

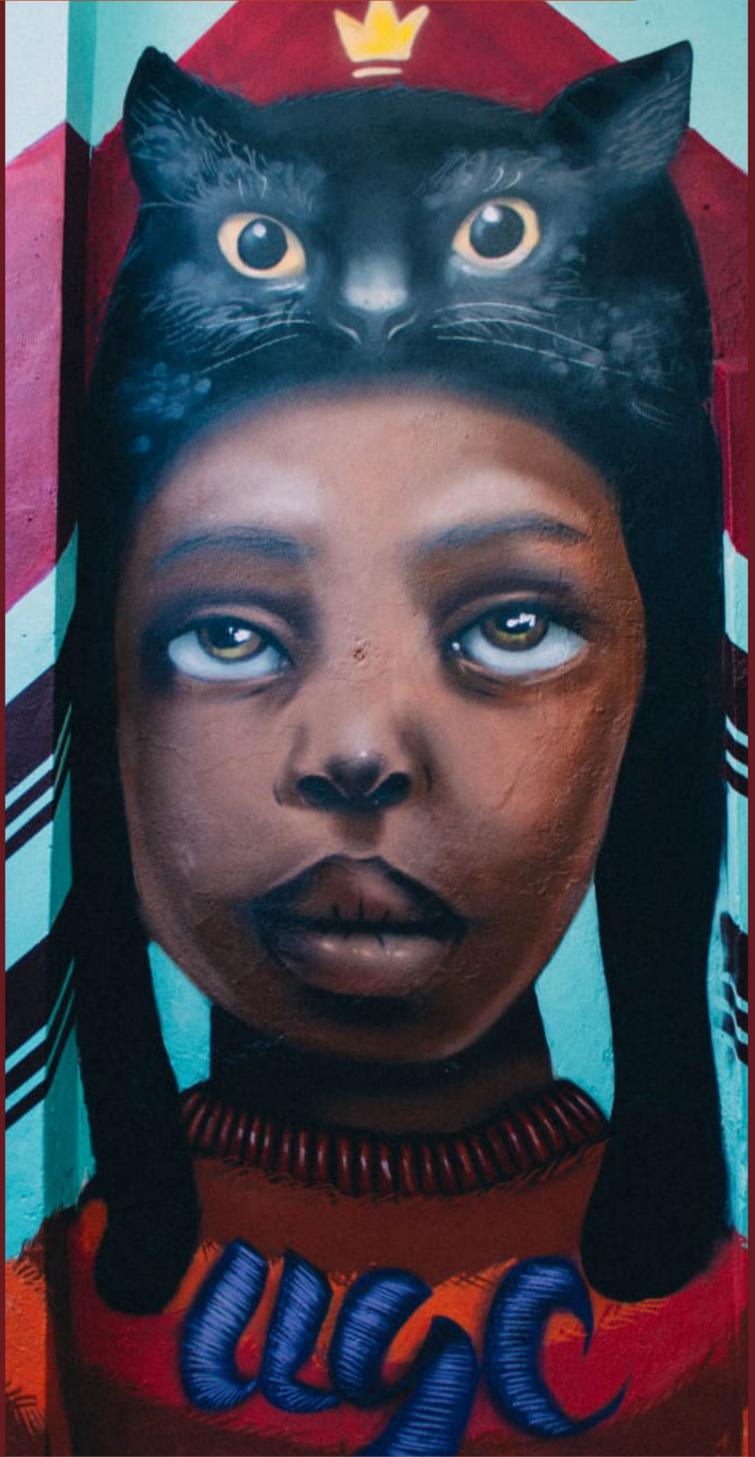


EDUCAÇÃO em FOCO

# Geografias das Infâncias: fronteiras e conexões

  
EDITORA  
U F J F

Vol. 23, nº3  
set/dez 2018





UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE JUIZ DE FORA



EDUCAÇÃO em FOCO



EDITORA  
U F J F



Faculdade de  
Educação



Programa de Pós-Graduação em  
Educação



ufjf | CENTRO DE EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA

Apoio:



Fundação de Apoio à  
Pesquisa do Distrito Federal

**Reitor:** Marcus Vinicius David  
**Vice-reitora:** Girlene Alves da Silva  
**Diretor da Editora:** Jorge Carlos Felz Ferreira  
**Diretor da Faculdade de Educação:** Prof. Dr. Álvaro Azevedo Quelhas

#### Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
Juiz de Fora –MG – CEP 36036-330  
Telefone/Fax: (32) 2102-3653 / 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/index>

#### Editora UFJF

Rua Benjamin Constant, 790  
Centro – Juiz de Fora – MG – CEP 36015-400  
Telefone/Fax: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
MAMM (Museu de Arte Moderna Murilo Mendes)  
E-mails: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
Home Page: [www.editoraufjf.com.br](http://www.editoraufjf.com.br)

#### Ficha Técnica

##### Título

Geografias das Infâncias:  
fronteiras e conexões

##### Imagem capa

“Olhos de Criança” (graffiti)  
Autoria: Fernanda Lumen  
Instagram: @pekenalumen  
fernanda.arturbana@gmail.com

##### Arte da capa e diagramação

Tito Junior

##### Revisão Geral

Mariângela Inocêncio

##### Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação
- Sumários.org
- DOAI – Directory of Open Access Journals
- EZ3 – Elektronische Zeitschriftenbibliothek
- Portal de Periódicos da UFJF
- [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)
- Portal de Periódicos CAPES
- Periódicos de Livre
- Diadorim
- Ibict ser
- Google Acadêmico

Educação em Foco / Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – vol. 23, n.  
3 (set./dez. 2018) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015-

Quadrimestral

Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)  
ISSN 2447-5246 (Versão on-line)  
DOI 10.22195/2447-5246.EduFoco

1. Educação - Periódicos. 2. Geografia da infância. I.  
Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de  
Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37 : 911.3

Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

**Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização da editora.**

## APRESENTAÇÃO DOSSIÊ GEOGRAFIAS DAS INFÂNCIAS: FRONTEIRAS E CONEXÕES

Wanda e Vera liam em voz alta os anúncios de remédios fixados no bonde. Até eu, que não sabia ler (não lia mas podia apontar com o dedo, sem errar, o remédio anunciado), entrava no páreo, repetindo rapidamente os textos decorados de tanto ouvir. Muita gente se admirava ver criança tão pequena ler daquele jeito: “Veja ilustre passageiro / o bello typo faceiro / que o senhor tem a seu lado,/E no entretanto acredite/quási morreu de Bronchite/ salvou-o o Rhúm Creosotado!” “Cantando espalharei por toda a parte: Tosse? Bromil!”; quem tomava Bromil era Bruno, meu primo, sempre com bronquite. “Pílulas de vida do dr. Ross”, o remédio de tia Clara, mulher de tio Remo, que sofria de prisão de ventre crônica. “Tônico Iracema, conserva os cabelos negros, naturalmente”, esse era de tio Augusto, marido de tia Dina. “Fermento Láctico Fontoura, contra azia e má digestão”, esse o da mamãe; inventei muitas vezes dor de estômago para ganhar algumas das deliciosas pastilhinhas. “Abaixo drogas cacetes/ no mundo dos sabonetes/ raiou deslumbrante sol/ apareceu o bendito/ sabonete de Eucaliptus/ denominado Eucalol.” Esse mamãe não comprava; ela gostava de unn — não lembro a marca — perfumado a heliotrópio. “Biotônico Fontoura — o mais completo fortificante!” Jamais contei a ninguém o que acontecia comigo sempre que via o rótulo verde-claro desse conhecido remédio, pois eu guardava segredo acerca da associação de idéias, insólita se eu não tivesse uma explicação para ela, que me ligava àquele anúncio. O frasco do “Biotônico” me fazia lembrar um chapéu de toureiro, todo bordado de miçangas coloridas.

Zélia Gattai

Zélia Gattai, em sua conhecida obra “Anarquistas Graças a Deus (1979)<sup>1</sup>, registra sua

1 GATTAI, Zélia. Anarquistas, graças a Deus. Memórias. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

infância vivida em diversos espaços de São Paulo. Filha de imigrantes italianos, seu livro narra, em detalhes, os acontecimentos presentes em suas memórias de adulto, vividos como criança nessa paisagem urbana do sudeste brasileiro. A passagem presente na epígrafe é um desses episódios, que marca uma infância em um local onde os traçados da futura metrópole já se desenhavam.

Em andanças e caminhadas por esse mundo, encontramos narrativas próximas e distantes, assim como as de Gattai (obra citada) que falam de crianças, de lugares, gostos, cheiros, sabores, de coisas que também trazem a infância em seus liames e estreitezas, escrituras oralizadas, pendentes em formas de memórias, cujas autorias se fundem com muitas vidas: quem de nós não tem lembranças de infância a ser narrada?

Narrar a infância. Ler a infância em sua dimensão social. Encontrar com as crianças nas fronteiras dos espaços que fazem parte de suas vidas cotidianas. Reconhecer as redes que se estabelecem e criam diferenças. As crianças estão em todas as partes, com infâncias diversas nos “esbarram” constantemente. Por isso, é uma honra trazer a público este dossiê **Geografias das Infâncias: fronteiras e conexões**, que retrata pesquisas que abordam múltiplas infâncias, suas espacialidades e territorialidades, bem como temáticas envolvendo a pós-infância, as dimensões da participação, protagonismo, agência, posicionamento ético na pesquisa com crianças, entre outros.

**Geografias das Infâncias: fronteiras e conexões** aborda a infância em seus contextos e em suas territorialidades como condição histórica e geográfica. Assim, conclama a abertura do olhar para além da estreiteza disciplinar, buscando entender a infância como suplantação das universalidades difundidas em uníssono para, em uma abordagem

interseccional e interdisciplinar, alargar a mirada incorporando os campos de conhecimento “fronteira”, para estabelecer as conexões cabíveis e desejáveis. Isso é feito considerando que temos, como desafio, repensar os modelos teóricos que nos aprisionam, bem como as estruturas atuais do capitalismo que nos desinvestem da potência criadora e imaginadora de novos mundos e novos modelos.

Na ciência geográfica, o vocábulo *fronteira* é uma palavra intensa, pois risca a existência humana, quer nos biomas terrestres, quer nas vidas em sociedade, expressas nas unidades que forjam as geografias das vivências. Nas demais ciências, essa pujança não se perde, mas espalha-se. São constantes inquietudes para o pensar e o sentir, por isso falamos em conexões, em extensões. Amarras que se vertem para diferentes confins. Lembremos Martin Heidegger (1954) e sua conhecida afirmação: “O limite não é onde uma coisa termina, mas, como os gregos reconheceram, de onde alguma coisa dá início à sua essência” (s/p)<sup>2</sup>. Todas as fronteiras estão para além das identidades tradicionalmente associadas a elas, são sempre traços de alteridade, convergências, afinidades e encontros. As infâncias e suas diversidades geográficas situam-se nessas reflexões, pois são compostas pelas diferenças que espacializam as crianças nos limites do mundo, em cada “canto” vivido, em cada localidade, em lugares, em regiões. Tempos históricos criam formas de ser e estar, espaços geográficos especializam as dessemelhanças! Por isso, geografias das infâncias! Voltemos a elas.

Entre as diferentes maneiras de se traçar um

2 Em [Bauen, Wohnen, Denken] (1951) conferência pronunciada por ocasião da “Segunda Reunião de Darmstadt”, publicada em *Vorträge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. Disponível em português em: [http://www.fau.usp.br/wp-content/uploads/2016/12/heidegger\\_construir\\_habitar\\_pensar.pdf](http://www.fau.usp.br/wp-content/uploads/2016/12/heidegger_construir_habitar_pensar.pdf)

percurso para abordar o campo de conhecimento da Geografia da Infância, escolhemos aquele apontado por Lopes e Fichtner (2017) que identificam como expoente Martha Muchow com seus estudos sobre “O espaço de vida da criança na metrópole”<sup>3</sup>. A autora estuda as crianças, seus percursos e sua espacialidade, na década de 1930, em Hamburgo, na Alemanha. Para Lopes e Fichtner (2017, p. 755), essa obra é precursora de importantes debates sobre “protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço”<sup>4</sup>. Para os autores, Martha Muchow teria sido “uma pesquisadora do início do século XX, que parece ser uma das primeiras pessoas que dedicaram sua vida acadêmica para pensar o binômio criança/espaço” (LOPES; FICHTNER, 2017, p. 759). Importante destacar que essa autora já tecia contundente crítica ao caráter universal e universalizante com que os temas relacionados às “peculiaridades que constituem a vida nas cidades e os processos educacionais que ocorrem nos espaços urbanos” eram tratados. Bem como à “impossibilidade de essas pesquisas e métodos capturarem as particularidades do viver urbano das crianças” (LOPES; FICHTNER, 2017, p. 763). Lopes e Fernandes<sup>5</sup> reafirmam essa contribuição em seu artigo “A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância”, publicado em 2018.

3 Der Lebensraum des Großstadtkindes.

4 LOPES, J. J.; FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. *Revista de Educação Pública* (Cuiabá), v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017.

5 LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018

Gostaríamos ainda de trazer o olhar de Aitken (2017)<sup>6</sup> sobre os interesses teóricos e metodológicos dos geógrafos dos Estados Unidos pelas crianças. Tivemos contato com essa perspectiva em uma mesa redonda organizada pela professora Lígia Aquino, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no dia 30 de julho de 2015, intitulada “Geografias da infância: pontos, mapas, caminhos”. Nessa oportunidade, Aitken refere-se ao trabalho de Bill Bunge nas décadas de 1960 e 1970, como uma importante contribuição à Geografia na discussão sobre os espaços das crianças com seu trabalho na cidade de Detroit, produzindo mapas sobre questões sociais envolvendo as crianças, e, mais tarde, já em Toronto, quando trabalha com mapas mentais em busca do olhar das crianças sobre seu espaço.

Estudos mais recentes têm buscado trazer as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores para a área da Geografia da Infância, ao estabelecer uma aproximação com o conceito de vivência (Perejivanie), de meio (Sredá) e o de reelaboração criadora (Tvortcheskaia Pererabotka), que fortalecem a perspectiva da unidade pessoa-meio (VIGOTSKI, 2010). Assim, a socialização “está diretamente relacionada à transformação da criança em um ser cultural que se desenvolve na relação com o meio” (PRESTES, 2013, p. 302)<sup>7</sup>. Cumpre destacar que essa visão traz, ao meio, atributos tanto materiais quanto imateriais, compreendendo-o como fator desencadeador de possibilidades de atribuição de

6 AITKEN, S. Geografias de berço e as contratopografias da infância. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (org.) *Infância e Pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017, 81-110.

7 PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública* (Cuiabá), v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

sentidos aos objetos e de participação da vida social.

Este pequeno recorte sobre o campo da Geografia da Infância poderia incorporar outros autores, como tão bem fez Lopes<sup>8</sup> em um artigo de 2013. Entretanto, para o que pretendemos aqui, cremos ser suficiente esta breve exposição.

Voltando ao dossiê, trata-se de uma proposta que traz trabalhos teóricos, em que essa discussão assume a tarefa de descortinar diferentes matrizes de pensamento, ao lado de trabalhos de base empírica, em intensa discussão com a base conceitual metodológica que alimenta a pesquisa nessas temáticas, em países como o Brasil, México, Estados Unidos e Itália.

Assim, apresentamos este trabalho ancorado na perspectiva dos novos estudos sociais da infância que colocam ênfase na diversidade envolvendo o universo infantil. Adota-se “Infâncias” no plural, sem, contudo, propor a invisibilização dos marcadores sociais, étnico-raciais, de classe, de gênero e de territorialidade, o que, nessa perspectiva teórico-metodológica, é imprescindível, considerando o diálogo com autores que se opõem à tentativa de normalização e normatização das infâncias e de seus tempos/espaços.

Este dossiê se posiciona teórica e metodologicamente de forma crítica a respeito das noções de desenvolvimento e socialização, bem como tece críticas ao olhar do pesquisador e da sociedade sobre a criança como ser passivo que assimila e reproduz a cultura adulta. A perspectiva teórica adotada concebe as crianças como sujeitos especializados, sujeitos, de direito, sujeitos sociais e sujeitos políticos, participantes da produção e circulação do conhecimento. Dessa forma, busca-se superar o paradoxo entre a centralidade da

8 LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública* (Cuiabá), v. 22, n. 49/1, p. 233-294, maio/agosto 2013.

infância na sociedade contemporânea e o alijamento das crianças e adolescentes das esferas decisórias, ou mesmo a sua invisibilidade no que diz respeito à sua capacidade de influir em seus entornos.

Por fim, demonstrando coerência teórico-metodológica, os artigos revelam uma miríade de metodologias e temas, com desenhos, desenhos com narrativas, cadernos, mapas vivenciais, entrevistas, perguntas formuladas e reformuladas para se adequarem ao protocolo da pesquisa, cadernetas, vídeos, entre outros.

Assim, apresentamos autores e autoras que compõem este dossiê é um grande prazer. Vânia Araújo, Fernanda Müller, Cristian Dutra, Vânia Chaigar, Maria Letícia Nascimento, Maria Tereza Goudard Tavares, Cintia Larangeira, Julyana Veríssimo trazem a temática da criança na cidade, abordam, a despeito de uma “imagem agonística da cidade”, as experiências e os sentidos atribuídos pelas crianças às cidades, trazendo à tona um modo próprio de interpretação.

Giovanni Perillo aborda o espaço como livro. A temática da escola e da formação de professores como possibilidade e utopia é tratada por Marisol Barenco de Mello, Patrícia Medina, Vânia Chaigar, entre outras, em busca de contrapontos às lógicas universalizantes, reivindicando a emergência de outras lógicas, vozes e saberes, incorporando essa diversidade de sujeitos que reclamam legitimamente seu lugar no mundo. Já Luciana Hartmann traz com seus estudos da performance a perspectiva dialógica que alimenta seu trabalho.

Diálogos com Vigotski e Bakhtin aparecem nos textos de Marisol Barenco de Mello, Giovanni Perillo, Jader Janer Moreira Lopes, Cristina Madeira Coelho, Patrícia Medina, Zoia Prestes, Beth Tunes, Luciano Ponzio, Bruno Muniz e Vinícius Santos Barroso.

A temática da sustentabilidade aparece como desafio e horizonte nos textos de Stuart Aitken, Rachel

Nunes Leal, José Antônio Perrella Balestieri, Cristiana Zara, Catherine Walker, Joseph Hall, Peter Kraftl.

Gabriela Tebet tece a trama das diversas possibilidades teóricas de trabalho com a temática da infância e propõe a discussão sobre bebês.

Nosso diálogo com os textos deste dossiê se inicia com reflexões a respeito do trabalho de Stuart Aitken que, em seu texto **Repensando os Direitos da Criança por meio da Ética da Pós-Infância**, apresenta essa pós-criança como sujeito de multicamadas, nômade, que se relaciona com agentes humanos e não humanos, sendo mediada pela tecnologia. Adotando a perspectiva da pós-infância como uma alternativa à ética liberal, que deixa as crianças sozinhas e impotentes no centro do mundo cuja criação não é sua, conclama que se confie nos jovens, possibilitando-lhes espaço de vivência como uma alternativa radical que desafia e repensa diretamente as estruturas atuais do capitalismo e da cidadania liberal-democrática.

Vânia Araújo traz, em seu artigo **A cidade na infância, a infância na cidade, questões tais como: O que pensam as crianças sobre a cidade**, compreendida em seus diferentes modos de habitar os contextos rurais e urbanos? Quais os sentidos que atribuem à cidade, seja ela materializada por meio de suas experiências, seja ela representada nas suas diferentes formas de simbolizar o mundo? Onde estariam as crianças diante disso tudo? Vânia, abordando o direito à cidade como “[...] condição de um humanismo e de uma democracia renovados” (LEFEBVRE, 2001, p. 7), tece profundas críticas à padronização dos espaços destinados às crianças que se tornam pouco convidativos e não lhes permitem ampliar as possibilidades de brincadeiras nos diferentes tempos e espaços sociais onde habitam ou circulam. Traz importante reflexão sobre o estabelecimento de relações de sociabilidade com outras crianças, fazendo-as “compartilhar um conjunto de heranças simbólicas e

materiais deixadas pelas gerações passadas”.

O artigo **(In)visibilidade das crianças e (n) as cidades: há crianças? onde estão?**, de Maria Letícia B. P. Nascimento, anuncia que as crianças têm sido invisibilizadas nas cidades e infere que as ruas parecem ser somente um lugar de passagem, de ida ou vinda de algum lugar, vazias de crianças e de seus sons. A autora indica que visibilizar a participação das crianças nos diferentes contextos sociais em que vivem implica buscar conhecê-las a partir delas próprias e de suas práticas sociais, tanto nas instituições às quais são confi(n)adas quanto nas relações que travam com e na cidade, em âmbitos e condições diversificados, dos condomínios às moradias populares e ocupações; das ruas ao transporte escolar; das praças aos shoppings centers. Pesquisas com crianças nas cidades localizam lugares das crianças no cotidiano urbano. Por fim, indaga-se: Quais são as marcas que deixam na cidade? Podemos imaginá-las nas ruas, vivendo sua infância?

O artigo de Vânia Chaigar: **A propósito de alimentar infâncias... A formação em diálogo com a cidade** diz respeito ao chamado para que busquemos a criança guardadas em nós, já que essa nos possibilitaria criar, amar, repartir, devanear e prospectar. Propõe que a formação de professores ocorra em diálogo com a cidade, pautada pelas investigações, experimentações e aproximações da cidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

**Investigando infâncias e processos educativos na cidade de São Gonçalo**, de Maria Tereza Goudard Tavares, Cintia Lorangeira e Julyana Veríssimo, objetiva investigar se os componentes territoriais da cidade de São Gonçalo interferem e/ou produzem impactos nos processos educativos e de escolarização inicial das crianças das camadas populares no município. Traz a concepção de alfabetização cidadã (TAVARES, 2003), que amplifica o conceito de alfabetização, incorporando a

temática da cidade como um livro de espaços, derivando em uma aprendizagem do olhar. Nessa perspectiva, busca contribuir para a formação de professores-pesquisadores de educação das infâncias e para a construção de uma cultura escolar infantil, que tenha, como fundamento da ação educativa, a reinvenção da escola de educação das infâncias como um centro recriador da memória, da história e da cultura da cidade de São Gonçalo. Com isso, contribui para a produção de uma outra urbanidade, na qual o direito à cidade seja cada vez mais uma responsabilidade coletiva, um direito discutido e aprendido em todas as esferas societárias, especialmente nos sistemas escolares municipais.

Fernanda Müller e Cristian Pedro Rubini Dutra, em **Percursos urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis**, abordam os espaços e lugares ocupados e transitados pelas crianças nas duas cidades, buscam capturar suas estratégias de transgressão, negociação e libertação em relação ao planejamento espacial dos adultos em relação a elas (BARKER, 2006), considerando as crianças atores sociais. Discutem a insularização e o controle dos adultos sobre as crianças como processos interdependentes e acionados cotidianamente, ao mesmo tempo em que apresentam os escapes criados pelas crianças. Como opção metodológica, são trazidos desenhos e narrativas sobre os percursos infantis como oportunidade de aproximação e compreensão de modos de exploração e circulação na cidade, bem como de relações sociais e individuais produzidas durante os percursos.

Já o artigo **De quem é a infância?**, de Beth Tunes, traz o conceito de território que não pode se reduzir à dimensão material ou concreta, por representar um campo de forças ou uma rede de relações sociais projetadas no espaço, de caráter histórico e culturalmente situado. Assim, esse conceito é trabalhado na perspectiva de um

sistema de comportamento composto pelas relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência e que expressa sentimento de pertencimento e modo de agir. Dessa forma, incorporando a abordagem de Vigotski sobre a situação social de desenvolvimento, propõe o uso da grafia no plural, falando, assim, de territorialidades e territórios da infância.

Cristina M. Madeira-Coelho, no artigo **Sobre Desenvolvimento da Infância e Defectologia: indícios do papel ativo do sujeito, a partir de uma apresentação geral sobre a Psicologia Histórico-Cultural**, aborda processos de desenvolvimento infantil, pautados não na quantificação do que a criança seja ou não capaz de fazer, mas na compreensão qualitativa que o desenvolvimento psíquico assume frente aos desafios impostos pela característica peculiar da pessoa que se desenvolve. Aborda, ainda, o papel do contexto no desenvolvimento infantil na perspectiva de que a relação entre dimensões da temporalidade específica que a criança vivencia naquele momento se articula com as características que lhe são significativas nos seus contextos espaço-sócio-vivenciais, permitindo o movimento do desenvolvimento psicológico das crianças e o desenvolvimento de suas personalidades conscientes. Traz o conceito de *perizhivanie* como indício de que, na obra de Vigotski, a criança assume um papel ativo na organização dos fatores e características do contexto social que terão valor próprio e singular para ela, que interpreta, percebe, sente e, assim, vivencia seu desenvolvimento.

**Obschenie e a teoria histórico-cultural**, de Zoia Prestes, analisa o conceito *obschenie* no escopo da teoria histórico-cultural de Vigotski. Com base nas ideias do autor russo, expõe a importância do conceito na psicologia soviética e russa e discute as possibilidades de tradução do conceito com destaque para o debate sobre o desenvolvimento e a educação da criança e termina afirmando que “a consciência humana ... emerge e se

desenvolve na obschénie e se forma no percurso histórico e cultural da sociedade.” Conclama que revejamos nossas relações com as crianças para tentar compreendê-las, oferecendo-lhes um mundo menos violento.

O artigo **Arte, Vida, Infância, Território: por uma semiótica da imaginação e do espaço**, de Luciano Ponzio, apresenta a atividade de leitura como indissociável da escritura. Como o próprio autor coloca, tratam-se de “atividades indissociáveis reunidas no gesto de encontrar, ou pelo menos de pesquisar, tudo aquilo que, na obra, representa a força de resistência ao logocentrismo. Devemos, portanto, partir do pressuposto de que existe, por um lado, o questionamento do mundo feito apenas por enunciados afirmativos, organizados pela ‘trama do mundo’ e, por outro lado, pelo movimento visionário para alcançar o desígnio secreto do mundo: um movimento sem fim, uma configuração inesgotável de uma textura do mundo, não em sua forma simbólica, mas na renção/renderização de uma superfície interminável”.

Giovanni Perillo, em **Leitura, representação e participação à construção do território**, aborda o desafio de se despertar o olhar ou o desejo do olhar como um primeiro passo para ler e aumentar a consciência sobre o próprio território. Traz a importante discussão do espaço como livro, bem como a questão do leitor do texto-território urbano, que, ao observar o próprio habitat ou o habitat do outro, o lê, o traduz e o escreve. Propõe, por fim, que se deva educar crianças e jovens (mas também homens e mulheres) para a capacidade de escuta que uma leitura de signos requer. Propõe uma semiótica que implica o fato de que a leitura do próprio habitat pode levar a uma escuta responsável dos signos de todo o planeta em resposta às nossas mudanças.

**Eles brincam de guerra mundial**, de Luciana Hartmann, debate o lugar de protagonismo estabelecido por crianças imigrantes, recém-chegadas à França,

ao contarem histórias. Para compreender o universo narrativo e comunicativo das crianças, a autora utiliza o escopo teórico e metodológico dos Estudos da Performance, analisando a forma como as crianças contam as histórias, baseada em perguntas tais como: Que histórias as crianças imigrantes contam? Como contam, já que frequentemente não dominam o idioma do país de destino? Traz o sistema simbólico próprio das crianças, bem como suas próprias interpretações do mundo. A autora elenca como desafio estabelecer relação verdadeiramente dialógica com as crianças, reconhecer sua agência no mundo e dividir com elas o protagonismo.

**A Infância em Cronotopos: migração, territórios e enunciação infantil**, de Marisol Barenco de Mello, discorre sobre a escola e seu modelo sociocultural que não se beneficiam das lógicas que historicamente foram subalternizadas e que poderiam representar alternativas ao esgotamento do seu modelo universalizado – baseado na ciência, tecnologia, inovação, tendo a racionalidade instrumental e certo pragmatismo como bases teóricas e epistemológicas. Para a autora, por deixarem de usufruir das experiências que uma escola comprometida com o desenvolvimento humano e social poderia garantir, as classes populares perdem, ficando o mundo mais pobre, mas também mais arrogante. Com base na teoria bakhtiniana e suas interfaces e em uma perspectiva metodológica que busca garantir a manutenção das vozes dos sujeitos participantes dos processos no trabalho pedagógico, nos textos, na pesquisa e na vida, busca escutar a cidade enquanto cronotopo, revelando tensões e relações humanas ainda inscritas/escritas na cidade como texto.

Em “La escuela de Manuela”. **Infancias y memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social**, Patricia Medina Melgarejo fala sobre a possibilidade do encontro do mundo como ele é com as utopias – topos-lugares, que

indicam e reivindicam seu lugar de fala, de sentido, de pertencimento e de permanência em um mundo que insiste em dizer da desterritorialização e despossessão. Nessa perspectiva, as crianças narram e demandam o que esperam, querem e desejam, que, no terreno das utopias, enfrentando-se o que não é, mas o que pode vir a ser. Essa utopia é entendida como crítica à invisibilização dos sujeitos perante generalizações que os reduzem a identidades fixas, tecendo fronteiras de relações e coisificações dos sujeitos infantis, produto dos sentidos de uma matriz de pensamento colonial. Questiona o constructo de crianças como sujeitos atópicos, ou seja, sem topos-lugares, considerados pela autora como espaços de suas próprias geografias infantis, espaços de condensação das memórias sociais infantis inscritos em geografias históricas e políticas. Trabalha ainda como o conceito de “zonas de experiência infantil”, pensadas como dispositivos, cronotopos e ações que produzem autorias infantis.

Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes, em **O guardador de fósseis e a pequena criança: territórios de infâncias e o determinismo da teoria**, trazem importante articulação com o campo teórico da teoria histórico-cultural, elegendo a imaginação como base de toda atividade criadora. Abordando a teoria de Vigotski (2009), no que diz respeito à capacidade criadora do ser humano, tecem críticas ao olhar para as narrativas infantis com teorias predeterminadas, fixas e imutáveis que negam a contribuição das crianças em outras formas de ler e entender os eventos que fazem parte da existência humana. Por fim, o texto nos conchama a perguntar: Como aprender a ler o espaço com as crianças? Como desenlaçar possíveis complexidades a partir do olhar infantil?

**Mapas vivenciais e a pesquisa com crianças,**  
de Bruno Muniz Figueiredo Costa e Vinícius Santos

Barroso, dialoga com Vigotski, em especial no que diz respeito à cartografia a partir da metodologia de mapas vivenciais. Trazendo importante reflexão sobre ética na pesquisa com crianças, trata da unidade entre o meio e o desenvolvimento humano, já que os lugares e suas paisagens oferecem elementos da cultura com os quais são constituídas as histórias coletivas e individuais no mundo. Trata-se de um processo que também comporta o protagonismo de nossas crianças frente ao mundo. Abordando o conceito de vivência elaborado por Vigotski, que amplia a noção de cognição espacial, comportando também as emoções, a afetividade, o biológico (corpo da criança), as narrativas, o cultural, traz importantes indagações: Como pensar um mapa que contemple os lugares de afetividade e emoções das crianças? Como pensar um mapa que registre as noções de poder de um grupo que não é oficial? Como pensar um mapa que contemple outras expressões do espaço geográfico além do território?

**(Re)conectando o nexo: percepção de jovens brasileiros sobre o nexos água-energia-alimento**, de Rachel Nunes Leal, José Antônio Perrella Balestieri, Cristiana Zara, Catherine Walker, Joseph Hall, Peter Kraftl, apresenta uma pesquisa que visa conhecer os saberes, as percepções e as vivências dos jovens sobre água, energia e alimento, bem como as conexões que são capazes de fazer entre tais recursos. O objetivo principal do projeto é identificar a percepção com que jovens de 10 a 24 anos de idade compreendem e se envolvem com questões relativas ao nexos entre alimentos, água e energia.

Por fim, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, em **Territórios de infância e o lugar dos bebês**, tem o objetivo de apresentar o conceito de infância como um território em disputa e localizar os bebês nesse território. Para isso, traça um panorama dos diferentes modos como a infância tem sido definida na produção

acadêmica atual, estabelece relações com contos infantis amplamente conhecidos e aponta para o fato de que, se, por um lado, por muito tempo, as crianças foram invisibilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, por outro lado, a própria categoria criança, ainda hoje, tem invisibilizado a especificidade dos bebês. Por fim, discute a presença dos bebês no contexto social em que habitam e também nas pesquisas científicas, destacando sua presença e sua ação sobre os territórios que habitam.

É necessário agradecer aos parceiros e parceiras instigantes que contribuíram com a elaboração deste dossiê. Agradecimento especial ao Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF, que financiou o I Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, que se realizou em março de 2018, na Universidade de Brasília. Esse colóquio sinalizou a atualidade e o vigor dessa temática em nível nacional e internacional.

Esperamos que as reflexões aqui presentes contribuam com todos e todas que fazem da infância seu campo de estudos, que este dossiê possa se manter como um registro de muitos de nossos encontros com as crianças nessas fronteiras que iniciam as essências da vida e que, como nos toca Gattai (obra citada), em lembranças que transformam uma propaganda de remédio em uma existência humana.

Maria Lidia Bueno Fernandes &  
Jader Janer Moreira Lopes

Brasília, dezembro de 2018

**“LA ESCUELA DE MANUELA”.  
INFANCIAS Y MEMORIA.  
ZONAS DE EXPERIENCIA  
Y CRONOTOPOS EN  
CONTEXTOS DE  
MOVILIZACIÓN SOCIAL**

**Patricia Medina Melgarejo <sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional (UPN) -México

**Resumen**

El trabajo aborda la compleja relación entre infancia y memoria, reconociendo el ejercicio político de las niñas y los niños en la construcción epistémica de sus demandas sociales. Se presenta un desarrollo argumentativo y conceptual como sustento de una propuesta metodológica en diálogo para comprender los referentes analíticos de un caso: “La escuela de Manuela”, como aporte en el campo de los estudios junto con infancias.

**Palabras clave:** Infancia, memoria social, experiencia-cronotopo, descolonizar.

**Resumo**

O trabalho aborda a relação complexa entre a infância e a memória, reconhecendo o exercício político das crianças na epistêmica de construção de demandas sociais. Um desenvolvimento argumentativo e conceitual é apresentado como suporte para uma proposta metodológica em diálogo para compreender os referentes analíticos de um caso: “A escola da Manuela”, como uma contribuição no campo de estudos junto com a infância.

**Palavras-chave:** Crianças, memória social, experiência-cronotopo, descolonização.

## INTRODUCCIÓN. RELACIÓN ENTRE INFANCIAS Y MEMORIAS. RETOS Y CAMINOS DE CONSTRUCCIÓN<sup>1</sup>

*Vernos, mirarnos, hablarnos,  
...escucharnos hace falta.  
Otros somos, otras, lo otro.  
Si el mundo no tiene lugar para nosotr@s,  
...entonces otro mundo hay que hacer. (...)  
Falta lo que falta... (EZLN, 2008)<sup>2</sup>*

Exponemos en este breve trabajo la propuesta de sistematización de procesos que hemos indagado, durante un largo trayecto sobre el quehacer en investigación con infancias particularizando en la acción de niñas y niños como sujetos y actores sociales. Uno de los elementos constantes durante este trayecto ha sido el reconocimiento de la intervención social de *otros espacios, otros lugares* producidos en *otros tiempos*, es decir, procesos de memoria social que configuran y dan sentido a las prácticas discursivas de niñas y niños en la construcción social de sus mundos de vida.

Podemos acercarnos a la comprensión de estos “otros lugares”, a través de la consigna y demanda inscrita en nuestro epígrafe: “...Si el mundo no tiene lugar para nosotr@s, entonces otro mundo hay que hacer” (EZLN, 2008); por lo que alcanzamos a vislumbrar la necesidad de construir *otros mundos* y la emergencia éstos, a través de *otros relatos* que se producen en los espacios-lugares – topos- del acontecimiento a partir de “hacer memoria” en contextos de emergencia y movilización social y política, es decir: de las u-topías.

1 Este trabajo se inscribe en los resultados del Proyecto de Investigación (MEDINA, 2016a). “Otras maneras de investigar”. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”, UPN-México, 2016-2019. patymedmx@yahoo.com.mx.

2 EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

A estos lugares-topos que se recrean en el tejido y trama de las narraciones producidas junto-con niñas y niños, los hemos conceptualizado como: "zonas de experiencia infantiles" (MEDINA, 2016b). En consecuencia, en el presente ensayo se pretende abordar la compleja relación entre infancia y memoria, como sustento de una propuesta metodológica en dialogo para comprender las prácticas políticas de las niñas y de los niños en la construcción activa de las demandas sociales, por lo que se requieren herramientas epistémicas y nuevas propuestas metodológicas; en tanto que nos enfrentamos a distintos desafíos y obstáculos, por lo que hacemos un breve esbozo de éstos en términos de problemas y retos, los cuales se conjugan, articulándose en una amalgama compleja y situada en cada horizonte de construcción del tejido de sus expresiones locales y sociales.

a) En los campos disciplinarios a partir de los que se intentan producir conocimiento sobre las infancias, ya que la visión sobre ellas y sus implicaciones en las disciplinas y en los estudios sociales se basan en perspectivas en las cuales se encuentran "encerradas" en formas interpretativas genéricas, a saber en "etapas o estadios de desarrollo" en donde se les descontextualiza histórica y socialmente, al no ser consideradas como sujetos de acción, sino como objetos de intervención ya sea psicológica o pedagógicamente.

b) Las infancias han sido reconocidas por la historiografía muy recientemente, veamos el trabajo "clásico" de Philippe Ariès (1987), o bien, aquellas producciones que dotan de nuevas preguntas como el libro de Linda Pollock (1990) "Los niños olvidados"; en Argentina Sandra Carli (2003); y la reflexión sobre "los enfoques historiográficos de la infancia" de Zoila Santiago (2007); a pesar de estos esfuerzos, en los ámbitos de la historia las infancias no son reconocidas como sujetos actuantes. También se encuentra el campo de **la historia oral**, en donde se puede hacer referencia a la infancia vivida por determinada/o actor social, en los procesos de

relatos biográficos; pero la niñez, es decir, niños y niñas actuantes en el presente, no resultan ser entrevistados, ni considerados en la construcción social del recuerdo en los procesos colectivos de las memorias, en el presente.

c) La expresión de los procesos históricos de carácter étnico-político, resultan para las infancias “marcas identitarias” como: niñ@s indígenas, niñ@s migrantes, niñ@s afro-brasileiros/colombianos/mexicanos, niñ@s trabajadoras/es. En este sentido, al funcionar como adjetivos que califican al sujeto, frente a la supuesta visibilidad que establecen, al mismo tiempo, in-visibilizan a los propios sujetos, al subsumirlos en la generalización que los reduce a las identidades “fijas”, lo que se traduce en la **“configuración de fronteras”** de relaciones en una cosificación de los sujetos infantiles, producto de los sentidos de una “matriz de pensamiento colonial” (MEDINA, 2007). Esto tiene fuertes consecuencias, al articularse en un complejo de subalternización de las infancias bajo la idea colonial de progreso-desarrollo frente al de inferioridad, en relación con el pensamiento dicotómico y jerarquizado que asume a las infancias como un tránsito en desarrollo, en oposición a los adultos (MEDINA y DA SILVA, 2016). En este sentido operan principios que sustentan al pensamiento colonial, ya que además de la sub-alternización, se recrean formas de racialización de las infancias pertenecientes a los pueblos afro-americanos y amerindios, generando al mismo tiempo: un contradictorio colonialismo epistémico.

d) Las sub/alternizaciones operan a través de las dicotomías que ocultan diferencias y jerarquías (SANTOS, 2009), las cuales, a su vez, se traducen en estereotipos culturales que se excluyen entre sí; además de la visibilización se les precariza en términos de “vulnerabilidad”, despojándoles de toda condición epistémica, en donde infancia, niñas y niños y sus familias se encuentran en el terreno de la no capacidad de acción social y política, representándolos paradójicamente, “sin capacidad de representación”, en donde no son reconocidas

sus demandas, ni concebidas sus formas de denuncia y reclamo, como parte de su acción política.

e) Las niñas y los niños como sujetos situados construyen activamente a partir de la narración de sí mismos frente a otros, l@s niñ@s, las familias, los docentes y las comunidades expresan su historia y sus horizontes de futuro en términos de acciones, de movimientos que constituyen búsquedas y expectativas sobre el trabajo, la forma de organización social, sobre la salud y la educación (MEDINA, 2015). Así, las niñas y los niños junto con sus familias se encuentran insertos en movilizaciones, ya sean migratorias (MEDINA y MARTÍNEZ, 2016); (NOVARO; PDAWER; HECHT, 2015); o en movimientos sociales, en donde expresan constantemente sus demandas y acciones políticas (MEDINA y RICO, 2017); (NÚÑEZ; ORTELLI; ESTUDILLO; ALBA, 2016); (NÚÑEZ, 2013). De ahí que analicemos la situación concreta, producto de los contextos y mundos de vida infantiles, de "los topos de sus experiencias", "los lugares", "los espacios y prácticas sociales de las relaciones que configuran la inserción activa de las/os niñas/os en los procesos de movilización social.

Estos obstáculos configuran un horizonte que reclama la capacidad de ubicación y lucha por los lugares de las infancias, de los niños y de las niñas en su concreción como sujetos sociales actuantes en el presente, cuyas voces cobran distintas expresiones: ... rompiendo los silencios históricos, y por tanto, políticos. A partir de los trazos conceptuales y analíticos proponemos la elaboración de un camino que brinde sustento argumentativo a la perspectiva metodológica para la comprensión de las *zona de experiencia infantil*, producidas en diálogo con las y los niños, en el contexto de la compleja relación y campo entre: *Infancias y Memoria, sus geografías y horizontes en contextos de movilización social*.

La ruta propuesta que se desarrolla a continuación, se estructura en dos momentos, en el primero se sustenta

la concepción de las infancias situadas a partir de la comprensión de los “topos-lugares” de las memorias, reconociendo su dimensiones de espacialidad-materialidad, y sus implicaciones como espacios de prácticas sociales infantiles que producen vínculos, afectos y u-topías en el contexto de los procesos de movilización social y, sus efectos en traslados migratorios. En el segundo momento, a partir, tanto de los argumentos ya construidos, como del análisis de un caso: “La escuela de Manuela”, nos permiten sustentar y dar contenido epistémico a la herramienta teórico, conceptual y metodológica de las “zonas de experiencia infantil”, pensadas como dispositivos, cronotopos, y acciones que producen autorías infantiles. Al cierre marcamos los contornos de una propuesta metodológica en la comprensión de los territorios políticos de las infancias.

## INFANCIAS SITUADAS. EL DEBATE SOBRE LOS “TOPOS-LUGARES”

“La cultura habita en lugares...”.  
(ESCOBAR, 2010, p. 129)

A partir de la necesidad de comprender la acción situada de las infancias, en concreto de la niñez (niños y niñas), se requiere advertir la importancia de los lugares-espacios de su ejercicio social como infantes y como sujetos-situados; en donde las infancias al ser un constructo social se configuran a partir de estructuras operantes de sentidos y de prácticas materializadas que se traducen en acciones interactuando junto con otros y otras, en temporalidades y espacios -“topos-lugares”- en la creación de los mundos de vida.

Reconociendo las diferencias entre espacio-lugar y territorio, siguiendo el epígrafe de este apartado, como señala ESCOBAR (2010): “La cultura habita en lugares...”, son relevantes las interrogantes y el análisis de

las ideas sobre el espacio, ya que se construye sobre las infancias una temporalidad supuestamente "atópica", es decir, sin *topos-lugares*. Mientras que los propios niños operan socializándose, elaborando los *topos-lugares* como espacios de sus propias geografías infantiles (LOPES y VASCONCELLOS, 2006); espacios de condensación de las memorias sociales e infantiles inscritos en geografías históricas y políticas. Procesos complejos necesarios de indagar.

Para nutrir el argumento sobre el "*topos-lugar*", topos-memoria, y la acción infantil, nos aproximaremos a la concepción de espacio: "como límite entre naturaleza y sociedad" o bien como **lugar** donde se recrea socialmente un acontecimiento, es decir, el espacio opera "como unidad de significación" (PÉREZ TAYLOR, 2002). La concepción de "lugar" implica la experiencia sincrónica materializada en el espacio como una interrelación compleja de unidades de actuación que se encuentran articuladas siendo producentes y producto del movimiento histórico social. Por tanto, su constitución tangible y su materialidad física es producto de las redes de significación que otorgan sentido a una serie de prácticas generadas y recreadas del saber transmitido inter/generacionalmente.

Ubicarnos en el reconocimiento (que pareciera obvio) de que: "la Cultura Habita en Lugares" (ESCOBAR, 2010), implica señalar distintos niveles de aproximación, pues la constitución de un espacio es producto, tanto de la interpretación cultural y social, como de los niveles de representación recreada por una colectividad; así, los topos-lugares se constituyen en espacios sociales, en contornos y en límites de una materialidad producida, creada como acción-intención práctica, dotada de fronteras y de elementos que se significan a partir redes y centros de significación; procesos que permiten constituir "el adentro"; pero, al mismo tiempo, un "afuera" como creaciones y condensaciones sociales, colectivas e históricas, por lo que su expansión o repliegue (como formas y fronteras)

produce un juego especular (de espejo y refracción) de las interpretaciones sobre sí mismos y sobre otros, es decir, entre las fronteras y contornos se producen los procesos de las identidades (MEDINA, 2007). El lugar constituido en espacio es producido en función del acontecimiento que recrea el sentido de la acción, en consecuencia se establece desde las relaciones y de los elementos que se encuentran en juego a partir del ejercicio de poder.

Esta afirmación, esta idea de localización y *topos*, la consideramos fundamental al retomarla como una categoría relevante en los procesos de formación y construcción de las prácticas sociales infantiles. Es en estas *geografías simbólicas* es donde niñas y niños construyen relaciones y significaciones fundamentales, hecho que requiere de la escucha atenta, configurando la transformación del relato, en una capacidad potencial de *narratividad* (RICOEUR, 2009), acciones que las niñas y los niños ejercen por diferentes medios, no solamente el oral, sino el gráfico a través de diálogos producidos en sus dibujos (PODESTÁ, 2007).<sup>3</sup> A partir de esta primera definición, profundizaremos en tres registros del “topos-lugares” de las memorias, de las utopías y los movimientos sociales, de los afectos-afecciones y su narratividad.

## TOPOS-LUGARES DE LAS MEMORIAS: ESPACIO. MATERIALIDAD-ARTEFACTOS

(...) los caracteres de la memoria, silenciosa enciclopedia de actos (...) cuya forma, en los relatos (...) representa tan fielmente la memoria “popular” de los que no han indígenas en México, por lo que siempre estaremos agradecid@s por su gran valía como intelectual y como persona. tenido

<sup>3</sup> Resulta importante reconocer los grandes aportes de la Dra. Rossana Podestá Siri como investigadora que generó la apertura a distintos horizontes de comprensión sobre las prácticas y culturas infantiles indígenas en México, por lo que siempre estaremos agradecid@s por su gran valía como intelectual y como persona.

lugar pero que en cambio han tenido tiempo”. (CERTEAU, 2000, p. 95)

La memoria no significa “un almacén”, ni es “algo pasado”, ya que se configura como una acción social que opera en lugares-topos en el presente. La acción práctica y de sentido que conlleva la experiencia colectiva, se condensa en la narración, lugar-topo que se recrea en el acto-presente, por lo que los acontecimientos-experiencias se suscitan en los espacios contemporáneos del actuar. La memoria concebida como acción social que se ejerce en tiempo presente, resulta ser un proceso y espacio compartido de recreación de significados producto del quehacer conjunto entre niñas y niños, entre jóvenes y niños, entre adultos y niñez; es decir, entre todos aquellos que interactúan como aprendices y enseñantes, todas y todos aprehenden en la materialidad de las prácticas sociales. El ejercicio de las memorias no implica una restauración “...anacrónica del pasado, sino que es una reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y de las prácticas sociales” (VÁZQUEZ, 2001, p. 29).

A partir de las prácticas sociales el espacio temporal que llamamos -presente- resulta ser un proceso en construcción permanente, los relatos son el vehículo de la experiencia de sí con otros; desde esta concepción, el pasado se recrea en el espacio-lugar del topos actual, en donde la memoria cobra sentido como resultado inédito de las posibilidades que brinda la articulación de una colectividad que recrea, desde sus condiciones materiales de existencia, la experiencia histórica y social que su memoria configura y se materializa en la construcción social del espacio, como materialidad y, como *artefactos-dispositivos* de las Memorias lo que permite su articulación, constituyéndose en acciones sociales. En los lugares, como espacios sociales materializados del hacer, se recrean y articulan los sentidos de existencia y significado en el presente, por lo que la memoria como acción social se objetiva al transformarse en

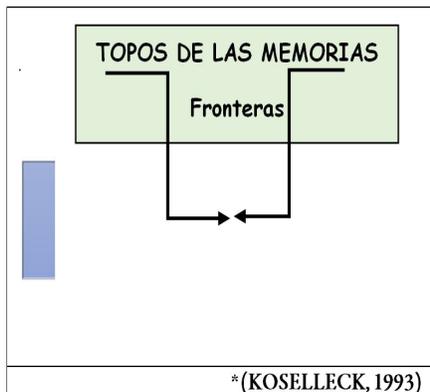
una práctica/proceso, que transita a partir de los cuerpos, objetos y “artefactos” que se producen y recrean para su continuidad y transmisión, posibilitando el encuentro de múltiples temporalidades en actos materializados en el presente (RADLEY, 1992).

Los artefactos y el entorno manufacturado también existen como expresión tangible de la base a partir de la que se recuerda, como aspecto material del entorno que justifica los recuerdos así contruidos (...) esto significa que se debe ir más allá de la idea de una sola facultad cognitiva que la gente tiene en común: a la proposición de que sus formas de recordar pueden ser diferentes dependiendo de las relaciones con su comunidad, incluyendo el mundo de los objetos que ésta produce y preserva. (RADLEY, 1992, p. 66)

Este movimiento entre memoria, significación, experiencias y acontecimientos cobra contenido y forma a través de la materialidad de las prácticas sociales, ya que efectivamente, se hace presente-presencia a partir de las voces de los relatos que se despliegan a través de diferentes inscripciones, ya sea de forma gráfica, oral, musical, corporal, dancística (MEDINA, 2003). Estos lugares-topos y artefactos de la memoria, operan en la relación presente-pasado, y desde esta –presencia- se configura una proyección de sentido, una idea de futuro-posibilidad, en la concreción de las materialidades sociales.

Así, narrar es una manera de ocupar el espacio, haciéndolo lugar-topo en el sentido de presencia; en consecuencia las practicas, concepciones y relaciones se reactualizan confluyendo en procesos inter/generacionales de relación con ese pasado “factualizado” en el presente

(TAPIA, 2008). Resulta ineludible reconocer al sujeto de experiencia que interactúa en la historia narrada quien,



frente a la intensidad del presente, establece el horizonte de lo futuro y las rutas potenciales de construcción. Estos pasados-presentes se innovan, dan giros creativos, por lo que al heredarse como legados se traducen

en procesos de acción social de la memoria, quien juega el papel de nexo, vínculo, proceso.

A partir de la comprensión de los procesos del tiempo histórico que actúan en el presente, la relación experiencia/acometimiento aporta a la distinción entre acontecimiento y estructura, ya que los sujetos imprimen intencionalidades sociales, por lo que el tiempo histórico se refiere a una compleja interrelación entre las experiencias que resultan más un tránsito, una relación con lo condensado y con lo esperado en el movimiento: futuro-pasado en la acción práctica en el presente (KOSELLECK, 1993); (RICOEUR, 1999, 2001, 2006, 2008); (BAJTÍN, 1989).

### “TOPOS-LUGARES” DE LAS UTOPIAS-AFECTOS. MOVIMIENTOS SOCIALES Y MIGRACION

Una de las características fundamentales de la condición humana es la capacidad de imaginar, proyectar formas que pueden ser diferentes a la vida experimentada y conocida. La necesidad de utopía, de este proyecto, imaginación de transformación, cuya paradoja es la exigencia del lugar, que “...aún no tiene un lugar”. Así, las relaciones fundamentales entre espacio/ temporalidad resultan elementos centrales ante la condición actual de una

“Sociedad Sitiada” (BAUMAN, 2004) frente a “una utopía sin topos”, es decir: sin lugar.

Lo que impulsa a la vida humana y la mantiene encaminada es la necesidad de trascender. La trascendencia -la transgresión- es la modalidad del ser en-el-mundo de los humanos. Impedir la transgresión y/o rehuirla es señalar una patología de ese ser (...) Para que la constante urgencia por trascender se articule en “proyectos”, deben cumplirse condiciones especiales y mucho menos frecuentes; a la vez, la naturaleza de esas condiciones definirá la forma de las articulaciones posibles. La utopía es una de esas formas de articulación. (...) se caracterizaba y se diferenciaba de otras articulaciones de la necesidad de transgresión por dos atributos sobresalientes: la territorialidad y la finalidad. (BAUMAN, 2004, p. 271-272)

La utopía como operación de transgresión, y como necesidad humana de *territorialidad (lugar-espacio)* y de *finalidad (proyecto-horizonte)*, puede conducir a extremos de la racionalidad humana, por lo que los topos-lugares se reconfiguran, ya sea ante las ideas de control y dominio, o bien, ante las concepciones de emancipación. Esta tensión ha estado presente en los procesos sociales modernos y contemporáneos.

Desde las perspectivas de la sociología, la antropología y de la filosofía política, diferentes autores comparten la relevancia del análisis de estos complejos problemas, como lo define la condición actual de “La Modernidad Líquida” (BAUMAN, 2003), o bien, las tesis de “Los No Lugares” de Marc Auge (2000), refiriéndose a los procesos de “sobre-modernidad” y a las formas de glocalización establecidas en relaciones de

explotación, despojo y dominio, a partir de una paradójica des-localización, y una des-territorialización de la propia vida humana. Se producen así: encrucijadas sociales y disyuntivas políticas, por una parte, las formas contemporáneas de exclusión y explotación, generan demandas políticas de los actores sociales que implican comunidades, pueblos y sociedades con bases territoriales, lingüísticas y culturales propias. Por otra parte, los topos de las utopías, invadidos de proyectos sin lugar, y lugares sin humanidades posibles.

Ante este contexto, *los movimientos sociales contemporáneos* en América Latina buscan la construcción de las bases materiales, que posibiliten su auto-reproducción como colectivos, bajo las concepciones sobre el ejercicio de derechos *territoriales y políticos*; para recrear la concreción de los topos-lugares, como necesidad de una «lugarización» (ESCOBAR, 2010), y como proyecto colectivo de sí junto con otros. Este proceso se expresa a través de la consigna (señalada en el epígrafe inicial de este trabajo): "Otros somos, otras, lo otro. Si el mundo no tiene lugar para nosotr@s, entonces otro mundo hay que hacer" (EZLN, 2008). Es a partir de la necesidad de la creación de esos "Otros Mundos", nos encontramos ante demandas y acciones sociales de organizaciones y movimientos sociales en donde a través de las luchas por los territorios y por el "topos" transgresoras de otros mundos posibles se accionan múltiples formas de participación infantiles. Siguiendo a Raúl Zibechi (2007), nos encontramos frente a procesos de acción política que transfiguran el trayecto de pasar de movilizaciones sociales a "*sociedades en movimiento*".

Condición contemporánea que irrumpe en la articulación de diferentes actores sociales, como las familias, los abuelos y abuelas, los hijos e hijas de madres y padres movilizadas, creando topos, lugares posibles de existencia, en una actuación sobre sí mismos, en donde los niños y las niñas son actores centrales, no sólo en el acto de transmisión, sino en el de la producción de otras maneras de estar y construir los espacios y sus relaciones.

En este sentido, las infancias construyen lugares de

afectos y afecciones producidas (“topo-filias”) a partir de sus propios vínculos inter/generacionales con madres, padres y abuelas y abuelos, aquellos que recrean esa “memoria popular” a través de sus relatos: “...los que no han tenido lugar pero que en cambio han tenido tiempo” (CERTEAU, 2000, p. 95). Estos vínculos representan la necesidad de pertenencia, siempre social, muchas veces, frente al despojo y al desplazamiento forzado que produce, situación que se intersecta en coordenadas de espacio y de tiempo, condición que reclama el topos de las memorias condensadas en conocimientos y prácticas; por lo que se construyen referentes, se buscan soluciones, se producen demandas sociales que comparten y experimentan los niños al reconocerse como integrantes de sus colectivos inmediatos.

L@s niñ@s como sujetos políticos, con demandas propias, que se expresan de múltiples maneras recrean y producen espacialidades y temporalidades propias, configurando lugares, paisajes y territorios construidos en donde las acciones y la participación de niñas y niños en movimientos sociales contemporáneos se hacen presentes, conformando subjetividades políticas. Una vez planteada la argumentación de la necesidad de comprender la articulación de los diversos topos topos sociales como lugares de actuación y existencia, es decir, lugares de experiencia, en el siguiente apartado planteando la reflexión en torno a nuestros dispositivos de construcción metodológico, utilizando nuestra caja de herramientas teórico-epistémicas, a partir de distintas experiencias de investigación, traduciendo nuestra perspectiva a lo que hemos denominado como: “zonas de experiencia infantiles”, categoría y proceso que sirve de aportación en los ámbitos epistémicos de investigación.

## ZONAS DE EXPERIENCIA INFANTIL. DISPOSITIVOS, CRONOTOPOS, AUTORÍAS

### *¿Qué y cómo cuentan lo que cuentan los niños?*

Es en este contexto de organización, movilización y, en muchos casos, de terribles represiones que las niñas y los niños

experimentan, ya sea al compartir la lucha por otras condiciones de vida "caminando junto con sus familias"; también se encuentran aquellas infancias que realizan largos trayectos a través de las rutas migratorias, en donde sus familias y pueblos enteros son desplazados, movilizándose tanto por las necesidades básicas de subsistencia, como por una profunda esperanza, dotada de utopías de trascendencia, de territorialidades y proyectos-horizontes. Se reconoce a las infancias como sujetos sociales activos productores de memoria a través de las relaciones intergeneracionales, ya que se producen apropiaciones, y construcciones/creaciones múltiples en donde se configuran *topos-lugares*, que conceptualizamos como: "*zonas de experiencia infantil*".

La construcción de sentidos y herramientas para comprender las formas y los modos en que se producen y se relatan las experiencias infantiles, permite un ejercicio crítico sobre nuestros referentes que se traducen en prácticas de investigación. El encuentro con distintos actores sociales comprendiendo a estos topos-lugares como zonas de experiencia, posibilita el descentrarnos del lugar de "etnógrafos" (simples observadoras/es imparciales), por lo que requerimos comprender-nos como sujetos actuantes en la multiplicidad de relaciones que implica una investigación social situada, construyendo *dispositivos metodológicos*<sup>4</sup> que posibiliten, por una parte, abrir relaciones al crear espacios de encuentro con los "otros", niños/niñas construyendo conocimiento junto con ellos. Se busca potenciar el dialogo (CORONA, 2007) y la comprensión de sus y de nuestros mundos de sentido, a través de los cuales se configuran procesos de subjetivación, elucidando apropiaciones, adaptaciones y resistencias que se manifiestan en tensión y en intersección con

4 Las nociones de dispositivo desde Foucault (1983), los referentes de Deleuze (1990) y Agamben (2015) permiten reactualizar y potenciar la idea de dispositivo de investigación al considerarlo como un "análizador social" (REYGADAS y ROBLES, 2006, p. 60), como parte de la "construcción intencional de una singular máquina para hacer ver, en el marco de un proceso de reflexión sobre lo social, lo cual implica una estrategia para la acción" (SALAZAR, 2004, p. 292). La propuesta de la construcción de dispositivos busca potenciar el ámbito metodológico en *el encuentro con "el otro en un nosotros"*.

distintos espacios sociales. Por otro, al crear dispositivos como estrategias y mecanismos de comprensión actuante, nos coloca en la comprensión, tanto de los márgenes, como de los intersticios sociales, como espacios frontera,<sup>5</sup> desde donde emergen las capacidades críticas de plantearse formas de *investigación dialógica-horizonta* (CORONA y KALTMEIER, 2012), y *en co-labor* (LEYVA y SPEED, 2008). Por tanto, es necesario tomar como principio de investigación el asumir la participación activa de los sujetos, constructores de mundos propios desde la búsqueda de alter-nativas de lugar y de transformación en sus contextos. En este sentido, requerimos pensar en dispositivos de investigación que permitan paradigmas otros, de encuentro y construcción reconociendo la alteridad infantil en resistencia y demanda política.

Como hemos argumentado en los apartados anteriores, en tanto que el movimiento entre los topos-lugares de las memorias, de las filias-afectos y de las utopías, consideran las prácticas, los sujetos infantiles y sus tránsitos; lo que nos conduce al ejercicio de la historicidad en sus modos, unos epistémicos, otros, *muy otros modos de construcción de la experiencia infantil haciendo memoria, construyendo otras formas de conocer, de hacer, de demandar, de estar como niñas y como niños en los espacios sociales.*

La posibilidad de comprensión al intentar responder a la pregunta: ¿cómo se producen los relatos con los niños? ¿Qué cuentan y cómo...? ¿Qué relación guardan los relatos con las materialidades de los topos-lugares? ¿Por qué construyen otros topos-lugares a través de sus representaciones gráficas? ¿Qué narran, que cuentan? ¿Por qué son autorías infantiles? ¿Cómo se producen los relatos en figuras de cronotopos? ¿Cómo pensar las zonas de experiencias infantiles en la intersección entre memoria,

5 La frontera como lugar implica (re)construir la emergencia de lo que no se ve y no se escucha, pero que existe a partir de una forma silenciada o como potencialidad. A partir del re-conocimiento de las memorias y sus lenguajes. Si cuestionamos estos espacios como producto de las fronteras coloniales nos lleva, entonces, a la necesidad de un pensamiento fronterizo (MIGNOLO, 2002), un recurso para romper con la arrogancia que invisibiliza, subalterniza y racializa el conocimiento de las infancias

topo-filias, demandas-utopías, esperanzas y construcciones políticas de las niñas y los niños?

La necesidad de *vislumbrar a las formas de hacer memoria como un ejercicio en el presente* nos conducen a las nociones de Bajtin de *polifonía y cronotopo* (1989, 1999), como categorías que interesan en la comprensión de la articulación espacio-temporal de las acciones sociales, situándolas en los relatos y prácticas narrativas de los niños y de las niñas. En tanto que las memorias en sus márgenes, en sus múltiples cruces y trayectorias, bajo contornos de significación complejos e inacabados -no siguen lógicas sumatorias-, cuyo signo y posibilidad es la contradicción en búsquedas no lineales, por tanto emergentes y sedimentadas de los relatos en contraste con las distintas experiencias sociales e históricas en el presente (RICOEUR, 1999, 2008). La comprensión de los contenidos y las formas como relatan l@s niñ@s, crea la necesidad de interpretar junto con l@s niñ@s al inscribir sus relatos a través de las expresiones gráficas como los dibujos, en lo que denominamos *zonas de experiencia*.

(...) las formas en que se entrecruzan los distintos espacios de prácticas socioculturales en sentido histórico, en donde los sujetos se constituyen a partir de los procesos de subjetivación política incorporándose a redes intersubjetivas de acción. Las *zonas de experiencia* se gestan como formas y modos de exigencias de la realidad que estructuran de manera abierta y contingente, en continuos desplazamientos, entre dilemas y tensiones, creando así núcleos de apropiación, de adaptación/transfiguración y transformación que configuran esquemas interpretativos de mundo. (MEDINA, 2016b, p. 235)

Estas *zonas de experiencia* configuran espacios tejidos por las memorias actuantes, que se expresan a través de la

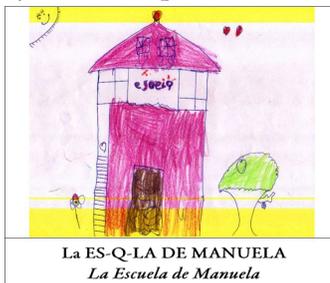
representación de sí que rompen el límite de lo propiamente objetivo, siendo una suerte de mapa de los tránsitos de la experiencia, de las demandas infantiles y de las lógicas de articulación en distintos tiempos-momentos y espacios del hacer-estar y del proyecto-posibilidad. Veamos, como propuesta, y por lo reducido del espacio, uno de los casos que he seguido recurrentemente, en donde la pregunta sobre ¿qué relata Manuela, y cómo lo relata? Nos ha conducido a estas perspectivas de investigación con y desde las infancias.

### LA ESCUELA DE MANUELA...



Ante nuestras interrogantes ¿qué relatan y como lo relatan las niñas y los niños? Veamos los dibujos de Manuela, una niña perteneciente a una familia migrante que se desplazan del centro de México al norte del país en la frontera con Estados Unidos. Trabajan en una zona desértica que gracias a la intervención de agroquímicos se produce

de manera empresarial en el desierto, destruyendo el ecosistema. Este contexto descrito, contrasta con los dibujos realizados por Manuela. En el primero se representan dos soles, y un espacio que pareciera ordenado, y agradable, pero si contrastamos con “fotografías” frente a lo representado por los niños encontramos una gran distancia, ante el deterioro ambiental y el control empresarial de las personas, incluyendo a la familia de Manuela y, a



ella misma. Al dibujar ¿cómo es tu escuela? Manuela nos muestra un dibujo maravilloso, un edificio rosa, amplio, alto, espacioso,

cuidado, un sol sonriente, dos corazones volando, una flor y un hermoso árbol. Pero dos elementos escapan de la belleza del cuadro. "Algo junto al árbol", ¿será un pájaro? O más bien, una avioneta, que esparce los agroquímicos, y los pesticidas en los campos de cultivo, sobre las personas y los niños que trabajan, o en el momento que Manuela se encuentra en el espacio escolar. Un elemento más: "Manuela estudiaba en un grado superior", al llegar al campamento fue inscrita en un grado inferior, prácticamente en primer grado, ella relata esa situación con tono de tristeza y aflicción. Se observa en el letrero de ESCUELA, el uso oral y onomatopéyico del alfabeto al escribir, por lo que escribe: "Es-Q-ela". Esto se debe a la asociación que hacen los y las docentes al enseñar el alfabeto, y señala a la letra "Q" de esta manera: "...esta es la "Q" de queso". De ahí que Manuela asocia la escritura con el sonido aprendido, por lo que escribe:



La Escuela de Manuela en su materialidad,  
en su existencia fáctica.

ES-(“Q” de queso)-ELA”,  
sustituyendo “Q” por “CU”,  
de ESCUELA.

Una interpretación “rápida”  
señala que se trata de  
“imaginación infantil”,  
otra se circunscribe a los  
personajes comerciales de

historietas y películas que los niños tienen acceso. Pero: ¿cómo es “objetivamente” la Escuela de Manuela? Al contrastar, como una representación infantil el dibujo de La Escuela de Manuela, con su materialidad, su existencia fáctica; nos preguntaríamos sobre las ausencias, en la fragilidad de nuestras realidades “objetivas”: ...y ¿los árboles?, ¿la hermosa estructura del edificio escolar representado por Manuela? Frente a la dura situación de que “no existía tal edificio”, ya que la escuela se encontraba edificada con tubos de acero, enterrados en el arenoso suelo (recordemos que estamos en el desierto, a 50 grados de temperatura); que estas aulas móviles eran construidas con plásticos y se colocaba al frente un pizarrón. Pero...

*...Creemos que SI existe la Escuela de Manuela...*

Su existencia forma parte de las zonas de experiencia infantil de Manuela, es la representación de un cronotopo que estructura la figura del mundo, sus prácticas, sus *topo-filias*, sus Memorias en topos futuros-pasados, representados en topos-presentes a través de lo no dicho de la demanda. Manuela: “demanda una escuela” que no es, pero podrá ser... Manuela trasciende y construye las posibilidades de Otros Territorios, aquellos que se configuran como Zonas de la imaginación colectiva –Haciendo memoria, **Zonas de experiencia de la niñez..., como Zonas del futuro-anterior.** Ya que las zonas de experiencia:

Estas *zonas de experiencia* se proyectan a través del tejido de prácticas socioculturales, como procesos de apropiación y de distancia de sí mismos y del contexto; por lo que se constituye en un proceso experiencial de diálogo y acción social, comprometidos en procesos de recreación, que abarca desde la relación cotidiana, los *haceres*, los *sentires*, los *afectos*, la percepción que constituyen para el sujeto y sus formas identitarias a través de redes y prácticas de pertenencia, hasta una transformación de estructuras sedimentadas al interior de una complejidad de secuencias activas e interpretativas, a partir de esquemas de acción para objetivarse, determinando constantemente las formas de comprensión de lo posible, de lo esperado, e incorporar lo inesperado a lo *experienciado*. (MEDINA, 2016b, p.235-236)



La capacidad de diálogo y construcción de horizontalidad con los niños y las niñas (en este caso con Manuela) se genera a partir de comprender la producción de expresiones gráficas y materiales infantiles “dispositivos dialógicos” y “artefactos en las relaciones de horizontalidad”, todas estas en interacción, insertas y gestadas en las *zonas de experiencia*. Al situarse en las percepciones construidas de y en los mundos de vida infantiles, la búsqueda metodológica de la horizontalidad con infancias se expresa, tanto en la necesidad de generar relaciones de diálogo, como en producir dispositivos sociales epistémicos, como espacio de creación e interacción de múltiples sentidos que sirvan de acción cronotópica (LOPES y MELLO, 2016), en donde se ponen en juego una triada de sentido: “El cronotopo del suceso representado, el cronotopo del narrador y el cronotopo del autor (la última instancia del autor” (BAJTIN, 1999, p. 356). Es decir, la construcción relatada por Manuela sobre su Escuela, la construcción de quienes observamos y escuchamos, y la construcción situada de la propia Manuela como autora, como sujeta de sentido, de historia y memoria, de utopías y “filias”, ubicada en el cruce de distintos topos-lugares.

## CIERRE. PROPUESTA METODOLÓGICA. TERRITORIOS POLÍTICOS DE LAS INFANCIAS

Cerramos esta ceñida exposición, pues quedaron en el tintero distintos casos de participación infantil, propiamente en las acciones de los movimientos sociales (MEDINA y RICO, 2017). Se trazan nuevos horizontes,

nuevas preguntas a partir de nuestros caminos recorridos junto con niñas, niños y sus familias, quienes luchan por defender sus espacios vitales de existencia, y crean otros “lugares-topos”, lo que implica la elaboración inédita de espacios a partir de la fuerza de “la memoria” para ocupar un lugar y transformarlo en el presente, como “topos” propios y con historias y sentidos múltiples producto del “hacer memoria”, en donde l@s niñ@s son partícipes activos.

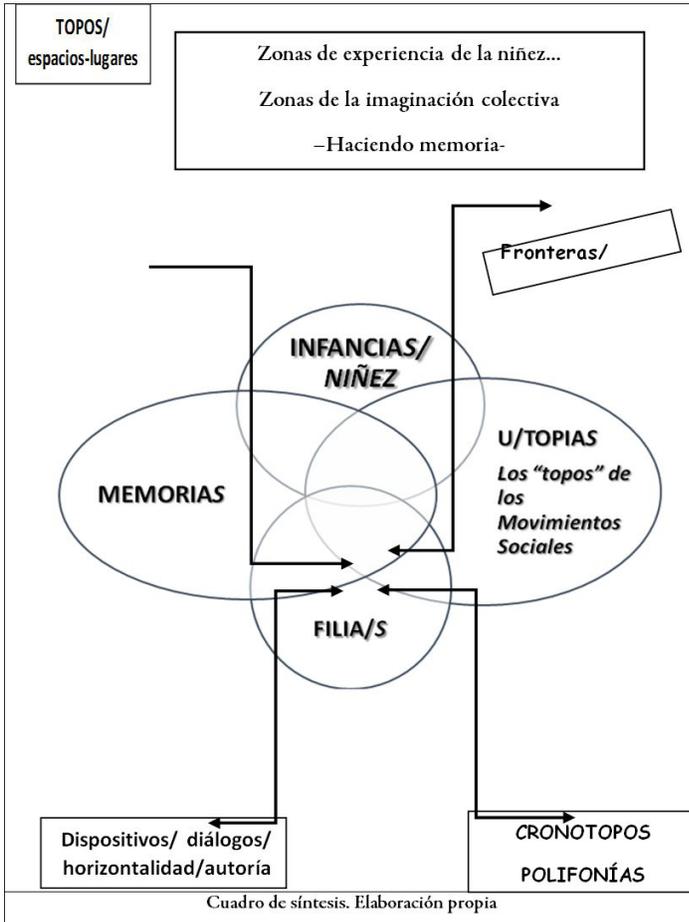
Así la consigna de: “...entonces otro mundo hay que hacer”, al “no tener lugar” (por despojo y desplazamiento forzado), conlleva a la definición política de las demandas infantiles, necesarias de comprender como autorías que se expresan a través de figuras narrativas como “La Escuela de Manuela”, en donde las niñas y los niños narran y realizan reclamos, es a partir de este relato producido en sus dibujos que Manuela expresa sus demandas de lo que busca, de lo que desea y quiere; pero que en el terreno de las utopías, se enfrenta con lo que no es, pero puede llegar a ser.

“La escuela de Manuela” se gesta del entrecruzamiento de cronotopos y polifonías, como efectos de la configuración de prácticas políticas de las infancias, quienes relatan por distintos medios (en este caso gráfico) sus sueños y anhelos, haciendo presencia y ejerciendo la acción de los topos-lugares, afectos y afecciones de las memorias, en distintos registros de sus prácticas y conocimientos, en donde la comprensión de sus relatos no se encuentra en el registro “objetivo”, sino en la construcción actuante de sus memorias sociales a través de sus demandas y de sus propuestas u-tópicas de si en la transgresión de espacios y temporalidades a través de sus autorías.

Los dispositivos metodológicos construidos como propuestas dialógicas en las horizontalidades políticas e históricas, bajo el reconocimiento de las polifonías que interactúan a través de la expresión de los sentidos de distintos cronotopos actuantes, procesos que configuran las

ideas de *acontecimiento y zonas de experiencia infantiles*, construidas inscritas en las relaciones con distintas comunidades y memorias sociales en movimiento: entre los propios niños que cuentan, narran e inscriben en los silencios y en las voces de las experiencias históricas de sus comunidades vitales de existencia.

"La Escuela de Manuela".  
 Infancias y Memoria.  
 Zonas de experiencia y  
 cronotopos en contextos  
 de movilización social



Tendríamos que interrogarnos sobre los procesos de memoria desde los cuales se materializan las concepciones infantiles, ya que el estudio a partir del encuentro entre las

distintas territorialidades y geografías simbólicas que producen las infancias en su intersección con los territorios y utopías de los movimientos sociales en los que se inscriben políticamente; reconocimiento que evoca a la idea de la gestación de “Otras maneras de Investigar” (MEDINA, 2016a) a partir de la creación de espacios compartidos y comunales de dialogo con niñas y niños en una co-presencia radical, para descolonizar nuestras subjetividades, ya que resultan un campo de batalla, de lucha en y por el presente.

## REFERENCIAS

AGAMBEN, G. *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama, 2015.

ARIÉS, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

AUGE, M. *Los «no lugares»: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 2000.

BAJTIN, M. M. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989.

\_\_\_\_\_. *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982/1999.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CERTEAU, M de. *La invención de lo cotidiana. 1. Artes de Hacer*. México: UIA-ITESO, 2000.

CORONA-BERKIN, S. y O. KALTMEIER (coord.) *En diálogo:*

metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales, Barcelona: Gedisa, 2012.

CORONA-BERKIN, S. **Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural**. México: Universidad de Guadalajara, 2007.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? En: BALBIER; DELEUZE; DREYFUS; FRANCK; GLÜCKSMANN; GOTS (comps.). **Michel Foucault filósofo**. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163, 1990.

ESCOBAR, A. **Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales**. Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) (2008). Convocatoria al Primer Festival Mundial de la Digna Rabia, Comunicado del EZLN. México. 15-16 Septiembre-2008. Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/09/15/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-comision-sexta-comision-intergalactica-del-ezln/>

KOSELLECK, R. **Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos**. Barcelona: Paidós, 1993.

LEYVA, X.; SPEED, S. Hacia la investigación descolonizada; nuestra experiencia de co-labor. En LEYVA, X.; BURGUETE, A.; SPEED, S. (coords.). **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de colabor**. México: CIESAS, FLACSO-Ecuador, FLACSO-Guatemala, 2008, p. 34-59.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n° 1, p. 103-127, 2006.

LOPES, J.J.M.; MELLO, M. B. de. “Tinha Cebola Desmaiada”: Bakhtin E O Pesquisar Com. **Revista Aleph**, n° 25, p. 260-268, maio 2016.

MEDINA, P.; RICO, A. “Hacer-se de la CNTE...”. Memorias disidentes en movimiento. Experiencia y relaciones intergeneracionales

en el movimiento social ampliado en Oaxaca. En: GONZALÉZ, R; OLIVIER, G. (coords), **Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación**. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, p. 101-124, 2017. Disponible. Libro Electrónico. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf>

MEDINA, P.; MARTÍNEZ A. Haciendo Memoria con Niñ@s en contextos de migración urbana. Dispositivos para el dialogo y encuentro. En: NÚÑEZ, K.; ORTELLI, P.; ESTUDILLO, M. L.; ALBA, C. (Coords.). **Niñez Indígena, Resistencia y Autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina**. Tuxtla Gutiérrez Chiapas-México: Universidad Autónoma de Chiapas, PROFOCIE-2015, Facultad de Ciencias Sociales, p. 107-161, 2016.

MEDINA, P.; MACIEL, L. da C. Infancia y de/Colonialidad: autorías demandas infantiles como subversiones epistémicas. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n°.2, maio/ago, p. 295-332, 2016.

MEDINA, P. Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural. Proyecto de investigación en proceso (2016-2019), Área Académica 5. México: UPN, 2016a.

\_\_\_\_\_. Zonas de experiencia. Trayectos conceptuales, Sujetos situados/ injusticia/ insumisión/ emancipación. **TRAMAS**, Núm. 46. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, p. 207-241, 2016b.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: UNICACH-CESMECA-Juan Pablos Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. Niñ@s indígenas, escuela y migración (México). **TRAMAS**, n°. 28, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, p. 171-194, 2007.

\_\_\_\_\_. Niños mayos: movimiento, danzas y formas de apropiación de las prácticas festivas. **TRAMAS**, n.º. 20. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, p. 121-148, 2003.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2002.

NÚÑEZ P. K. Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista. **Argumentos. Estudios críticos de la sociedad**, v. 73, n.º 26, p. 81-92, septiembre-diciembre 2013.

NÚÑEZ, K.; ORTELLI, P.; ESTUDILLO, M. L.; ALBA, C. (coords.) **Niñez Indígena, Resistencia y Autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina**. Tuxtla Gutiérrez Chiapas-México: Universidad Autónoma de Chiapas, PROFOCIE-2015, Facultad de Ciencias Sociales, 2016.

NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

PÉREZ-TAYLOR. R. **Antropología y complejidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.

PODESTÁ, R. **Encuentro de Miradas: el territorio visto por diversos autores**. México: SEP/CGEIB, 2007.

POLLOCK, L. A. **Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

RADLEY, A. Artefactos, memoria y sentido del pasado. En MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (comps.). **Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido**. Barcelona: Paidós, p. 63-76, 1992.

REYGADAS, R.; ROBLES, M. Sobre la construcción de dispositivos de investigación-intervención. **Anuario de Investigación 2005**. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 57-69, 2006.

RICOEUR, P. La marca del pasado. **Historia y Grafía**, nº. 13, p. 157-185, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico**. México: Siglo XXI, 2001.

\_\_\_\_\_. **Caminos del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

\_\_\_\_\_. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 2009.

SALAZAR, C. M. Dispositivos: máquinas de visibilidad. **Anuario de Investigación-2003**. Departamento de Educación y Comunicación. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 291-299, 2004,

SANTIAGO, Z. Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. **TAKWÁ**, año 5, nº. 11-12, p. 31-50, primavera- otoño 2007.

SANTOS, B. de S. **Una epistemología del sur**. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI, 2009.

TAPIA, L. Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En TAPIA, L. **Política salvaje**. Bolivia: Muela del Diablo Editores, Comuna, CLACSO, p. 53-68, 2008.

ZIBECCHI, R. **Autonomías y emancipaciones**. Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

# RETHINKING CHILD RIGHTS THROUGH POST-CHILD ETHICS<sup>1</sup>

Stuart C. Aitken<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Geography San Diego State University

## Abstract

Universal child rights don't work. There is a clear trajectory of rights-based agendas from the Enlightenment onwards that leave young people without space and out-of-place. With this paper, I explicitly focus on the precarious lives of youth: their situation within settings of political and economic transformation that undermine traditional social institutions of care and citizenship. How are young lives made or unmade as grievable and livable through dispossession and erasure? Empirically, I discuss the curtailment of young people's rights in the face of transformation away from state socialism in the first instance, towards seemingly free and open neoliberal statehood in the second. What kind of rights-based political possibilities are available for young people today, and how does everyday emotional citizenship mediate these events? Is the notion of everyday emotional citizenry able to rework contexts of rights and subjecthood? I suggest a possible answer to these questions through what Rosi Braidotti calls posthuman sustainable ethics.

**Key-words:** Young people; emotional citizenry; posthuman sustainable ethics.

## Resumo

Direitos infantis universais não funcionam. Há uma trajetória clara de agendas baseadas em direitos, desde o Iluminismo, que deixam os jovens sem espaço e fora do lugar. Com este artigo, concentro-me explicitamente

<sup>1</sup> The paper I presented at the Child Territories Conference in Brasilia, march 2018, discussed the finding of my book **Young People Rights and Place: Erasure, Neoliberal Politics and Postchild Ethics**. New York and London: Routledge, 2018. This paper is a reworked version of the last chapter of that book.

na vida precária da juventude: sua situação dentro de cenários de transformação política e econômica que enfraquecem as instituições sociais tradicionais de cuidado e cidadania. Como a vida dos jovens são feitas ou desfeitas enquanto sofrimento e capacidade de suportar, por meio da despossessão e do apagamento? Empiricamente, eu discuto o cerceamento dos direitos dos jovens em face da transformação do socialismo de Estado, em primeiro lugar, para um Estado neoliberal aparentemente livre e aberto no segundo. Que tipo de possibilidades políticas baseadas em direitos estão disponíveis para os jovens de hoje e como a cidadania emocional cotidiana medeia esses eventos? A noção de cidadania emocional cotidiana é capaz de retrabalhar contextos de direitos e sujeitos? Sugiro uma possível resposta a essa pergunta por meio do que Rosi Braidotti chama de ética sustentável pós-humana

**Palavras-chave:** Juventude; cidadania emocional cotidiana; ética sustentável pós-humana.

Universal Human/Child Rights do not work. Apparently, corporations now have the rights of individuals, and individuals do not have the rights to their own embodied data. Today's technology and big-data turns what children's minds and bodies produce (birth-weights, heart-rates, test-scores, video-games played, social media friendships, and other propertied informatics) into properties that they do not own nor have rights over. Melinda Cooper (2008, 3) calls this extension "life as surplus," and questions "[w]here does (re) production end and technical invention begin, when life is out to work at the microbiological or cellular level? What is at stake in the extension of property law to cover everything from the molecular elements of life (biological patents) to the biospheric accident (catastrophe bonds). What is the relationship between new theories of biological growth, complexity and evolution and recent neoliberal theories of accumulation?" When these theories become dogmatic they are translated into rights agendas; for example universal child rights legitimize to some degree the right-to-life movement that pushes against women's rights to choose and rights over their bodies.

This along with bodies reduced to their informational substrate, of course, is part of the excess of our posthuman moment, and it requires a new set of understandings, moralities and ethics.

A posthumanist perspective understands us as all-too-human, as more than our corporeal selves, and it questions what precisely we can and should have rights over. Viewing children as relational doings, postchild advocates like Oswell (2013) and Murriss (2016) argue, requires an understanding of their agencies and capacities in spaces of experience, experimentation and power: these spaces include the family, household, technology, social media, school, education, crime, criminality, health, medicine, play, consumer culture, political economies of labor, rights and political participation. These spaces do not recognize the divisions that seemingly encapsulated and cordoned past childhoods. Rights and everyday politics in a post-global world are corporeal and technological, fluid, negotiable and relational, and they are tied to the ways that young people (and their relations with other people and things) create and recreate spaces of experience, experimentation and power and, in so doing, create and recreate themselves.

Young people are tied to things – nature, animals, technology, rooms, banners and objects of protest – in important ways. Post-child researchers like Taylor and her colleagues (Taylor et al., 2012), Rautio and Winston (2015), and Murriss (2016) deal much more specifically with the multiplicities of relations between children and things. I worry that some of these theorists lose an important political edge with a focus on the non-human but with that said I am buoyed by Murriss' (2016, 202) articulation of 'ethics of resistance' (from Taguchi (2010)), which explicitly precipitate politically informed readings of the 'self' through picturebooks. More specifically, she evokes Deleuze and Guattari (1994) notion of a line of flight for young children as a way to rupture and de-territorialize binary ways of knowing in through the materialities of picturebooks. This is all well and good, but my lack of explicitly recognizing the nonhuman does not detract from the implications of that presence in the bio-politics. My evocation of the postchild is one that attends more pointedly to human relations, and I am

intent upon a radically different conception of young people ousted from a child-centered world and contextualized through *zoē*, radical relationalities, insurgent and affective citizenship, non-heteronormative families, and an ethics of care as well as an ethics of resistance (see Aitken 2018).

When discussing the globalization and universalizing of children's rights agendas, Karen Wells (2015) notes that discourses move beyond protecting children from harm and acting in their best interests in problematic ways. In words that mirror Rosi Braidotti (2013), Wells (2015, 203) points out that in its global elaboration, children's rights are contrived from liberal ethics that hold inviolable "the human as a subject who is universally a free, autonomous, rational, choosing individual." Wells goes on to note that the "normative model of contemporary childhood is, then, not simply about what it means to be a child, it is essentially about what it means to be human." Sentiments such as these propelled the post United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) work of the 1990s and early 2000s that formed the new sociology of childhood (Jenks 1996, James et al. 1998). This new sociology drove the idea that children must be considered as 'separate beings' -- with their own special needs, wants, experiences and rights -- rather than 'becoming adults/becoming more than us.' This makes some sense because it proffers onto children and young people -- as a group, as bearers of rights -- a singular political acumen that is not derived from connections to adults. Of course, as with the course of women's rights through the 20th century, by lumping all children and young people together, intra-group distinctions, differences and intersectionalities are glossed over. Is it possible to think about children so that they are not conditioned as either subjects or objects of rights?

Liberal ethics have never existed anywhere at any time, nor have they ever been an adequate utopian ideal, although Flax (1993) and other feminists have argued that if this is all we have, then we must use it well and move forward as best we can on behalf of the best interests of women, children, and other minorities. Certainly it is laudable to use this perspective as a way of tackling social and spatial inequalities where they arise but I do not think that this

is enough. I suggest another way forward, a way that dispels with vigor and assurance, the last vestiges of the unattainable Vitruvian ideal. What happens if we give up on children as monadic beings, as subjects and objects of rights, with all the specific and singular rights that accrue to those positions? My concern with the positioning of the UNCRC and the new sociology of childhood is that they do not untie connections to children 'becoming-the-same' as us, eventually. At some point, the monadic child becomes the monadic adult. One problem of the UNCRC's focus on the singularity of young people and the new sociology of children elaborating the importance of children 'being' rather than 'becoming' is seen in the plethora of contemporary childhood studies that include people in their twenties and thirties as young people. Coming from Deleuze and Guattari (1983, 1987), I prefer to think of young people as 'becoming-other', and giving up to them the space to become something different, something surprising, something unimaginable. Echoing David Harvey's (2008) sentiments on the rights to the city, I prefer to give young people the right to create and recreate space and, by so doing, to recreate and recreate themselves and the world.

In the 1960s and 1970s, people living in Los Angeles bemoaned the rise of the power of the automobile and the turning of green space into a concrete and asphalt wilderness. Impersonal shopping malls with ample parking had taken over the consumptive spaces of downtown. School playgrounds were paved over and painted with lines to delimit specific activities and games. Flying into LAX airport was to traverse over mile after mile, block after block, of what seemed from the air to be ubiquitous grey urban slab. While adults lamented their loss of nature, community and place, a group of working-class pre-teens looked out on all the asphalt, tarmac and concrete with wonder and delight. They attached small wheels to narrow boards and created a new way to be in the city, a new way to exploit its corridors and parking lots, its drained swimming pools. For a short time, skateboarders became urban knights, the heroes of LA's byways and backstreets, grinding and jumping the sidewalks and benches. Their number grew and, before long, they were a noisy and boisterous danger to themselves and others. Laws

were passed to exclude them from public places, skateboard parks were established to contain them, and the sport was legitimized on prime-time television; their clothes and lifestyles were commodified and sanitized. But skateboarding began with a dislocation, with a re-territorialization; an eleven year old skateboarder looked out on the Los Angeles landscape with wonder and excitement, and claimed its marginal, moribund and abandoned spaces. That young person was not isolated or monadic, she was not on her own but connected to the non-material vastness of urban space that called out to her as an active part of her imagination and being and, in a moment, that space started to become something different and so did she. How, then, do we sustain a world that enables this kind of ethic to thrive? How do we create a world of potential and play for young people? How do we move away from rights agendas that are child-centered, turning rather to the idea of a young person “enmeshed in an immense web of material and discursive forces, always intra-acting with everything else” (Murriss, 2016, xi)?

With Braidotti (2006, 2013), Murriss (2016), Oswell (2016) and others, I push the more-than-human postchild perspective as an alternative to liberal ethics, which leave children alone and impotent in the center of world that is not of their making. Braidotti (2013) argues for a posthuman and post-anthropocentric ethics that focus on the missing people because, with Enlightenment a certain person was put forward as human (e.g. the Vitruvian man), and this person was not a child, or a woman or a skateboarder. Braidotti’s neo-materialist philosophy of immanence posits all matter as one, as intelligent and as self-organizing. Braidotti’s sustainable ethics comes from Spinoza’s monistic, relational understanding of God, the universe and us. God, according to Spinoza, is the natural world and everything in it, including us, in a multiplicity of interdependencies. Given this interdependency, Spinoza’s ethics pushes against the notion of a Cartesian, mind/body split. The mind and the body are the same thing, Spinoza argues, they are just thought of in two different ways. Perhaps most importantly for the relational ethics I am trying to elaborate for young people, Spinoza argues that the mind/body cannot know its own thoughts/feelings better than it knows the ways in which its body is acted upon by other bodies and

materialities. Further countering the mind/body split is the idea that we learn through and with our bodies, which Karen Barad (2012) characterizes as part of our intra-actions as a thing in relation to and influencing other things. Through intra-action, Spinozan thinkers like Barad and Braidotti argue that all things strive to persevere and continue. Spinoza calls this striving *conatus*, which as is suggested in the stories throughout this book, articulates the idea of living life to the full. It is the basis of sustainable ethics, and it is through postchild thinking that we get there.

The postchild is our historical and geographic condition, which is materially embedded and calls for the end of disciplinary purity. The postchild is multi-layered, nomadic, relational to human and non-human agents, and is mediated through technology. For this, argues Braidotti (2013), we need an adequate technology; a body/mind/thing map. This cartography is materially embedded, theoretically driven, and ethically progressive. Vital materialist neo-humanism suggests a way forward towards this cartography as an ethics of sustainability that replaces the current moral philosophy of children's rights. To get to that place, I find a suitable strategy in a feminist politics of location. The distinct posthumanist character of the body/mind/thing map hinges on Spinoza's monist notion of difference, which posits difference through immanence rather than identity (Murriss 2016, 110). The idea of young people as beings propagated by the UNCRC and the new sociology of childhood assumes substance and monadism, which is a specific and passive object and a static and definable subject of rights. Alternatively, a locatable feminist politics moves from a 'freedom from' into action and a 'freedom to', as Grosz (2011) points out, and it is also, she goes on to offer, about a radical rewriting of the singularities of modernity, which cannot be achieved by negating the past but for the future and the past to come together in the perpetually unfolding present right here in this place, right now. This is the cornerstone of a locatable feminist politics and the beginnings of a sustainable ethics. In *The Coming Community*, Giorgio Agamben (1993, III/7) describes a "whatever singularity" where "whatever" is not indifference but precisely a "being such that it always matters." By so doing, he moves beyond Lefebvre's (1996) notion of group rights

through a trial-by-space, to describe an “inessential (anti-essential) commonality, a solidarity that in no way concerns an essence,” a subject or an identity. By way of example, Agamben’s beginning gambit is to describe love as something that is not “directed towards this or that property of the loved one (being blond, being small, being tender, being lame), but neither does it neglect the properties in favor of an insipid generality (universal love): The lover wants the loved one with all of its predicates, its being such as it is.” This, I think, is precisely what Kraftl (2008) is after with his idea of childhood-hope (in the moment and from young people), which is radically different from the idea of some kind of universal hope emanating from the hopeless idea of children as our future. Like Braidotti’s *conatus* and *potentia*, Agamben’s coming community is emergent, it takes place; it is about love and intimacy, and it has a locatable politics in communities of care.

I have tried to arrive somewhere between specified universalism and locatable actions where no permission is give, and nothing is overcome. Rather, “truth is revealed only by giving space or giving place to non-truth – that is, as taking place of the false, as an exposure of its own innermost impropriety” (Agamben 1993, IV/13). Acceptance of paradoxes such as these -- of the love and hate, the good and evil that reside within each of us as part of the without and the outwith, which Agamben (1993, IV/15) describes as an “innermost exteriority” – and the kind of vulnerability that bears with it an undeniable truth that foments the hope I describe as the on-going process of heart-work (Aitken 2009). Openness to this heart-work requires us, as adults, to know our intra-actions (with things, bodies, children) better so that we can set healthier boundaries but mostly so that we can let go lightly, and trust more fully that young people will do the right thing if they reside in a place that enables life to be fully lived. If I am still talking about rights, then it is about transformed and new rights to lifespan as a radical alternative that directly challenges and rethinks current structures of capitalism and liberal-democratic citizenship.

#### REFERENCES

Agamben, Giorgio (1993). *The Coming Community*. Translated by

Michael Hardt (London, Minneapolis: University of Minnesota Press).

Aitken, Stuart C. (2009). **The Awkward Spaces of Fathering**. Aldershot: Ashgate Press.

\_\_\_\_\_ (2018). **Young People Rights and Place: Erasure, Neoliberal Politics and Postchild Ethics**. New York and London: Routledge.

Barad, Karen (2007). **Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning**. Durham, NC: Duke University Press

\_\_\_\_\_ (2012). **Intra-actions: an interview with Karen Barad** by Adam Kleinman. *Mousse*, 34, 76-81.

Braidotti, Rosi (2013). **The Posthuman**. Cambridge: Polity Press.

Cooper, Melinda (2008). **Life as Surplus: Biotechnology and Capitalism in the Neoliberal Era**. Seattle WA: University of Washington Press.

Deleuze, Gilles and Felix Guattari (1983). **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia** (Minneapolis: University of Minnesota Press).

\_\_\_\_\_ (1987). **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia**. Translated and with foreword by Brian Massumi. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

\_\_\_\_\_ (1994). **What is Philosophy?** New York: Columbia University Press.

Flax, Jane. (1990). **Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West**. Berkeley: University of California Press.

\_\_\_\_\_ (1993). **Disputed Subjects: Essays on Psychoanalysis, Politics, and Philosophy**. New York and London: Routledge.

Grosz, Elizabeth (2011). **Becoming Undone: Darwinian Reflections on Life, Politics and Art**. Duke University Press

Harvey, David (2000). **Spaces of Hope**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

\_\_\_\_\_ (2008). The Right to the City. **New Left Review** 53, p. 23-40.

James, Alison, Chris Jenks, and Alan Prout. (1998). **Theorizing Childhood**. New York: Teachers' College Press.

Jenks, Chris. (1996). **Childhood**. London: Routledge.

Krafft, Peter (2006). **Building an idea**: the material construction of an ideal childhood. *Transactions of the Institute of British Geographers* 31 (4), 488-504

\_\_\_\_\_ (2008). Young People, Hope, and Childhood-Hope. **Space and Culture** 11 (2) pp. 81-92.

Murris, Karin (2016). **The Posthuman Child**: Educational transformation through philosophy and picturebooks. New York and London: Routledge.

Oswell, David (2013) **The Agency of Children**: From Family to Global Human Rights. Cambridge: University of Cambridge Press

Rautio, Pauliina. & Johan Winston (2015). Things and children in play: Improvisation with language and matter. **Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education**, 36(1): 15-26.

Taylor, Affrica and Veronica Pacinini-Ketchabaw, and Mindy Blaise (2012). Children's Relations to the More-Than-Human. **World Contemporary Issues in Early Childhood** 13 (2), 81-85

Wells, Karen (2015). **Childhood in a Global Perspective**. (2nd Edition) Cambridge: Polity Press, 2015

# A CIDADE NA INFÂNCIA, A INFÂNCIA NA CIDADE

Vania Carvalho de Araújo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil

## Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar parte dos resultados de um estudo exploratório qualitativo realizado com crianças matriculadas em instituições públicas de educação infantil. Tem como foco a análise das narrativas mais frequentes e inusitadas das crianças sobre os sentidos que atribuem à cidade. Os resultados indicam que, embora imersas em uma imagem agonística de cidade, reiterada pelos acontecimentos de violência, fugacidade do tempo, dores e separações, as crianças conseguem estabelecer outros vínculos com o lugar onde moram a partir das experiências compartilhadas, fazendo sobressair um modo próprio de interpretação.

**Palavras-chave:** Crianças na cidade. Cidade e culturas infantis. Infância, cidade e educação infantil

## Abstract

This paper aims at presenting part of the results of a qualitative exploratory research performed with children registered in public institutions of childhood education. It concentrates on the analysis of the most common and unusual narratives of children about the meanings they attribute to the city. The results demonstrate that, although immersed in an agonistic image of the city, repeated by acts of violence, brevity of time, pain and separation, children are able to establish other ties with the place where they live from shared experiences, bringing out a proper way of interpretation.

**Keywords:** Children in the city. City and children's cultures. Childhood, city and childhood education.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos as reflexões dando destaque a duas obras cujas narrativas se enredam por meio de olhares recobrados à memória da infância na cidade. Não obstante a equidistância dos acontecimentos narrados, a infância rememorada expõe lampejos de alegrias, amarguras, encontros e desencontros em uma cidade, ao mesmo tempo simbólica e física, cujas lembranças são reavivadas como marcas de uma experiência que transcendeu seu próprio tempo.

Em seu livro *A cidade e a infância*, Vieira<sup>1</sup> (2007), um português que, quando criança, emigrou com a família para Angola, narra uma história autobiográfica por meio de uma tessitura de experiências vividas com amigos, familiares e desconhecidos ocorridas em um contexto colonial africano de Luanda. Suas histórias revelam um tempo que não ficou no passado, mas é reavivado nas aventuras compartilhadas com os amigos, nas brincadeiras proibidas, no espírito empreendido nos tempos de criança. Passadas décadas de distância impostas pelo khronos, um encontro de acaso, como Vieira (2007) mesmo define, transforma-se em um encontro cruel que o faz se lembrar da meninice descuidada que desafiava lugares desconhecidos. Agora adulto e um pouco envelhecido, avista seu velho amigo de infância ferozmente marcado pelas agruras da vida. O autor das grandes conspirações e chefe do bando não o reconhece mais. O tempo, implacável, não permite instituir o mesmo sentido de outrora. Ele os tinha separado e transformado o amigo em um farrapo de vida. O velho amigo, antes cúmplice dos acontecimentos, tornara-se agora um estranho.

As saudades que atravessam Vieira fizeram replicar dentro de si a memória de uma época impressa no seu corpo. Se a cidade mudou, se os amigos sucumbiram, ele continuou a carregar as aventuras da experiência da infância na cidade que o tempo não foi capaz de cancelar. A idade que se esvai

faz ressoar a infância dentro de si:

Como são dolorosas as recordações! Oh, quem me dera outra vez mergulhar o corpo na água suja e ter a alma limpa como nos tempos em que ele, eu, o Mimi, o Fernando Silva, o João Maluco, o Margaret e tantos outros éramos os reis da Grande Floresta. Mas tudo se modificou e só a ferida feita pela memória persiste ainda (VIEIRA, 2007, p. 12).

Em outro contexto, trazemos à cena o romance *Istambul*: memória e cidade, do escritor turco Pamuk, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 2006. Suas histórias narram a alma da cidade em preto e branco, os acontecimentos familiares enredados por alegrias, desconfianças, melancolias, silêncios, tradições, costumes, migrações, solidão em uma cidade que se ensejava cosmopolita. Dos labirínticos arquivos otomanos às memórias de sua vida cotidiana, descortinam-se as mil faces da cidade dentro de si. A partir de um ângulo pessoal e bem singular, rememora *Istambul* por meio de um olhar desconfiado, como ele mesmo afirma, por meio de um outro fantasmagórico:

[...] nunca deixei *Stambul*, nunca deixei as casas, as ruas e os bairros de minha infância. Embora tenha vivido em áreas diferentes de tempos em tempos, cinquenta anos depois vejo-me de volta ao mesmo Edifício Pamuk onde as minhas primeiras fotografias foram tiradas e onde a minha mãe me pegou pela primeira vez no colo para mostrar-me o mundo (PAMUK, 2007, p. 13).

Essas duas obras chamam a atenção para o quanto a cidade, carregada como expressão de uma memória da infância, não se apagou com o tempo e foi capaz de tornar-se permanente na vida de um adulto. Da infância na cidade que possibilitava trocentas aventuras, desafiar o tempo, encontrar amigos, encenar batalhas, onde em cada canto se descobriam os desatinos e as possibilidades

da vida, restam apenas fragmentos da memória de uma cidade na infância. E mesmo que haja um passado em seu presente, os adultos não conseguem viver a cidade como antes, pois, de um espaço que se estruturava em torno de um tempo não sabido, a adultez empresta suas táticas para não se deixar mais entreter com e na cidade.

Tais passagens fazem-nos questionar: por que, como adultos, a cidade nos escapa com o passar dos tempos e nos assusta com sua incômoda razão de ser, percebida agora como um campo privado de entretenimento? Uma criatura antes conhecida transforma-se, aos poucos, em um emaranhado de coisas estranhas, disformes, incapazes de serem compreendidas. Nela se corre, nela se atravessa, nela o olhar se dirige para aquilo que realmente interessa em um mundo absorto de novidades, enredado que está por uma perspectiva econômico-utilitarista.

Se a cidade guardada na memória pessoal é capaz de reavivar a infância que se foi do adulto, o que nos resta senão cuidar para que a cidade ao menos consiga capturar das crianças suas formas inventivas e criativas; consiga oferecer-lhes um presente sem trair as possibilidades de suas artimanhas infantis e de suas criancices em espaços normalmente dominados pela racionalidade adulta. Ir ao encontro das crianças na cidade nos desafia a aprender com elas, ouvir o que têm a nos dizer, garantir a continuidade de suas experiências, resguardando-as dos vínculos que o passado, o presente e o futuro têm a lhes oferecer e por meio deles poder reinventar o mundo, fazendo valer o que dissera Guimarães Rosa (1986, p. 412) “[...] um menino nasceu – o mundo tornou a começar!”.

## NOSSO ENCONTRO INICIAL COM AS CRIANÇAS E COM AS CIDADES

Fazer pesquisa sobre os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade! Tal ideia era ensaiada há tempos, mas sua inspiração veio à tona, ao sermos testemunha do quanto a cidade não consegue acolher as crianças fora dos esquemas institucionalmente estabelecidos. Os espaços a elas normalmente destinados, como praças e parques, chamam a

atenção pela insensatez de sua composição que sequer deixa entrever formas originárias de pertencimento público. Seu vazio social não interessa a ninguém e a rara presença dos adultos já indica um ritual fúnebre de sua promessa como espaço de encontro, de trocas intergeracionais e um atributo da vida em comunidade (ARAÚJO, 2017).

Foi com essa imagem tão representativa de grande parte das cidades brasileiras, replicada nas várias cidades do Estado do Espírito Santo, que nosso interesse de pesquisa<sup>2</sup> voltou-se para compreender como as crianças sobrevivem e, ao mesmo tempo, escapam à anomia da cidade quando esta se revela como um espaço petrificado, muito próximo de uma experiência fantasmagórica que causa medo, impossibilidades de encontros, inseguranças e desconfortos. Onde estariam as crianças diante disso tudo? O que pensam da cidade, compreendida em seus diferentes modos de habitar os contextos rurais e urbanos? Enfim, quais os sentidos que atribuem à cidade, seja ela materializada por meio de suas experiências, seja ela representada nas suas diferentes formas de simbolizar o mundo?

Ao privilegiarmos o encontro pessoal com os meninos e meninas de cinco anos de idade nas suas próprias instituições, colocamo-nos na condição de estrangeiros, cujo desafio era sermos acolhidos por elas no lugar onde passam a maior parte do tempo. Durante três meses de trabalho de campo, membros da equipe pesquisadora se dividiram para a entrevista às crianças nas 20 instituições indicadas (contexto rural e urbano)<sup>3</sup> dos dez municípios selecionados. Após explicitar sobre o motivo de nosso encontro e falar sobre o objetivo da pesquisa, perguntamos quem gostaria de participar. Como um gesto espontâneo e de pura curiosidade, as crianças

2 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – Fapes (2015-2017).

3 Para a escolha das instituições de educação infantil, levamos em conta sua localização no contexto urbano e no contexto rural, conforme indicação das respectivas Secretarias de Educação.

levantaram as mãos, significando um gesto de concordância ao convite. Decidimos, conjuntamente, não forçar a barra para as crianças participarem ou criar uma situação artificial para tal participação, mas que fosse decorrente do desejo pessoal de cada uma. Inicialmente, tínhamos planejado entrevistar 12 crianças de uma única turma nas 20 instituições de educação infantil. Das 240 crianças inicialmente previstas, 220 crianças participaram efetivamente. Para a escolha das cidades, levou-se em consideração a caracterização aplicada pelo Governo do Estado do Espírito Santo na definição das dez microrregiões do Estado (Lei Estadual nº 9.768/2011).

As questões foram organizadas de modo a não cansar as crianças e adequar o tempo de nossa permanência em cada cidade, pois as instituições localizadas no campo exigia um maior deslocamento de nossa parte, pois muitas se encontravam a quilômetros de distância do centro da cidade. Para a elaboração das perguntas, propusemos três eixos de análise: 1) Quais os sentidos que as crianças atribuem à cidade; 2) Os diferentes modos de habitar da criança em contexto rural e/ou urbano; 3) A caracterização da cidade sob o ponto de vista da utilização dos seus espaços pelas crianças. Para os dois primeiros eixos, elaboramos as seguintes questões a serem tratadas com as crianças: O que você mais gosta e menos gosta do lugar onde mora? O que é cidade para você? O que tem numa cidade? Quais os lugares da cidade que as crianças podem e não podem frequentar? Por quê? Quais são os seus lugares favoritos na cidade? Onde você brinca? Onde as outras crianças brincam? Se você pudesse construir uma cidade, como ela seria? Das respostas, interessou-nos analisar os sentidos e os enunciados mais recorrentes pelas crianças, mas também aqueles que expressavam algum sentido inusitado ou chamavam a nossa atenção pela sua peculiaridade. Enquanto os dois primeiros eixos de análise requereram um encontro mais direto com as crianças, o terceiro eixo impeliu-nos a conhecer melhor a cidade e os contextos de vida das crianças, principalmente nos espaços sociais mais amplos.

Nas dez cidades pesquisadas foi comum encontrar

espaços destinados às crianças, tendo como referência uma funcionalidade arquitetônica padronizada, mais próxima de um lugar de passagem do que um lugar de encontro. Seus equipamentos (gangorras, escorregadores e balanços), corroídos pelo tempo, indicavam a obsolescência de algo não provado e esvaziado de sentido. Estão ali, imobilizados pelo desuso, encarcerados em um espaço que expõe a paulatina degradação de uma experiência pouco visível.

No encontro com as crianças, suas narrativas dão conta de expor uma inexorável experiência, já que a elas não pertencem (se é que algum dia pertenceram) os espaços lúdicos institucionalmente forjados. Quando estes existem, encontram-se distantes de seus contextos de vida, descontextualizados, precarizados e deslocados da convivência com a escola e suas moradias. Por isso, a maioria das crianças de nossa pesquisa não aponta as praças e parques como o lugar onde mais brincam, mas os consideram como um lugar onde as outras crianças deveriam brincar.

Referindo-se ao racionalismo operacional recorrente do urbanismo dos administradores públicos, Lefebvre (2001, p. 31) comenta: “Este urbanismo se pretende científico. Baseia-se ora numa ciência, ora em pesquisas que se pretendem sintéticas (pluri ou multidisciplinares). Este cientificismo, que acompanha as formas deliberadas do racionalismo operatório, tende a negligenciar ‘o fator humano’[...]”. Essa afirmação nos instiga a refletir sobre o perceptível movimento de uma racionalidade cientificamente organizada instituindo-se na cidade de modo a fazer prevalecer sua característica funcional.

Em nossa investigação, a maioria das cidades selecionadas está localizada em contextos interioranos. Em comparação com outros Estados da Federação, tais cidades são consideradas de pequeno e médio porte<sup>4</sup>. Isso evidencia um fluxo de proximidade entre seus habitantes, proximidade essa

4 De acordo com as instituições brasileiras de estatística, cidades pequenas são aquelas que possuem até 20 mil habitantes, enquanto cidade média é aquela classificada acima desse montante. As consideradas de grande porte são aquelas com mais de 500 mil habitantes (MAIA, 2010).

que ocorre também nos contextos das instituições públicas de educação infantil, como as selecionadas para a pesquisa. Se a diversidade de gênero (mesmo se identificarmos similitudes nas respostas de meninos e meninas) e a realidade social distinta das crianças foram elementos importantes ao processo inicial de pesquisa, a decisão das crianças de querer ou não participar foi fundamental. De acordo com Fernandes (2016, p. 765), é importante que a participação das crianças seja voluntária, “[...] sem provocar na criança qualquer sentimento de coersão”. Os vínculos criados, não obstante a fugacidade do tempo, possibilitaram-nos uma escuta às suas sensibilidades, analogias e imprevisibilidade de sua imaginação que, muitas vezes, exigia uma atenção redobrada às suas narrativas. “O que está em jogo ao ouvirmos as crianças é toda uma série incontrolável de acontecimentos que emergem como fios que são da tessitura de suas existências individuais” (CARVALHO & MÜLLER, 2010, p. 78).

As crianças, das mais tímidas às mais desvoltas, tinham sede de serem ouvidas. Embora o estudo exploratório não permitisse certa regularidade dessa experiência, a qualidade do tempo vivido com elas possibilitou um sentimento de cumplicidade e fragmentos de uma amizade construída, porque “as palavras eram livres de gramáticas e podiam ficar em qualquer posição. Por forma que o menino podia inaugurar. Podia dar às pedras costumes de flor. Podia dar ao canto formato de sol” (BARROS, 2004, p. 11).

## COMPREENDENDO OS CONTEXTOS DE VIDA DAS CRIANÇAS

Diferentemente das cidades pertencentes à Região Metropolitana de Vitória, as instituições públicas de educação infantil, situadas em contextos rurais ou urbanos das pequenas cidades do Estado do Espírito Santo, agregam diferentes grupos sociais de crianças, uma vez que instituições privadas nessas localidades quase inexistem. Se não há espaços comuns de convivência com outras crianças e adultos, elas se utilizam

de artifícios para se remeterem às suas experiências na cidade (aqui compreendida em sua composição rural e urbana)<sup>5</sup>, uma vez que o brincar aparece como o que mais gostam do lugar onde moram (brincar de bicicleta; brincar de boneca; andar de motoca; jogar videogame; brincar de pipa, brincar de pique-esconde; jogar futebol etc.).

Se, para essas crianças, o brincar é materializado pelo uso de um objeto/brinquedo ou formas de brincadeiras, para outras, o que mais gostam do lugar onde moram assume outra configuração, indicando ora um lugar socialmente demarcado (gosto da rua; gosto do sítio; gosto do banco de terra; do meu quarto de brinquedo; da casa da avó; da praia; da minha casa; da roça; do parquinho; do supermercado; do quintal; da casa do meu avô Oswaldo; da escola; do shopping; da casa da Tia Gê; da cachoeira; do Ferreirão – loja que vende brinquedo; do meu quarto etc.), ora um lugar fortemente nomeado pelos vínculos afetivos construídos com familiares, amigos ou decorrentes de outras formas do viver (gosto da comida, de doces e sorvetes; gosto de festas, aniversários e churrascos; de picolé; da vovó; de viajar com o meu pai; do meu cachorro; dos meus brinquedos; dos bois; do Juan – amigo; da galinha; do recreio; da minha gata etc.), deixando transparecer uma peculiar experiência que fazem na e da cidade. O brincar se apresenta como um fluxo de pertencimento e, mesmo desprovido de uma aparente representação objetivável, sua nomeação está circunscrita nas relações de prazer, cumplicidade, companheirismo e afetividade estabelecidas com outras pessoas e com outros espaços sociais que frequentam. Ele se apresenta como um suporte de sociabilidade das crianças e entre elas (BORBA, 2007).

Curiosa questão em um tempo cujas iniciativas em torno do planejamento da cidade estão mais próximas à

5 De acordo com o Inep (2006), a definição de rural e urbano ainda se apresenta fluida na realidade brasileira, seja pela composição das edificações, economia e paisagens, seja pela densidade demográfica. Mesmo sem um consenso estabelecido entre os pesquisadores, optamos pela seleção das instituições rurais e urbanas conforme denominação dada pelos municípios investigados.

construção de espaços lúdicos para as crianças brincarem do que para ampliar suas possibilidades de brincadeiras nos diferentes tempos e espaços sociais onde habitam ou circulam. Empreendemos aqui, ao menos, duas análises sobre a nomeação das brincadeiras dadas pelas crianças a espaços mais privados de ação, tais como a casa e o quarto. Uma primeira hipótese pode estar na ausência de significado que elas atribuem aos espaços mais amplos da cidade onde moram, tais como praças e parques, espaços existentes sem a devida manutenção, com equipamentos monofuncionais que raramente permitem às crianças reinventar o seu uso, expostos que estão a uma intensa radiação solar devido à falta de vegetação em seu entorno. Como o seu uso não é recorrente, não há uma cultura pública para sua utilização, ou seja, as crianças desde bebês não são estimuladas a compartilhar experiências com outras crianças e adultos nas praças e parques existentes nas suas cidades, quando estes existem.

Outra hipótese é que as crianças estão sendo excluídas do direito à cidade, “[...] condição de um humanismo e de uma democracia renovados” (LEFEBVRE, 2001, p. 7), pois não são estimuladas a viver os diferentes espaços públicos da cidade porque raramente eles existem de forma segura, atrativa e mobilizadora da infância. Nesse caso, os espaços privados da própria casa, da casa dos amigos e parentes se revelam como espaços mediadores do brincar. Consideramos que tais hipóteses não são excludentes uma em relação à outra, mas reúnem elementos importantes de reflexão sobre as formas peculiares como as crianças simbolizam o mundo e escapam das atrocidades que a cidade lhes impõe com a existência de espaços bem demarcados para brincadeiras, com brinquedos e artefatos que os adultos supõem serem próprios às crianças e à infância.

Retomando a obra *A cidade e a infância*, ao avistar o velho amigo, Vieira recobra imediatamente uma infância vivida na cidade de Luanda. O que vem em relevo nesse ápice inicial de suas memórias são as fugas da escola, a experiência

de mergulhar o corpo na água suja, jogar bola com os amigos, comer tamarindos, colocar em prática os planos maquiavélicos elaborados.

Tal como a experiência de Vieira, as respostas das crianças parecem representar esses pequenos fragmentos da infância vivida, já que, para elas, o lugar onde moram se desvela também como uma possibilidade de encontro com o outro, de subversão e criação de brincadeiras socialmente instituídas. Se a construção de praças e parques é importante, ela não é um valor em si mesmo e nem se constitui em um espaço autoevidente de brincadeiras, visto que, além de as praças e os parques serem construídos para as crianças e não a partir delas e com elas, seus equipamentos, com características monofuncionais, não permitem que a infância apareça na sua plenitude, fossilizadas que estão suas formas de uso e desuso. Ao mesmo tempo, os espaços recriados pelas crianças, muitas vezes invisibilizados pelos adultos, acabam não sendo legitimados no sentido que as crianças mesmas lhes atribuem. Os constantes dias de sol fazem queimar seu corpo com a queimadura do ferro triste e igualmente exposto <sup>6</sup>. Desse modo, a criança só pode assumir, “[...] o papel de utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria” (BARTHES, 2003, p. 60), ainda que, em várias situações, elas demonstrem que não são “[...] receptáculos passivos das culturas adultas” (SARMENTO, 2007, p. 22).

Dois aspectos aparentemente não relacionados nos chamam a atenção a partir das falas das crianças. Um primeiro diz respeito aos vínculos que as crianças moradoras das cidades Nas dez cidades investigadas, quatro delas continham praças “destinadas” a crianças com modelos idênticos de equipamentos e cores. Nas demais cidades, os espaços das praças se apresentavam reduzidos a balanços e a escorregadores,

6 Nas dez cidades investigadas, quatro delas continham praças “destinadas” a crianças com modelos idênticos de equipamentos e cores. Nas demais cidades, os espaços das praças se apresentavam reduzidos a balanços e a escorregadores, alguns deles em situação precária de conservação.

alguns deles em situação precária de conservação. litorâneas estabelecem com a praia. As praias raramente são mencionadas como espaço onde elas mais gostam de brincar na cidade. Se, à primeira vista, pode ser perceptível tal afirmação em função de a água ser fria, a praia se apresenta mais como um lugar de tensão da vigilância do que um espaço de brincadeiras livres, ou seja, para ir à praia, elas dependem da companhia dos adultos. Todavia, tal como a praça e os parques, a praia parece também tornar-se uma paisagem monótona pela sua costumeira presença ou porque sua localização exige um maior deslocamento de seus contextos de residência, mesmo nas cidades litorâneas<sup>7</sup>.

Enquanto algumas crianças raramente nomeiam a praia como um lugar de brincar, outras conseguem perceber o vazio social de seu contexto, denunciando as consequências da especulação da terra ocupada por dezenas de hectares de abacaxi. Esse espaço, impossível de ser habitado, traduz o legado do oligopólio que nada mais oferece às novas gerações do que uma paisagem opaca e rotineira, destituindo de vez as possibilidades da terra como co-propriedade (LEFEBVRE, 2001). O lugar onde mora deixou de ser um espaço brincante e transformou-se em uma visão tediosa da monocultura do abacaxi. Quando responde sobre o que mais gosta do lugar onde mora, diz: Não gosto de nada daqui. Aqui só tem abacaxi (Carla, 5 anos, remetendo-se a uma extensa área de cultivo de abacaxi próxima à sua casa). Assim, desejar morar na “cidade” transforma-se em um modo de dar outro sentido à própria vida.

Indagadas sobre o que menos gostam do lugar onde moram, as crianças pouco se remetem a um lugar específico. Suas respostas se articulam com as impressões primeiras de suas experiências vividas em contextos rurais (R) e em contextos urbanos (U): (R) Não gosto de carne amassada (Mateus). (U) Não gosto do mosquito da dengue (Giovana). (U) Quando a

7 Das dez cidades pesquisadas, três possuem praias. Contudo, para as demais cidades, as praias se constituem em espaços estratégicos de lazer.

minha irmã não me deixa jogar no quarto dela (Humberto). (R) De girafa e peixe com espinhos (Maria Angélica). (R) Da floresta, porque tem leão, cobra e tigre e eu tenho medo (Nicolas). (U) De água de coco (Caio). (U) Da igreja, porque demora muito a acabar (João Pedro). (U) De tomar banho na praia quando está frio (Maria Arlete). (R) Lá onde está o boi bravo (Fernando). (R) Quando o meu tio chega com o caminhão dele e me atrapalha a assistir TV (Ian). (U) Da chuva, porque alaga a rua (Danilo). (R) De jambos amargos (Raquelaine). (R) De ir em Marilândia. Lá tem piscina e quase morri lá (Sabrina). (U) Da síndica do meu prédio, porque ela reclama demais (Luiza). (U) Do banco do meu pai, porque tem muita gente e muita fila (Ana Júlia.).

Nas diferentes respostas, as crianças colocam a descoberto as interações estabelecidas com pessoas, acontecimentos e lugares que remetem a rotinas constrangedoras ou a alguma impressão negativa ou desconfortante, mesmo que algumas de suas representações sejam retiradas do universo cultural dos adultos e se apresentem com um novo significado – como o caso das campanhas feitas pelo governo nas escolas sobre os perigos do mosquito transmissor da dengue. Distintamente das respostas sobre o que mais gostam do lugar onde moram – cujos enunciados indicam, com certa frequência, a materialidade do lugar onde tais experiências ocorrem –, ao citarem o que menos gostam do lugar onde moram, recorrem mais ao âmbito de suas sensibilidades e menos às impressões de um lugar objetivamente determinado. Por considerarmos cidade um conceito mais abstrato para a sua compreensão – ao menos foi o que percebemos durante as entrevistas iniciais –, a reelaboração da pergunta para O que você menos gosta do ‘lugar’ onde mora? possibilitou-lhes estruturar melhor o pensamento a partir dos vínculos que estabelecem com suas formas de existência e inserção social local.

Outro aspecto digno de ser destacado no processo de escuta às crianças é o quanto a pergunta O que menos gosta? Ou, em alguns casos, Do que não gosta do lugar onde mora? pode ter impactado algumas delas, já que o enunciado da pergunta

soava como algo estranho ou inusitado. Quando afirmam: Gosto de tudo, Tudo é legal, Não sei, Lugar nenhum ou não respondem, é porque conseguem transpor suas experiências do lugar onde moram para outros patamares de compreensão e sensibilidades, não deixando escapar ou não conseguindo identificar os seus elementos supostamente negativos ou menos interessantes. “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 22).

Se a pouca disponibilidade de espaços comuns de brincadeiras das crianças em contextos sociais mais amplos deixa transparecer um esvaziamento do sentido comunal da cidade, outras redes vão se constituindo nos limítrofes da esfera privada. A lógica da segurança e a ausência de criação de espaços comuns em diferentes contextos sociais são alguns dos motivos da manutenção das crianças a uma forma mais privada e individualizada de brincadeiras. Isso fica evidente quando, indagadas sobre onde brincam, terminam por indicar a própria casa, o quarto, o quintal ou o terreiro de secar café. Se tais respostas denotam o quanto as crianças estão confinadas a territórios restritos à própria casa, expõem vínculos mais dependentes dos adultos. Assim, algumas de suas brincadeiras ficam condicionadas a espaços delimitados com maior segurança, o que, sem dúvida, reduz a visibilidade pública e as trocas de repertórios mais plurais de brincadeiras.

Esse refúgio das crianças a espaços privados não parece ser uma realidade própria dos grandes centros urbanos. Enquanto, nos contextos urbanos pesquisados, a rua parece constituir-se um espaço de pouca participação e interação entre as crianças, nos contextos do campo, não há uma atenção por parte da administração pública à criação de espaços de convivência (principalmente nas pequenas comunidades), que possibilitem a seus habitantes ressignificar o modo de habitar e com-viver em um mesmo território. Contudo, se a criação de suportes institucionais é importante para estimular

novas formas de interações entre as crianças e entre elas e os adultos, tais suportes, por sua vez, não garantem, por si só, a produção de alteridades. Por isso, faz-se necessário fortalecer as redes já estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos, ajudando-as a transpor o universo privado de existência para formas também compartilhadas de experiência, o que significa pensar que a casa e a escola não devem ser consideradas espaços mais adequados da presença das crianças na cidade (GOMES & GOUVEIA, 2008).

Quando a pergunta se volta para Quais são os seus lugares favoritos na cidade?, mais uma vez, os vínculos afetivos com alguém (amigo, avó, tia, pai, mãe) aparecem como símbolo de prazer, afetividade, cumplicidade, encontro e boas lembranças. Estar ou ir à casa de alguém, seja na própria cidade, seja em uma outra cidade, é interpretado como um momento de recorrer a experiências para além do contexto de sua residência, onde frequentemente brincam. Quando os espaços externos à própria casa aparecem como os lugares prediletos da cidade, é interessante observar que a apropriação positiva dos lugares de que as crianças mais gostam na cidade está articulada a diferentes experiências culturais e sociais vividas com amigos, familiares e parentes e fortemente marcadas por uma experiência compartilhada em outros ambientes, como parque, praia, pracinha, roça, cachoeira, rio, escola, shopping, cinema e outras cidades. Contudo, lembrar ou estar em algum lugar como possibilidade do brincar é o que mais predomina nas falas das crianças, pois tal experiência transforma-se em uma referência importante na definição dos lugares de que elas mais gostam na cidade.

As crianças de nossa pesquisa revelam o que gostam na cidade tendo como referência aquilo que conhecem, vivenciam ou carregam das suas experiências. São essas experiências, constrangedoras ou não, que sobressaem nas referências que têm da e sobre a cidade. Se elas ocorrem é porque a cidade se desvela como uma realidade cuja significação social foi capaz de eclodir novos modos de interação entre elas e entre elas e os adultos, não obstante seus conflitos e contradições. Assim,

as crianças também atribuem sentidos à cidade fora de uma ordem ideacional imposta por uma racionalidade já dada e por meio de um modo próprio de interpretação da realidade (CORSARO, 2011) que termina por desafiar a construção hegemônica de espaços lúdicos infantis e a experiência que fazem com outras crianças e adultos na cidade.

Se Vieira e Pamuk foram capazes de testemunhar a cidade vivida na infância e por meio dela transmitir suas experiências, cuidar da memória da cidade, para que ela não seja esquecida, parece uma forma de nos responsabilizarmos pela infância na cidade, possibilitando às crianças não só estabelecer relações de sociabilidades com outras crianças, mas também fazê-las compartilhar um conjunto de heranças simbólicas e materiais deixadas pelas gerações passadas. Os perigos do empobrecimento do diálogo entre as gerações depõem contra a possibilidade de uma experiência na cidade, cujos vínculos entre crianças e crianças e entre crianças e adultos possam ser mais duradouros e menos aderidos à presentificação da vida. Assim, considerar a experiência da infância como constitutiva da vida adulta implica pensar como a infância tem sido reconhecida na dinâmica social da cidade e como a cidade tem se constituído em um espaço de trocas culturais, amizade e felicidade pública.

Na medida em que a cidade perde o seu significado de comunidade de sentido, ela se conforma a um modo pragmático, a um tempo saturado de agoras, despotencializador de outras formas mais duradouras e comuns de existência, pois “[...] sem laços estáveis, produz-se um déficit simbólico no indivíduo e na sociedade, uma vez que valores dependem de um espaço comum de experiências compartilhadas” (MATOS, 2009, p. 102). Assim vale questionar se é possível superar uma concepção da cidade como instrumento da vida impessoal, como afirmara Sennett (1996), e torná-la palco das possibilidades humanas. Evocar as memórias da cidade na infância e compreender as múltiplas formas como as crianças vivem a cidade parece-nos ser um modo de nos comprometermos com a infância na cidade, pois a memória pública de uma cidade significa “[...] construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode

sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para o que vem após” (ARENDRT, 2007, p. 132).

## **A INFÂNCIA NA CIDADE E A CIDADE NA INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No percurso de nossa pesquisa, observamos que as crianças estabelecem diferenciados sentidos e vínculos com a cidade que se estruturam por meio das interações construídas com outras crianças e com os adultos. Fortalecer os espaços de trocas sociais e culturais pressupõe a criação de dinâmicas que valorizem as culturas infantis e o seu modo peculiar de interagir e habitar a cidade. Contudo, a consideração das culturas infantis na cidade significa também analisar as reais condições de vida das crianças, protegendo-as de qualquer forma de exclusão, exploração ou situações vexatórias.

A infância na cidade guarda uma estreita conexão com a nossa atitude em relação às crianças, pelo modo como ainda são socialmente invisibilizadas na cidade e pela forma como somos instigados a percebê-las como alguém capaz de iniciar algo novo no mundo. Se estamos inclinados a criar espaços institucionalmente delimitados às crianças, é porque não percebemos o quanto elas são capazes de empreender diferentes estratégias de inserção na cidade, sem que isso se traduza em um olhar naturalizado sobre suas experiências, o que, ao invés de estimular sua atuação ativa no mundo, despotencializa corresponsabilidades públicas e depõe contra as formas peculiares de apropriação que fazem do mundo.

A cidade na infância, por sua vez, remete à memória dos adultos cuja infância na cidade não deve ser esquecida e cujo passado não deve ser compreendido como um acontecimento distante, mas algo a ser tomado no presente e transmitido às novas gerações; uma atitude contrária à experiência, contada por Benjamin (1984, p. 25), do filisteu, cuja juventude é “[...] uma lembrança incômoda do espírito, por isso ele a combate”. Se já não é mais possível apreender a materialidade da cidade em um passado vivido, fazer transcender seus aspectos inapreensíveis,

suas heranças simbólicas e materiais de modo que os recém-chegados no mundo encontrem na cidade seu lugar, sua morada, é forjar um presente que evoca o passado, mantendo cada nova geração ao testemunho daqueles que viveram a cidade antes e aos que a vivem ou a viverão depois. Como bem destaca Arendt (2008, p. 87), “[...] o passado, a rememoração do que temos como origem comum, é ameaçado pelo esquecimento”. Contudo, afirma Gagnebin (2009, p. 55), inspirada em Benjamin, que, além de implicar uma certa ascese da atividade historiadora, “a rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente”.

Portanto, ampliar as possibilidades de as crianças viverem a cidade no presente é ampliar as possibilidades de rememorar experiências dignas de serem contadas, de modo que não haja declínio de uma tradição compartilhada por uma comunidade, como destaca Benjamin (2012, p. 242), ao discorrer sobre os efeitos da modernidade: “[...] não somos tocados por um sopro do ar que envolveu nossos antepassados?”. Se Vieira e Pamuk foram capazes de rememorar a infância vivida na cidade, é porque a cidade foi capaz de desvelar-se como uma experiência a ser continuamente partilhada, ainda que atravessada por dores, duras recordações, alegrias, aventuras e recorrentes lembranças.

Ao descrever a cidade de Zaíra, o personagem Marco Polo narra:

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata [...]. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimões das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras (CALVINO, 1990, pp. 14-15).

Enquanto a cidade de Zaíra contém o seu passado na forma materializada de sua existência, as cidades contadas por Pamuk e Vieira e aquelas desveladas pelas crianças pesquisadas ao se referirem à cidade em seus aspectos materiais (ruas, praças, casas, lojas, parques etc.), tal como asti, revelam também seu ethos, isto é, sua maneira de ser (MATOS, 2006). De modo geral, podemos afirmar que a infância na cidade e a cidade na infância carregam uma intrínseca relação entre passado, presente e futuro e nos tornam cúmplices de uma realidade que precisa ser compartilhada com as crianças.

Contudo, esse compartilhar não pressupõe um desmerecimento das competências simbólicas das crianças, ao ressignificarem a cidade e nem mesmo uma espécie de retorno a um passado que somente aos adultos é dado rememorar. Atua, antes, como um dispositivo afetivo e de sociabilidade de modo que a cidade não seja “[...] mero lugar de passagem ou simples instrumento de deslocação” (INNERARITY, 2006, p. 136) ou um espaço submisso às tiranias da violência, do consumo e da segregação geracional. Nesse sentido, que ela se constitua como um ambiente onde se articulam formas de organização social que potencializam as gramáticas das culturas da infância (SARMENTO, 2004, p. 22), o uso que fazem dos diferentes espaços da cidade por meio de suas brincadeiras, as estratégias que utilizam ao lidar com os constrangimentos da realidade de seus contextos de vida articulados às experiências dos adultos, já que também às futuras gerações cabe a responsabilidade de conservar e renovar o que temos em comum e de “[...] atualizar o passado, movê-lo ao presente, de modo que os eventos ocorridos percam a sua imobilidade (RAMIREZ, 2011, p. 124).

Das crianças das cidades recordadas às crianças do presente de nossas cidades investigadas, todas as infâncias nos desafiam a ensinar outras sociabilidades e corresponsabilidades públicas, em que a infância passada e a presente possam se encontrar, de modo que a cidade não se converta em “[...] uma metrópole impessoal e sem memória” (MATOS, 2009, p. 75).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V.C. de; CARVALHO, J. S. F. de. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Revista Pro-posições**, Unicamp, v. 28, Suppl. 1, 2017, p. 111-131.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

BARROS, M. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura: Obras escolhidas (vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORBA, A. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, A. F. de.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças. Uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 65-84.

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

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.66, set./dez.2016.

Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 mar 2017.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GOMES, A. M. R. e GOUVEIA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, J. A O.; MARTINS, M. F. A; MARTINS, S. (Ed.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

INNERARITY, D. **O novo espaço público**. Lisboa: Teorema, 2006.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAIA, D. S. Cidades médias e pequenas do Nordeste: conferência de abertura In: LOPES, D. M. F, HENRIQUE W. (Org.). Cidades médias e pequenas: Teorias, conceitos e estudos de caso. Disponível em: < <http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MATOS, O. **Contemporaneidades**. São Paulo: Lazuli Editora/ Companhia Editora Nacional, 2009.

MATOS, O. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.

PAMUK, O. **Istambul: memória e cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RAMIREZ, P. N. (2011). A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin. **Revista Aurora**, 10, 119-134. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ROSA, G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Ed.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e**

educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, M. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19-40.

SENNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VIEIRA, J. L. **A cidade e a infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

# (IN)VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS E (N)AS CIDADES: HÁ CRIANÇAS? ONDE ESTÃO?

Maria Letícia B. P. Nascimento<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) – Brasil

## Resumo

O artigo apresenta e discute relações entre a infância e a cidade, destacando a (in)visibilidade da infância no cotidiano urbano, e, quase que como contraponto, a participação das crianças nos espaços urbanos, para além da escola, tradicional “lugar da criança”. Compõem o texto breve argumentação sobre a invisibilidade histórica da infância, elementos de estudos e propostas sobre as crianças e a cena urbana, considerações sobre a participação das crianças, do ponto de vista das relações intergeracionais e como direito, e, como último segmento, a pesquisa com crianças como recurso para encontrá-las em diferentes pontos das cidades, nos quais deixam suas marcas e exercem sua condição de cidadãs.

**Palavras-chave:** infância, cidade, participação

## Abstract

The aim of this article is the relation between childhood and the city, highlighting the (in) visibility of childhood in urban daily life, and, almost as a counterpoint, the participation of children in urban spaces, besides the traditional idea of school as a “place of the child”. The text brings a brief argument on the historical invisibility of childhood; some elements of studies and proposals on children and the urban scene; considerations on children’s participation, from the point of view of intergenerational relations and as a right, and as the last segment, the research with children as a resource to find them in different parts of cities, in which they leave their marks and exercise their status as citizens.

**Keywords:** childhood, city, participation

(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? onde estão?

Aprender la ciudad, por tanto, también deberá significar aprender a leerla críticamente; ser consciente de sus déficits y de sus excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades, de los propósitos y despropósitos de sus gestores. Y, desde la actitud crítica, hay que promover también una actitud participativa, ya que la ciudad no es un objeto de conocimiento externo al aprendizaje ciudadano, sino un objeto con el que se encuentra directa y vivencialmente implicado. [...] Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar em su construcción. (TRILLA, 1997, p.34)

Cada vez que olho ao redor, constato que a cidade não considera as crianças. Inicio este artigo trazendo um mote que costumava utilizar para o começo de uma conversa sobre infância. Perguntava às pessoas do grupo com quem ia trabalhar o que lembravam que era apropriado para crianças na rua onde moravam, por exemplo, ou no caminho entre a casa e o trabalho, entre a casa e a faculdade. Alguns diziam que havia um parque, ou uma escola, ou que viam o *playground* de um edifício. Era, então, que fazia a provocação: alguém frequenta uma padaria? Como é seu balcão? É possível uma criança comprar pão, sem subir num banquinho ou pular? Quem costuma tomar ônibus? Qual é a altura dos degraus? Acham que é adequada à entrada de crianças? As faixas de segurança para atravessar as ruas: a altura do botão que permite que os pedestres acionem o semáforo é adequada à altura das crianças? Pensem ainda nos telefones públicos - que parecem obsoletos atualmente, mas que prestaram um grande serviço de comunicação -: qual criança poderia utilizá-los antes de serem difundidos os 'orelhões' para cadeirantes?

Um outro ponto que, penso, vale a pena destacar é que, certamente, em outras épocas, ainda que os balcões de mercearias, padarias, bondes e ônibus fossem projetados para os adultos, as crianças eram vistas ocupando as ruas, mesmo que brevemente: caminhando para a escola, brincando, andando de bicicleta, patins ou patinete. Um exemplo dessa 'ocupação' das ruas é o clássico estudo de Florestan Fernandes sobre as 'trocinhas' do Bom Retiro,

de 1941. Desde que fui provocada a escrever este texto, observei com mais atenção as ruas de Perdizes, em São Paulo, bairro onde moro e daqueles onde costumo passar frequentemente rumo à Universidade de São Paulo. Bairros de classe média. Crianças? Durante a semana, quase não se vê: um ou outro pai ou mãe empurrando carrinho de bebê; uma criança indo para a escola em companhia de um(a) adulto(a); algumas crianças em torno de uma escola, em horário de entrada ou de saída; algumas crianças nos supermercados. Um choro de bebê vindo de um prédio vizinho, entre o som de entusiasmados periquitos e os latidos de cães da vizinhança. Aos domingos, é possível encontrar uma ou duas famílias com crianças caminhando pelas ruas. O que se vê, principalmente, são adultos com cães pelas ruas. Nos percursos realizados de carro, vejo crianças nos semáforos, pedindo ajuda para o almoço ou vendendo balas. Nos bairros onde circulo, assim, as ruas parecem ser somente um lugar de passagem, de ida ou vinda de algum lugar, vazias de crianças e de seus sons.

Entretanto, em busca de indicadores sobre um número aproximado de crianças na cidade, encontrei, nas sínteses do IBGE<sup>1</sup>, uma população estimada, para o município, em 2017, de 12.106.920 pessoas, e, tentando localizar as crianças, achei 168.051 crianças nascidas vivas, em 2016, e 287.447 matriculadas na educação pré-escolar, com base em 2015. Recorri, então, ao observatório da primeira infância<sup>2</sup>, página em que obtive recortes mais precisos: a população de 0 a 6 anos, em 2016, é de 1.100.018 crianças, das quais 658.993 constituem a população de 0 a 3 anos de idade. Os números indicam que crianças até 6 anos constituem 9,5% em relação à população total do município. Crianças há. Onde estarão?

Pode-se dizer que os conteúdos até aqui apresentados constituem a principal provocação desse texto: a (in)visibilidade da infância no cotidiano urbano, e, quase que como contraponto, a participação das crianças, para além da escola, questão que temos

1 Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>

2 Disponível em <http://www.observaprimeirainfancia.org.br/SP/sao-paulo/indicadores>

estudado no grupo de pesquisa<sup>3</sup> que coordeno. Nesse sentido, compõem o texto uma reflexão sobre a invisibilidade histórica da infância, um breve quadro sobre a cena urbana, algumas ideias sobre a participação, e, para finalizar, a possibilidade da pesquisa como recurso para tornar as crianças visíveis.

## INVISIBILIDADE HISTÓRICA

Não é novidade que, de acordo com historiadores da infância, a partir da modernidade, as crianças foram afastadas do mundo adulto e, como indicam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p.184), aconteceu

a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta (e.g. Ariés, 1973; Bechi & Júlia, 1986; Heywood, 1993; Garnier, 1995).

Em outras palavras, a vida pública foi tomada pelos adultos. As crianças, retiradas desse convívio, foram inseridas em ambientes privados, família e escola, ou similar, que, dessa maneira, tornam-se o ‘lugar’ das crianças, com a dupla tarefa de discipliná-las e prepará-las para a vida adulta. Esse confinamento em lugares determinados, considerados apropriados ao seu desenvolvimento ou socialização, faz parte de um sistema de protecção, controlado por adultos – pais, professores – e acompanhado de uma atitude paternalista, que Qvortrup (2011, p. 210) define como “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, superioridade e marginalização”.

Esse período de preparação, protegido, apartado do espaço

3 GEPSI – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

público, tarefa da escola<sup>4</sup>, será condição de acesso à cidadania. Nas palavras de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 188), “as crianças são vistas como os cidadãos do futuro, mas, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade”. Nessa perspectiva, “as crianças perderam sua visibilidade legítima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de formas institucionais de infância: uma infância familiar, uma infância escolar, uma infância pré-escolar, uma infância de lazer, etc.” (QVORTRUP, 2014, p.28)

Se o afastamento intencional do espaço público pretendeu resguardar as crianças do convívio social mais amplo, a infância confinada obteve mais visibilidade no interior desses confinamentos, segundo Qvortrup (2014, p. 31), que argumenta que, dessa forma, foi produzido um “discurso totalmente novo sobre a criança e suas habilidades, assim como sobre as crianças, que se tornaram cada vez mais privadas”. Esse discurso está presente nos estudos da psicologia, da educação, por exemplo, ainda que seja construída uma

definição da criança como pessoa cujas competência e capacidade estão em compasso de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana, parte porque a criança individual e as crianças como um grupo não são vistas como tendo uma relação com adultos em geral, mas com uma forte tendência de que se restrinjam meramente a seus pais, professores e supervisores. (QVORTRUP, 2014, p.31)

### Do ponto de vista político, como bem lembra Sarmiento

4 Interessante lembrar do papel dos internatos na educação das elites e das crianças das classes populares. Dentre variados estudos e relatos, ver, por exemplo, ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). A escolarização das elites. Petrópolis: Vozes, 2002; POMPEIA, R.. O Ateneu. São Paulo: Publifolha, 1997; ALTOÉ, S. Menores em tempo de maioridade: do internato-prisão à vida social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

(2007, p. 39), “uma concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças”, por isso reserva-se à infância a condição de cidadãos em formação. Nesse sentido,

o confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural. [...] Sujeito de direitos e desejos, mas sem voz que ressoe na sociedade, a criança continua sendo, na atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana. (DIAS; FERREIRA, 2015, p.121)

## BREVE QUADRO SOBRE A CENA URBANA

Nas palavras de Nascimento e Gobbi (2017, p. 14),

asmetrópoles têm sido estudadas por diversos campos teóricos de modo intenso nas últimas décadas, e instigado não apenas preocupações, mas também projetos voltados a diferentes possibilidades de relações com o outro, seja ele quem for [...] nas cidades, que também segregam, urge refletir sobre as crianças, suas moradoras e, em diferentes contextos, em constantes relações com o outro.

Os diferentes estudos sobre a infância e a cidade encontrados para subsidiar este texto são de diferentes campos de conhecimento – educação, geografia, arquitetura, psicologia, sociologia, direito, antropologia – e, em sua maioria, defendem as crianças nos espaços públicos, nos quais as crianças desenvolvem noções de cidadania e civilidade, ou seja, o contato com o espaço de uso público enseja o “exercício da responsabilidade em relação ao que é comum” (SANTOS; VOGEL, 1985, p.130, *apud* CARDOSO; DARODA, 2011) e o pertencimento

“a um universo social que compartilha um conjunto de representações e relações sociais” (id., *ibid.*). A cidade é o espaço das relações sociais, das rotinas, do imprevisto, da improvisação, do espontâneo, da convivência, dos encontros (SOBARZO, 2006), nas ruas, praças e parques que oferecem suporte à vida em comum.

É nos espaços públicos que vemos acontecer manifestações, conflitos, violência, celebrações. Se, para as crianças urbanas, “as condições de acesso e uso dos espaços públicos (no caso de sociabilidade e lazer) são definidas tanto a partir das políticas estatais, quanto pelas diferenças socioeconômicas e culturais no desenvolvimento de uma sociabilidade urbana” (LANCY, GOUVEA, GOMES, 2014, p.719), pode-se acrescentar que “casa e escola comportam-se como pontos de partida e destino para muitos, a rua guarda segredos e marcas desse trânsito/ tempo rápido, ao mesmo tempo em que serve de morada, expressão de agressividade e abandono” (NASCIMENTO; GOBBI, 2017, p.15).

Além disso,

espaços vazios, calçadas, ruas, esquinas e cantos podem ser ao mesmo tempo convenientes e interessantes. Ward (1978), Jacobs (2000) e Tonucci (1996) afirmam que espaços públicos e não especializados proporcionam uma variedade de experiências e permitem que crianças tomem suas próprias decisões, uma vez que não sofrem a predeterminação de como devem ou não ser utilizados. (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 263)

Numa metrópole como São Paulo, certamente, nas diferentes regiões, há diferentes maneiras de reconhecimento e apropriação do espaço público. Afinal, são os espaços públicos que possibilitam práticas cotidianas de lazer, de consumo, de circulação nas cidades. Entretanto, alerta Sobarzo (2006, p. 95) que

A realidade hoje nos impõe grandes questionamentos para a abordagem do espaço público. A consolidação de novos produtos imobiliários – loteamentos

fechados, shopping centers, centros empresariais, parques temáticos, centros turísticos – questionam o significado do espaço público. Os novos espaços “públicos” – realmente semipúblicos ou pseudopúblicos – são muitas vezes caricaturas da vida social, negando ou ocultando as diferenças e os conflitos, tornando a sociabilidade mais “clean” e, em último termo, negando-a.

Apontada a presença marcante e a utilização desses novos espaços públicos, cabe destacar outro aspecto da metrópole: a mobilidade urbana. Ainda que seja somente um apontamento, para caracterizar o contexto, verifica-se a utilização do transporte público, ônibus, trens e metrô, insuficiente para os deslocamentos da massa da população, e os congestionamentos<sup>5</sup> causados pelo excesso de veículos privados, consideradas as distâncias percorridas e o tempo utilizado para essa finalidade.

As crianças fazem parte da cidade, estão presentes nessas diferentes referências, circulam por ruas, parques, praças, *shopping centers* e condomínios que marcam a paisagem da cidade. Movem-se por meio do transporte escolar, público<sup>6</sup> e privado, ou em carros particulares, que circulam pelas vias da capital. Todavia, têm sua liberdade de movimento circunscrita a determinados percursos e são invisibilizadas nos espaços da cidade ou impedidas de acessá-los. Se o controle do acesso ao espaço público e da mobilidade está nas

5 O recorde de trânsito em 2017 foi registrado no dia 15 de março, dia de paralisação, quando foram registrados 201 km de congestionamento na capital paulista, às 9h30min. A página “Transito Agora” informa sobre 800 km as vias monitoradas diariamente, que constituem a base para a medição dos índices e médias de lentidão no trânsito na capital. (<http://cetesp1.cetesp.com.br/noticias/detalhes/novositetransito.htm>)

6 Sobre o programa de transporte escolar gratuito da Prefeitura do Município de São Paulo, ver [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/saiba\\_como\\_e\\_e\\_como\\_funciona/transporte\\_escolar\\_gratuito/index.php?p=3878](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/transportes/saiba_como_e_e_como_funciona/transporte_escolar_gratuito/index.php?p=3878)

mãos dos adultos <sup>7</sup>, como pensar em possibilidades de participação das crianças na cidade?

Segundo Dias e Ferreira (2015, p. 122), os

detentores do poder e responsáveis políticos das cidades não demonstram receptividade a ouvir as preocupações e demandas das crianças, normalmente vistas apenas como um subproduto dos pais, dos adultos produtivos – e eleitores. Elas permanecem “invisíveis”, não consideradas como seres sociais de pleno direito.

A constatação de que os espaços urbanos são construídos e controlados pelos adultos e que essa condição limita as relações das crianças com a cidade e dificulta, ou até mesmo impede que sejam escutadas, que deixem suas marcas, que exerçam sua condição de cidadãs, provocou algumas iniciativas/ projetos, elaborados na perspectiva das crianças como habitantes legítimas das cidades. Assim, parece interessante destacar alguns deles, ainda que brevemente.

Em texto de 1997, Tonucci propõe a *cidade das crianças*, que tem

*el niño como parámetro.* Así, la propuesta consiste en substituir al ciudadano medio, adulto, varón y trabajador por el niño. [...] Se trata en cambio de bajar la óptica de la administración a la altura del niño, *para no perder a nadie.* [...] Y si alguien objetara que no sólo existen los niños, puede responderse que se trata de asumir una óptica nueva, una filosofía nueva en la evaluación, programación, proyecto y modificación de la ciudad. [...] Se supone

7 Com base em estudo de Oliveira (2004), Cardoso e Daroda (2011, p. 11) referem três categorias para o deslocamento das crianças na cidade de São Paulo, uma delas a das “crianças para as quais a rua é apenas circulação”, ou seja, “não caminham pelas ruas de seu bairro e muito menos pelas ruas da cidade; vivem em espécies de ‘ilhas’, de um espaço privado a outro; deslocam-se quase sempre por meio de um veículo; liberdade restrita e pouco conhecimento do espaço em que vivem”. Correspondem segundo as autoras, a “crianças da geração ‘banco de trás” .

que, cuanto esté más adaptada a los niños, será también más apropiada para todos. (TONUCCI, 1997, p. 52-53)

O projeto <sup>8</sup>, iniciado em 1991, está baseado nas crianças, compreendidas como elemento fundamental das cidades, onde poderão participar da construção e da modificação dos espaços urbanos. Em síntese, o projeto propõe que as crianças se apropriem do meio urbano, recuperando formas de brincar e de se movimentar com autonomia, ocupando seu espaço na cidade.

Outra iniciativa foi a promoção de cidades amigas das crianças, de 1996, definidas como “qualquer sistema local de governança [...] comprometido com a realização dos direitos da criança, nos termos da Convenção” (UNICEF, 2009, p.31), proposta considerada “um grande passo rumo à participação mais plena e significativa da criança nas decisões comunitárias que a cercam” (id., ibid.).

A Carta das *Cidades Educadoras* <sup>9</sup>, elaborada em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, também estabelece outras relações entre crianças – e adultos – e as cidades. Estas são vistas como um amplo projeto educativo, que ultrapassa a escola e a educação formal, e incorpora intervenções não formais e informais, com vistas a que todos os cidadãos eduquem e sejam educados nas relações comunitárias. Ou seja, cidadania e educação são experiências pertinentes a crianças e adultos nas cidades.

A partir da questão “Se você pudesse vivenciar uma cidade a uma altura de 95 cm – a altura média de uma criança saudável de 3 anos – o que você faria de diferente?”, a *Urban95*<sup>10</sup> desenvolve projetos em diferentes cidades. Motivada por estudos que apontam uma grande importância nos primeiros cinco anos de vida das

8 Disponível em: <https://www.lacittadeibambini.org/>

9 Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>

10 Iniciativa da Fundação Bernard van Leer. Disponível em: <https://bernardvanleer.org/pt-br/solutions/urban95-pt/>

crianças, busca maneiras de “promover mudanças duradouras nos cenários e oportunidades” da vida das crianças.

Para além da ação pontual desses projetos, pode-se pensar que, talvez, a mudança mais significativa no cenário das cidades seja a possibilidade de participação das crianças, numa perspectiva política, ou seja, como pessoas que as habitam, além de frequentar escolas e creches – e parques e *shoppings centers*. A participação das crianças tem como base seu reconhecimento como sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras de cultura, o que significa que são coconstrutoras da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2011, p.206). Entretanto, a participação das crianças provoca tensões, como se verá a seguir.

## SOBRE A PARTICIPAÇÃO

Participar, fazer parte, tomar parte, agir, atuar... Estudar a participação da infância na sociedade significa compreender as dinâmicas sociais que colocam as crianças como atores sociais, além de recuperar práticas e discursos que as permeiam. Para tanto, é preciso recompor os espaços de socialização a partir de uma perspectiva que permita examinar e compreender os modos pelos quais as crianças participam da sociedade e como isso ocorre em relação às demais categorias geracionais.

A participação das crianças faz parte de um conjunto de direitos, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança da ONU, sendo aquele que mobiliza, que demanda ação própria, em contraposição à costumeira subordinação das crianças aos adultos, aquelas vistas pela perspectiva da negatividade – imaturas, incompetentes – em relação a estes. Com frequência, está circunscrita a alguns espaços, notadamente família e escola, pois, especialmente em razão da proteção, são impedidas de participar da sociedade, por exemplo, em processos políticos<sup>11</sup>, ou em espaços públicos<sup>12</sup>.

11 A noção de menoridade reduz os direitos políticos da criança e favorece sua exclusão dos espaços de decisão sobre os rumos da cidade. Ver Castro (2001); Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007); Tomás, (2007), por exemplo.

12 Há que se considerar as ‘áreas sem crianças’ em restaurantes, hotéis e viagens, por exemplo.

Qvortrup (2014), ao discutir os direitos de proteção e participação das crianças, pondera sobre a argumentação com base na vulnerabilidade, inerente à condição da infância. Segundo ele,

Apesar de uma tendência crescente, nos estudos sociais da infância, por exemplo, de confirmar a competência das crianças ao ponto da onipotência, é preciso afirmar enfaticamente que conceder às crianças qualquer coisa próxima à igualdade de direitos seria uma investida infundada. Temos que admitir que crianças são tanto fisicamente menores quanto menos experientes mental e socialmente e, por isso, o argumento de Marx se aplica, ou seja, *direitos iguais sob condições desiguais é equivalente a direitos desiguais* (Marx, 1875). Por outro lado, uma ênfase extrema na suposta vulnerabilidade pode ser utilizada por segmentos mais poderosos como pretexto para silenciar e marginalizar as crianças. (QVORTRUP, 2014, p. 34, grifo meu)

Nessa mesma linha, Landsdown (1994 apud SOARES, 2005, p. 2) sintetiza:

A vulnerabilidade *inerente*, tem a ver com a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência das crianças que as torna dependentes da protecção do adulto – este aspecto é inquestionável e tão mais visível quanto mais pequena for a criança. A vulnerabilidade *estrutural*, relaciona-se com a falta de poder político e económico e de direitos civis das crianças. A vulnerabilidade estrutural é uma construção social e política, que deriva de atitudes históricas e das presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade.

A infância, na perspectiva da vulnerabilidade estrutural, acaba por assumir o papel de minoria. Ainda que a participação,

como princípio, defenda que as crianças têm e podem expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos (TOMÁS, 2007), a cidadania da infância está posta na tensão entre proteção e participação, e “assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o *exercício de direitos nos mundos de vida*, sem, obrigatoriamente, estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam, por esse facto, menos importantes)” (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p.190, grifos meus).

O exercício de direitos nos mundos de vida implica o não silenciamento das crianças, constituindo a base do “processo de compartilhamento de decisões que afetam cada vida e a vida da comunidade em que se vive” (HART, 1992, p.5). A participação pressupõe relações entre os aspectos micro e macrosociais, em variados lugares: “ambientes institucionais centrais – espaços de escolarização, de cuidado, a comunidade; periféricos - o mercado, a rua, a formação política; privados – esferas particulares, família; virtuais” (WYNESS, 2014, p. 6).

Visibilizar a participação das crianças nos diferentes contextos sociais em que vivem implica buscar conhecê-las a partir delas próprias e de suas práticas sociais, tanto nas instituições às quais são confi(n)adas quanto nas relações que travam com e na cidade, em âmbitos e condições diversificadas, dos condomínios às moradias populares e ocupações; das ruas ao transporte escolar; das praças aos shoppings centers. De acordo com Dias e Ferreira (2005, p. 128-129),

Para a construção e o exercício da sua cidadania coletiva, entre outros, são critérios básicos: sua integração em processos participativos e decisórios da vida urbana, a disponibilidade, o uso coletivo e a apropriação dos espaços públicos urbanos, assim como a identificação das crianças com tais espaços. Ao utilizar cotidianamente os espaços urbanos, potenciando sua cidadania e urbanidade, as crianças terão a oportunidade de serem pessoas menos individualistas, mais tolerantes e saudáveis – nas diversas dimensões que constituem o ser

humano –, mais responsáveis e conscientes de que o bem coletivo se configura, também, como o bem de cada um.

Por outro lado, os espaços urbanos devem ser ambientes acessíveis a todas as infâncias, potencializadores de relações sociais. Importante destacar que “a criança constitui sujeito que faz uso dos espaços públicos e constrói formas próprias de participação na vida urbana. Tais formas tomam expressões distintas, em contextos socioculturais diferenciados.” (LANSKY; GOUVEA; GOMES, 2014, p.720)

### CRIANÇAS NAS PESQUISAS OU ... MAIS VISÍVEIS

Castro (2001, p. 40) argumenta que “as crianças, mais do que os adolescentes, encontram-se subordinadas a uma série de constrangimentos que lhes dificultam, e até as impedem, na tarefa de conhecer, conquistar e abraçar a cidade”. Pode-se considerar que, desde que as crianças deixaram de ocupar as ruas para suas brincadeiras, e levando-se em conta que cada vez mais, nos grandes centros urbanos, elas vão desde muito cedo para a escola, onde vivem a maior parte de sua infância, a pesquisa sobre crianças e infância tem acontecido predominantemente nessa instituição. Contudo, parece tempo de buscar a infância também fora da escola.

Várias pesquisas têm sido realizadas nos diferentes lugares onde as crianças estão, como os condomínios, o transporte escolar, os *shoppings centers*, as ocupações, entre outros cenários urbanos. Ainda em 2017, em seminário <sup>13</sup>organizado, em São Paulo, para provocar conversas entre pesquisadores de diferentes áreas – sociologia, educação, psicologia, antropologia, história, arquitetura, geografia – sobre infância, cidade e participação, tivemos comunicações sobre ‘escola pública’; ‘espaço público’; ‘exercícios físicos para crianças no espaço público’; ‘crianças de 3 anos indo à feira-livre’; ‘crianças e *youtube*’; ‘práticas educativas nos parques infantis’; ‘a rua como espaço urbano de cultura científica das crianças’; ‘a rua como lugar

13 Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, política e participação, realizado na FEUSP, entre 7 e 10 de março de 2017.

vivo e pulsante para as brincadeiras infantis'; 'crianças bolivianas em uma ocupação de moradia'; 'infâncias e candomblé'; 'as crianças do carnaval'; 'cortejos e caminhadas promovidas por escolas municipais de educação infantil da região central'; 'as crianças do malabares no cotidiano de uma metrópole'; 'crianças e adolescentes em situação de rua'; 'crianças hospitalizadas'; 'subversões do brincar', dentre os trabalhos aprovados. Quantos trabalhos, quantas crianças, quantos lugares!

Em outras palavras, muitas crianças foram visibilizadas por meio da apresentação de variadas pesquisas com crianças, realizadas a partir de suas diferentes arenas de atuação e dos diferentes grupos que constituem, neste caso, as infâncias sul-americanas: indígenas, quilombolas, ribeirinhas, (i)migrantes, trabalhadoras, estudantes, pequenas, especiais, hospitalizadas, por exemplo. Pesquisas com crianças nas cidades localizam lugares das crianças no cotidiano urbano.

Parece interessante destacar uma relação de dupla entrada: se, por um lado, como se viu até agora, "o contato com o espaço de uso público oferece às crianças uma ampla gama experiencial, pela diversidade de pessoas e atividades que reúne" (CARDOSO; DARODA, 2011, p. 6), por outro, a competência social das crianças demanda sua conexão a "atividades do mundo real e com quadros estruturais e interacionais do cotidiano nas sociedades modernas" (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998, p. 14). Ou seja, as crianças são agentes sociais competentes exercendo sua competência social e a cidade é a arena em que se realizam as experiências das crianças.

A propósito, em relação ao início do texto, quando pergunto se há mesmo crianças nos bairros onde circulo, dados <sup>14</sup> sobre a população infantil no município de São Paulo, em 2017, revelam que Perdizes tem 7.249 crianças; Pinheiros, 4.236; Alto de Pinheiros, 2.374; Lapa, 4.682. E, em bairros periféricos, em contraste, há 42.905 crianças no Grajaú e 37.105 no Jardim Angela. O Bom Retiro das antigas 'trocinhas' tem 4.004 crianças. Quais são as marcas que deixam na cidade? Podemos imaginá-las nas ruas, vivendo sua infância?

14 Disponível em: [http://www.observaprimeirainfancia.org.br/comparacao-entredistritos?cidade=1&valid\\_from=2017&selected\\_indicators=3993](http://www.observaprimeirainfancia.org.br/comparacao-entredistritos?cidade=1&valid_from=2017&selected_indicators=3993)

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, B.B.; DARODA, R.F. **Cidade da infância: lugar e cotidiano na contemporaneidade.** Texto apresentado no XIV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://www.ufrgs.br/gpit/wp-content/uploads/2011/04/cardoso-daroda-cidade-da-infancia.pdf> Acesso em: 12 set.2017.

CARVALHO, L.N. **Infância e espaço urbano.** Significados e sentidos de morar em posse urbana para crianças com idade entre sete e onze anos. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Goiás, 2006.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: NAU/ FAPERJ, 2001. p.19-46

DIAS, M.S.; FERREIRA, B.R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Recife, v.17, n.3, p.118-133, out./dez. 2015

FARIAS, R.N.P.; MÜLLER, F. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.

FERREIRA DOS SANTOS, Carlos Nelson e VOGEL, Arno. **Quando a rua vira casa: A apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro.** São Paulo: Projeto, 1985.

HART, R. **Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.** London: Earthscan, 1992

HUTCHBY, I; MORAN-ELLIS, J. (eds.) **Children and social competence**. Arenas of action. London, The Falmer Press, 1998.

LANSKY, S.; GOUVEA, M.C.S.; GOMES, A.M. R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 717-740, jul.-set., 2014

NASCIMENTO, M.L.; GOBBI, M. A. Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 2017.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

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

SARMENTO, M; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 83-206, 2007.

SOARES, N. F. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2005, 10p. Disponível em [periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100/1780](http://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100/1780). Acesso em: 13 ago. 2009.

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006.

TOMÁS, C. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, ano 22, n. 78, p.45-68, jul./dez. 2007.

(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? onde estão?

TONUCCI, F. La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. In: ZAINKO, M.A.S. (org.) **Cidades educadoras**. Curitiba, Ed. da UFPR, 1997. p. 45-73.

UNICEF. Situação Mundial da Infância. Edição especial. Celebrando 20 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. 2009. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap1-dest15.html> Acesso em: 29 set. 2016.

TRILLA, J. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M.A.S. (org.) **Cidades educadoras**. Curitiba, Ed. da UFPR, 1997. p.13-34.

WYNESS, M. Mapping out the field of children's participation: meanings, narratives and disputes. Presentation at Modena, Italy Symposium *Theorising Childhood: Citizenship, Rights, Participation*. Disponível em <<https://esarn4modenasymposium.wordpress.com/program/>> Acesso em: 10 ago.2015.

# A PROPÓSITO DE ALIMENTAR INFÂNCIAS... A FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CIDADE

Vânia Alves Martins Chaigar <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande ( FURG) – Brasil

## Resumo

Este artigo tece considerações sobre contextos urbanos no sul brasileiro, nos quais a autora constitui-se como pessoa professora pesquisadora. São observadas alterações em convivências e expressões culturais tradicionais locais e questionamos: Estaremos nos empobrecendo como humanos? Afastamo-nos de nossas infâncias? Defendemos que precisamos ir ao encontro de infâncias e arejar com elas nossas existências. Nessa direção no campo da formação, apostamos em experimentações como o projeto Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, fruto da parceria entre estudantes, professores e cidadãos produz redes de conhecimentos que configuram territorialidades formativas que incorporam as ricas experiências da cidade.

**Palavras-chave:** Cidade. Infâncias. Formação de professores.

## Abstract

This paper makes comments about urban contexts in Southern Brazil in which the author was constituted as a researcher and professor. Those are observed some alterations in coexistences and traditional local cultural expressions as questioning. Are we impoverishment as human beings? Did we move away from our childhoods? We maintained that we need to go and meet these childhoods, ventilating our own existences through them. Going in formation field direction, we bet in experiments as the “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” project, fruit of the partnership between students, teachers and city dwellers produces networks of knowledge’s that configure formative territorialies which incorporates the rich experiences of the city.

**Keywords:** City. Childhoods. Teachers education.

Segunda-feira de carnaval, dia 12 de fevereiro de 2018, em torno de 8 horas da manhã, meu companheiro toma café numa tradicional padaria na redondeza de nossa moradia. No mesmo local há quarenta e cinco anos, o empreendimento é testemunho de muitos acontecimentos e alterações na paisagem geográfica e no tempo social das pessoas da região. O proprietário, seu Chaguinha, como é chamado, expõe sua perplexidade a ele e aos demais frequentadores do café nesse horário: “O (meu) mundo terminou mesmo; fiquei toda à noite na janela e não passou um único mascarado (como lembro a narrativa que me chegou aos ouvidos)”. Os mascarados a quem se refere valiam-se de improvisações como o uso de sacos de papel ou pano, com pequenos orifícios para os olhos e o nariz que encobriam os rostos ou outro tipo de máscara produzida artesanalmente pelo próprio carnavalesco.

A padaria é uma espécie de limite territorial simbólico entre o centro e a Vila Castilho (embora geograficamente no centro da cidade, é denominada de vila e é composta em parte por trabalhadores de menor remuneração como biscateiros, catadores, charreteiros etc.). Localizada na esquina da Rua Marcílio Dias com Dr. Amarante, sua clientela é composta por um público bem eclético social e economicamente, próprio da apartação espacial capitalista. A padaria é também um tipo de jornal do cotidiano em que notícias produzidas por *ordinários*, como o historiador Michel de Certeau (1998) denomina os sujeitos comuns – “os poetas de seus negócios”, saem da invisibilidade e ganham importância rua afora.

A vila carrega em sua história uma intensa participação em carnavais, através de blocos de sujo<sup>1</sup>, como a Candinha da Cerquinha, também escolas de samba tradicionais, como a Escola de Samba Adulto e Mirim Alegria e Samba e bandas como a Unidos da Vila Castilho<sup>2</sup>. Mascarados ganhavam

1 Denominação atribuída aos blocos burlescos. Até os anos 1980, mais ou menos, fizeram do carnaval da cidade de Pelotas um dos mais concorridos do Rio Grande do Sul, por sua irreverência e criatividade

2 Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval\\_de\\_Pelotas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carnaval_de_Pelotas) Acesso: 12 fev. 2018.

protagonismo em época carnavalesca e compunham o imaginário de moradores da redondeza e, certamente, do morador e proprietário da Padaria, seu Chaguinha, cuja residência é no andar superior onde funciona o estabelecimento. Aliás, a cidade de Pelotas, RS, palco desta narrativa, ganhou fama pela irreverência de seu carnaval que, até poucos anos atrás, tinha a duração de uma semana, tempo necessário para o povo extravasar e se divertir. Na análise de Rubens Amador, um cronista do cotidiano local, “o carnaval pelotense era atraente porque ocorria **à margem da oficialidade**, emanava espontaneamente da alma do povo”<sup>3</sup>.

Durante e após a Folia do Momo na cidade, notícias vinculadas nas mídias como jornal e blogs apontavam ora para a apatia percebida no carnaval oficial em que somente uma escola de samba desfilou, ora para a diversão espontânea em alguns blocos remanescentes que brincaram no centro e em bairros de Pelotas.

O carnaval, como festa popular, reflete o estado de ânimo das pessoas. Atualmente, o difícil momento da conjuntura política do país foi claramente expresso em festas como a do Rio de Janeiro, em que escolas de samba tradicionais explicitaram em seus sambas enredos desencanto, indignação, denúncias e mal-estar com os rumos do Brasil.

Nesse contexto, também ocorre o espanto do nosso personagem com a ausência dos foliões mascarados em pleno carnaval pelotense! O que aconteceu? As foliãs e os foliões espontâneos estão perdendo espaço para as folias programadas e organizadas mediante editais, com seus abadás, padronizações, locais e horários pré-determinados pelo poder público? Estamos perdendo nossa porção lúdica e infantil? Aquela que nos impulsiona à vida e à criação na cidade?

---

3 AMADOR, Rubens Spanier. Carnaval pelotense. Amigos de Pelotas (blog). Disponível em: [http://www.amigosdepelotas.com.br/blog/carnaval\\_pelotense](http://www.amigosdepelotas.com.br/blog/carnaval_pelotense). Acesso em: 13 fev. 2018.

Possivelmente não haja respostas fáceis, talvez nem existam respostas ou, ainda, é provável que as perguntas não estejam corretamente formuladas tal a nebulosidade da nossa época. Podemos estar entorpecidos pelos excessos, sejam de informações, sensações, simultaneidades e/ou acontecimentos. Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, na contemporaneidade, padecemos de respostas fracas frente a perguntas fortes. O tempo arrebatador e fragmentado, improvável de nos apontar perspectivas alvissareiras, pode ser que esteja a levar uma parcela de nós a desejar se refugiar em eventos do passado, como se o mesmo contivesse melhores conteúdos que os atuais ou pudesse aplacar nossa ansiedade frente às rápidas mudanças nos modos de viver e à incerteza perante o futuro.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, falecido em 2017, pactua com Sousa Santos na medida em que confirma que nosso tempo apresenta (e apresentará por um longo período) mais perguntas do que respostas e mais problemas do que soluções. Bauman deixou-nos uma obra póstuma denominada “Retrotopia”, na qual aborda essa espécie de desejo de retorno ao passado, da nostalgia por uma utopia, que, entretanto, nunca foi tangenciada. O passado parece reconfortante perante o esvaziamento do presente e a expectativa de um futuro ruim. Então, ao invés de mirar o futuro (tal qual na utopia<sup>4</sup> de More), voltam-se os olhos ao passado. Retrotopias são “visões instaladas num passado perdido/roubado/abandonado, mas que não morreu, em vez de se ligarem a um futuro “ainda, todavia por nascer” e, por isso, inexistente, como foi o caso da sua ancestral duplamente repudiada” (BAUMAN, 2017a, p. 10). O autor pondera:

O que eu chamo de retrotopia é um derivativo do já mencionado segundo grau de negação – a negação da negação da utopia. É um derivativo que compartilha com o legado de

Thomas More a fixidez num topos territorialmente soberano: uma base sólida que, segundo se crê, fornece e otimismo garante um mínimo aceitável de estabilidade; e, por conseguinte, um grau satisfatório de autoconfiança. Entretanto, a retrotopia difere do seu legado ao aprovar, absorver e incorporar as contribuições/correções supridas por seu predecessor imediato: a saber, a substituição da ideia de “perfeição suprema” por uma hipótese de incompletude e dinamismo endêmico da ordem que ela promove, permitindo, por conseguinte, a possibilidade (bem como a deseabilidade) de uma sucessão infinita de mudanças posteriores, as quais aquela ideia a priori deslegitima e obstaculiza. (BAUMAN, 2017a, p. 13-14).

Nesse sentido, certos movimentos e personagens políticos que se apresentam como o novo, mas com desejos por valores e modos de vida “recuperados” do passado e que propõem retrocessos como sinônimos ou pagamento por uma suposta estabilidade e segurança (vocábulo em ascensão), representam essas retrotopias. Em uma entrevista concedida em 2016 sobre o tema (MARTINS, 2016), o velho sociólogo argumentou:

É como se nós, indivíduos, estivéssemos sendo rebaixados ao status de peões, à margem de um jogo de xadrez entre pessoas desconhecidas. Elas são indiferentes às nossas necessidades e sonhos, quando não francamente hostis e cruéis, e estão todas completamente prontas a nos sacrificar para alcançar seus próprios objetivos. (MARTINS, 2016, n.p.).

Pela primazia da coisificação do *outro*, Bauman também realça o descarte da face a face produzido no calor do encontro presencial, do alterno em prol de uma *volta ao útero*, evidenciada por uma individualização maximizada e propiciada pela internet, por aplicativos como o *WhatsApp* e similares por ele denominados de “enclaves de unanimidade”, pois não há espaço para discordâncias e que são reveladores de solidão e intolerância num mar de interatividade. Nestes enclaves, as “habilidades de socialização” (BAUMAN, 2017a) não são exercitadas, o que, ao meu entender, confere maior responsabilidade ainda aos espaços formativos, sejam institucionalizados ou não.

Reflico também que o conceito retrotopia é carregado por sentimentos como de impotência e descrédito diante das promessas/alternativas apresentadas pela Modernidade e o Estado-Nação para melhorar a qualidade de vida e das relações sociais entre os diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Ao que parece, grandes desafios como da superação das desigualdades sociais, da indiferença perante grupos marginalizados, da sujeição dos animais não humanos, da incompreensão sobre o que difere de um padrão (e quem o produziu?), e mesmo da democratização da ciência (embora a internet e maior escolarização), ainda estão por serem alcançados. Fatos como estes fazem que haja naturalmente, na atualidade, o recrudescimento das formas de exploração de humanos e não humanos, além de notícias sobre escravidão que são escancaradas todos os dias, o que, por si só, embaraça qualquer verniz de civilidade.

Entretanto, o próprio Bauman faz as suas apostas em direção à superação do individualismo exacerbado, no qual se apoia a lógica de produção capitalista e sua pregação liberal. O autor explicita sua admiração pelo Papa Francisco e as ideias defendidas pelo pontífice para se aproximar de tais anseios, como;

Recordar a importância da arte do

diálogo, que nunca aprendemos o suficiente e que, neste momento, parece esquecida: uma conversa que leva a considerar os pontos de vista, os valores e as prioridades diferentes das nossas; uma conversa que não visa a derrotar, humilhar ou a ridicularizar um adversário, mas guiada pela empatia e voltada à compreensão recíproca, capaz de elaborar um *modus convivendi* e uma verdadeira solidariedade comum no trabalho conjunto para tornar o mundo mais hospitaleiro para a bondade, a justiça, a misericórdia e o amor. (BAUMAN, 2017b, n.p.).

Mesmo levando em consideração que se trata de um ponto de vista atravessado por uma profunda fé cristã e religiosidade, considero que pode servir de inspiração àqueles e àquelas que ainda não abriram mão de um projeto de humano e de sua humanidade, mesmo que guiados por outros paradigmas e/ou crenças. Temos um jogo sendo jogado e as regras não estão muito claras. Talvez seja muito difícil ganhá-lo, mas estamos vivos, imersos na vida e, embora, não tenhamos aprendido o suficiente sobre a arte do diálogo, como o Papa menciona no excerto anterior, dessa tarefa ao menos, penso, não podemos nos eximir. Há crianças e jovens e adultos e velhos; há bebês (e aqueles que ainda nem nasceram) e os animais não humanos e as árvores e os musgos e águas e pedras... Tudo e todos (inter)dependentes de ações no macro, mas, também, daquelas que ocorrem no micro espaço nos quais eu e você vivemos e influenciamos.

Esse pano de fundo que explicita um pouco o lugar de onde falo e deposito minha atenção como a padaria do seu Chaguinha, a Vila Castilho, os blocos de sujo, os cronistas do cotidiano, a cidade onde vivo, e as epistemologias subjacentes ao Sul, constituem um tipo de território formativo que caracterizam modos de pensar e agir, além de influenciar ou ainda interferir decididamente sobre a maneira de conceber

formação de professores, tema com o qual me ocupo desde a década de 1990. Não se trata apenas de se alinhar a teorias, a metodologias ou a uma didática; antes de tudo, perfazem um paradigma, um situar-se no/com o mundo e o outro, que implica consequências no modo de ser professora pesquisadora.

Neste sentido, na sequência, apresentarei alguns elementos presentes neste modelo e que têm servido de base a experimentações na formação de professores na universidade e, mesmo que institucionalizados e, portanto, vinculados às políticas públicas sempre mutantes em função de projetos de poder, representam trajetos que...

[...] no centro da própria engrenagem/inventa a contra-mola que resiste<sup>5</sup>

Os versos acima contidos na canção “Primavera nos dentes” datam dos anos 1970, em pleno período da ditadura civil militar e fizeram “barulho” na voz de Nei Matogrosso, na banda Secos e Molhados. Como um vendaval, assolou a mente e o coração de jovens, insurgindo-se com inteligência e malícia contra o Estado de exceção que ceifou vidas e mutilou inteligências por mais de vinte anos no Brasil.

A canção é uma espécie de hino à resistência, pois insiste que a vida é maior:

Quem não vacila mesmo derrotado  
Quem já perdido nunca desespera  
E envolto em tempestade, decepado  
Entre os dentes segura a primavera.<sup>6</sup>

Quase meio século depois, em outro contexto difícil,

5 APOLINÁRIO, João; João Ricardo. Primavera nos dentes. Secos e Molhados, 1973. (LP).

6 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/secos-molhados/70265/> Acesso em: 21 fev. 2018.

a canção mantém-se atual e compreendo que permanecemos a segurar nossas primaveras por entre os dentes. E como, nesse cenário, estamos a preparar jovens para lidar com crianças na escola?

Como estamos exercendo nossas docências quando o assunto são infâncias? Recuperando parte das questões apresentadas no início deste texto, será que ainda temos guardadas em nós as crianças e as infâncias que nos possibilitam criar, amar, repartir, devanear e prospectar? Como alimentá-las?

A memória de carnaval de seu Chaguinha sustenta aqui no sul a concepção de infância apanhada da poética de Manoel de Barros, o poeta menino, que viveu em suas três infâncias uma intensa e íntima relação com as ‘coisas desimportantes’, a ressignificação da linguagem e o cultivo ao assombro (entre outras tantas). Nesse processo, cada momento vivido é significado e marcado de forma singular. Cada instante é capturado de forma distinta e, por isso mesmo, não há espaço para banalizações ou indiferenças; o envolvimento é constante. “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2008, p. 59). Entretanto, reconheço que não se trata de tarefa fácil escapar ao torpor e aos condicionamentos forjados pelo endurecimento das formas de olhar/reparar/compreender geradoras de classificações e julgamentos excludentes. Trata-se de exercitar nos espaços formativos um tipo de (des)educação do olhar<sup>7</sup> que desencadeie perguntas e areje subjetividades um tanto quanto enclausuradas por duras rotinas, descartes e indiferenças.

A (des)educação pode ser substituída pelo vocábulo desnaturalização, na medida em que nossos olhares possam estar sobremaneira acostumados a

7 “A (des)educação do olhar” consistiu num projeto de ensino desenvolvido em licenciaturas da FURG entre os anos de 2010 e 2015. De caráter optativo, envolveu mais de 200 licenciandos no período.

ritos e processos de banalização do que é visto/enxergado no cotidiano das sociedades contemporâneas. [...] Ao nos defrontar com o estranhamento, surpreendermo-nos e descobriremos novos padrões para nossa maneira de olhar, talvez estejamos de certa forma deseducando nossos sentidos, tirando-os dos campos normativos aos quais foram submetidos ao longo dos processos formativos, aproximando-os de uma estética sugestiva com gosto e sensibilidade. (CHAIGAR, 2014, n. p.).

Para tal, é insuficiente a redução da formação a conceitos, reflexões e atividades circunscritas à Academia; a aspepsia de um conhecimento que não seja atrelado aos corpos dos estudantes, aos seus percursos e as suas relações sociais. Alinho-me ao pensar de Sousa Santos (1996) de que “todo conhecimento é autoconhecimento”, pois não é possível pensar e existir fora de si; o modo como exercemos a docência também é constituído pelo conjunto de experiências e vivências próprias de cada pessoa.

Como parte de um conjunto que se opera como processo e está inserido em um longo período na profissão, considero fundamental que proporcionemos, aos nossos estudantes, experimentações que os ajudem a desafiar a “herança de Alexandre”<sup>8</sup> (RESTREPO, 2000) contida em nós. Nesse modelo, não há espaço para o sensível; o que difere é digno de piedade, rendição ou indiferença. Condição essa que se reflete na produção do conhecimento, por exemplo, ao considerar natural dissecar animais ou lhes imputar sofrimento em nome da ciência; é o outro como objeto. Nessa direção, talvez a dimensão crianceira que esteve todo o tempo com o poeta Manoel de Barros possa ser tangenciada

8 O autor se refere ao modo severo como Filipe II da Macedônia teria educado seu filho – Alexandre, o Grande – para a “conquista do mundo” (RESTREPO, 2000).

e nos auxilie a dar outras proporções a modos de ensinar, de aprender e de educar crianças e jovens na/com a cidade.

## A FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CIDADE

Experiências docentes que dialogam com a cidade têm ocupado a maior parte da minha carreira. Primeiramente, na escola pública onde atuei por treze anos, e, posteriormente, na universidade, onde já estou há quase quinze, as aproximações com a cidade ajuízam um modo de ser. “Este modo docente de ser que entendo ser a corporeidade da profissional professora é também o resultado de um *modo de ser* mais amplo, ver o mundo e posicionar-me em relação a ele. É um projeto de vida em sua *versão escola!*” (CHAIGAR, 2001, p. 45) que, por sua vez, é impactado pela docência.

Mais de quinze anos após esse estudo, ainda considero bastante pertinente essa reflexão e a professora que carrega no corpo a sua pessoa é profundamente impactada pelas coisas da cidade. É dessa relação, ora amorosa ora rancorosa, ora esperançosa ora cética com o espaço cidadão, que busco elementos para fundar um paradigma na contramão da dureza e da (pseudo) neutralidade. Na formação de professores, ele tem sido alinhavado por investigações, experimentações e aproximações da cidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

Nessa direção investi pesadamente no ensino com pesquisa (DEMO, 2009; BALZAN, 2000). Durante o período em que atuei mais diretamente com a Licenciatura em Pedagogia, na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, foram produzidas mais de 60 pesquisas realizadas por licenciandas, todas tomando como palco a cidade do Rio Grande. A disciplina, que à época era anual, proporcionava que, durante o primeiro semestre, projetos de investigação fossem elaborados e, no segundo, ganhassem a corporeidade das ruas. Os dados empíricos foram sistematizados, analisados e socializados em eventos de extensão construídos com discentes. Nas licenciaturas de História e Geografia, na disciplina de Didática, também foram realizadas essas

experiências, mas irei ater-me aqui apenas à Pedagogia. A experimentação que a cada ano era renovada em seu tema, conforme os “praticantes” (CERTEAU, 1998) que faziam a sala de aula, gerou, entre outras investigações: Memórias, lugares e a cidade (2009-2010); A qualidade do tempo-espaço das crianças riograndinas (2012); Experiências riograndinas na “contramão” da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia (2013); Culturas, espaços e tempos “invisíveis” em/do Rio Grande (2014). Cada um dos temas proporcionou múltiplas investigações de acordo com os interesses das turmas.

Os percursos e os desdobramentos desses trabalhos, sob a ótica de discentes, evidenciados em mostras científicas, eventos educativos e publicações, apontaram-me para situações de protagonismos, apropriação da cidade, ressignificação de conceitos e abertura a conhecimentos, histórias e memórias produzidas por “ordinários” (CERTEAU, 1998) no solo da cidade. Algumas fatias desses conhecimentos foram deixadas em autoavaliações, por exemplo.

Uma das minhas aprendizagens mais significativas foi **repensar a infância e seu direito de expressão, de ser e não de estar em construção, apenas**. Ouvir as crianças, buscar compreendê-las, calar nossos anseios e procurar saber os anseios delas, foram atitudes que, como parte do processo de construção do meu ser, me ajudaram a aperfeiçoar os meus conceitos profissionais e pessoais em relação às mesmas. (LEILANE, L. Pedagogia diurna, 2012 – grifos da autora).

Narrativas como essa apontam para uma vasta rede formativa que ocorre pela desnaturalização do olhar na relação com seus próprios percursos na/com a cidade; talvez o que Certeau (1998) tenha denominado de imersão em astúcias anônimas do cotidiano. Nesses movimentos, aprendizagens

são ressignificadas mediante a construção de territórios cujos conhecimentos são compostos por afetos, imaginários, esforços, compromissos e descobertas (CHAIGAR, 2015). Em estudo realizado com licenciandos de Pedagogia sobre suas aprendizagens na cidade, elenco duas questões: quando percebem que aprendem e que aprendizagens são essas. Percebem que aprendem quando “atribuem beleza ao processo e produto”, “retiram lições da própria vida”, “refletem narrativas como expressões de conhecimento” e “envolvem-se na investigação”. E destacam como aprendizagens “melhoria da autoimagem”, “sentimentos de pertencimento”, “valorização da escala local” e “descobertas pela partilha (saberes, sentimentos, surpresas)” (CHAIGAR, 2015).

Realço que as descobertas apontadas afastam-se de um paradigma positivista e se aproximam da compreensão do “conhecimento como autoconhecimento”, conforme sugere Sousa Santos (1996) a respeito do paradigma emancipatório que, nesse caso, pressupôs também sentimentos, estética, partilhas, envolvimento e territorialidades<sup>9</sup>.

Essas categorias estão entrelaçadas e associadas aos contextos em que se produziram, pois compreendo que todo estudo é situado, mas reconheço que mobilizaram licenciandas em direção à vida na/da cidade, e que cada uma pôde construir aprendizagens ancoradas em suas próprias experiências de vida na relação com outros cidadãos, seja na sala de aula ou outros espaços para além dos muros da universidade.

[...] Ao escutar os colegas de turma, o anônimo na rua, o avô na casa, o vendedor do Mercado, o barbeiro na barbearia, os moradores do Balneário, os colegas de trabalho, os habitantes da Ilha, entre tantos

9 A construção de redes de territorialidades envolve ultrapassar os muros da universidade (físicos e epistemológicos), quebrar paradigmas segregadores e estimular ‘conversas com a cidade’ e seus praticantes, potencializando ações educativas formais e não formais.

outros não citados com os quais dialogaram, as discentes exercitaram suas humanidades num diálogo profícuo com memórias e histórias de vida do lugar. (CHAIGAR, 2015, p. 316).

As escutas e interlocuções favoreceram protagonismos, pois sinalizam rupturas com o modelo da modernidade que dispõe sujeito versus objeto (CUNHA, 2006). Todos puderam se perceber na condição de “praticante” (CERTEAU, 1998): professora, estudantes, anônimos, avós, barbeiros, ilhéus... Cada qual totalidade e parcela ao mesmo tempo, em que todos ensinam e todos aprendem.

O estudo resumidamente relatado trouxe desdobramentos e, desde 2012, *aposto fichas* no evento denominado “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” que já teve cinco edições consecutivas e gerou, em 2016, a criação da linha de pesquisa Redes de estética, cultura e formação na/da cidade – RECIDADE, sediada no Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (FURG/CNPq). Nele, um pequeno grupo formado pela professora pesquisadora, mestrandos em Educação, bolsistas de iniciação científica e professores da escola básica tem se debruçado em trabalhos que potencializem processos na interlocução com a cidade, ou seja, redes de territorialidades formativas. Desenvolvemos, desde esse ano, o projeto que reúne pesquisa e extensão (PROEXT/2016) “Cultura, Estética e Formação na/da Cidade: redes de saberes, memórias, incompletudes e territorialidades”.

O projeto foi resultado das experiências anteriores acumuladas no diálogo com discentes universitários, colegas e professores da escola básica. Jovens estudantes têm um papel fundamental na construção dessas territorialidades formativas, pois, com suas energias juvenis, impulsividade ao novo, radicalidade a exclusões,

desejo por rupturas representam uma fonte inesgotável de ideias e proposições, cabendo a nós, professores, estarmos atentos e acolhê-las na humildade do gesto de passar o bastão, ou melhor, ajudá-los a se preparar – na ação – para assumir papéis que hoje estão conosco. Assim, no espaço do pequeno, de *formigas*, está sendo construído um movimento *crianceiro*, pois apostamos na potência transformadora da infância quando nos permitimos sermos alcançados por ela. Ele tem nome, chama-se...

## INTERFACES PEDAGÓGICAS OU... MOVIMENTO INTERFACES

O que é afinal? Trata-se de um projeto de formação de professores nascido nas salas de aulas da graduação, mais especificamente nas licenciaturas, com o objetivo inicial de promover a interlocução entre diferentes áreas e evidenciar a produção de conhecimento desses cursos. Durante o ano letivo de 2012 (que culminaria em 2013 em função de uma greve geral), duas turmas, uma de Pedagogia e outra de História, realizavam investigações no tempo-espaço da cidade. Com o objetivo de intercambiar essas produções, foi proposto o Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, associado à II Mostra O lugar da memória na escola – coisas de crianças<sup>10</sup>.

Entretanto, as intencionalidades foram em muito extrapoladas, tendo em vista que um grande número de estudantes correu ao evento que, inclusive, contemplou trabalhos de outras IES. Esse fato suscitou alterações nas modalidades previstas e, visando acolher todas as propostas, foram incluídos também pôsteres.

10 Uma primeira Mostra já havia sido realizada durante o II Seminário Memórias, lugares e a cidade, em 2010. Blog do evento: <http://eventointerfacespedagogicas.blogspot.com.br/>

Um dos destaques foi a presença do Pequeno Príncipe, sob a pele do acadêmico de Pedagogia Ewerton Mendes. Havia ele confidenciado que tinha como sonho viver o personagem de Exupéry e acho que pensamos: por que não? De cabelo descolorido e com as vestes feitas por ele mesmo, o personagem circulou pelo campus universitário divulgando o evento. Sua presença poética e a infância por ele carregada despertaram curiosidades e, por certo, atraíram muitos ao Interfaces. Durante o evento, deu a medida do tempo (intervalos, recomeços, etc.), ao entrar nos ambientes das atividades com sua caixinha de onde sacava excertos da obra que caracterizava. O Pequeno Príncipe virou um ícone e o estudante passou a ser convidado para visitar escolas como tal. Essa experiência foi transformada em seu Trabalho de Conclusão de Curso, ao final da licenciatura.

O personagem foi o início de um conjunto de outros tantos que, ao longo das demais edições, representaram o *alter ego* do evento e foi quem abriu espaço para que outras racionalidades também se explicitassem no Interfaces. O Menino Maluquinho (2014) baseado na obra homônima de Ziraldo; O menino que colecionava lugares (2015) (parceria com a colega Ana Roberta Siqueira), adaptado do livro de Jader Janer Lopes; Peter Pan (2016), personagem criado por James Matthew Barrie e O carteiro e o poeta (2017). Este foi o primeiro personagem que, retirado do cotidiano citadino, destaca os praticantes e suas vidas ordinárias (CERTEAU, 1998) e simbolicamente ratifica a cidade como espaço educador por excelência. Nas duas últimas edições, Ewerton (que agora já é licenciado) teve a parceria de João Vitor Xavier, licenciando em História, jovem poeta cuja poética tem sido extravasada durante o Seminário.

Após o início promissor, o projeto ganhou força e foi se estendendo em seus objetivos e propostas, conforme avaliávamos seus alcances formativos. Já a segunda

edição evidenciava um tema bem claro, proposto por um coletivo de alunas de Pedagogia que apresentaram forma e conteúdos quase que prontos. Foram me procurar ao final do ano letivo para argumentar que o Interfaces teria que ter continuidade e se propunham a arremangar mangas e porem-se a trabalhar. Foi o que aconteceu: O II Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo – “Memórias, tecnologias e ludicidade: ressignificando tempos, espaços e infâncias” ocorreu em setembro de 2014. O tema, retirado de anseios bem próprios da Pedagogia, contou com uma Mostra fotográfica intitulada “As tecnologias e as crianças no século XXI”, dividida em duas partes, uma produzida sob o olhar de crianças riograndinas e outra capturada pelo olhar do discente Ewerton Mendes, cuja curadoria ficara a cargo da Professora Simone Anadon, do Instituto de Educação e parceira na organização da primeira e da segunda edição. Essa atividade reiterou a presença de crianças como parte fundante das demais modalidades do evento formativo, que teriam sequência em outras edições.

A segunda edição do Projeto já contou com comissão científica e o conjunto de trabalhos apresentados sob a forma de cirandas passou a ser reunido em anais. Foi também um momento de grande participação de discentes na organização e coordenação de atividades, ratificando a sugestão da emergência de protagonismos, enquanto o Menino Maluquinho nos levava de volta ao nosso “quando infante”, conforme o poeta Manoel de Barros.

O III Seminário, ocorrido em 2015, trouxe como tema “Protagonismos, culturas e incompletudes”, definido em função de avaliações coletivas em meio ao recrudescimento de crises societárias e políticas. Em nossa carta destinada aos participantes, assim sintetizamos o contexto:

[...] Crises que colocam em cheque paradigmas, valores, caminhos e sentidos atribuídos ao ser humano. A urgência de pensarmos/agirmos como protagonistas de um tempo histórico portador de complexidades levou-nos aos conceitos-eixos deste evento. Os nossos percursos no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como os de parcerias desta edição também contribuíram sobre o tom do tema: *Protagonismos, culturas e incompletudes!*<sup>11</sup>

Nessa edição, o caráter regional, antes mais circunscrito a municípios próximos e da capital, espraiou-se um pouco, ganhou a parceria de colegas como Jader Janer Lopes (UFJF/UFF) e Orlando Ednei Ferretti (UFSC) que se somaram aos esforços do projeto e levaram seus estudos sobre geografia das infâncias e ensino de geografia ao Interfaces. O evento ampliou seus objetivos e buscou evidenciar protagonismos docentes e discentes e produções escolares. Muitos professores de escolas da cidade e do campo estiveram presentes com seus trabalhos, equilibrando a produção de antes, eminentemente acadêmica, com a do chão das escolas.

Um fato que simbolizou essa maior aproximação foi dado pelo menino Patrick Lima Cabral, da Escola Municipal Frederico Ernesto Buchholz, que elaborou um lindo desenho que se transformou na arte do evento. Sua professora, mestranda em educação, apresentou-nos entusiasmada a produção da criança (na época com sete anos de idade) que, logo, ganharia nossos corações. A imagem foi impressa em camisetas, canecas, *banners* e adesivos e, até hoje, é usada por estudantes quando desejam reafirmar a identidade do Interfaces em

11 Disponível em: <http://seminariofurg.wixsite.com/interfaces/anais> Acesso em: 12 mar.2018.

apresentações de trabalhos em eventos, por exemplo.

Uma fotografia tirada na Mesa Final desse Interfaces mostra uma mãe grávida, Patrícia Raubach (discente de Pedagogia), segurando uma camiseta de bebê com os dizeres “Eu fui no Interfaces”, junto ao neto e o filho Nicolas. Talvez essa imagem retrate bem o tamanho do compromisso afirmado com os pequenos, quando se busca construir, na formação de professores, dimensões sensíveis que não se conformem com indiferenças, maus-tratos, violências e/ou abandonos de qualquer espécie, seja em relação a uma criança, um jovem, um velho ou, ainda, um animal não humano.

Desejo destacar, no entanto, o que considero um exercício potente de protagonismo discente. Inserimos na programação uma Mesa Final intitulada “O que é mesmo que estamos aprendendo?”. Essa Mesa foi composta pelos discentes coordenadores das cirandas, a principal modalidade do evento, tendo em vista ser constituída por narrativas erigidas de forma horizontal. Nela, professores doutores dialogam com discentes graduandos e pós-graduandos, professores de escolas públicas e estudantes de ensino básico, inclusive. O caráter democrático da ciranda sempre é apontado nas suas avaliações como um dos pontos fortes do projeto.

Nessa Mesa, jovens coordenadores de cirandas arremataram, com suas análises, o momento formativo e suas aprendizagens. Uma fotografia em particular me encanta em que os licenciandos mostram-se à vontade e apropriados de um espaço geralmente destinado aos doutos. Inverteram espacialmente a ordem das coisas; sentaram-se todos à frente da mesa e, com seus bloquinhos de anotações em mãos, narraram suas perspectivas sobre evidências que mobilizaram aprendizagens nessa edição. O episódio seria uma das lições aprendidas: os licenciandos precisam exercitar mais seus protagonismos na instituição universidade; eles têm muito a nos ensinar!

O IV e V Seminários tiveram como temas Escola e Universidade: utopias, tempos e experiências e Cidade e Escola: formação, transformação e cidadania, respectivamente. Nesses, há sinais de amadurecimento e um esforço de aproximação com a escola pública, chamando-a para dividir com a universidade a responsabilidade na formação de professores. Embora haja o discurso que reconhece a escola como espaço formativo, mediante o que denominamos de formação continuada, por exemplo, o fato ainda carece de concretude na mente de muitos. Nesse sentido, um episódio tomou nossa atenção em 2016, durante o transcorrer do evento: havíamos construído (a duras penas), com doze escolas públicas e um núcleo de educação e monitoramento ambiental (NEMA), atividades que seriam desenvolvidas nesses espaços educativos, como parte da programação do Interfaces. Somavam em torno de duzentas vagas, que tínhamos na ponta do lápis, com medo de que faltassem atividades para toda a demanda. No entanto, pouquíssimas pessoas se deslocaram até as escolas para os trabalhos preparados pelas instituições, deixando-nos com um sentimento de frustração bem grande. Nas discussões da última Mesa, que tinham como objetivo analisar o processo educativo promovido pelo evento, trouxemos à baila a questão e refletimos que ainda é à universidade que é concedida a chancela da formação. Na escola a gente vai observar, colher dados, levar nossas proposições etc., mas o espaço formativo por excelência, ou seja, o território da formação de professores é a universidade. Trata-se, sim, de uma questão de poder.

Entretanto, destoamos desse entendimento e temos investido forte no reconhecimento da escola como produtora de conhecimento, formação e desenvolvimento profissional docente, afinal é através da escola que profissionais da educação constroem amizades e conhecimentos, ensinam e aprendem e, também, humanizam-se ao se empenharem na defesa da cidadania

de crianças e jovens de todos os segmentos sociais.

Interfaces Pedagógicas, nessas duas edições, também destacou a cidade como espaço educador por excelência e buscou juntar narrativas plurais sobre ela, mediante “conversas com a cidade” em que experiências produzidas fora dos ritos acadêmicos ganharam visibilidade, como a luta por moradia urbana, o fluxo de imigrantes senegaleses, práticas tradicionais como de rendeiras e de quilombolas, movimentos emancipatórios de negros, entre tantos outros. Nessa cidade, mais uma vez, reconhecemos vozes de crianças e de jovens – grupos geracionais historicamente marginalizados – quer fosse por meio do sarau poético, do teatro, da produção de vídeos ou música etc., que sinalizaram aberturas e movimentos na direção de uma formação mais atravessada pela vida, seus conflitos, desafios e pela dimensão da possibilidade.

O processo que o compõe não é de todo dizível posto representar muito mais do que podem as palavras e a sua limitada capacidade expressiva (embora não desprezível obviamente). Reúne beleza e simplicidade, envolvimento e disponibilidade, risco e rigor. Para muito além do que essas palavras signifiquem, extrapolam a dimensão de evento, situado em um breve período sazonal no calendário de cronos; para nós que o estamos produzindo, imersos em seus meandros, já é um movimento em favor da formação de professores, da escola pública e da cidade educadora. O segundo semestre de 2016 assumiu oficialmente essa dimensão e passou a ser também Movimento Interfaces: Conhecimentos para além dos Muros e reúne, vez em quando, pequenos grupos, com a presença de convidados como estudantes estrangeiros, griôs, movimentos pró animais não humanos, educadores populares, poetas, músicos, pintores, iniciativas educativas com crianças e jovens, coletivos negros etc.. O Movimento junta gente de muitos jeitos e, dessa maneira, vamos construindo um modo de formar menos engessado e/ou dualista e endossado por paradigmas plurais, que não desperdicem

a [rica] experiência (SOUSA SANTOS, 2000) que a vida na cidade proporciona.

Para concluir, quero dizer ao seu Chaguinha (destacado no início desta escrita) que compreendo sua nostalgia e também sinto falta daqueles ingênuos mascarados, mas que não nos imobilizemos frente aos desafios do presente. Estou, como ele, desejando mais espontaneidade e alegres festejos de carnaval no local em que vivemos. Contudo, no espaço que me cabe na formação de professores, igualmente me esmero em ir ao encontro da infância na cidade, a fim de ratificar com ela o que alguns discentes já perceberam:

[...] nossa territorialidade é constituída na diversidade, pois a práxis que ocorre fora da universidade e aquelas práxis que são desenvolvidas na mesma, mas de forma alternativa, são o resultado de múltiplos saberes e fazeres. O educador Miguel Arroyo, nos elucida que essas diversas formas [...], que aqui estamos tentando entender por territorialidade, é fruto de uma amálgama de resistências, saberes, práticas, experiências, etc. (SOARES et al, 2016, p. 05).

## REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 115-136.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Tradução: Renato Aguiar. Rio

de Janeiro: Zahar, 2017(a).

\_\_\_\_\_. O dom de Francisco. **Revista IHU**, 2017(b). Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/565619-o-dom-de-francisco-artigo-de-zygmunt-bauman> Acesso: 12 fev.2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (V1, As artes de fazer).

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A (des)educação do olhar no contexto da cidade: exercícios de conjugar o verbo reparar. **Revista Trabalho (En)Cena**, fev. 2014. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encena/2014/02/05/A-deseducacao-do-olhar-nocontexto-da-cidade-exercicios-de-conjugar-o-verbo-reparar> Acesso em: 04 mar.2015.

\_\_\_\_\_. **A construção de um modo docente de ser: um estudo com alunas do magistério**. (Dissertação de mestrado, 164p). Pelotas, UFPel, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens e itinerários juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 295-318.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII ENDIPE. Recife: 2006, p. 485-503.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Antonio. Bauman: Assim chegamos à Retrotopia. **Revista IHU**, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br>

br/78-noticias/567419-bauman-assim-chegamos-a-retrotopia  
Acesso em: 12 fev.2018.

SOARES, Luiz Paulo da Silva et al. Territorialidades da Formação: Narrativas discentes sobre o movimento interfaces II. **II Encontro Humanístico Interdisciplinar**. Jaguarão, RS, 2016. Disponível em: <http://eventos.claec.org/index.php/ehm/2ehm/paper/view/403/175> Acesso em: 12 mar.2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1996.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

# INVESTIGANDO INFÂNCIAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE SÃO GONÇALO

Investigando Infâncias  
e Processos Educativos  
na Cidade de São Gonçalo

Maria Tereza Goudard Tavares<sup>I</sup>

Cintia Larangeira<sup>II</sup>

Julyana Veríssimo<sup>III</sup>

<sup>I</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro/  
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP)– Brasil

<sup>II</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro/  
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP-IC/CNPq)– Brasil

<sup>III</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro/  
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP-IC/UERJ)– Brasil

## Resumo

O presente artigo é resultante de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada no âmbito do projeto “A(s) infância(s) e a cidade: Investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo”, que vem objetivando investigar se os componentes territoriais da cidade de São Gonçalo interferem e/ou produzem impactos nos processos educativos e de escolarização inicial das crianças das camadas populares no município. Pretendemos, com este estudo, dar continuidade e complexificar pesquisas que vimos desenvolvendo há quase duas décadas sobre/com o local, destacando a centralidade da cidade de São Gonçalo nas políticas e práticas de educação escolar em curso na metrópole gonçalense.

**Palavras-chave:** Infâncias na cidade; Direito à cidade; Alfabetização cidadã.

## Abstract

This article its result of a qualitative research on ethnographic nature performed around project “A(s) infância(s) e a cidade: Investigando componentes

territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo”, which has been objectfying to investigate whether the territorial components of the city of São Gonçalo interfere and/or produce impacts on educational processes and initial schooling for children of the popular layers in county. We intend with this study continue and complexify our research that we have seen developing almost two decades on/with the local, highlighting the centrality of São Gonçalo city in the school education’s policies and practices on progress in the “gonçalense” municipality.

**Keywords:** Childhood in the city; The city as a book of spaces; Citizen literacy.

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente artigo é resultante de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada no âmbito do projeto “A(s) infância(s) e a cidade: Investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo”, que vem objetivando investigar se os componentes territoriais da cidade de São Gonçalo interferem e/ou produzem impactos nos processos educativos e de escolarização inicial das crianças das classes populares no município. Pretendemos, com este estudo, dar continuidade e complexificar pesquisas que vimos desenvolvendo há duas décadas (1998-2018) sobre/com o local, destacando a centralidade da cidade de São Gonçalo nas políticas e práticas de educação escolar em curso na metrópole gonçalense.

A pesquisa em tela busca situar e investigar as relações que envolvem a infância e o direito à cidade (TAVARES, 2003, 2008, 2010, 2016) e a questão do efeito vizinhança (SANT’ANNA, 2009, 2010 e RIBEIRO, 2008, 2010) como frutos de debates que vêm se intensificando nas Ciências Sociais (ao menos nas últimas três décadas) e no campo educacional, sobretudo nos estudos da Educação Popular e na Sociologia da Educação, de modo mais específico. A partir do diálogo com

a epistemologia existencial de Milton Santos (2000, 1997, 1994), com a perspectiva sócio-antropológica do conceito de alfabetização em Paulo Freire (1993, 1990, 1986, 1979), bem como a centralidade dada aos processos locais por Bourdain (2000) e Carlo (1996), estamos intencionando enfatizar que o direito à cidade, praticado a partir de uma alfabetização cidadã (TAVARES, 2003), pode ser ensinado e complexificado nas escolas públicas de Educação Básica e outros espaços educativos, compreendendo-os como instâncias privilegiadas para aprendizagem da cidade e da vida urbana.

Objetivamos, com a presente investigação, pesquisar as condições de educabilidade (FREIRE, 1967) dos sujeitos escolares, a partir de um estudo sobre os efeitos vizinhança e suas relações com os processos de escolarização da(s) infância(s) gonçalense(s). Temos como foco uma investigação cúmplice na rede pública educacional da cidade de São Gonçalo, visando construir, junto aos professores/as, equipes pedagógicas, familiares e crianças da Educação Básica, um outro ethos, um outro olhar sobre a cidade gonçalense. Olhar este que contribua para um maior conhecimento e complexificação dos processos histórico-culturais inscritos na formação social, cultural e política da cidade.

Para uma melhor compreensão da centralidade da cidade nos processos formativos de crianças e jovens, bem como o papel das cidades educadoras na contemporaneidade, é necessário situá-las no contexto sócio-histórico mais amplo. Numa perspectiva histórica, a temática das cidades educadoras, ou melhor dizendo, sobre o ethos educativo das cidades, apesar de sua emergência na contemporaneidade, poderia ser identificada em pedagogias muito antigas. Como exemplo, seria obrigatório fazer referência à relação íntima que se estabeleceu, na Grécia clássica, entre Paidéia e Pólis, bem como às utopias renascentistas que projetavam cidades em que a educação ocupava um papel fundamental (TRILLA, 1990). A pedagogização da cidade pelos sistemas escolares nascentes tornou-se, a partir da modernidade, um dispositivo de tentativa de controle das profundas contradições que emergiam nas

idades, cujos sinais de metropolização já anunciavam os conflitos inevitáveis das sociedades capitalistas, sedimentadas em modelos político-sociais excludentes.

A partir dessa breve contextualização, afirmar a natureza educativa da cidade implica admitir, no âmbito político-epistemológico, a intencionalidade formadora que a metrópole vem assumindo na contemporaneidade, sobretudo por ser um meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1997) por excelência, locus da densidade comunicacional e de processos educativos ampliados. Dizer que a cidade é educadora é ressaltar seu caráter de agente educativo. É uma ideia-força que busca ser compartilhada e assumida pelos diferentes atores sociais (TRILLA, 1997), apesar das contradições nodais que tornam a metrópole um cenário dos conflitos e confrontos sociais que, por sua vez, tornam a cidade um lugar das disputas, principalmente pelo acesso aos componentes territoriais que a constituem, tais como o acesso aos equipamentos urbanos, escolas, centros culturais, hospitais, postos de trabalho e lazer, áreas de comércio etc.

Milton Santos (1997) define a cidade como o lugar em que o mundo se move mais, e os homens também. De acordo com essa concepção, a cidade seria um dos lugares da educação, pois, “quanto maior a cidade, mais numeroso e significativo o movimento, mais vasta e densa a co-presença e também maiores as lições e o aprendizado” (SANTOS, 1997, p.83). Em outra perspectiva, reparar a cidade como uma arena cultural (MORSE, 1996) implica (re)conhecê-la como um espaço de disputa e negociação na qual a produção da relação urbana é permeada pelo conflito/diálogo intercultural entre sujeitos sociais heterogêneos. Nesses conflitos/diálogos, há sempre uma tensão entre os que se colocam em posições antagônicas, e mesmo entre os que se colocam em posição de igualdade, disputando/negociando territórios e sentidos na cidade. Dito de outra forma, a cidade contemporânea é um imenso mosaico, composta por fragmentos. Sua história é escrita nos estilhaços, nos vestígios que a cidade nem tenta esconder, nas fachadas e prédios que resistem ao tempo e que nos recordam outros

tempos, nas imagens esmaecidas dos cartazes que teimosamente habitam os postes, nas suas superfícies, nos letreiros, placas, na publicidade que invade nossa retina: a cidade é um imenso mosaico de textos. Textos sonoros, olfativos, gustativos, tácteis, visuais... A cidade é uma paisagem polissensorial. Um livro de espaços (ALVAREZ, 1994) encharcado de signos, de significações múltiplas. A leitura dessa cidade – mosaico – arena cultural não poderia deixar de ser múltipla e complexa. Assim, ao longo da história humana, a cidade - polis e civitas - é um constante desafio ao reencontro de nossa dimensão política e civilizatória: “Viver em uma cidade educa e reeduca, saber lê-la é alfabetizar-se para poder transformá-la” (ALENCAR, 2000, p. 34).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, investigar as possibilidades epistemológicas da cidade e os processos de escolarização de crianças no município de São Gonçalo, pressupõe, necessariamente, a discussão e a ampliação do conceito de alfabetização junto às crianças investigadas. Estamos convencidas que as cidades são e/ou deveriam ser instâncias educativas privilegiadas, e que, cada vez mais, é necessária uma “aldeia inteira para educar uma criança”, como nos ensina um provérbio africano. Dessa forma, tomar a cidade como um livro de espaços pressupõe complexificar o conceito e as práticas de alfabetização para além de sua acepção usual na cultura escolar, que, de modo geral, condiciona a leitura e a escritura de materiais e suportes impressos, gráficos, textuais. A concepção de alfabetização que defendemos implica considerar que ensinar a ler e a escrever não se restringe ao domínio da língua materna, mas sim ao acesso a todos os tipos de linguagens presentes em nossa cultura, isto é, a musical, a gestual, a pictórica, a cinematográfica, a teatral, a fotográfica, a matemática, a não-verbal e tantas outras linguagens que nos possibilitam ler e escrever o mundo em que vivemos. Mundo este, atravessado por diferentes texturologias (CERTEAU, 1995). Para Certeau, a texturologia de uma cidade, de um bairro e/ou rua, se exemplifica pelo seu labirinto de imagens em que os diferentes textos, mensagens, corpos, fluxos

se hibridizam, configurando uma poderosa mídia, cujos significados atravessam o sujeito citadino, exigindo outras formas de percepção, de leitura, de alfabetização no sentido ampliado. Assim, a concepção de alfabetização cidadã (TAVARES, 2003), com que vimos trabalhando, amplifica o conceito de alfabetização, incorporando a temática da cidade como um livro de espaços.

Do ponto de vista do projeto de pesquisa em tela, afirmamos que ler o mundo é também ler o espaço: construção social e histórica da ação humana. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização de homens, mulheres, jovens e crianças a partir do território usado; é, na contemporaneidade, especialmente, estudar as relações sociais com e na cidade.

## **A PESQUISA E SEUS PRESSUPOSTOS ÉTICOS, EPISTÊMICOS E POLÍTICOS: AS NOSSAS INTENÇÕES AO INVESTIGAR A(S) INFÂNCIA(S) NA CIDADE**

Fundamentadas em trabalhos anteriores, defendemos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica vem possibilitando que pesquisadores e pesquisados possam viver a experiência de uma comunidade investigativa (TAVARES, 2009), na qual o trabalho de campo, a produção do que chamamos empiria, longe de ser apenas um espaço de coleta de dados e de construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletiva sobre o conhecimento, buscando corroborar o papel da pesquisa como produção intencional de conhecimento numa perspectiva emancipatória, pois, segundo Boaventura de Sousa Santos (2000), todo processo de produção do conhecimento implica e nos desafia aos processos de autoconhecimento, isto é, ao conhecimento de si e do mundo que nos atravessa.

Colocadas essas primeiras questões de natureza teórico-metodológicas, afirmamos que muitas são as nossas intenções na pesquisa com as infâncias e seus territórios

na cidade. Uma pesquisa é sempre motivada por uma multiplicidade de questões, principalmente, políticas, éticas e epistemológicas, além das questões institucionais e pessoais, tais como financiamento, objetivos e experiência de pesquisa. Como anunciamos nas intenções iniciais deste artigo, o desafio de buscar pesquisar com crianças, enxergando-as como sujeitos de direitos e coparticipantes do processo de pesquisa, com protagonismo e participação ativa no desenvolvimento da investigação, exige-nos pensar e problematizar o caráter ético da pesquisa, a concepção de ciência e a concepção de conhecimento que fundamenta o desenho teórico-conceitual da investigação. A decisão de realizarmos uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, longe de nos proteger como pesquisadoras, levou-nos a problematizar o próprio campo científico no qual a pesquisa é produzida, isto é, levou-nos a interrogar alguns parâmetros e procedimentos éticos e conceituais indispensáveis e inerentes à constituição da pesquisa em sua arquitetura aberta, dialógica e plural.

Nesse sentido, o diálogo com Barbosa (2014) tem sido fundamental para a estruturação de nosso movimento investigativo com as crianças e demais profissionais (professoras, merendeiras e inspetores) nas escolas de Educação Infantil em São Gonçalo. Para essa autora, três são os aspectos constitutivos da pesquisa de cunho etnográfico com crianças, e que, de maneira mais ampla, dificultam e nos exigem coerência epistêmica, ética e política no trabalho investigativo, prioritariamente em seu desenho e intencionalidades.

O primeiro aspecto é vinculado à concepção de ciência inerente ao projeto e ações da pesquisa de forma mais ampla, especialmente por ser a pesquisa etnográfica uma tipologia de pesquisa aberta e de escopo interativo, bastante flexível em seus procedimentos metodológicos e ferramentas de produção de conhecimento. O segundo aspecto é que a pesquisa com crianças exige a adoção de um paradigma de conhecimento que as reconheça como sujeito de direitos, como produtoras de cultura e com protagonismo social. O terceiro aspecto, que

deriva do anterior, é a possibilidade e a capacidade de as crianças serem partícipes da pesquisa, tendo direito à publicização de suas imagens, identidades, nomes, bem como a explicitação de suas contribuições intelectuais nos materiais produzidos na pesquisa (BARBOSA, 2014).

Ainda para Barbosa, é fundamental a elaboração de “um mapa das tensões éticas [que possa contribuir] para a discussão e tornar possível a formulação de diretrizes para a pesquisa com crianças que tenham um caráter ético, mas que não impeçam a existência da pesquisa etnográfica, ou participativa da criança” (BARBOSA, 2014, p. 240).

Embora tenhamos clareza da complexidade das questões éticas da pesquisa com crianças, bem como dos inúmeros dispositivos necessários à (auto)reflexividade nesta questão, é necessário frisar que, muitas vezes, além dessas intencionalidades, um dos principais objetivos de uma pesquisa é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam/produzem (n)esse espaço. No nosso caso, no trabalho investigativo em escolas e em outros espaços educativos em São Gonçalo, temos buscado conjugar tanto os objetivos políticos, epistemológicos e éticos, quanto os relacionais e afetivos.

Em nossas pesquisas, narrar a megacidade polifônica, repleta de signos com as crianças, coloca-nos diante de algumas questões: a discussão da cidade, inicialmente associada aos seus aspectos físicos, recebe novos matizes quando associada à concepção de uma arquitetura porosa como uma rocha, nas quais as construções e as ações das pessoas se entrelaçam umas nas outras, em diferentes circuitos da cidade. Nesse sentido, em diálogo com Benjamin (1995) e com a sua concepção da porosidade, a cidade é fundamentalmente algo indefinido, pronto e acabado. Como um livro de espaços, as formas da cidade ganham novas formas a partir do dinamismo da vida e dos percursos das pessoas na cidade.

A cidade, como por exemplo, Paris, é vista pelo filósofo como um enorme livro a ser lido – “Paris é um grande salão de biblioteca atravessado pelo Sena” (BENJAMIN, 1995, p. 195).

É justamente nas páginas/ruas dessa cidade com aparência de livro que Benjamin reitera o objeto de pesquisa e de suas paixões: a metrópole moderna. O olhar benjaminiano flana por ruas e adentra monumentos e toda uma arquitetura grandiosa para nos mostrar um mundo decadente, mas apaixonadamente vivo e repleto de experiências pessoais: “Diariamente a cidade lança neste rio suas sólidas construções e seus sonhos de nuvens como se fossem imagens” (BENJAMIN, 1995, p. 198).

Trazendo essas questões para a metrópole contemporânea, palco e cenário de nossas pesquisas interessadas, entendemos ser fundamental discutir a questão do olhar, tendo em vista a questão de pensar a cidade de São Gonçalo como um (con)texto alfabetizador, reafirmando a nossa concepção da cidade como um livro de espaços, que, para ser lido e compreendido, careceria de ser ensinado (e visto) também na escola da(s) infância(s):

Me ajuda a olhar! {...} Diego Não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajara para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando, finalmente, conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: -Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991, p. 15).

O pedido do menino Diego nos possibilita pensar que, dentre as inúmeras aprendizagens que construímos na vida, também podemos incluir a aprendizagem do olhar. Do olhar a cidade. Segundo José Saramago, em seu livro *Ensaio sobre a Cegueira*, torna-se necessário: se olha, vê e se vê, repara (1995). Reparar. Quase sempre o que não fazemos na cidade é reparar:

re-parar. É necessário reparar a cidade, aprender a olhá-la.

Assim, perguntamos: como podemos, como pesquisadoras, ajudar as crianças a olhar a cidade? Como podemos ensinar a cidade como um (con)texto alfabetizador? Como compreender o olhar das crianças sobre a cidade? Como tomar a cidade como um problema político e epistemológico?

Estas são algumas das questões que nos (co)movem a pensar a cidade como uma questão importante para as infâncias, em especial, as crianças com as quais trabalhamos, entendendo que a experiência urbana pode constituir um pano de fundo comum para alfabetizações mais amplas, vinculadas ao compartilhamento do sensível, daquilo que nos afeta e nos torna (con)viventes na cidade. E as palavras de Walter Benjamin parecem ecoar em nossos ouvidos como um mantra delicado: “O feriado penetra sem resistência qualquer dia de trabalho. A porosidade é lei inescotável dessa vida a ser redescoberta. Um grão de domingo se esconde em todo o dia de semana, e quantos dias de semana nesse domingo” (BENJAMIN, 1995, p. 150). Assim, quantos grãos de domingo subsistem no ar tenso da metrópole contemporânea? Como tornar o direito à cidade uma experiência de felicidade, mesmo que clandestina? (TAVARES, 2012).

## INVESTIGANDO COMPONENTES TERRITORIAIS DE PROCESSOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE SÃO GONÇALO

Viver nas cidades hoje é a realidade de mais de 90% de todos os brasileiros e brasileiras (IBGE, 2010). Segundo os números oficiais dos últimos censos demográficos, nas grandes cidades brasileiras denominadas de megalópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e outras, vivem milhões de pessoas, o que torna essas cidades verdadeiros formigueiros humanos.

A enorme concentração demográfica nas cidades, Estado do Rio, por exemplo, registra a maior taxa de urbanização do Brasil, ocorrida especialmente nos últimos 30 anos, tendo 91% de sua população vivendo em cidades, relaciona-se com os

complexos processos de transformação territoriais advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, de sua ação perversa nas áreas rurais.

A cidade de São Gonçalo, contexto de nossas pesquisas, segundo dados do IBGE (2010), apresenta um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de 92 bairros, a cidade ainda é um retrato vivo das desigualdades multiplicadas, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana, que vem constringendo principalmente as crianças das classes populares. Sendo um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogeneização da infância como categoria geracional vêm colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como o estado, a família, a escola, os massmedia etc. No caso das escolas das infâncias, sobretudo no interior de suas práticas cotidianas, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movimento estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as e demais profissionais que atuam nos processos educativos das infâncias no território da cidade.

Com efeito, dialogando com Haesbaert (2004), vimos compreendendo a diversidade conceitual presente ao longo da constituição da palavra território. Essa diversidade oferece algumas pistas para interrogar os jogos de interesses nela presentes. Ao aprofundar a noção do jus terrendi romano, Haesbaert (2004, p. 32) argumenta que este se confundia com o direito de aterrorizar, proclamando as inter-relações etimológicas presentes entre os vocábulos terra – territorium e térreo – territor. Os territórios apresentam, assim, em sua materialidade e em seus componentes territoriais, um caráter semiótico, na medida em que se estabelecem como um campo de significação, de simbologias, devendo ser compreendidos e investigados como uma teia de significados, que, ao ser construída por um determinado grupo social, também o (re)constrói. Segundo López (2008), com relação aos processos educativos na América Latina, sobretudo nas metrópoles densamente povoadas e que apresentam grandes

contradições sociais, uma das expressões mais desafiadoras desse cenário social, que vai se configurando de forma muito perversa (sobretudo para crianças e jovens das classes populares), é a segregação social e espacial.

Desse modo, com base em López, vimos perguntando: Quais as condições de educabilidade da cidade de São Gonçalo? Como vão se constituindo os processos de escolarização das crianças moradoras dos mais diversos bairros da cidade, tais como Salgueiro, Jardim Catarina e Trindade? De que forma a crescente segregação urbana e espacial, bem como o acirramento das desigualdades sociais em São Gonçalo, vêm sendo percebidas e analisadas pelos diferentes sujeitos escolares (diretores, professores, equipes pedagógicas, e familiares) como fatores dificultadores da educabilidade de crianças e jovens das camadas populares no município? De que maneira o efeito vizinhança (SANT'ANNA, 2009), as relações bairro/escola têm sido percebidas e complexificadas pelos diferentes sujeitos escolares? É possível afirmar que, em São Gonçalo, “a cidade é contra a escola” (RIBEIRO, 2008)?

A enorme concentração demográfica nas cidades, ocorrida especialmente nos últimos 30 anos, relaciona-se com os complexos processos de transformação territoriais advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, de sua ação perversa nas áreas rurais. O processo acelerado de urbanização brasileira vem atingindo, nesse começo de século, índices de insuportabilidade, agravando uma desigualdade urbanística que se manifesta numa apropriação desigual das metrópoles, e sobretudo, na violência urbana, que envolve a todos, independentemente (porém com maior, ou menor intensidade) de seu contexto espacial. Na cidade de São Gonçalo, local de nossas andanças interessadas como professoras-pesquisadoras, o projeto ultraliberal em curso vem acelerando a desestruturação da cidade, acentuando sua fragmentação, buscando consolidar as fronteiras objetivas e subjetivas entre cidadãos e não-cidadãos, entre incluídos e excluídos, entre o povo do asfalto e o povo da periferia e dificultando, senão impedindo, a edificação de uma cultura urbana mais identificada com a democracia e a inclusão.

A partir da experiência na cidade e da tentativa de delimitação da pesquisa, vimos refletindo sobre algumas questões acerca do impacto da cidade nos processos de escolarização de crianças das classes populares, buscando discutir, entre outras coisas, as possibilidades educativas da metrópole e suas inter-relações com a escola, na expectativa de contribuir para a ampliação das condições de educabilidade (FREIRE, 1967) das crianças das classes populares. Em linhas gerais, objetivamos, com a pesquisa, contribuir para a formação de professores-pesquisadores de educação das infâncias e para a construção de uma cultura escolar infantil, que tenha, como fundamento da ação educativa, a reinvenção da escola de educação das infâncias como um centro recriador da memória, da história e da cultura da cidade de São Gonçalo, contribuindo para a produção de uma outra urbanidade, na qual o direito à cidade seja cada vez mais uma responsabilidade coletiva, discutido e aprendido em todas as esferas societárias, especialmente nos sistemas escolares municipais. Tomar o local como ponto de partida e chegada em nosso trabalho de pesquisa é vê-lo como o lugar principal da democracia que, sem dicotomizar com o global e o nacional, torna-se uma relação interativa com esses níveis provocada pela possibilidade da mobilidade e intencionalidade das ações humanas. Tais ações, nesse sentido, variam, desde uma inserção mais fortemente ligada à localidade até um estilo de vida sociocultural que, passando pelo local, utiliza-se de outros canais para organizar as relações com o mundo.

## APRE(E)NDENDO A CIDADE COM CRIANÇAS GONÇALENSES: QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Como afirmamos, com base em trabalhos anteriores, vimos optando por uma metodologia polifônica que se fundamenta, principalmente, na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo. Ainda do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões embasam esta pesquisa.

No que concerne à questão empírica, registram-se os componentes territoriais que constroem ou possibilitam os

processos de educabilidade das crianças das periferias urbanas gonçalenses. Os últimos dados do IBGE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo parecem reiterar os dados empíricos coletados junto aos moradores entrevistados: não está ocorrendo a ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos só consegue vagas nas creches conveniadas, que funcionam precariamente à margem das políticas públicas municipais (TAVARES, 2010).

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, ampliam-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana, aumentando também a violência urbana. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade das infâncias nos territórios da cidade. São justamente as infâncias que mais sofrem com a escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos.

Outro horizonte investigativo diz respeito à questão política. Na contemporaneidade, vivemos um tempo paradoxal, no qual a celebração das virtudes democráticas e a ampliação formal dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil entram em choque com o crescente recrudescimento de uma “zona de indiferenciação entre o lícito e o ilícito, o direito e o ilegal, entre o público e o privado, a norma e a exceção, projetando uma inquietante linha de sombra no conjunto da vida urbana e suas formas políticas” (TAVARES, 2010, p 19).

Ao investigar as trajetórias urbanas e os circuitos de educabilidade das crianças dos bairros delimitados na pesquisa, percebemos a existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla, não somente nos equipamentos escolares. Do ponto de vista do horizonte epistemológico, entendemos ser necessário, cada vez mais, aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência de

conhecimento. Trata-se de focar e deslocar-se do campo do já sabido para a formulação de novas questões e novos problemas, num esforço de complexificar o olhar para o terreno movediço no qual a realidade-território se move/produz.

Em nosso estudo, vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas (TAVARES, 2010). Não se trata de inventar novas teorias e muito menos de domesticar a(s) realidade(s) estudada(s) em alguma matriz explicativa geral. Ao pensar a cidade como um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, busca-se elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que produza linhas de força que nos instiguem a pensar, de forma plural e inventiva, a questão urbana. Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem nos inspirado a formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da escola que, via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil.

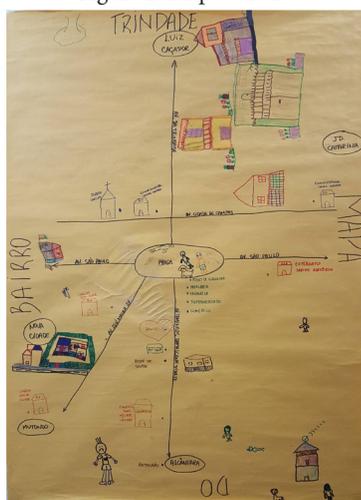
Figura 1: Construção coletiva



Fonte: material de campo da pesquisa

Com vistas a dar materialidade do que estamos realizando em nossa pesquisa, trazemos aqui uma experiência de trabalho investigativo junto a um grupo de crianças no bairro Trindade, em que suas apre(e)nsões sobre os usos da cidade ganham diferentes contornos. Ao construir, com as crianças, narrativas sobre suas experiências de trajetórias/percursos no bairro, foi possível nos aproximar das lógicas infantis, que nos indicam

Figura 2: Mapa coletivo



Fonte: material de campo da pesquisa

outras formas de viver a cidade. Em nossos encontros, gradualmente, avançamos na perspectiva do direito à cidade e na compreensão de que a polissensorialidade dos signos citadinos influencia as práticas infantis de apropriação do território e o sentimento de pertencimento, que contribui na constituição de um sujeito crítico, político e social: um cidadão.

Uma das estratégias de pesquisa com as crianças foi construir com elas, a partir de suas narrativas, um mapa que ilustrava suas trajetórias/percursos e modos de apropriação do bairro. A partir da confecção coletiva do mapa<sup>1</sup> e do diálogo sobre os usos do bairro e a problematização das trajetórias das crianças, foi possível discutir suas demandas concretas sobre as poucas possibilidades que o bairro oferece para que diferentes experiências infantis tais como jogar bola, brincar, andar de bicicleta e patins, ficar sem a presença de adultos, entre outras, possam ser ações efetivas de uso do bairro.

A experiência acima brevemente relatada nos leva a apre(e)nder que, em nossas alfabetizações cotidianas nos territórios, pesquisadores/as, professores/as e crianças, precisam complexificar a questão dos direitos, dentre eles, o direito à cidade, isto é, dos sujeitos usufruírem dos espaços da cidade como uma questão estrutural, de longa duração, que não pode ser invisibilizada nos espaços educativos da cidade.

1 Este mapa é parte do material de campo produzido com as crianças, sujeitos participantes, da pesquisa para a monografia de conclusão do Curso de Pedagogia da FFP-UERJ, junto com a bolsista de IC/CNPq Cintia Larangeira.

Defendemos que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendemos, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana construída nas instâncias sociais da qual a escola da(s) infância(s), por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental.

Assim, a cidadania infantil e o próprio direito à cidade não podem ser tomados e investigados como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, podendo se tornar, nas instituições escolares, um estado de espírito, enraizado na cultura (SANTOS, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

A partir das questões colocadas no corpo deste artigo, afirmamos que a nossa pesquisa vem caracterizando-se pela articulação ensino-pesquisa-extensão, a partir de um movimento instituinte de investigação-formação, no qual buscamos instaurar, acompanhar, analisar práticas educativas e de formação de professores/as, que projetem espaços educativos na cidade como um locus de preservação e socialização de marcas culturais, histórias e memórias, bem como na construção e na socialização de narrativas e práticas pedagógicas alternativas que nos possibilitem reinventar o mundo a partir do lugar, dos territórios da cidade.

Nesse sentido, do ponto de vista da concepção da cidade de São Gonçalo como livro de espaços, os conceitos de proximidade e distância no território citadino ganham contorno no debate contemporâneo, porque não são apenas dados, tendo significado para a convivência na cidade, sendo uma construção espacial e social cujas condições de produção interessam a nossa pesquisa investigar e refletir. Não obstante, temos nos perguntado sobre a proximidade e a distância da educação gonçalense dos processos históricos e sociais que vêm conformando os projetos político-pedagógicos da educação nacional. Investigar os processos educativos ampliados em

São Gonçalo, sendo esta uma cidade pertencente à periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, interagindo com ela, sem deixar de revelar as suas singularidades, continua sendo um de nossos desafios político-epistêmicos. Em síntese, tomar o local como ponto de partida e chegada em nossa pesquisa nos aproxima do poeta Fernando Pessoa e do escritor russo Tolstói, quando estes afirmam: “Para ser universal canta a tua aldeia”.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, F. Cinco questões sobre a cidade. In: BASTOS, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVAREZ, J. M. S. A cidade, livro de espaços. **Revista À margem**, Rio de Janeiro, nº 4, 1994.

BARBOSA, M.C.S. A Ética na Pesquisa Etnográfica com Crianças: primeiras aproximações. **PRÁXIS EDUCATIVA**, Ponta Grossa, v.9, nº 1, p.- 235-245, 2014.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo (Obras escolhidas III)**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOURDIN, A. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARLO, A. F. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CERTEAU, M. D. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico nacional.** Rio de Janeiro, 2010.

LÓPEZ, N. A Escola e o Bairro: Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (.). **A Cidade contra escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

MORSE, R. M. Cidades periféricas como arenas culturais. In: ENTEL, A. **La ciudad bajo sospecha: comunicación y protesta urbana.** Buenos Aires: Paidós, 1996.

SANT'ANNA, M. J. G. O Papel do Território na Configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. IN: CARNEIRO, S.S.; SANT'ANNA, M.J.G. (Org.). **Cidade: olhares e trajetórias.** Garamond Universitária: Rio de Janeiro/FAPERJ, 2009.

SANTOS, B. D. S. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício de experiência.** Porto: Afrontamentos, 2000.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo.** São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARAMAGO, J. **O ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TAVARES, M. T. G. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M. T. G. **A(s) infância(s) e a cidade: discutindo**

processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses. Projeto de iniciação científica. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

TRILLA, J. B. Introducción. In: FERNANDO, J.; (ORG.), S. M. **La ciudad educadora**. Barcelona: regidoria d'Edicions y Publicacion, 1990.

TRILLA, J. B. Cidades educadoras: bases conceituais. In: ZAINKO, M. A. **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

# PERCURSOS URBANOS: (IM)POSSIBILIDADES DE CRIANÇAS EM BRASÍLIA E FLORIANÓPOLIS<sup>1</sup>

Fernanda Müller<sup>I</sup>

Cristian Pedro Rubini Dutra<sup>II</sup>

<sup>I</sup>Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

<sup>II</sup>Universidade de Brasília (UnB) - Brasil

## Resumo

O presente artigo dá um tratamento inédito a dados decorrentes de duas pesquisas sobre mobilidade e experiências urbanas de crianças em Brasília e Florianópolis. Fazendo uso de desenhos e narrativas sobre os mais diversos percursos nas duas cidades, o artigo, primeiramente, nega pré-noções hegemônicas sobre o espaço, geralmente baseadas nas interdições às crianças. Posteriormente, analisa experiências de percursos de crianças voltadas às insularização (ZEIHER, 2003); às possibilidades e medos em relação à rua; e às aprendizagens, inclusive, da autonomia.

**Palavras-chave:** Cidade; Infância; Mobilidade Urbana.

## Abstract

**Abstract:** This article gives an unprecedented treatment to data from two research projects on mobility and urban experiences of children from Brasília and Florianópolis. Using drawings and narratives on the most diverse routes in both cities, the article first denies hegemonic pre-notions about space, generally based on the prohibitions on children. Subsequently, it analyzes

<sup>1</sup> Agradecemos pelo auxílio financeiro do CNPq para a realização da pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”, assim como pelo apoio das bolsistas de PIBIC, Anna Carolina S. Feitoza e Leticia C. Duarte, na digitação e digitalização de desenhos. A pesquisa “Andando’ na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis” contou com auxílio da CAPES, à qual somos igualmente gratos.

experiences of children's routes related to insularization (ZEIHER, 2003); to the possibilities and fears in relation to the street; and to learning, even of autonomy.

**Key words:** City; Childhood; Urban Mobility.

Chris Jenks (1996), ao tratar da configuração moderna e ocidental da infância, argumenta que o corpo das crianças passou a ser associado a uma lógica de segurança, inocência e fragilidade. Tal como bibelôs, crianças correriam o risco de serem quebradas. A rua, as calçadas e boa parte dos demais espaços públicos tornam-se locais de risco físico, assim como apresentam a possibilidade de influenciá-las negativamente.

A estruturação do cotidiano acaba construindo uma rotina das crianças (SARMENTO, 2004), que passam parte considerável de seu tempo em espaços projetados por adultos. Essa distribuição espacial das atividades faz parte de um processo que entendemos como “insularização da infância” (ZEIHER, 2003). Tal conceito é definido como o processo de concentração da infância em lugares específicos da cidade, as chamadas “ilhas de atividades” (FOTEL; THOMSEN, 2004). Assim como uma ilha, o corpo insularizado é supostamente protegido e a criança tem seus movimentos e comportamentos controlados (ZEIHER, 2003).

Com o advento da modernidade, a escola tornou-se uma das principais (senão a principal) ilhas de atividades da infância. É um espaço especializado e profissional que cuida e educa crianças e que introduz, nas suas vidas e de suas famílias, uma organização temporal própria. A casa da família nuclear e dos parentes próximos também são ilhas. Os parques e playgrounds também são facilmente associados como espaços especializados da infância.

Contemporaneamente, essa rotina própria, compartilhada entre crianças e com adultos, exige um conjunto de percursos diários, que são realizados das mais diferentes formas. Um estudo recente documentou que crianças habitantes do Distrito Federal e entorno são transportadas no percurso casa-escola-casa predominantemente em veículos automotores (MÜLLER; MONASTERIO; DUTRA, 2018). Quando estão dentro de veículos, crianças têm

seu espaço protegido, compartilhado com outros, e sofrem certo monitoramento. Logo, ainda que em movimento, de passagem, os veículos também podem ser considerados ilhas.

Este artigo trata especificamente de experiências de crianças durante os mais variados percursos realizados cotidianamente *entre e/ou nas* ilhas, que são feitos pelas crianças, com ou sem acompanhantes, na condição de pedestres, ciclistas, skatistas, passageiras (de carros, de transporte escolar, de ônibus de linha etc.). O artigo aborda, igualmente, relações, encontros, emoções e histórias de meninos e meninas a partir do contraste de experiências urbanas em Brasília e Florianópolis.

Um dos projetos de pesquisa conduzido em Brasília explorou a mobilidade urbana de crianças de idade entre quatro e dez anos, matriculadas no Ensino Fundamental (anos iniciais) de uma Escola-Classe pública da Asa Norte do Plano Piloto. Contamos com dados a partir da realização de desenhos<sup>2</sup> e entrevistas com as crianças, que permitiram a análise sobre o tipo de modal utilizado, interações estabelecidas e informações sobre acompanhantes durante os mais diversos percursos na cidade. A pesquisa realizada em Florianópolis deu ênfase a diferentes experiências urbanas, dentre elas, de mobilidade de crianças entre cinco e sete anos de idade, habitantes da Região Metropolitana. Os dados foram gerados a partir da produção de desenhos e de entrevistas, que tinham como tema o cotidiano e as percepções sobre mobilidade.

Ambas as pesquisas consideraram o desenho como um recurso de comunicação em dois sentidos: 1o) dá à criança a possibilidade de se expressar por meio de uma linguagem narrativa e simbólica; 2o) pode ser usado, subsequentemente, como um catalisador e orientador para uma conversa com a criança. Tentamos potencializar o desenho como uma experimentação de “modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas” pelas crianças (GOBBI, 2014, p. 152). Seguimos as orientações de Christina

2 De forma a preservar o anonimato de crianças, substituímos todos os nomes por pseudônimos. Também realizamos pequenas edições nos próprios desenhos para remover quaisquer referências a nomes e/ou endereços residenciais ou da escola.

Toren (2005), que demonstra o quão importante é tornar evidente à criança o enunciado do desenho.

Em Brasília, as crianças foram convidadas a fazer um desenho sobre o percurso de sua casa para a escola. Elas se encontravam na escola, mais precisamente, em suas turmas. Uma questão interessante é que o enunciado, após a realização do desenho em uma das primeiras turmas, teve que ser necessariamente revisto. Isso porque, ao escutá-lo, uma criança perguntou se era também de interesse saber sobre a volta para casa. Essa pista metodológica dada pela criança nos motivou não só a modificar o enunciado, como tratar os percursos casa-escola e escola-casa de modo não pendular <sup>3</sup>. As crianças utilizaram os materiais disponíveis a elas cotidianamente, tais como folha A4, canetinhas, lápis preto, lápis de cor e giz de cera.

Em Florianópolis, as crianças foram acessadas em suas casas e permaneceram durante uma semana com um bloco de folhas de ofício A4, que continha na capa o título *Meu diário de viagem*. Cada folha contava com um enunciado: “Faça aqui um desenho sobre algum passeio que você fez hoje”. As crianças poderiam, então, quando quisessem e sem qualquer obrigatoriedade, fazer desenhos no bloco, nos dias em que estavam disponíveis. Igualmente, poderiam decidir sobre os materiais de sua preferência e disponíveis em casa para a realização dos desenhos.

A conversa subsequente teve como objetivo principal explorar informações e particularidades já introduzidas pelo desenho, a partir de um simples convite: “conte-me sobre o seu desenho” (TOREN, 2005, p. 20, tradução nossa). As conversas entre pesquisadores e cada uma das crianças ocorreram, no caso de Brasília, na escola; em Florianópolis, na casa das crianças. De qualquer forma, tivemos o cuidado para que a criança entendesse como um convite para uma conversa informal, em que, com o apoio do desenho, pudesse tratar livremente sobre suas experiências em ambas as cidades.

Associados, o desenho e a conversa, possibilitaram-nos acessar modos de vida das crianças para além da chave de análise

3 Vide Müller; Monasterio; Dutra (2018).

“criatividade” – característica não raramente atribuída a elas. A partir de uma combinação que apreendeu a criatividade e a interpretação do espaço pelas crianças, buscamos superar premissões hegemônicas encontradas no discurso adulto. Interessa-nos tratar de espaços e lugares ocupados e transitados pelas crianças em duas cidades, que são sempre marcados por relações estabelecidas com os adultos e outras crianças, i.e., apresentam interdições, mas também possibilidades.

Entre o proibido e o permitido, existe uma pluralidade de formas de ser e estar no mundo. Para tanto, o poder não é apenas exercido por meios de coerção e proibições, mas igualmente autoriza formas específicas de ser criança na cidade e o seu papel em ambientes públicos por meio de discursos (FOUCAULT, 1988; 2005; BONHAM, 2006). Concordamos com Barker (2006, p.124, tradução nossa), quando afirma que crianças têm uma autonomia relativa em relação aos pais, o que “[...] aumenta o crescente corpo de evidências das diferentes maneiras pelas quais as crianças são atores sociais, que empregam uma variedade de estratégias para influenciar suas vidas”.

Para tanto, cabe-nos compreender o que as crianças fazem e como interpretam esses espaços urbanos, quais seus percursos, entendimentos, ideias e idealizações - tanto nos momentos em que estão acompanhadas, como nos momentos em que estão sozinhas. Ao considerar crianças atores sociais competentes, buscamos capturar suas estratégias de transgressão, negociação e libertação em relação ao planejamento espacial dos adultos em relação a elas (BARKER, 2006).

A seguir, apresentaremos três seções em torno das experiências durante os percursos das crianças, relacionados a: insularização; experiências na rua e aprendizagens e autonomia nas cidades.

## PERCURSOS ENTRE E/OU NAS ILHAS

É perceptível a tendência mundial do aumento do uso de automóvel e a difusão de um discurso sobre a sua promoção de cuidado adequado às crianças (MAXWELL, 2001). Noções

de cuidado estão diretamente relacionadas à segurança, sendo o automóvel um local de proteção a todos que estão em seu interior contra os riscos exteriores, das condições climáticas, do espaço público, de forma a evitar o risco de atropelamentos, sequestros ou violência contra crianças etc.

Os modelos hegemônicos de urbanismo facilitaram a presença de automóveis no espaço público, dominando os ambientes e definindo o que é visto, sentido e ouvido. Uma vez que parte considerável dos contextos urbanos é adaptado ao trânsito de veículos, há uma consequente imposição de uma forma específica de ser e de estar na cidade. Logo, exige-se de motoristas, passageiros e pedestres, sejam eles adultos, crianças, idosos, homens ou mulheres, corpos disciplinados ao contexto modificado, o que cria novas subjetividades. O corpo, nesse meio, deve ser disciplinado a se mover eficazmente e de acordo com as suas capacidades e possibilidades, sendo movimentado em relação a essas normas e expectativas (SHELLER; URRY, 2000; BONHAM, 2006).

Mimi Sheller (2004) sugere que as sensações de crianças pequenas dentro de veículos produzem relações “não-cognitivas” nos corpos desde a mais tenra idade. Fotel e Thomsen (2004, p. 541, tradução nossa) argumentam que, a partir das transformações históricas das cidades contemporâneas, “a tendência urbana atual do aumento da diferenciação espacial e funcional, criando longas distâncias entre as atividades e mais trânsito, é muito provável que aumente a insularização da mobilidade das crianças entre ilhas de atividades”.

A seguir, tratamos de dois casos de crianças de Brasília, mais precisamente, de Daniel e Olavo. Nos seus percursos *entre e nas* ilhas, i.e., entre casas (do pai, da mãe, da avó, do pai e da mãe) e escola, os meninos apresentam diferentes experiências vividas cotidianamente no contexto da cidade, na condição de pedestres e de passageiros de van escolar e carro.

A mãe de Daniel (9 anos) mora na mesma superquadra de sua escola, localizada na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. Já seu pai mora em outra Região Administrativa (RA)<sup>4</sup>, localizada a, aproximadamente, 20 km da escola. Filho de pais

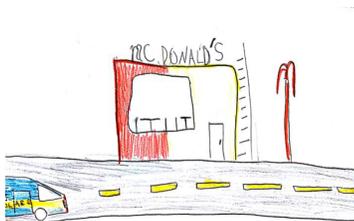
que compartilham a sua guarda, quando ele está na casa de sua mãe, costuma deslocar-se a pé à escola, acompanhado de sua avó materna. Porém, quando o percurso para a escola é acompanhado pelo seu pai, ele e seus dois irmãos mais velhos partem de casa entre 6h e 6h30min, enfrentando, por vezes, congestionamento no trânsito. No caminho da escola para casa da mãe, Daniel costuma conversar com a avó, que o acompanha; já no percurso entre a casa do pai e a escola, costuma jogar no celular dos irmãos, conversar ou simplesmente dormir.

Já Olavo (8 anos), em alguns dias na semana, faz o percurso para a escola de carro com seu pai partindo do apartamento da avó paterna, localizado na Asa Norte, uma distância de aproximadamente 4 km. Porém, em outros dias, quando parte de sua própria casa, localizada em outra RA, desloca-se de transporte escolar por 20 km aproximadamente. Na van, costuma usar seu *tablet* com mais dois amigos e jogar um videogame chamado *Clash Royale*. Existem algumas regras na van que precisam ser seguidas, como o uso do cinto, não falar alto e a proibição de se esconder embaixo dos bancos. No entanto, segundo Olavo, a relação com o motorista não é a melhor. Adjetivando o *tio* como *chato e grosso*, certa vez, pediu para ele apagar a luz no fim da tarde para dormir e seu pedido foi ignorado. Ressentiu-se quando outra menina, colega de van, fez o mesmo pedido e foi prontamente atendida.

Figura 1: Desenho de Daniel  
Percurso casa-escola



Figura 2: Desenho de Olavo  
Percurso casa-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”

4 O Distrito Federal é dividido em Regiões Administrativas, um híbrido de bairro e município. As RAs são administradas por pessoas indicadas pelo governador do DF.

Daniel e Olavo compartilham a experiência de habitar, ainda que parcialmente, no caso do primeiro, a mesma RA. Alguns dos seus percursos são comuns e outros os expõem a tempos e espaços diferentes de Brasília. Nos desenhos, as crianças dão sentido a essas diferentes experiências. No caso de Daniel, é o percurso da casa da mãe até a escola que ele desenha, recorrendo a elementos simbólicos como um dia claro e ensolarado. A avó aparece no desenho, assim como um colega da escola. Já Olavo, mesmo ressentido com o “tio” da van, desenha o transporte e o pinta com cores vivas. Ainda que utilize um *tablet* para jogar enquanto está dentro da van, o seu desenho também mostra possibilidades a partir de fora da ilha. Ou seja, ele representa o percurso da van, que, naquele momento, passa na frente de uma cadeia de *fast-food*.

A condição de passageiro apresenta possibilidades e limitações. O interior dos automóveis passa a ser um espaço significativo de convivência, considerando a quantidade de tempo que pessoas passam no trânsito de muitas cidades (LAURIER *et al*, 2008). Não raramente, como no caso de Daniel e Olavo, que se deslocam 20 km de carro ou de van escolar, crianças passam horas do seu dia no interior de veículos. Ao utilizar celulares e fazer uso de jogos eletrônicos, conversar com amigos e familiares, e mesmo, dormir, o interior dos veículos também se torna *insularizado*. Nessa ilha, crianças interagem, realizam atividades, observam o exterior, o que, anteriormente, ocorria, com mais frequência, em outros lugares. Essa adaptação da vida dentro de automóveis também é, para Laurier (2008) e Urry (2006), indício da habitabilidade dos automóveis e extensão da residência até o contexto do trabalho.

Vale dizer que nem sempre essa habitação se dá de maneira agradável ou tranquila. Dependendo de condições externas como engarrafamentos, condições meteorológicas, situação das estradas etc., esse percurso pode não ter significado positivo. Da mesma forma que ser perturbado por algum outro passageiro ou ter a atenção chamada pelo motorista, como no caso de Olavo, pode-se dar outros sentidos a experiência.

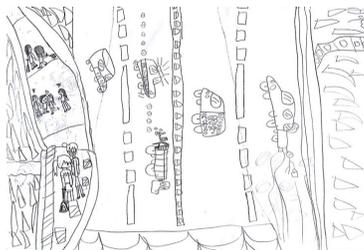
## PERCURSOS NA RUA

Indira (8 anos), moradora da Asa Norte do Plano Piloto de Brasília, costuma ir à escola sempre a pé e na companhia da mãe, exceto em dias de chuva, quando utilizam o carro. Além de irem para a escola conversando, mãe e filha gostam de brincar que estão numa floresta e que, no final dela, encontrarão uma casa. Atravessam a superquadra onde vivem, que é bastante arborizada, para depois cruzarem uma rua relativamente movimentada (e com poucas faixas de pedestre). Elas ainda percorrem outra superquadra com muitas árvores, passam na frente da casa de uma amiga de Indira, atravessam mais uma rua, quando, finalmente, chegam à escola. Momentos de caminhada, como esses de Indira com a mãe, podem repercutir na relação afetiva das crianças com as cidades.

Júnia (6 anos), moradora do bairro de Kobrasol, em São José (Região Metropolitana de Florianópolis), interpreta criativamente o que observa na cidade e nas estradas. A Praia Mole, em Florianópolis, costuma ser associada a uma estátua localizada na entrada principal. Trata-se de um monumento de um surfista, que atrai a atenção de turistas e representa uma área da cidade que é conhecida pela prática do esporte. Todavia, para Júnia, a estátua é uma homenagem a um surfista já falecido, em seus termos, “um surfista bem famoso que morreu quando pegou uma onda e foi atacado por um tubarão”. Ela ainda costuma interpretar as placas de sinalização. Passeando por Curitiba, Júnia viu uma placa com a inscrição “Rua sem saída”. Ao avisar seu pai, ponderou que a rua não tinha saída “porque acabaram todos os materiais de construção”.

Júnia e Indira demonstram uma das formas como as crianças escapam, de alguma forma, da imagem e do sentido consensuais que a maioria dos adultos parece ter sobre a cidade, de maneira a construir histórias e interpretações que fogem às intenções originais.

Figura 3: Desenho de Indira



Fonte: Banco de dados da pesquisa  
“Espaços e tempos da infância  
contemporânea no Distrito Federal”

Figura 4: Desenho de Júnia



Fonte: Dutra (2012)

Insularização e controle dos adultos sobre as crianças são processos interdependentes e que são acionados cotidianamente. Todavia, as crianças criam escapes. As experiências de Indira e Júnia mostram formas específicas de experimentação urbana, que catalisa diversas sensações em ambas as cidades, sejam via criatividade (em ambos os casos), e na liberdade (ainda que sempre relativa) proporcionada pela caminhada (experiência de Indira).

Deleuze e Guattari (1997) descrevem uma situação de nervosismo em que, em um lugar escuro, uma criança conta histórias, denomina e nomeia tudo. Com o cantarolar, uma criança saltita, faz diferentes trajetos e, de maneiras diversas, transforma aquele momento de tensão em uma situação de ludicidade. Esse momento narrado pelos autores nos parece interessante para pensar como as crianças nas cidades, em alguma medida, podem encarar experiências que as assustem ou até as entediem no ambiente público. Tal exercício imaginativo pode envolver mudanças no ritmo do passo, na entonação de voz, no diálogo com os demais, na invenção de histórias etc. Isso faz parte de uma experimentação urbana diversa e múltipla que é, também, distinta daquela planejada, esperada e controlada. O caso de Edson (6 anos), a seguir, demonstra as diversas experimentações na rua, na condição de pedestre, passageiro, ciclista e skatista.

O Morro da Carvoeira, localizado na região central de Florianópolis e também conhecido como Rua Capitão Romualdo de Barros, não raro, passa por frequentes congestionamentos que dificultam o tráfego na região, sendo, em diversos momentos do

dia, representativo da imobilidade urbana das grandes cidades contemporâneas. Se, por um lado, essa via é problemática, por outro, não parece sê-lo para Edson. O menino, que estuda na região e cujo pai também trabalha nas redondezas, costuma passar diversas vezes no dia por essa rua. Diferente das experiências de algumas crianças de sua idade, que encontram diversão dentro de um carro a partir do uso de celulares e *tablets*, a brincadeira, para Edson e sua irmã, é de “montanha-russa”. Cada descida e subida da rua faz com que Edson sinta, nos seus termos, um “frio na barriga”, o que faz do Morro da Carvoeira o seu “lugar preferido”.

Edson costuma frequentar com sua irmã diversos locais da região próxima ao prédio onde moram; também andam de bicicleta e de skate até mesmo dentro de seu apartamento. A família costuma andar em calçadas, no parque e à beira-mar no bairro do Estreito, região continental de Florianópolis. Os irmãos também acompanham os pais em caminhadas pelas redondezas de sua residência, onde, não raro, Edson se cansa, pedindo colo de sua mãe. Apesar de muitos dos passeios acontecerem à noite, não é a escuridão que o amedronta – na verdade ele até gosta. O que realmente o assusta é o cachorro de uma vizinha. Basta pisar próximo ao portão da casa que o cachorro dispara em sua direção. Outro empecilho na vida urbana de Edson parece ser os tropeções. Diz ele que tropeça em calçadas, atravessando a rua e, especialmente, “quando tem um morrinho”.

Figura 5: Desenho de Edson  
“Morro da Carvoeira”



Fonte: Dutra (2012)

Figura 6: Desenho de Edson  
“Eu Edson” e “Minha irmã”



Os desenhos de Edson sobre as experiências como usuário de carro e ciclista, assim como a narrativa acerca da caminhada, mostram situações que se afastam da norma homogênea e esperada como ideal nos deslocamentos cotidianos. O susto com o cão, o cuidado diferenciado que andar à noite requer para não tropeçar, o próprio tropeção, de alguma maneira, ocorrem com quem tem experiências diversas nas grandes cidades, que, neste caso, compreende caminhadas por ruas e calçadas.

## PERCURSOS E APRENDIZAGENS

Habitantes da Asa Norte do Plano Piloto de Brasília, Lorena (10 anos) e Rute (9 anos), vivem em uma região que recebe diariamente um fluxo de veículos vindos de diversas RAs do Distrito Federal. O Plano Piloto concentra boa parte da oferta de empregos e o maior número de escolas públicas por áreas da Coordenação Regional de Ensino (GDF, 2017). As vias de acesso à Asa Norte seguem tendo um congestionamento constante, sobretudo no início da manhã e no final da tarde. Tal situação parece afetar pouco a rotina matinal de Lorena e de Rute, que acordam todas as manhãs para se deslocarem a pé até a Escola-Classe localizada na mesma superquadra, ou na superquadra contígua, onde residem.

Lorena era, antes, acompanhada pelo pai à escola (quando costumava chegar muito cedo ou atrasada), enquanto agora, realiza o percurso sozinha, sentindo-se “mais livre”. No ano anterior, quando estudava no período vespertino, era proibida de voltar sozinha, dado que já estava escuro ao fim de tarde. Além da claridade da manhã, Lorena tem autonomia porque seus pais reconheceram a sua maturidade para fazer esse percurso sozinha.

Para chegar a tempo, Lorena é acordada pela mãe todas as manhãs – já que ainda não consegue acordar com o despertador. Se estiver chovendo, aciona o pai para acompanhá-la com um guarda-chuva até a escola. Sem intempéries, costuma gastar 20 minutos na ida e 10 minutos na volta da escola. O retorno, segundo ela, leva menos tempo, pois apressa o passo por conta da fome.

Já Rute mora em um apartamento característico das quadras comerciais da Asa Norte. Sua mãe a acompanhou à escola

até o final do ano escolar anterior. Foi seu pai quem decidiu que, a partir do quarto ano, ela deveria ir sozinha para escola todas as manhãs, apesar da objeção materna. Rute acredita que parte dessa escolha está no fato de ela acordar muito cedo e de seus pais continuarem dormindo, ao invés de despertarem para acompanhá-la. Sua irmã mais velha, que depende de ônibus para ir para a escola, acompanha Rute até um ponto do percurso. Seu pai a preparou para começar a ir sozinha para a escola, recomendando para não falar com pessoas estranhas. Todavia, no caso de a cumprimentarem - “bom dia” -, seu pai orienta para que responda. Embora Rute sinta que a ida demore “apenas dois minutos”, ela percebe a volta como bem mais demorada, e, inclusive, escreve em seu desenho que volta “com sono”. Ela agiliza o passo, mas se sente cansada, já que a mochila está pesada e ela tem que subir dois lances de escadas.

Tanto no caso de Lorena, como no de Rute, podemos observar que houve por parte das famílias uma preparação para que as meninas passassem a realizar os percursos sozinhas. Essa preparação, “priming events”, nos termos de Corsaro e Molinari (2000), é evidenciada na orientação para que não parem para estranhos, para que o percurso seja o mesmo todos os dias, mas também envolve normas sociais de etiqueta. No caso de Rute, mesmo que um estranho a cumprimente, ela foi orientada a responder.

Figura 7: Desenho de Lorena  
Percurso casa-escola

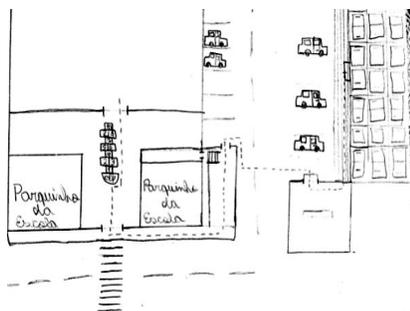


Figura 8: Desenho de Rute  
Percurso casa-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”

Ainda que contem com informações, cores, disposições espaciais e referências totalmente diferentes, é interessante notar a preocupação em situar o pedestre em ambos os desenhos. O desenho de Rute, colorido, comunica a experiência de quem caminha até a escola acompanhada por uma borboleta, em um dia claro e ensolarado. Já Lorena, de certa forma, setoriza carros (desenha um estacionamento; a escola e seu parque; moradias (os blocos da superquadra) e a faixa de segurança, que garante a travessia de pedestres para a escola.

A combinação de idade, do reconhecimento de certa maturidade por parte do adulto e da proximidade à casa nos ajudam a compreender a aprendizagem, inclusive, da autonomia pelas crianças em seus percursos na cidade. Enfatizamos, neste trabalho, que não se trata de uma mera proibição e, sim, de uma relação em que a permissão de certas ações e atividades e a proibição de outras são acionadas em diferentes tempos e espaços.

Ana e Marco apresentam outras experiências de aprendizagem e de autonomia na cidade. Moradora do bairro de Barreiros em São José (Região Metropolitana de Florianópolis), Ana (7 anos) não costuma sair muito à rua, também por indicação de sua mãe. Já quando visita a avó, na região central de Florianópolis, cujo trânsito é mais lento, Ana é acompanhada em caminhadas e em visita a parentes. Em alguns lugares, Ana não costuma dar a mão para a sua avó, como, por exemplo, quando estão caminhando na calçada. Entretanto, permanece ao lado da avó ou mesmo entrelaça com ela os braços, o que chama de “igual casados”. Esse momento, tanto afetivo no caso de dar os braços, ou de demonstração de autonomia de Ana sem dar as mãos, é interrompido quando precisa atravessar algum cruzamento, que ela denomina genericamente de “esquina”. Ana explica: “Aí a gente pega na mão”.

A organização temporal e espacial da vida de Ana, assim como de outras crianças, acaba tendo como um dos seus objetivos a relação do cuidado e segurança. Faz parte do

processo de socialização de crianças serem ensinadas a estar e agir na rua, o que envolve, inclusive, uma aprendizagem gestual (“faz igual casado”, mãos dadas, andar próximo). O gestual é acionado para propiciar segurança, mas também para ensinar a agir na rua e, conseqüentemente, garantir a segurança. Quando Ana não está de mãos dadas com sua avó, manifesta a vontade por maior autonomia. Do ponto de vista da avó, ela proporciona à neta uma situação de aprendizagem.

No caso de Marco (6 anos), morador da cidade de Biguaçu (Região Metropolitana de Florianópolis), o medo de ser atropelado aparece em sua narrativa. Assim como Ana, ele também explicou alguns de seus hábitos ao andar com a mãe na rua. Ao caminhar a pé no bairro para o supermercado ou à casa de parentes, algumas vezes, ele anda de mãos dadas, outras não, como explica: “alguns dias vou assim: sem mão; e depois eu pego”. Quando estão passando carros, é certo que sua mãe segure a sua mão ao atravessar a rua; quando não, ele anda sem o apoio. Quando perguntado sobre o motivo de ele dar as mãos para sua mãe ao atravessar a rua, responde: “Porque eu sinto medo que eu vou ser atropelado”.

Dadas as características da região onde mora (pouco movimentada com um pequeno centro comercial), Marco já poderia, com 10 ou 11 anos de idade, fazer compras no comércio local, segundo a mãe. O menino, apesar disso, diz que só andar sozinho na rua com “2.000 anos”. Indagado se não seria muito tempo, rebaixa a expectativa para “1.000 anos” e, depois de ser questionado, afirma que tem medo de andar na rua; assente positivamente dizendo “tenho”. Marco teme ser atropelado e insiste que nunca andar na rua sozinho. Quando sua mãe argumenta, a título de exemplificação, que mesmo ela, que não tem tanta idade, já anda sozinha na rua, o menino prontamente responde: “a mãe tem medo de ficar sozinha no escuro”. “Só dentro de casa”, ela revida, encabulada.

Figura 9: Desenho de Ana  
“Fui na casa da minha prima”



Fonte: Dutra (2012)

Figura 10: Desenho de Marco  
“A rua e um monte de casas”



O medo de Marco parece estar remetendo a duas instâncias muito particulares, bastante articuladas e que fazem parte da transformação cultural da rua em lugar perigoso, especialmente para as crianças. Por um lado, observamos discursos e situações que remetem a um medo e a uma necessidade de segurança ao se estar no espaço público e que, igualmente, estão associados à necessidade de cuidado das crianças nas ruas e calçadas – como já formulado neste artigo. Por outro lado, existe também a utilização do medo enquanto tática de controle espacial para fazer com que crianças evitem determinados espaços, procurem outros e tenham determinados cuidados em ambientes públicos.

## CONCLUSÃO

A organização da rotina das crianças em “ilhas de atividades”, como nos casos apresentados neste artigo, refere-se ao que se tem denominado de “insularização da infância” (ZEIHER, 2003). A “insularização da infância” opera no cotidiano das crianças quando são transportadas *em* ou *para* ilhas. Também opera nos espaços e práticas de segurança e nas noções de perigo. Em geral, a noção

de infância associada à dependência de adultos pelas crianças, à redução do contato com espaços públicos, que historicamente recebiam mais crianças, relaciona-se à transformação cultural da rua como lugar de perigo.

As famílias, os motoristas de van, a pessoa que cumprimenta no percurso colaboram para aprendizagens diretas e indiretas das crianças sobre a cidade. Talvez a chave para entender melhor tal situação está no conceito de controle comportamental (*behavior control*) lançado mão por Fotel e Thomsen (2004). Entendido enquanto uma tática biopolítica, o controle comportamental trata de formas de assistir remotamente ações, que, no caso da aprendizagem das normas dos espaços públicos para crianças, aparecem de forma a controlar o tempo de viagem, ensinar com quem se deve conversar, qual caminho percorrer, como se portar, com quem estar e assim por diante.

No entanto, tentamos também superar as interdições já tão identificadas nas cidades em relação às crianças. Nossa opção metodológica de tratar desenhos e narrativas sobre os seus percursos nos deu a oportunidade de aproximação e compreensão de modos de exploração e circulação na cidade, bem como de relações sociais e individuais produzidas durante os percursos, que não só são circunscritas, mas que apresentam também possibilidades às crianças.

## REFERÊNCIAS

BARKER, John. 'Are we there yet?': Exploring aspects of automobility in children's lives. 2006. 273 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Department of Geography and Earth Sciences, Brunel University, Uxbridge, Londres, 2006.

BONHAM, Jennifer. Transport: disciplining the body that travels. *The Sociological Review*, Keele, Reino Unido, n. 54, p. 55-74, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467->

954X.2006.00637.x> Acesso em: 30 abr. 2018.

CORSARO, William A.; MOLINARI, L. William A. Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 1, p. 16-33, 2000. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/271799852\\_Priming\\_Events\\_and\\_Italian\\_Children's\\_Transition\\_from\\_Preschool\\_to\\_Elementary\\_School\\_Representations\\_and\\_Action](https://www.researchgate.net/publication/271799852_Priming_Events_and_Italian_Children's_Transition_from_Preschool_to_Elementary_School_Representations_and_Action)> Acesso em: 30 abr. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

DUTRA, Cristian P. R. '**Andando**' na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOTEL, Trine; THOMSEN, Thyra Uth. The surveillance of children's mobility. **Surveillance & Society**, Londres, v. 1, n. 4, p. 535-554, 2004. Disponível em: <<https://ojs.library.queensu.ca/index.php/surveillance-and-society/article/view/3335>> Acesso em: 02 mai. 2018.

GOBBI, Marcia A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p.147-165, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12425/8646>> Acesso em: 05 mai. 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Unidades

escolares, por localização, segundo coordenação regional de ensino, 2017. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2017/2017\\_qd\\_pub\\_df\\_dg\\_ie\\_01\\_cre\\_local.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2017/2017_qd_pub_df_dg_ie_01_cre_local.pdf)> Acesso em: 05 mai. 2018.

JENKS, Chris. *Childhood: key ideas*. Londres: Routledge, 1996.

LAURIER, Eric et al. Driving and 'passenger': notes on the ordinary organization of car travel. *Mobilities*, Londres, v. 3, n. 1, p.1-23, mar. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17450100701797273>> Acesso em: 03 mai. 2018.

MAXWELL, Simon. Negotiating car use in everyday life. In: MILLER, Daniel. *Car cultures*. Oxford/Nova York: Berg, 2001. p. 203-222.

MÜLLER, Fernanda; MONASTERIO, Leonardo M.; DUTRA, Cristian P. R. 'Por que tão longe?' Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 20, n. 42, pp. 577-598, maio/ago 2018.

RASMUSSEN, Kim. Places for children: children's place. *Childhood*, Londres, v. 11, n. 2, p.155-173, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0907568204043053>> Acesso em: 30 abr. 2018.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 09-34.

SHELLER, Mimi. Automotive emotions: feeling the car. *Theory, Culture & Society*, Lancaster, v. 21, n. 4-5, p.221-242, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0263276404046068>> Acesso em: 01 mai. 2018.

SHELLER, Mimi; URRY, John. The city and the car. *International Journal of Urban and Regional Research*,

Oxford, v. 24, n. 4, p.737-757, 2000. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2427.00276>> Acesso em: 06 abr. 2018.

TOREN, Christina. **Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography**. London: Routledge, 2005.

URRY, John. Inhabiting the car. **The Sociological Review**, Londres, v. 54, n. 1, p.17-31, out. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954x.2006.00635.x>> Acesso em: 03 mai. 2018.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margareth. **Children in the city: home, neighbourhood and community**. Londres: Taylor & Francis, 2003. p. 66-81.

# DE QUEM É A INFÂNCIA?

De quem é a infância?

Elizabeth Tunes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Brasília e UNICEUB – Brasil

## Resumo

No presente texto, são discutidos os conceitos de território, territorialidade e infância, problematizando cada um e as relações que podem guardar entre si. Para tanto, parte-se da definição de território e territorialidade, mostrando-se como esses conceitos foram apropriados pelas ciências humanas em geral, após a ampliação de seu sentido feita pela etologia. Critica-se, então, a proposta metodológica apresentada na etologia para estudo das relações sociais humanas, descrevendo-se, sinteticamente, a solução elaborada no âmbito da perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski com a formulação dos conceitos de situação social de desenvolvimento e vivência (perejivanie).

**Palavras-chave:** territorialidade – infâncias – vivência

## Abstract

In the present text, we aim to examine the concepts of territory, territoriality and childhood. We try to focus on the relationship these concepts maintain one to each other. First of all, we present a definition for the concepts of territory and territoriality, demonstrating how they were incorporated to the field of human sciences, in general, after the amplification of their meaning by ethology. Then, we present some critics about the methodological way ethology adopted for the study of human social relations. Finally we point out how the concepts of social situation of development and perejivanie created by Lev Semionovitch Vygotsky can be considered a solution for the problem.

**Key-words:** territoriality - childhoods – perejivanie

## TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES

O título do evento em que apresento este texto - *Crianças e Territórios da Infância*<sup>1</sup> – conduziu-me por caminhos que não imaginara trilhar ou trechos aos quais não supunha retornar. Foi uma aventura fantástica, ora com surpresas ora com recordações, todas sempre muito agradáveis. Não será possível descrever todas as paisagens que vi e as pessoas com quem me encontrei. Escolhi algumas para relatar: as pessoas e paisagens mais próximas do percurso principal que é dado pelo tema deste encontro.

Para começar a caminhada, escolhi uma direção geral, sugerida pela pergunta a respeito do que seria território. Certamente, há inúmeras possibilidades de responder a essa questão, dependendo do ponto de vista que se adota: se o da Geografia Física, da Geografia Política, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, entre muitos outros pontos de vista. Albagli<sup>2</sup> (2004) indicou um sentido promissor. Segundo informa, a palavra território veio do latim e, por sua vez, era derivada de terra, que significava pedaço de terra apropriado. Ela alerta, contudo, que é preciso levar-se em conta que as palavras espaço e território são diferentes. A primeira representaria um nível mais elevado de abstração e a segunda seria “o espaço apropriado por um ator, sendo definido e delimitado por e a partir de relações de poder, em suas múltiplas dimensões” (ALBAGLI, 2004, p. 26). Assim sendo, o conceito de território não pode se reduzir à dimensão material ou concreta por representar um campo de forças ou uma *rede de relações sociais* projetadas no espaço e de caráter histórico e culturalmente situado: “Cada território é, portanto, moldado a partir da combinação de condições e forças internas

1 O presente texto foi apresentado no Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, realizado em março de 2018, na Universidade de Brasília, Brasília, DF.

2 Sarita Albagli é socióloga, doutora em geografia e pesquisadora do IBICT.

e externas, devendo ser compreendido como parte de uma totalidade espacial” (IBIDEM, p. 27).

Por sua vez, a palavra territorialidade, de acordo com a autora, inicialmente, compreendida como princípio jurídico, passou por transformações, principalmente a partir da década de 1920, com a ampliação de seu sentido pela etologia, ao estudar as sociedades animais em seu ambiente natural. Segundo diz, para a etologia, o território animal

é geralmente definido como área de vivência, reprodução e segurança, constituindo abrigo ou “nicho” e sendo delimitado, basicamente, a partir de condições do ambiente físico, tais como clima, tipo de solo e vegetação, além da presença e interação com outros animais. O conceito de territorialidade foi definido, na etologia, como a conduta de um organismo vivo, visando tomar posse de seu território e defendê-lo contra os membros de sua própria espécie. A territorialidade, de simples qualidade jurídica, passou a ser vista como sistema de comportamento (ALBAGLI, 2004, p. 28).

A noção de territorialidade foi incorporada, então, às ciências humanas como sistema de comportamento e refere-se “às relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência, [...]expressando um sentimento de pertencimento e um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico” (IBIDEM, p. 28, *itálicos meus*). No âmbito individual, diz respeito ao espaço pessoal imediato e, no coletivo, é “um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade” (IDEM). Vê-se, pois, que ambos os conceitos de território e de territorialidade conduzem ao fato das relações sociais.

## RELAÇÕES SOCIAIS: O MEU-MUNDO E O RESTO-DO-MUNDO

No campo da etologia humana, o conceito de relações sociais ou de relações interpessoais foi bastante estudado por Robert Hinde (1976; 1979)<sup>3</sup>. De acordo com esse grande etólogo, uma relação envolve interações no tempo. Interação refere-se a uma sequência em que um indivíduo apresenta um comportamento em direção a outro indivíduo que lhe responde. Em suas palavras, a relação diz respeito a uma

série de interações no tempo e ao potencial para desenvolvê-la. As relações envolvem aspectos afetivos e cognitivos e sua compreensão requer compromisso com ambos.

*As propriedades das interações e das relações devem ser vistas como propriedades da diade, e não como propriedades de um ou outro indivíduo. [...] As relações sempre existem num contexto social e não podem ser compreendidas sem referência ao mesmo (HINDE, 1979, p. 38, *italicos meus*).*

Hinde vai além e afirma que, muitas vezes, para determinados propósitos, o que a “pessoa pensa sobre uma relação pode ser mais importante” (IBIDEM, p. 3) do que as interações que, efetivamente, nela acontecem. Entende também que toda relação é dinâmica, dado que as interações que a constituem alteram o curso de interações subsequentes, envolvendo aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos. A esse respeito, traz o exemplo de um experimento bastante curioso, realizado em 1966 por Valins (*in*HINDE, 1976). Ele mostrava retratos de mulheres seminuas a homens e fornecia-lhes um falso “feedback”

<sup>3</sup> Robert A. Hinde (1923 – 2016) foi Professor Emérito da Royal Society Research no Departamento de Zoologia da Universidade de Cambridge.

de sua taxa cardíaca. Logo depois, fazia uma avaliação dessas apresentações e, um mês depois, entrevistas. Tanto na avaliação imediatamente feita após as apresentações quanto nas entrevistas realizadas um mês depois, os homens preferiam os retratos acerca dos quais foram falsamente informados de que houvera elevação de sua taxa cardíaca. Vê-se, pois, que, para Hinde (1976; 1979), as relações, além de históricas, são altamente diversificadas, peculiares e guardam importante relação com o pensamento e a personalidade dos atores envolvidos. Eis sua afirmação:

Uma relação com características específicas pode “significar” uma coisa para uma pessoa e algo diferente para outra. Os prognósticos sobre as relações envolvem, portanto, as personalidades dos participantes, bem como a natureza da própria relação. Se uma dimensão importante da personalidade é a extensão em que mudam as disposições comportamentais com os determinantes situacionais (relação) [...], *não é uma tarefa pequena* desvendar as interações entre as características da personalidade e as dimensões das relações (HINDE, 1976, p. 12, *itálicos meus*).

A tarefa não é, de fato, pequena e nem estritamente científica. Ela tem fortes bases filosóficas, pois parece tratar-se, na verdade, do que Engelman<sup>4</sup> (2001) chama de relação entre meu-mundo e o resto-do-mundo. Para ele, cada “ser humano *conhece* um mundo. Mas o mundo será conhecido de maneira algo diversa pelas diferentes pessoas” (ENGELMANN, 2001, p. 216, *itálicos do autor*). O meu-mundo não é conhecido por meio dos processos causadores. Este somente pode ser conhecido por meio do meu-mundo. Se sinto uma dor de dente

4 Como uma justa homenagem ao querido Professor Arno Engelman (1931 – 2017), da Universidade de São Paulo, de quem tive o privilégio de ser aluna e cuja sabedoria sempre foi muito inspiradora.

– exemplo dado pelo próprio autor – o que sinto é a dor e não a sua causa. O conhecimento da causa é sempre posterior. O meu-mundo é individual e não acessível diretamente a outros, mas apenas inferencialmente. Além disso, é imediato e bastante efêmero. A minha memória não é parte do meu-mundo, já que não é imediata, é um processo inferencial, “mas todo e qualquer conhecimento humano passou, nem que seja uma única vez, num meu-mundo” (IBIDEM, p. 219, *itálicos do autor*).

Meu-mundo é tudo que uma pessoa conhece num determinado instante. Também, é necessário acrescentar ao meu-mundo as vontades, os desejos, os pensamentos, as imagens da pessoa. O meu-mundo *é presente, é imediato*. Não é passado; pelo contrário, é o momento atual (IBIDEM, p. 217, *itálicos do autor*).

Por sua vez, o resto-do-mundo seria o Mundo ou o Universo ou “a parte inferida que cada pessoa observa fora do seu mundo” (IBIDEM, p. 220) e que obedece à formação de hipóteses (ver ENGELMAN, 1997). Então, a relação de que aqui se trata refere-se, em última instância, à relação entre o “meu-mundo fenomenicamente imediato e o resto-do-mundo inferidamente mediato” (IDEM).

Tanto em Hinde quanto em Engelmann há, pois, uma dialética implicada, seja na relação meu-mundo com o resto-do-mundo, seja nas relações sociais ou interpessoais que compõem o conceito de territorialidade. A proposta de Hinde atende a essa dialética? Conforme já foi dito, para ele, a relação envolve uma série de interações no tempo e suas propriedades dizem respeito à díade e não a um ou outro indivíduo. Sua proposta metodológica para o estudo das relações interpessoais assenta-se, primordialmente, na descrição das ações de um indivíduo dirigidas e respondidas com as ações de outro indivíduo, isto é, no fenômeno interativo (HINDE, 1976). Ora, as ações de um indivíduo A, dirigidas a um indivíduo B, que lhe responde com

outras ações, a rigor, não podem ser consideradas propriedades da díade. Elas são próprias de cada um dos indivíduos que interagem e dizem respeito, diretamente, ao meu-mundo de cada um. Tampouco poderia ser tratado como propriedade da díade o somatório de todas as ações dos dois indivíduos. Logo, a dialética que Hinde admite, ao teorizar sobre as relações interpessoais, não é contemplada na sua proposta metodológica, o que conduz à necessidade de se trilharem outros caminhos.

## A ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PROPOSTA POR VIGOTSKI

Um percurso promissor encontra-se na proposta teórico-metodológica de Lev Semionovitch Vygotski e em conceitos e ideias derivados de suas proposições teóricas por outros estudiosos. Conforme aponta Minick (1987, p. 30, **negritos meus**), Vygotski foi “além de um quadro explicativo em que a **fala** e a **interação social** eram vistas como a única força que movia o desenvolvimento psicológico”.

Lev Semionovitch tece uma crítica importante à concepção vigente de ambiente ou meio, no estudo do desenvolvimento psicológico da criança, discordando da noção de que o meio é externo à criança, “uma circunstância do desenvolvimento, [...] um conjunto de condições objetivas, independentes, sem relação com ela, que, pelo simples fato de sua existência influi sobre a criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 264). Segundo o seu pensamento, a *situação social de desenvolvimento* é o ponto de partida de todas as mudanças que acontecem no desenvolvimento da criança. Ao início de cada faixa etária, a relação entre a criança e o ambiente que a rodeia é peculiar, específica e irrepetível. Eis como define o conceito de situação social de desenvolvimento:

A situação social de desenvolvimento, específica de cada idade, determina, regula, estritamente, todo o modo de vida da criança ou de sua existência social. [...]

Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente no início de uma idade, determinada pelas relações da criança e o meio, devemos esclarecer, em seguida, como surgem e se desenvolvem, nessa situação social, as novas formações próprias daquela idade. Essas novas formações que caracterizam, em primeiro lugar, a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade (IDEM).

Por sua vez, as novas formações que surgem no final de uma idade particular mudam, estruturalmente, a consciência da criança, modificando, então, todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesma. Ou seja, se a “situação social de desenvolvimento não é mais do que o sistema de relações de uma criança de determinada idade e a realidade social” (IBIDEM, p. 265) e, se houver uma mudança radical da criança, é inevitável que as relações desse sistema se reestruturarem e tornem-se o ponto de partida para a próxima idade. É a isso que Vigotski (1996, p. 265) denomina de lei fundamental da dinâmica das idades:

as forças que movem o desenvolvimento da criança numa determinada idade acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda essa idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim de determinada etapa de desenvolvimento e a passagem ao período seguinte ou ao período superior da idade.

Parece-me, assim, que os conceitos de território e territorialidade que se incorporaram às ciências humanas, de

um modo geral – um sistema de comportamento composto pelas relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência e que expressa sentimento de pertencimento e modo de agir -, reflete-se no que, no âmbito da Psicologia, Vigotski entende como situação social de desenvolvimento. Eis aí concretizada o que Engelman (2001) denomina de relação meu-mundo com o resto-do-mundo. É importante lembrar que, uma vez que a situação social de desenvolvimento é específica para cada idade, cabe falar de territorialidades e territórios da infância, isto é, sempre no plural.

Resta, ainda, examinar como Vigotski soluciona o problema metodológico, realizando o que Hinde (1976) queria evitar, a saber, tratar as propriedades da relação como propriedades de um ou de outro indivíduo.

Antes, porém, será necessário discutir o que Vigotski entende por análise. Começando pelo exame do que se costuma chamar de análise, nas ciências, de um modo geral, ele afirma que ela pode ser realizada de duas maneiras. Uma delas seria a análise dos componentes elementares de um fenômeno. Trata-se de decompô-lo em suas partes, adotando-se a pressuposição de que ele seja o somatório dessas partes. Esse é o modo que o autor denomina de atomista e funcional, predominante na Psicologia de sua época e dos dias de hoje. A outra forma seria encontrar a unidade mínima do fenômeno como um todo, unidade esta que ainda conservaria a propriedade do todo. Este seria o método de análise pela unidade, entendendo-se por unidade “o produto surgido da análise que, diferentemente dos elementos, contém em si todas as propriedades fundamentais inerentes ao conjunto e representa uma parte **viva e indivisível** deste” (VIGOTSKI, 2007, p. 16, **negritos meus**<sup>5</sup>).

No texto *A crise dos sete anos* (VIGOTSKI, 1996), apresenta, define e caracteriza a unidade para estudo da relação

5 Para esclarecer o que afirma, ele faz uma comparação interessante com o conceito de molécula, na química, que é entendido como unidade de análise da substância. Um capítulo dedicado apenas a essa questão da unidade de análise pode também ser encontrado em Prestes, Z. e Tunes, E. (Orgs.) *Sete aulas de pedagogia de L. S. Vigotski* (Editora e-papers, no prelo).

entre a personalidade e o meio. Denomina-a vivência – no russo, *perejivanie*<sup>6</sup> – e define-a do seguinte modo:

A vivência da criança é aquela unidade simples acerca da qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade própria desta. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como se apresenta no desenvolvimento. Portanto, neste processo, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza numa série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano com determinado momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja consciência de algo (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Ao caracterizá-la, diz que cada vivência é pessoal; é a unidade dinâmica e plena da consciência; possui uma orientação biossocial – é intermediária entre a personalidade e o meio; indica o que significa um dado momento do meio para a personalidade; determina de que modo um aspecto do meio influi sobre o desenvolvimento da criança. Em síntese, afirma uma tese sustentada, inclusive, pela etologia (ver CARVALHO, 1987 e MONTAGNER, 1993) – de que toda criança é parte da sua própria situação social de desenvolvimento - e conclui que a relação da criança “com o entorno e a relação deste com ela realizam-se pela vivência e pela atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às

<sup>6</sup> Aqui, vale alertar que, no inglês, não há uma palavra para traduzir bem *perejivanie*. Por isso, foi traduzida como experiência (ver MINICK, 1987). Contudo, vivência e experiência são dois conceitos bastante distintos na teoria de Vigotski (ver LEONTIEV, 2007, p.64 e 69).

vivências da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Obviamente, o estudo das vivências da criança é repleto de desafios teórico-metodológicos e práticos. Na tentativa de compreender, caracterizar, delimitar e superar esses desafios, muitos autores têm se dedicado ao estudo desse conceito (ver, por exemplo, JEREBSOV, 2017; PERGAMENSCHIK, 2017 e SOBKIN, 2017). Pergamenschik (2017) afirma que Vigotski não responde substancialmente à questão de como registrar e estudar a vivência, oferecendo apenas indicações de caminhos para buscas teóricas posteriores. Na tentativa de trazer alguma luz a essa questão, esse autor contemporâneo faz um exame interessante do que identifica como componente estrutural (vivência como unidade básica da consciência), dinâmico (vivência como mecanismo de resolução do conflito entre os participantes da cena da vida) e existencial (vivência como meio de superação do sofrimento e da solidão) do conceito de vivência, identificando-o como um mecanismo de formação da personalidade. É claro que isso ainda não é suficiente para elucidar a questão proposta, mas, de qualquer modo, aponta trilhas interpretativas que parecem ser muito promissoras para se delinearem procedimentos de registro e de estudo das vivências. Enfim, o que se constata, com a leitura dos trabalhos científicos a respeito desse conceito, é que há ainda muitos caminhos teórico-metodológicos a se percorrer para a concretização da proposta vigotskiana.

## DE QUEM É A INFÂNCIA?

Retorno, então, ao assunto principal que, aqui, propus-me a tratar. Para concluir, em vista do que foi dito, cabe discorrer sobre a relação entre crianças, territórios e infâncias.

Há uma literatura vastíssima sobre a ideia de infância (ERIKSON, 1976; ARIÈS, 1981; FREITAS, 1997; CARVALHO, 1999; POSTMAN, 1999; FARIA, 2002; FREITAS e KUHLMANN, 2002; GONDRA, 2002; FARIA FILHO, 2004, para indicar como ponto de partida para o leitor interessado apenas alguns poucos autores). Acredito ser difícil

encontrar algum estudioso, na vasta literatura, que discorde do fato de que essa ideia - ou sentimento, como prefere Ariès (1981) - seja histórica e culturalmente forjada. Segundo esse autor, talvez, entre meados da Idade Média até o século XVIII, praticamente inexistia o sentimento de infância<sup>7</sup>. Ele era muito frágil, superficial e resumia ao que o autor chamou de paparicação, sentimento reservado à criança muito pequena, nos primeiros anos de vida. Seja como for, por ser histórica e culturalmente forjada, pode-se afirmar que a ideia de infância, tal como a conhecemos hoje, não existia. Segundo vários autores, entre eles, o próprio Ariès (1981), foi com a industrialização da sociedade e com o surgimento da escola - que implicaram a separação da criança do adulto, colocando-a numa espécie de quarentena, numa clausura, sequestrando-a de parte da vida coletiva - que emergiu a ideia de infância que conhecemos. O que vem a ser essa ideia que conhecemos? Seria possível defini-la de um ponto de vista estritamente científico?

Certa vez, encontrava-me numa reunião de trabalho da qual participavam médicos, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos. O grupo tinha a seu encargo apresentar uma proposta de ação social junto a famílias de baixa renda. Para elaboração do projeto, entenderam que deveria ser apresentada uma definição do que viria a ser a ideia de família. A discussão sobre isso prosseguiu por um longo tempo, com discordâncias incessantes, sem solução, até que alguém, quase num ato de desespero, afirmou que família somente poderia ser definida como o que cada pessoa considera ser família. Às vezes, penso que o mesmo se pode dizer a respeito da ideia de infância. Talvez, ela não seja mesmo nada mais do que um agregado de ideias particulares com infinitas variações no tempo e no espaço. Sem dúvida, ela não é um fenômeno eterno imutável. Ou, quem sabe, seja possível afirmar que a ideia de infância diz respeito ao conjunto de todas as territorialidades das crianças em todos os tempos e lugares. Penso, todavia, que, curiosamente, a criança não sente a

7 Há controvérsias a esse respeito, principalmente, entre os historiadores. Esse fato é reconhecido pelo próprio Ariès (1981), às páginas 14 e 15 da obra citada.

sua infância. Do mesmo modo que a cegueira não é sentida pelo cego que apenas a percebe, indiretamente, pelo impacto social que tem sua peculiar conformação psicofisiológica, assim o é também a percepção da infância pela criança. Tanto a ideia de cegueira quanto a de infância não pertencem ao meu-mundo do cego e da criança, respectivamente. Elas são um construto social que participa do resto do mundo de ambos e somente chega até eles de modo inferencial, indireto. Assim, a infância não pertence à criança, mas chega até ela por intermédio dos outros com quem ela estabelece relações.

Todo ser humano chega ao mundo biologicamente predisposto à relação com o mundo constituído pelas pessoas que o rodeiam. Fosse de outro modo, não sobreviveria. É claro que, num primeiro momento, ela não se distingue do outro, especialmente da mãe com quem tem contato íntimo. Forma com ela uma espécie de proto-nós, como salienta Vigotski (1996), concordando com investigadores alemães e afirmando haver uma supremacia do proto-nós no primeiro estágio da consciência do bebê que carece da consciência de seu próprio eu: “a relação da criança com o mundo exterior é plenamente determinada pela relação por meio de outra pessoa. Na situação psicológica do bebê ainda estão fundidos o seu conteúdo objetal e social” (VIGOTSKI, 1996, p. 309).

A primazia das relações sociais com outras pessoas é também atestada por Elkonin (1971), um discípulo de Vigotski, em experimentos que realizou com crianças mais velhas, pré-escolares. Ele familiarizava as crianças em relação a objetos, suas propriedades e finalidades. Em um caso, conta ele, numa visita ao zoológico, as crianças eram levadas a se familiarizar com os animais, seus habitats, aparência externa etc. Depois da visita, ele observava se ocorria a brincadeira de-faz-de-conta no dormitório das crianças. Ela não aconteceu, apesar de terem sido colocados à disposição animais de brinquedo. Entretanto, quando a visita ao mesmo local era empregada para familiarizar as crianças com as pessoas que ali trabalhavam, com suas funções e interrelações (o caixa, o bilheteiro, os guias, o médico veterinário etc.), observava-se, depois, a brincadeira de-faz-de-conta. As crianças

imitavam as tarefas das atividades dos adultos e as relações entre eles, demonstrando que o faz-de-conta é primariamente sensível ao mundo das pessoas. A atividade de faz-de-conta é, contudo, outro assunto também de enorme complexidade e, não cabendo aqui dele tratar, encerro a presente apresentação.

## REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Território e territorialidade. Em Vinícius Lages, Christiano Braga e Gustavo Morelli (Orgs.) **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: RelumeDumará/Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (LTC), 1981.

CARVALHO, A. M. A. O estudo do desenvolvimento. **Psicologia**, v.13, nº 2, p. 1-13, 1987.

CARVALHO, A. M. (Org.) **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução não publicada de Elizabeth Tunes. Publicado em inglês em **Soviet Psychology**, p. 225-251, 1972.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Tradução de Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARIA, A. L. G. (Org.) **Infância e educação: as meninas**. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

FARIA FILHO, L. M. (Org.) **A infância e sua educação:**

materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, M. C. e KUHLMANN, M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GONDRA, J. G. (Org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

HINDE, R. A. **On Describing Relationships**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, p. 1 – 19, 1976.

HINDE, R.A. **Towards understanding relationships**. New York: Academic Press, 1979.

JEREBTISOV, S.N. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, p. 47-61, 2017.

LEONTIEV, A. A. *Slovar L. C. Vigotskogo*. Moskva: s/d

MINICK, N. The development of Vygotsky's thought: an introduction. Em R. W. Rieber e A. S. Carton (Eds.) **The collected Works of L. S. Vygotsky**, vol. 1. Problems of general psychology. Traduzido por Norris Minick. New York: Plenum Press, 1987.

MONTAGNER, H. **A criança actor do seu desenvolvimento**. Tradução de Maria Luísa Branco. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PERGAMENSCHIK, A. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão.

**VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.** Brasília: UniCEUB, p. 35-46, 2017.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana M. A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SOBKIN, V. As resenhas teatrais de L. S. Vigotski como início da concepção histórico-cultural. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.** Brasília: UniCEUB, p. 7-33, 2017.

VALINS, S. Cogneffects of false heartrate feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 1966, p.400– 408. In: HINDE, R.A. **Towards understanding relationships.** New York: Academic Press, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Volume IV. Psicología infantil.** Tradução de LydiaKuper. Madrid: Visor, 1996

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

# **SOBRE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E DEFECTOLOGIA: INDÍCIOS DO PAPEL ATIVO DO SUJEITO**

**Cristina M. Madeira Coelho<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

## **Resumo**

Este texto busca refletir sobre aspectos que, na obra de Vigotski, demandam transcender a compreensão cognitivista hegemônica de grande parte dos desdobramentos teóricos atuais decorrentes de sua obra seminal. Tais aspectos, além disso, resultam na superação de determinismos, tanto social quanto biológico, como uma das bases em que o autor soviético situa sua obra. As questões reunidas permitem apontar para a compreensão de desenvolvimentos contemporâneos que avançam em concepções mais complexas do que seria possível para Vigotski produzir há um século, tanto pelo desenvolvimento da ciência de então quanto, no caso desse autor, por questões políticas que enfrentou em sua época de vida. Parte-se de dois princípios advindos da apropriação da noção da dialética para a compreensão de processos psicológicos, premissas que conferem singularidade a essa representação teórica. São eles: a busca da superação da dicotomia individual-social e a procura de uma concepção dinâmica de fenômenos psíquicos, como, por exemplo, a unidade dinâmica e significativa para os pares ‘cognição e afeto’, ‘pensamento e linguagem’, entre outros. A discussão proposta decorre de questões expostas em dois textos: a obra ‘Fundamentos de Defectologia’ e o texto-aula ‘The problem of environment’, escritos em momentos diversos da produção do autor. Concluo a análise das duas obras, articulando os indícios encontrados sobre o papel da criança nos seus processos de desenvolvimento, com uma breve discussão sobre o valor heurístico da categoria

teórica de sujeito, tal como proposta na atualidade por González Rey (2002, 2010, 2017), no âmbito da Teoria Cultural-Histórica da Subjetividade.

**Palavras-chave:** territorialidade – infâncias – vivência

### Abstract

This present paper intends to ponder about the aspects of Vigotski's work that demands to transcend the hegemonic cognitive comprehension of a great part of the current theoretical developments arising from his seminal work. Those aspects, besides the mentioned above, result in the overcome of determinisms, both social and biological, as one of the bases the Soviet author places his work at. These questionings allow us to point out the comprehension of contemporary developments that go forward to more complex concepts than what were possible for Vigotski to produce one century ago, both for the development of science since then, and for, in the case of this author, political questions faced in his time of life. For the comprehension of psychological processes, two principles derived from the appropriation of the concepts of dialectics – assumptions that grant singularity to this theoretical representation – are the basis: the pursuit of overcoming individual-society dichotomy and the pursuit of a dynamic view of the psychological phenomena, such as the dynamic and meaningful unit for the peers “cognition and affection”, “thought and language”, among others. The proposed debate arises from questions presented in two texts: “The Fundamentals of Defectology”, and “The problem of environment”, written in different times of his production. I conclude the analysis of the two works, articulating found evidences on the role of children in their development processes, with a brief discussion on the heuristic value of the theoretical category of subject, as currently proposed by González Rey (2002, 2010, 2017), under the Cultural-Historical Theory of Subjectivity.

**Keywords:** cultural-historical psychology; childhood development; defectology; subject.

## INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre aspectos que, na obra de Vigotski, demandam transcender a compreensão cognitivista hegemônica de grande parte dos desdobramentos teóricos atuais decorrentes de sua obra seminal. Além disso, tais aspectos permitem apontar para a compreensão de desenvolvimentos contemporâneos que avançam em concepções mais complexas do que seria possível para o autor produzir há um século, tanto pelo próprio desenvolvimento da ciência quanto, no caso de Vigotski, por questões políticas que enfrentou em sua época de vida.

A Psicologia Histórico-Cultural aborda a amplitude dos processos psíquicos de desenvolvimento humano. Assim, seu foco de interesse teórico-metodológico reúne gênese histórica e as transformações do processo de desenvolvimento humano, em sua dimensão temporal, mas compreendidas a partir de vivências em culturas socialmente situadas, em sua dimensão contextual, nas quais é abordado o contexto de espaço-ambiente vivido.

A reflexão que trago neste artigo implica a superação de determinismos, tanto social quanto biológico, como uma das bases em que o autor soviético situa sua obra. O aspecto central do texto decorre de questões abordadas em dois textos escritos em momentos diversos da produção do autor.

Na obra ‘Fundamentos de Defectologia’, Vigotski reúne textos produzidos entre 1924 e 1931, embora a primeira publicação só apareça em russo, em 1983, no quinto volume das **Obras escolhidas**. Após isso, o texto é publicado nas traduções feitas nos Estados Unidos, em 1993, em Espanha e em Cuba, em 1997.

‘The problem of environment’ é uma aula-palestra proferida por Vigotski, que foi publicada integralmente em ‘Estudos da Pedologia’, 1935, pela Faculdade de Pædologia do ‘Herzen State Pedagogical Institute’, em Leningrado, sobre a supervisão de M. A. Levina, estudante e colaboradora do autor, e traduzida para o inglês por Van der Veer & Valsiner, em 1994.

Este artigo está organizado a partir de uma apresentação geral da Psicologia Histórico-Cultural para, logo a seguir, trazer

a análise de aspectos das duas obras citadas acima que permitem a construção de indícios de que, em algumas de suas produções, a concepção de Vigotski incluía formas ativas do sujeito em relação ao seu processo de desenvolvimento, que, no entanto, não puderam ser suficientemente exploradas em sua elaboração teórica. Concluo articulando os indícios encontrados nas obras analisadas com uma breve discussão sobre o valor do conceito teórico de sujeito, tal como proposto na Teoria Cultural-Histórica da Subjetividade, elaborada na contemporaneidade por González Rey (2002, 2010, 2017), para a compreensão sobre processos de desenvolvimento infantil.

## O PARADIGMA HISTÓRICO-CULTURAL EM PSICOLOGIA

Os trabalhos de Lev Semenovitch Vygotsky, desenvolvidos durante astrês primeiras décadas do século XX, só começam a chegar ao conhecimento do Ocidente a partir de 1962, com a edição traduzida de *Thought and language* (New York –London/Wiley, XXI, 168p)<sup>1</sup>.

De forma genérica, os trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural podem ser caracterizados pela revisão crítica de abordagens da antiga Psicologia russa a partir do paradigma da Filosofia marxista. No entanto,

...Vygotsky não tenta construir uma psicologia marxista, que fica do lado da teoria do determinismo econômico. Os esforços de Vygotsky foram dirigidos, em vez disso, para a localização de aspectos psicológicos nos escritos de Marx e fazer de um desses aspectos, um novo ponto de partida para a análise da mesma totalidade com a qual Marx

1 A data da tradução do trabalho de Vygotsky está de acordo com a Bibliografia dos Escritos de Lev Semenovitch Vygotsky, no Journal of Russian and Eastern European Psychology, v. 37, n-5, Sept.–Oct. 1999, p.79-102.

estava preocupado. (ELHAMMOUMI, 2010, p. 661)

Esse desenvolvimento teórico foi fortemente impactado pela significação social daqueles momentos históricos da Rússia de 1917, concretizada nas ações e transformações decorrentes do processo revolucionário (GONZÁLEZ REY, 2002). Essa articulação correspondeu a uma nova construção teórica que busca integrar conhecimento sobre os processos humanos e superar a diversidade de abordagens parciais e excludentes que marcavam o pensamento psicológico determinista e essencialista.

A natureza abrangente da proposta teórica de Vigotski se deve ao fato de que, segundo Zinchenko (1997), as concepções da Psicologia Histórico-Cultural surgiram “justamente quando a idade de prata, o renascimento da cultura russa estava começando a declinar. Durante a idade de prata não existiam divisões de trabalho nítidas entre a ciência, a arte, a estética, a filosofia e, inclusive, a teologia” (ZINCHENKO, 1997, p. 35).

Criativa, a obra de Vigotski inaugura novas perspectivas para a produção do conhecimento em Psicologia e se mantém, ainda hoje, aberta a contradições a serem superadas, sujeita a críticas a serem polemizadas, rica em aspectos a serem desenvolvidos em uma notável dinâmica de desdobramentos que lhe conferem vitalidade científica.

Pelo menos dois princípios advindos da apropriação da noção da dialética para a compreensão de processos psicológicos conferem singularidade a essa representação teórica. São eles: a busca da superação da dicotomia individual-social e a procura de uma concepção dinâmica de fenômenos psíquicos, como, por exemplo, a unidade dinâmica e significativa para os pares ‘cognição e afeto’, ‘pensamento e linguagem’, entre outros.

A premissa de que os fenômenos psicológicos são constituídos/construídos na interação entre o homem com a história/cultura/sociedade, por meio do continuado trabalho de mediação simbólica, organiza o reconhecimento

da formação psíquica humana, dentro do espaço histórico-cultural do homem. Segundo Vigotski,

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

Assim, o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos deixa de ser percebido isoladamente: não se constitui como produto direto de mecanismos fisiológicos internos, nem como resultado imediato da ação de estímulos físicos externos, tampouco, ainda, como parte de uma natureza humana imanente. Tornam-se, nessa vertente, dialeticamente concebidos a partir das contradições inerentes ao funcionamento do próprio sistema em si, inerentes “às formas como o sistema psicológico se organiza em unidades que não perdem nenhuma das propriedades que são características do todo, quer dizer, conseguem reter, na forma mais elementar, as propriedades inerentes ao todo” (VIGOTSKI, 1994: s/p, tradução do inglês da autora).

No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural é proibida pelo regime soviético, logo após a morte de Vigotski, em 1934. Seus trabalhos são censurados, acusados pelo regime de excessivo idealismo subjetivo e pela falta de conexão entre sua teoria e o marxismo. São mantidos, assim, no ostracismo,

até meados da década de 1960.

Decorrem desse silenciamento político desdobramentos originários da obra de Vigotski que indicam um conjunto de diferentes tendências de investigação orientadas a uma diversidade de perspectivas tanto de acordo com os ambientes das diferentes culturas científicas, quanto em relação a leituras específicas realizadas por diversos autores e suas experiências. Nessa perspectiva, pode-se ver a diversidade de vertentes dos trabalhos desenvolvidos sob o abrigo da Sociedade “International Social-Cultural Activity Research” - ISCAR.

É importante reconhecer, por exemplo, que, no âmbito científico norte-americano, o contexto histórico-cultural e político favoreceu a emergência de uma leitura cognitivista do paradigma histórico-cultural, em que as questões cognitivas da obra de Vigotski sobressaem em detrimento de conceitos que tomam uma proporção mais abrangente em sua obra.

Em outra perspectiva, Elhammoumi (2000) defende que psicólogos sul-americanos tenham sido responsáveis pela continuidade das concepções teóricas vigotskianas, pois

a psicologia dialética materialista, na perspectiva dos psicólogos sul-americanos, transcende a ambos, à versão “domesticada” da abordagem da psicologia de Vygotsky no Oeste e todas as outras formas de psicologia materialista inspiradas pela versão positivada do marxismo (ELHAMMOUMI, 2000, p,54).

Assim, em coerência com a tradição histórico-cultural, a peculiaridade dos fatos históricos, unida à importância e à multiplicidade de aportes que atualmente se abrigam sob a denominação de Psicologia sócio-histórico-cultural, convém buscar compreender diferentes pistas que,

abrigadas no pensamento de Vigotski, permitem elaborar novas respostas a desafios atuais sobre o desenvolvimento humano.

A partir deste momento do texto, passo a abordar os dois textos indicados na introdução, a partir dos quais busco indícios que explicitem a temática do artigo.

## ASPECTOS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO ATÍPICO –DEFECTOLOGIA

Vigotski defendeu a tese de que a deficiência não é uma questão individual decorrente de determinações biológicas, mas sim uma construção social derivada do confronto da condição biológica da criança com o meio sociocultural em que ela vive. Seu texto “Fundamentos da Defectologia” estabelece o estudo científico do desenvolvimento alterado por alguma condição atípica, seja ela orgânica, genética, sensorial ou decorrente de outras circunstâncias. Estudos sobre desenvolvimento atípico não faziam parte das preocupações da ciência naqueles momentos históricos, muito provavelmente pelas concepções e valores de menos valia conferidos socialmente às pessoas com deficiência.

Nessa obra, o autor critica as dominantes concepções quantitativas de então sobre o desenvolvimento infantil, ligadas a cálculos e medidas, pois, até aquele momento, o trabalho com crianças com deficiência reduzia-se à identificação e mensuração de níveis de desenvolvimento em uma perspectiva comparativa a escalas idealmente padronizadas. Premissas comparativas das quais, inevitavelmente, decorria a articulação direta entre uma constituição física ou sensorial diferenciada com níveis inferiores de desenvolvimento.

Segundo Vigotski, a questão não é quantitativa, já que a constituição física ou sensorial diferenciada por si só não estabelece formas de desenvolvimento quantitativamente diferentes. Para o autor, no desenvolvimento atípico vão ocorrer processos que, ancoradas na cultura e na história, possibilitam compreender a diversidade de formas humanas de

## desenvolvimento

Assim, a compreensão sobre o desenvolvimento não deve estar pautada na quantificação do que a criança seja ou não capaz de fazer, mas na compreensão qualitativa que o desenvolvimento psíquico assume frente aos desafios impostos pela característica peculiar da pessoa que se desenvolve. É dessa forma, no contato com o contexto sociocultural, que a singularidade biológica passa a ser considerada como uma deficiência. Superar a concepção de desenvolvimento como decorrência direta de aspectos fisiológicos foi essencial para a ampliação da compreensão do desenvolvimento.

Com a Defectologia, propõe-se uma compreensão dialética entre o biológico e o social, em que os sintomas da alteração primária, biológica, serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em processos secundários, terciários, que engendram a deficiência (MADEIRA-COELHO, 2015, p. 66).

Diferentemente de outras perspectivas do estudo e da atenção às pessoas com deficiência que partiam de noções assistencialistas e concepções místicas, para a Defectologia, mesmo que, inicialmente, a situação da deficiência implique a criança em uma condição de relativa vulnerabilidade nos contextos e espaços de sua experiência de vida, essa mesma situação impossibilitadora apresenta o potencial desafiador para o surgimento de novas formas de enfrentamento, geradas frente aos impedimentos decorrentes do defeito.

A ideia do movimento compensatório é originalmente desenvolvida por Adler que lhe confere caráter universal, concepção veementemente combatida por Vigotski (1993). A compensação na obra vigotskiana não se refere a um órgão ou parte do organismo que pretensamente assumiria a função do órgão deficitário, mas indica para a unidade entre as (im)

possibilidades sociais e o desenvolvimento de uma 'sobrestutura' psíquica favorecedora da produção de novos caminhos de desenvolvimento, qualitativamente diferentes do desenvolvimento padrão. Assim, para Vigotski, o conceito de compensação assume que

a insuficiência orgânica desempenha duplo papel no processo de formação da personalidade da criança: ao lado da limitação imposta pelo problema em si, há a criação de estímulos para a elaboração de um movimento *compensatório*, que determina um caráter criativo ao desenvolvimento compreendido como processo histórico-cultural. (Grifo da autora) (MADEIRA-COELHO, 2015, p. 67).

Essa revisão do conceito de compensação, que realça o valor da unidade social-individual para desenvolvimento psicológico da criança com deficiência, torna-se, assim, indício e condição para a emergência da compreensão do papel do sujeito como parte dinâmica e ativa em seu processo de desenvolvimento.

## O PAPEL DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nesse texto, Vigotski explora o problema do ambiente em relação ao desenvolvimento infantil, indicando para o valor relativo que se deve outorgar ao contexto nessa abordagem. Nesse posicionamento, o autor critica fortemente abordagens em que o contexto é compreendido como um parâmetro absoluto, considerado como uma condição que determina, de maneira puramente objetiva, o desenvolvimento na infância. O autor assume que se deve desistir de indicadores absolutos como reflexos do contexto na criança, em favor de valores relativos, ou seja, os mesmos, mas vistos em relação à criança.

Em seu ponto de vista, o entendimento do valor

relativo decorre da relação que reúne certas qualidades ou características do contexto, a criança e seu momento específico de desenvolvimento. Explicar o papel do contexto no desenvolvimento infantil decorre, portanto, de sabermos a relação entre a criança e seu contexto e compreendermos que o contexto de uma criança, no sentido direto dessa expressão, continua mudando a cada idade, já que o desenvolvimento implica transformações.

Dessa forma, a relação entre dimensões da temporalidade específica que a criança vivencia naquele momento se articulam com as características que lhe são significativas nos seus contextos espaço-sócio-vivenciais, permitindo o movimento do desenvolvimento psicológico das crianças e o desenvolvimento de suas personalidades conscientes. São, desse modo, fatores singulares pois constituídos de suas experiências emocionais.

A experiência emocional [perezhivanie]<sup>2</sup>, decorrente de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu contexto, determina que tipo de influência essa situação ou esse ambiente terá sobre a criança. Portanto, não é nenhum dos fatores em si (se tomados sem referência à criança) que determina como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores por meio da forma como a criança vive sua experiência emocional [perezhivanie] (VIGOTSKI, 1994: s/p, tradução do inglês da autora).

Assim definido, o conceito de perizhivanie implica, mais uma vez, indícios sobre o papel ativo que a criança assume na

2 Sobre perizhivanie: O termo russo perezhivanie serve para expressar a ideia de que uma mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, vivenciada ou vivida por diferentes crianças de diferentes maneiras. Nem a “experiência emocional” (que é usada aqui e que abrange apenas o aspecto afetivo do significado de perezhivanie), nem a “interpretação” (que é excessivamente racional) são traduções plenamente adequadas do substantivo em russo (nota dos editores Van der Veer & Valsiner, em Vigotski, 1994).

organização dos fatores e características do contexto social que terão valor próprio e singular para ela, que interpreta, percebe, sente e, assim, vivencia seu desenvolvimento.

O estudo do desenvolvimento infantil deve ser capaz de encontrar a relação que existe entre a criança e seu contexto, a experiência emocional da criança [perezhivanie], em outras palavras, como uma criança se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um determinado evento. Esse é um aspecto que determina o papel e a influência do meio ambiente no desenvolvimento, digamos, do caráter da criança, seu desenvolvimento psicológico, etc. (VIGOTSKI, 1994: s/p, tradução do inglês da autora).

No entanto, para que um evento ou uma situação tenha efeito peculiar sobre a criança, é necessário que ela tenha entendimento sobre o sentido e o significado desse evento ou situação. Assim, a compreensão da influência do contexto social sobre o desenvolvimento infantil deve resultar do grau de compreensão, consciência e percepção do que está acontecendo naquele contexto. Isso porque um mesmo evento que a criança vivencie em idades diferentes vai ser configurado em sua consciência de uma maneira plenamente diversa, já que terá sentidos completamente diferentes para ela. Dessa forma, contextos sociais de desenvolvimento não podem ser considerados entidades estáticas e/ou periféricas em relação ao desenvolvimento, mas devem ser vistos como mutáveis e dinâmicos. Não é apenas a criança que muda ao se desenvolver, os contextos mudam junto com ela, visto que sua compreensão em relação a eles também se modifica.

Creio que vale a pena finalizar esta seção do texto com uma citação que pressupõe a compreensão da unidade social-individual, pois, apesar de assumir o papel ativo da criança em

relação ao seu desenvolvimento, como espero tenha ficado claro na apresentação do conceito de *perizhivanie*, na trama teórica que Vigotski elabora, o social não está minimizado, uma vez que as dimensões formam uma unidade:

O que acabei de explicar, significa um fato muito simples, isto é, que o homem é uma criatura social, que sem interação social ele nunca poderá desenvolver em si mesmo nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução histórica de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 1994, s/p, tradução do inglês da autora).

## EM CONCLUSÃO: DOS INDÍCIOS AO CONCEITO DE SUJEITO

Em sua perspectiva teórica, Vigotski defende o princípio da unidade social-individual. Conquanto essa premissa seja largamente utilizada ao longo de seus trabalhos, nunca chega a ser plenamente elucidada pelo autor, ficando pouco explicada em sua obra.

Em grande parte dos trabalhos conhecidos, a explicação do desenvolvimento, secundária a esse princípio, é dada pela afirmação de que os processos psíquicos ocorrem primeiro como processos externos, sociais e interpsicológicos, para, depois, serem internalizados (passivamente?) pela criança, tornando-se individuais e intrapsicológicos. Nessa explicação, reaparece a dicotomia que a unidade individual-social tentava resolver.

Na paráfrase de Mitjans Martínez & González Rey, a consequência dessa representação processual entre o social e o individual indica dobramentos redutores para a compreensão do dinamismo do processo de desenvolvimento infantil. Segundo os autores, na perspectiva cultural-histórica, os processos psíquicos, ao longo do desenvolvimento, “representam para essa posição teórica só uma internalização de operações que

antes ocorriam como operações externas, o que levou a exclusão de processos como a imaginação e a fantasia dos estudos...” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 61). Apaga-se, assim, a possibilidade de compreender a relação da pessoa que se desenvolve com seus próprios processos e, também, com suas produções particulares acerca destes.

No entanto, ao elaborar os conceitos de compensação, perizhivaniee contexto social de desenvolvimento, Vigotski indica para outras possibilidades dessa compreensão, estabelecendo, assim, uma visão que permite assumir, de maneira distinta, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o indivíduo no complexo funcionamento psicológico humano.

São, portanto, esses indícios que, reorganizados no desenvolvimento teórico atual da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, permitem a compreensão do papel do sujeito como produtor de processos subjetivos (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), segundo a qual a pessoa em desenvolvimento é capaz de gerar processos a partir de suas vivências nos seus diferentes contextos de vida.

Assim, novas zonas de sentido a serem exploradas são geradas em um conjunto de conceitos e, ainda que não haja um desdobramento direto entre as obras de Vigotski e González Rey, as potencialidades exploradas por este, a partir das concepções contraditórias daquele permitem que seja estabelecida relação entre os dois trabalhos.

A concepção da categoria de sujeito, portanto, é um dos indicadores dessa relação, pois, no conjunto teórico aqui analisado, ficam estabelecidas as condições para a elaboração da categoria de sujeito concreto e histórico, marcado pela complexidade da subjetividade como objetos dos estudos psicológicos (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Na Teoria da Subjetividade de González Rey,

O sujeito é considerado como a pessoa ativamente envolvida na delimitação de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como

sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista reflexões e pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentidos subjetivo. O sujeito existe em tensão com o estabelecido (GONZÁLEZ REY, 2010, p.11 apud MITJÁNS MARTINEZ. GONZÁLEZ REY, 2017, p. 57).

Assim, além de não se constituir como uma condição universal dos indivíduos, o indivíduo como sujeito deixa de ser compreendido como um dos polos de um princípio unitário declarado. Ser sujeito passa a se constituir como uma qualidade subjetiva da pessoa em desenvolvimento que é expressada no curso de suas ações em contextos sociais nos quais vive (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Dessa forma, de compreendê-lo como elemento participante de uma unidade em um sistema psicológico, passamos a concebê-lo como uma qualidade possível da configuração da complexidade subjetiva que caracteriza processos psicológicos das pessoas.

## REFERÊNCIAS

ELHAMMOUMI, M. The reception of Lev Vygotsky in South America: A Fertile Terrain for a Materialist Psychology. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural: Conhecimento – A dinâmica de produção do conhecimento: processos de intervenção e transformação**, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. Is “back to Vygotsky” enough? the legacy of socio-historicocultural psychology. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 661-673, dezembro/. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722010000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000400002>.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeto y subjetividad –Una aproximación Histórico Cultural**, México: Thomson Eds., 2002.

MADEIRA-COELHO, C. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de pessoas com Deficiência. **Estudantes com necessidades especiais, singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ A.& GONZÁLEZ REY, F.L, **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar, avançando na contribuição cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. The Problem of the Environment. In: VAN DER VEER R; VALSINER (eds) **The Vygotsky Reader**, Oxford: Basil Blackwell, (publicado originalmente em 1935), 1994.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Defectología, Obras Completas**, vol 5, Havana: Editorial Pueblo y Educación, (publicado originalmente em russo, 1983), 1997.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37,n. 4,p. 863-869, dezembro/ 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

ZINCHENKO, V.P. La Psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. In: WERTSCH, J.V.; DEL RYO, P; ÁLVAREZ A. (eds.) **La mente sociocultural – Aproximaciones teóricas y aplicadas**, Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

# OBSCHENIE E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Zoia Prestes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal Fluminense (UFF) – Brasil

## Resumo

O presente texto analisa o conceito *obschenie* no escopo da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. Ainda sem uma palavra equivalente em português, apresentam-se algumas análises com base em dicionários da língua russa. Além disso, expõe-se a importância do conceito na psicologia soviética e russa, trazendo para o debate ideias de A. A. Leontiev e E. E. Kravtsova. Com base em ideias de Vigotski, discutem-se as possibilidades de tradução do conceito com destaque para o debate sobre o desenvolvimento e a educação da criança.

**Palavras-chave:** Obschenie, teoria histórico-cultural, criança.

## Abstract

The present text analyzes the concept *obschenie* in the scope of the historical-cultural theory of L. S. Vygotsky. Still without an equivalent word in Portuguese, some analyzes are presented based on dictionaries of the Russian language. In addition, the importance of the concept is exposed in Soviet and Russian psychology, bringing to the debate ideas of A. A. Leontiev and E. E. Kravtsova. Based on ideas from Vygotsky, we discuss the possibilities of translating the concept, highlighting the debate on child development and education.

**Keywords:** Obschenie, historical-cultural theory, child.

Gostaria, inicialmente, de agradecer ao convite para participar do evento *Infâncias e Territórios da Infância* aqui, na Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação, onde trabalhei como professora de 2004 a 2007. Também foi nesta Universidade que reconheci, após 20 anos, meu diploma de mestrado cursado na União Soviética na década de 1980, o que me deu a oportunidade de cursar o doutorado sob a orientação da Professora Elizabeth Tunes, uma das pessoas mais importantes na minha trajetória acadêmica no Brasil e que, hoje está aqui, a meu lado. Sinto-me honrada e muito feliz, pois nossa parceria, iniciada ainda em 2004, com aulas de russo, transformou-se numa relação de grande amizade pela qual zelo com muito carinho. Nossa relação é também feita de muito trabalho, debates e discussões. Sim, claro, muitas discussões e conversas sobre a teoria histórico-cultural que ainda é um campo de estudos profícuo para pensar a criança e sua infância.

Ao elaborar um trabalho sobre as traduções de obras de Vigotski no Brasil, não era minha intenção provocar abalos sísmicos nas visões enraizadas e cristalizadas de pesquisadores adeptos da teoria. Como tradutora, minha preocupação sempre foi colaborar para que o pensamento de Vigotski pudesse se apresentar com mais autenticidade ao leitor brasileiro. Obras de Vigotski serviram de exemplo, assim como obras de vários outros teóricos poderiam ser apresentadas como exemplos, já que parece que o mundo acadêmico sofre muito com traduções irresponsáveis e malcuidadas.

Não vou, de forma alguma, repetir aqui as análises de conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski que já fiz em minha tese, apesar de já ter desdobramentos em vários trabalhos de lá para cá. Vou me deter em um conceito que vem me desafiando ultimamente e que, assim acredito, é de suma importância para pensar o desenvolvimento humano, portanto, pensar a criança e sua infância.

Trata-se da palavra russa *OBSCHENIE*.

No dicionário da língua russa em que mais confio (infelizmente, é tão velho que sequer a página com a data de sua

publicação se salvou, assim como os nomes dos organizadores), *obschenie* quer dizer relações mútuas, forte ligação. Em um outro dicionário também da língua russa (de 1997), encontramos a seguinte acepção para *obschenie* – relações mútuas, ligação de negócio e de amizade. Num terceiro, mais novo (de 2002), não há exatamente a palavra *obschenie*, mas o verbo reflexivo derivado dela – *obschiatsia*, que quer dizer ligar-se, estar junto, estar unido a.

O radical [obsch] da palavra *obschenie* está presente em palavras russas como *obschestvo* (sociedade), *obschina* (comunidade), *obschi* (comum, coletivo). Assim, podemos ver que a palavra *obschenie* guarda uma relação estreita com o significado do que é comum, o que é único, o que está ligado ou unido a e pode significar, até mesmo, amizade.

Quero chamar uma atenção especial para a palavra *obschina*, porque, segundo Sobkin e Klimova (2017), ela tem um significado importante para o povo judeu e, parece-me, que também para compreender o conceito *obschenie* na teoria de Vigotski. O professor Vladimir Sobkin e sua colaboradora, a professora Tatiana Klimova, ao elaborarem, um comentário a uma das colunas de Vigotski, que eram publicadas na Revista *Novi Put*, entre 1916 e 1917, e intitulada *Anotações da Província* (Fractal, 2017), antes de descrever o que cada sigla de organizações judaicas citadas por Vigotski na coluna significava, apresentam a seguinte explicação:

“OPE, OZE, ORT, sociedade de auxílio aos pobres, etc....” – instituições judaicas sociais assistenciais beneficentes. Vale dizer que a atividade assistencial é a base da existência da *comunidade judaica*, que permite estabelecer a **relação entre as pessoas e suas responsabilidades de ajudar ao próximo** (SOBKIN; KLIMOVA, 2017, p. 295) (grifos meus).

Volto ao dicionário, desta vez um dicionário de história das palavras russas <sup>1</sup>, para procurar a acepção da palavra *obschina* (traduzida no trecho acima como **comunidade**) e eis o que encontro:

Obschina – uma palavra originada da língua eslava arcaica e muito utilizada na literatura russa antiga para expressar diferentes significados. É possível destacar 4: 1. *Obschenie* ou presença de algo **comum**; unificação, união; 2. Sociedade, grupo social unido em função de interesses **comuns**, união; 3. Residência em monastério; 4. Patrimônio público. Além disso, o autor do dicionário cita o estudioso da língua russa Lamanski que chama a atenção para o fato de *obschina* ser equivalente à **residência comum**. Um outro autor citado também no dicionário é Vinogradov, que afirma que *obschina* é algo que pertence a muitos. Poderíamos dizer algo que é **comum** a muitos.

Então, nos dicionários que pesquisei, o que chama a atenção na explicação da acepção da palavra *obschenie* (evidentemente derivada de *obschina*) é a palavra **comum**, ou seja, algo que é **comum** a várias pessoas, algo que une ou unifica as pessoas, inclusive, uma residência.

No entanto, na hora de traduzir para o português a palavra *obschenie*, que é uma atividade no escopo da teoria histórico-cultural, surgem muitas dúvidas e a responsabilidade ética diante do pensamento teórico de Vigotski nos provoca a pensar possibilidades.

Antes de apresentar algumas possibilidades, gostaria de fazer algumas considerações importantes, trazendo para o debate dois estudiosos russos que me auxiliaram em minhas pesquisas.

O primeiro é o filho de Aleksei Nikolaivitch Leontiev – Aleksei Alekseevith Leontiev - que era linguista e psicólogo e escreveu o livro *Psirrologia obschenia*, publicado na Rússia em 1997. Como se vê, *obschenie* é um campo de estudo da

1 Disponível em: <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=obshina&vol=1>

Acesso em: 22 fev. 2018

psicologia na Rússia. Nessa obra, Leontiev filho (como era conhecido no meio acadêmico) trata da *atividade obschenie* como objeto de investigação psicológica e diz:

Para nós, *obschenie* é um processo de estabelecimento e manutenção de um contato direcionado, direto ou mediado por determinados meios entre pessoas que estão de certa forma ligadas entre si no sentido psicológico. A realização desse contato permite mudar o fluxo da atividade coletiva (conjunta) por meio de acordos (desacordos) com atividades “individuais”, seguindo determinados parâmetros ou, ao contrário, com a divisão de tarefas (uma *obschenie* socialmente orientada), ou permite realizar uma influência direta (o volume e a especificidade da qual pode ser determinada “de fora” pela sociedade, mas também “de dentro” pela pessoa) na formação e transformação da personalidade (ou diretamente do seu comportamento) no processo de uma atividade coletiva ou “individual”, mas socialmente determinada (uma *obschenie* orientada pessoalmente) (LEONTIEV, 2007, p. 63).

Na sequência, o autor explica que o mais importante nessa formulação é que a *obschenie* ocorre sempre dentro ou no âmbito de um grupo de pessoas (um caso particular é o “sistema” de dois interlocutores) e, de certa forma, é determinado (a *obschenie*) psicologicamente. Uma outra questão é que são possíveis aspectos bem diferentes que unem os participantes da *obschenie*, por exemplo, interesses, motivos, conhecimentos, funções, objetivos, meios comuns de ação, entre outros. E mais, a língua é o meio mais importante da *obschenie*, denominada por Leontiev filho de *obschenie verbal* e que deve estar no centro

das investigações da *obschenie* porque não é apenas a forma mais complexa de *obschenie*, mas também é a mais específica. O autor destaca estudos de vários teóricos sobre a fala (WUNDT; WEISS; VIGOTSKI; RUBINSTEIN; UZNADZE), no entanto, afirma que, para a psicologia soviética, a fala sempre foi analisada como um elo orgânico no sistema das atividades da pessoa.

Então, vemos que *obschenie* é uma atividade e que a palavra **comum** aparece novamente como uma característica dessa atividade. É algo que une ou unifica as pessoas, é uma atividade que estabelece uma **união de relação comum por meio da fala (ou obschenie verbal)**.

Uma outra estudiosa que ajuda a refletir sobre o conceito que está tirando meu sono é Elena Kravtsova. Em seu livro *Pedagogia e Psicologia* (2009), ela elabora um capítulo referente à *obschenie* pedagógica. O que vale destacar em sua obra é a ênfase dada à atividade de *obschenie* no processo de instrução. Ela diz:

A própria palavra *obschenie* pressupõe que entre os parceiros deve haver algo em **comum**. Aliás, isso permite diferenciar a *obschenie* de comunicação, no processo da qual se transmite alguma informação, porém, entre os participantes desse processo pode **não haver nada em comum** (KRAVTSOVA, 2009, p. 99).

Novamente, vemos que a palavra **comum** é empregada para explicar *obschenie*. No entanto, Kravtsova nos fornece mais algumas pistas, ao descrever as características de *obschenie* que considera importantes. A primeira, segundo a estudiosa, é o **contexto comum** que permite que as pessoas compreendam umas as outras. Um exemplo desse tipo de *obschenie* é quando palavras podem ser dispensadas, como se diz, compreende-se pelo olhar. A segunda característica tem a ver com a presença do diálogo ou **polílogo**, ou seja, a *obschenie* pressupõe a presença

de duas ou mais pessoas que tenham **interesses em comum**, mesmo em situações rotineiras do cotidiano. Ou seja, mesmo pessoas que já convivem e se conhecem há muito tempo podem continuar tendo algo em comum, caso o diálogo não se resume apenas aos mesmos conteúdos de sempre, quer dizer, não seja mais do mesmo. E a terceira característica da *obschenie* destacada por Kravtsova guarda relação com o desenvolvimento, quando ocorre mudança nas pessoas envolvidas na atividade, ou seja, quando uma pessoa é capaz de conhecer outro ponto de vista ou até mesmo mudar radicalmente sua opinião ou de repente encontrar argumentos que reforcem a sua opinião.

Em síntese, para Kravtsova, a *obschenie* autêntica pressupõe a presença de um contexto em **comum** dos envolvidos, do diálogo ou polílogo e que faça emergir mudanças no seu decorrer.

Mais uma vez, vemos a presença da palavra **comum**, como se indicando para o fato de que ela é a chave para desvendar o enigma dessa palavra russa – *obschenie*.

Vigotski recorre a esse conceito em várias obras. Mesmo sabendo que ainda há cortes e edições em muitos textos publicados (mesmo em russo), existe uma forma muito fácil de verificar o emprego de certo conceito por ele nos textos que estão nos seis volumes das *Obras reunidas* (em russo), já que, ao final de cada um, há um índice remissivo: no Tomo I (**Questões da teoria e da história da psicologia**) *obschenie* não aparece; no Tomo II (**Problemas da psicologia geral**), o conceito aparece 11 vezes e apenas em *Pensamento e fala*; no Tomo III (**Problemas do desenvolvimento da psique**), *obschenie* não está no índice; no Tomo IV (**Psicologia infantil**) a palavra aparece muito – 35 vezes e, principalmente, no trabalho Problema da idade que está neste volume; no Tomo V (**Problemas da defectologia**) novamente a palavra não aparece no índice; e no Tomo VI (**Herança científica**) *obschenie* figura duas vezes.

Quadro 1 – Emprego do conceito *obschenie* em Obras reunidas

Tomos	Obras	Conceitos
TOMO II <b>Problemas da psicologia geral</b>	Pensamento e fala	Obschenie: 02 Obschenie de crianças e adultos: 07 Obschenie e fala: 02
TOMO IV <b>Psicologia infantil</b>	Pedologia do adolescente	Obschenie e meios de obschenie: 03 Obschenie verbal; obschenie como condição para o desenvolvimento da fala: 01
	Problema da idade	Obschenie e meios de obschenie: 12 Necessidade de obschenie: 03 Obschenie da criança: 13 Obschenie verbal; obschenie como condição para o desenvolvimento da fala: 03 Obschenie com auxílio da fala autônoma: 04

Fonte: Elaborado pela autora

Com este levantamento em mãos, pode-se afirmar que o conceito (com suas complementações) é tratado basicamente em duas obras: *Pensamento e fala* (11 vezes) e *Problema da idade* (42 vezes). Refinando um pouco mais a análise, verifica-se que, em *Pensamento e fala*, o emprego do conceito está concentrado no capítulo 5 (07 vezes), mas aparece algumas vezes no capítulo 1 (02 vezes). Em *O problema da idade. obschenie* perpassa a obra como um todo, mas está concentrada nos capítulos *O recém-nascido* (09) e *A primeira infância* (12), sendo que, no capítulo do recém-nascido, os conceitos mais empregados são *obschenie*, *meios de obschenie* e *obschenie da criança* e, no capítulo sobre a primeira infância, são *obschenie*, *meios de obschenie*, *obschenie da criança* e *obschenie verbal como condição para o desenvolvimento da fala*.

Levando em consideração que a obra de Vigotski que conhecemos não representa sua totalidade e que, mais uma vez, ainda em muitas versões estão mantidos cortes, edições e adulterações, tentarei, com base

no levantamento que fiz, apresentar, inicialmente, como o autor define o conceito para, posteriormente, apresentar uma análise de como *obschenie* aparece nas traduções (para o espanhol e o português).

Início pelo livro *Pensamento e fala*. Apesar de, como disse antes, *obschenie* figurar mais no capítulo 5 (*A investigação experimental do desenvolvimento dos conceitos*), no capítulo 1 (*O problema e o método da investigação*), ele já se faz presente. Vale lembrar que o referido livro de Vigotski apresenta um material de uma década de trabalhos teóricos e experimentais realizados por ele, alunos e colaboradores e pode, ainda hoje, ser considerado um dos que, de forma mais consistente, sistematiza questões afetas aos problemas do desenvolvimento do pensamento e da fala da criança (KOLBANOVSKI *apud* VIGOTSKI, 1934).

Logo no início do livro, podemos encontrar os seguintes trechos:

(...) A função inicial da fala é **comunicativa**. A fala é, antes de tudo, um meio de *obschenie* social, meio de expressão e compreensão. Essa função da fala, numa análise que decompõe em elementos, normalmente também era desvinculada da função intelectual e as duas funções eram atribuídas à fala como se fossem paralelas e independentes uma da outra. A fala parecia conjugar em si tanto a função de *obschenie*, como a função de pensamento. Porém, que relação guardam as duas funções entre si, o que determinou a presença das duas funções na fala, como ocorre seu desenvolvimento e se unem

estruturalmente entre si – tudo isso permanecia e permanece até hoje não investigado (VIGOTSKI, 2001, p. 13).

*Obschenie*, baseada numa compreensão racional e numa transmissão intencional de ideias, exige um certo sistema de meios e o protótipo dela era, é e sempre será a fala humana que surgiu da necessidade de *obschenie* no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2001, p.14).

(...) Assim, *obschenie* necessariamente pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado das palavras, ou seja, a generalização torna-se possível com o desenvolvimento da *obschenie* (VIGOTSKI, 2001, p. 14).

O que extraímos desses trechos? Primeiramente, que Vigotski refere-se à função da fala que, no início, é “comunicativa” (a palavra utilizada no russo é “komunikativnaia”) e depois diz que a fala é um meio de *obschenie social*. Então, seria possível dizer que ele está afirmando que a *obschenie* ocorre por meio da função comunicativa da fala e é uma atividade? Acredito que sim, pois o segundo trecho nos ajuda a defender essa ideia, quando lemos que a fala é o meio do qual *obschenie* se vale e que surge de uma necessidade de transmitir (comunicar?) ideias intencionalmente e *obschenie* possibilita o desenvolvimento da generalização, processo imprescindível para que a *obschenie*

aconteça.

Vejamos o que Vigotski diz na sequência sobre a relação entre *obschenie* e generalização:

Começamos a compreender a ligação real que existe entre o desenvolvimento do pensamento infantil e o desenvolvimento social da criança apenas quando aprendemos enxergar a unidade da *obschenie* e da generalização. Esses dois problemas, a relação entre a ideia e a palavra e a relação entre a generalização e a *obschenie*, devem se apresentar como centrais e aos quais essa investigação se dedica (VIGOTSKI, 2001, p.15).

Ou seja, sem a generalização, é impossível a *obschenie*.

Nas traduções para o português e o espanhol dessa obra de Vigotski, a palavra *obschenie* está traduzida como comunicação. Vejam só, nessa palavra, aparece o radical “comum”. Seria implicância minha, um capricho de tradução criticar a escolha dessa palavra? Há mesmo uma diferença entre dizer função comunicativa da fala e comunicação ou essas expressões são equivalentes?

Trago mais dois trechos do livro de Vigotski para me ajudar nessa questão. Desta vez, são do capítulo 5, em que a palavra *obschenie* figura mais:

A palavra, desde os primeiros dias do seu desenvolvimento é um meio de *obschenie* e de compreensão mútua entre a criança e o adulto (VIGOTSKI, 2001, p. 142).

(...) A *obchenie verbal* com adultos torna-se, desta forma, uma força motriz potente, um fato poderoso de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexo para o pensamento por conceitos ocorre, para a criança, imperceptivelmente, pois praticamente não coincide em seus pseudo-conceitos com os conceitos dos adultos (VIGOTSKI, 2001, p. 143).

A questão é que é impossível a *obschenie* de consciências não apenas no plano físico, como no psicológico e só pode ser alcançada por caminhos indiretos, mediados. Esse caminho consiste na mediação interna das ideias pelos significados e depois pelas palavras. Por isso, a ideia nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado é o mediador da ideia no caminho à expressão verbal, ou seja, o caminho da ideia até a palavra é indireto e internamente mediado (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

No esforço de apresentar algumas contribuições, no que tange não apenas à tradução de determinados conceitos da teoria histórico-cultural, mas também de uma discussão teórica em relação às contribuições de Vigotski para pensar a educação e a instrução (*obutchenie*), gostaria de apresentar algumas reflexões. Vigotski distingue

a função comunicativa da fala e a atividade de comunicação e até podemos concordar que *obschenie* deva ser traduzida como “comunicação”. No entanto, é preciso fazer algumas ressalvas, pois a atividade de comunicação não é apenas a transmissão de conteúdos. Ela ocorre numa relação dialética, não hierarquizada e envolve a compreensão, que se dá por meio da generalização. Podemos, acredito, falar em “comunicação autêntica”, quando há efetivamente algo “em comum” que envolve todos da atividade, é preciso que haja transformação, como nos diz Kravtsova.

Outra questão é pensar na função comunicativa da fala para que a *obschenie* se concretize. Quem comunica, comunica algo por meio da fala e esse algo precisa ser significativo e compreensivo, senão, de nada vale. E, aqui, é preciso fazer um parênteses, pois não se trata de simplificação do que se fala, mas de compreensão e penso que uma fala mais complexa (a forma ideal ou a forma final da fala, como diz Vigotski, que é a fala dos adultos que estão no meio em que a criança também está) tem o poder de impulsionar o desenvolvimento, mas precisa estar baseada na necessidade e em objetivos bem definidos.

Vou, agora, apresentar mais alguns trechos de textos do Vigotski, dessa vez do *Problema da idade*, em que o conceito *obschenie* figura com mais frequência. Antes, é necessário falar um pouco a respeito do texto. No russo, conheço três versões publicadas, uma que está no *Tomo IV – Psicologia infantil* (1984), uma no livro *Aulas de pedologia* (2001) e a terceira na coletânea *Psicologia do desenvolvimento da criança* (2004). Uma é diferente da outra, como é possível ver pelo quadro abaixo:

Quadro 2 – O conceito obschenie em três versões do texto O problema da idade

Volume	Título do texto	Capítulos	Subcapítulos
Tomo IV – Psicologia infantil (1984)	O problema da idade	O problema da idade	1. O problema da periodização etária do desenvolvimento infantil 2. Estrutura e dinâmica da idade 3. O problema da idade e a dinâmica do desenvolvimento
		Bebê	1. O recém-nascido 2. A situação social de desenvolvimento do bebê 3. A gênese da neoformação principal do bebê 4. A principal neoformação do bebê 5. Principais teorias sobre o bebê
		Crise do primeiro ano de vida	Não tem
		Primeira infância	
		Crise dos três anos	
		Crise dos sete anos	
Volume	Título do texto	Capítulos	Subcapítulos
Aulas de pedologia (2001)	O problema da idade	O conceito da idade pedológica	
		O problema da periodização da idade infantil	
		Estrutura e dinâmica da idade	
		O problema da idade e diagnóstico do desenvolvimento	
		Crises dos 3 e 7 anos	
		A fase negativa da idade de transição	
		A idade escolar	
		Pensamento do escolar <sup>3</sup>	

<sup>3</sup> Este texto foi traduzido por mim e Lucas Gago Estevam e pode ser consultado em ORSO, P.J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê, 2017, pp. 207-224.

Volume	Título do texto	Capítulos	Subcapítulos
<i>Psicologia do desenvolvimento da criança (2004)</i>	<b>Questões de psicologia infantil</b>	O problema da idade	1.O problema da periodização etária do desenvolvimento infantil 2.Estrutura e dinâmica da idade 3.O problema da idade e a dinâmica do desenvolvimento
		O bebê	1.O recém-nascido 2.A situação social de desenvolvimento do bebê 3.A gênese da neoformação principal do bebê 4.A principal neoformação do bebê 5.Principais teorias sobre o bebê
		Crise do primeiro ano de vida	Não tem
		Primeira infância	
		Crise dos três anos	
Crise dos sete anos			

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível observar, há algumas divergências entre os textos. A que mais chama a atenção é que o título do terceiro subcapítulo da versão de 1984 (repetida na versão de 2004) é diferente da de 2001. Ao ler a primeira frase das duas, percebemos que, em uma, figura a expressão *psicologia infantil* (na de 1984, repetida na de 2004) e, na de 2001, vemos *pedologia teórica*. Não vou me ater a essas diferenças, pois, como se sabe, a palavra *pedologia* ficou proibida na União Soviética e há diferentes versões que explicam tanto a sua proibição, quanto as adulterações nos textos de Vigotski para que suas obras voltassem a livrarias e bibliotecas. Todavia,

cada vez é mais evidente o cuidado que é preciso ter ao realizar traduções de textos do pensador, sem falar que, na versão de 2001, há textos que não estão no Tomo IV e, conseqüentemente, na coletânea de 2004, que repete *ipsis litteris* os textos do referido tomo.

Como já indiquei acima, a palavra *obschenie* (assim como as expressões *meios de obschenie* e *obschenie da criança*) se concentra no subcapítulo *Primeira infância* que não está da versão de 2001 (*Aulas de pedologia*).

Vale ressaltar que os dois primeiros capítulos *O problema da idade* e *O bebê* foram escritos por Vigotski e os demais são aulas proferidas estenografadas que foram transcritas e editadas. Quem já leu e estudou os textos de *O problema da idade* sabe que nele Vigotski apresenta principalmente ideias importantes relacionadas à psicologia infantil e etária (das idades), com destaque para os seguintes conceitos: desenvolvimento infantil e humano, “proto-nós, neoformação, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento iminente, períodos de crises na infância, *perejivanie* (vivência), fala e *obschenie*”. Como são textos escritos e aulas proferidas em 1933 e 1934, ou seja, pouco antes de sua morte, reúnem um material interessante no qual são reafirmadas certas ideias que figuram em outras obras.

No capítulo em questão, o foco principal serão as neoformações na primeira infância, quer dizer, quais transformações psíquicas e sociais que emergem nessa etapa do desenvolvimento da criança e que determinam sua consciência, sua relação com o meio, sua vida externa e interna e o curso do seu desenvolvimento:

As neoformações surgem ao final de cada idade, manifestando-se como resultado

do que ocorreu no período do desenvolvimento. O objetivo da análise é, primeiramente, acompanhar o caminho, a gênese da neoformação; em segundo lugar, descrever a neoformação; e em terceiro, estabelecer a relação entre a neoformação e as seguintes etapas do desenvolvimento.

Qual é a neoformação central da primeira infância, ou seja, o que surge no desenvolvimento e o que, assim, se torna fundamento para o desenvolvimento posterior? Esta é a questão central (VIGOTSKI, 2004, p. 133).

Para responder à questão que apresenta como objetivo principal, Vigotski, inicialmente, analisa a relação da criança com a realidade, cita pesquisas de Levin para afirmar que uma criança na primeira infância só consegue falar sobre algo que esteja diretamente no seu campo de percepção, ela dificilmente inventa ou mente. Por isso, ao esboçar uma tentativa de descrever os tipos de atividades da criança nessa etapa, Vigotski se concentra na brincadeira e, apoiado em Gros, afirma que:

(...) a brincadeira é uma relação peculiar com a realidade que se caracteriza pela criação de situações imaginárias ou pela transposição de propriedades de certos objetos para outros. Isso permite solucionar a questão sobre a brincadeira na primeira infância (VIGOTSKI, 2004, p.145).

Então, o que Vigotski quer mostrar é que,

diferentemente do período do bebê, a criança na primeira infância já brinca – nina uma boneca, faz de conta que bebe água de um copo vazio, porém, há uma diferença ainda muito grande entre esse tipo de brincadeira e a brincadeira com situação imaginária (a brincadeira de faz de conta). Sim, a criança nina a boneca, mas não consegue ainda se ver como mãe, não tem consciência de que ela pode ser uma mãe, uma mãe que a sua imaginação cria. Por isso, Vigotski diz que, na primeira infância, existe uma quase-brincadeira de faz de conta e, na medida em que se desenvolve, a criança vai alterando sua relação com o meio e com o que está acessível a sua percepção, muda sua situação social de desenvolvimento.

Neste ponto do texto, Vigotski apresenta o conceito de meios de *obschenie* para afirmar que o estudo do desenvolvimento da fala ajuda a compreender a nova relação que a criança na primeira infância estabelece com o meio.

A fala é o meio da *obschenie* social. Ela surge da necessidade em meios de *obschenie*. Espontaneamente, a criança apenas balbucia. Toda a peculiaridade da *obschenie* consiste no fato de que não é possível sem a generalização. A única forma de *obschenie* sem generalização é o gesto indicativo que antecede à fala (VIGOTSKI, 2004, p. 154).

(...) A generalização é provocada ao desenvolvimento pelo ato de *obschenie* (Idem).

Então, como afirma Vigotski, a *obschenie* provoca, impulsiona o desenvolvimento infantil.

Isso ocorre porque a criança, em diferentes etapas do desenvolvimento, atribui significados diferentes às palavras pronunciadas pelos adultos e, em função disso, muda também a relação de *obschenie* entre a criança e o adulto. O tipo de generalização vai definir o tipo de *obschenie*, pois a situação social de desenvolvimento faz emergir os mais diversos sentidos das palavras ditas pelo adulto:

Isso é o “proto-nós” da primeira infância. A *obschenie* não diferenciada se fragmenta, alteram-se também os tipos de generalização e a velha situação de *obschenie* se esgota. O novo tipo de generalização exige um novo tipo de *obschenie* (VIGOTSKI, 2004, p. 154).

O que me parece importante nessa passagem é que *obschenie* é um tipo de atividade que se desenvolve na relação com os significados que a criança atribui ao meio com o qual se relaciona, vivencia. *Obschenie* não é uma atividade específica da infância, mas emerge nessa etapa de desenvolvimento em função da total dependência da criança em relação ao adulto. Essa dependência também caracteriza o filhote humano como extremamente social desde seu nascimento, porque é um ser de relação e que depende do outro para se tornar humano. Porém, para que a *obschenie* aconteça, é preciso que haja generalização, ou seja, que haja algo em comum entre a criança e o adulto, pois *obschenie* ativa com adultos, para a teoria histórico-cultural, é a atividade-guia desde o nascimento da criança até e o momento que ela ganha independência, anda, já pronuncia algumas “palavras” na tentativa de se fazer entender pelas pessoas que a cercam, e

começa a explorar e a aprender a função social dos objetos aos quais tem acesso.

Nós, adultos, temos que nos fazer entender para a criança e, ao mesmo tempo, temos que compreender a criança. Essa seria a autêntica *obschenie*: uma palavra russa que, no escopo da teoria histórico-cultural, adquire uma importância muito grande e significa muito mais do que uma simples relação de contato e não pode, a meu ver, ser traduzida pela palavra comunicação, como está na maioria das traduções em português publicadas no Brasil.

Amálgama, comunhão, cumplicidade, união... amizade... Quem sabe essas palavras transmitam com mais autenticidade o que Vigotski compreende por *obschenie* que, segundo ele, altera a consciência, que, por sua vez, cria ou forma funções psíquicas fundamentais:

O que é mais típico, mais fundamental, mais importante para a consciência do ser humano e para sua forma peculiar de refletir a realidade? A natureza social e histórica dessa consciência.

Mas como já havia dito, e agora vou lembrar-lhes, a consciência humana não é um produto do desenvolvimento individual, mas um produto do desenvolvimento histórico da sociedade humana e, conseqüentemente, a consciência humana surge, se desenvolve, altera-se na *obschenie* das pessoas. Ou seja, é fato que não ocorre de tal forma que na cabeça de cada um se desenvolve sua própria consciência e que a pessoa efetua uma troca do produto pronto, mas

a consciência se desenvolve e cria suas funções fundamentais no processo de *obschenie* (VIGOTSKI, 2017, p. 213).

Refletindo a respeito desse conceito, vieram-me à mente dois filmes a que assisti há pouco tempo. Um é uma produção russa com o título *Desamor* e o outro é norte-americano intitulado *Projeto Flórida*.

O filme russo mostra a vida de um casal em processo de separação. Apesar de aparecer apenas no início, o filme é sobre Aliocha, o filho do casal, mais precisamente, sobre o seu desaparecimento. A indiferença por parte dos pais faz com que sua ausência seja notada só quando a escola entra em contato com a mãe para dizer que o menino não apareceu por lá. O filme é um retrato da sociedade contemporânea em que o individualismo prevalece em detrimento de *obschenie*, de algo em comum... A mãe parecia rosnar para o filho permanentemente e o pai mal aparecia e não lhe dava qualquer atenção. Mas a ausência do menino faz com que ele esteja presente o tempo todo; mesmo fora da tela, é ele o personagem principal; sua ausência faz com que esteja sempre em cena. O filme nos provoca: estamos preocupados com nós mesmos e nossas crianças são alvo de desamor, de desatenção, de despreteção, lembramo-nos delas quando elas desaparecem.

O outro filme retrata, de forma maravilhosa, a hipocrisia da sociedade moderna, ao mostrar a vida de crianças que vivem com suas famílias em um hotel de beira de estrada ao lado da Disneyworld. A pequena menina Moonee vive em aventuras, correndo e brincando com seus amigos pelas ruas e avenidas do bairro em que mora. Filha de uma jovem mãe solteira, que vende perfumes, se prostitui e rouba para poder pagar o hotel, Moonee vive com plenitude

sua infância, transformando, inclusive o que deveria ser um castigo, em brincadeira. Sua vida é a rua e as aventuras que vive com seus amigos sem qualquer vigilância por parte de sua jovem mãe solteira. Vemos uma ligação muito forte entre filha e mãe, uma relação de cumplicidade e proteção, mesmo em momentos dramáticos. É difícil até mesmo narrar com palavras as contradições entre a beleza e a dramaticidade do filme: as crianças são alvo de proteção até mesmo por parte do gerente do hotel que se envolve nas brincadeiras, põe para correr um pedófilo, proíbe o topless de uma senhora, mas, por outro lado, não deixa de cobrar a diária da jovem mãe solteira e de lhe dar broncas por se prostituir e roubar.

Gostaria de finalizar com a seguinte reflexão: o que há de *obschenie* em nossas relações com as crianças? Será que ao menos tentamos estabelecer uma relação em comum com elas para tentar compreendê-las? A consciência humana, como diz Vigotski, emerge e se desenvolve na *obschenie* e se forma no percurso histórico e cultural da sociedade. O olhar de uma menina para um militar armado de fuzil em pleno ato de revista de seus pertences numa favela do Rio de Janeiro me faz ter certeza de que nossa sociedade está doente. Sem dúvida, a vivência dessa situação se refletirá na vida dessa criança, pois, ao invés de ser protegida, está sendo submetida à violência praticada pelo Estado em nome da segurança e da proteção para manter o *status quo* que aniquila qualquer possibilidade de *obschenie*. Uma criança que cresce e se desenvolve em meio a tantas violências está sendo educada para viver numa sociedade violenta que, infelizmente, já não está apenas batendo à porta, mas já adentrou e passou a soleira da nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

DAL, V. I. **Tokovi slovar russkogo iazika. Sovremennaia versia** (Dicionário da língua russa. Versão contemporânea). Moskva: Eksmo-Press, 2002.

KOLBANOVSKI, V. Problema michlenia i retchi v issledovaniarh L. S. Vigotskiogo. Em: VIGOTSKI, L. S. **Michlenie i retch**. Moskva e Leningrad: Gosudarstvennoie Sotsialno ekonomitcheskoie izdatelstvo, 1934.

KRAVTSOVA, E. E. **Padagoguika e psirrologia**. Moskva: Forum, 2009.

LEONTIEV, A. A. **Psirrologuia obschenia**. Moskva: Smisl e Academia, 2007.

OJIOGOV, S. I.; CHVEDOVA, N. Iu. **Tolkovi slovar russokogo iazika** (Dicionário da língua russa). Moskva: Azbukovnik, 1997.

SOBKIN, V.; KLIMOVA, T. Lev Vigotski entre duas revoluções: sobre a questão da autodeterminação política do cientista. Em: **Fractal: Revista de Psicologia**. Niterói, v. 29, n. 3, 2017.

UCHAKOV, D. N.; OJIOGOV, S. I. **Slovar russkogo iazika** (Dicionário da língua russa). Moskva: Ogiz-Giz, s/d.

VIGOTSKI, L. S. **Michlenie i retch**. Moskva e Leningrad: Gosudarstvennoie Sotsialno- ekonomitcheskoie izdatelstvo, 1934.

VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchineni**. T. I, II, III, IV, V, VI. Moskva: Pedagoguika, 1982, 1983, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004.

VIGOTSKI, L. S. O pensamento do escolar. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê, 2017, pp. 207-224.

# ARTE, VIDA, INFÂNCIA, TERRITÓRIO: POR UMA SEMIÓTICA DA IMAGINAÇÃO E DO ESPAÇO<sup>1 2</sup>

Luciano Ponzio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Università del Salento - UniSalento, em Lecce – Itália

## Resumo

Situado em uma espécie de “mapatexto”, poderíamos imaginar o texto de escritura como uma parte mutável de um continente (de Arte, de Literatura, de Filosofia, etc.), fora de registro, não enquadrável nas cartografias tradicionais, não inscrevível dentro dos mapas de territórios ideológicos. Um texto é um texto de escritura quando é estranho e externo a cada confim territorial, desprovido de fronteiras ideológicas; sem morada, sem pose; não-denominável, paradoxalmente ilegível, que a língua não consegue consumir. A semiótica é a específica tendência do animal humano para refletir sobre seus próprios signos e dos outros, portanto de único responsável em nível planetário capaz de *re*-escrever a superfície do mundo através de estratégias textuais.

**Palavras-chave:** Texto. Território. Arte.

1 Texto traduzido da língua italiana para a língua portuguesa pela Profa. Neiva de Souza Boeno, doutoranda em Estudos de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT), Cuiabá-MT. Atualmente está desenvolvendo sua pesquisa na Itália, bolsista do *Progetto Global-Doc 2017-2018* na Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

2 N.T.: Para maior legibilidade, optamos pela tradução sistemática para o português das citações em língua italiana, reportando, em nota de rodapé, as citações em língua original, as quais são pontos de partida para as reflexões do autor. Salvo menção explícita em contrário, as demais traduções são de nossa autoria. Assim sendo, dispensamos o uso da menção “tradução nossa”.

**Abstract**

The text of writing, situated in a kind of “mapatext”, could be described as an unstable part of a continent. It is out of register, it is not representable by traditional cartographies, it is not inscribable within maps of ideological territories. A text is a text of writing if it is foreign and external to territorial borders. It is devoid of ideological boundaries. It is homeless, restless, it is not denominable, it is paradoxically illegible, and language cannot consume it. Semiotics is the specific tendency of the human animal to reflect on signs which makes human being the sole responsible being able to re-write the surface of the world through textual strategies.

**Keywords:** Text. Territory. Art.

Situado em uma espécie de “mapatexto”, poderíamos imaginar o texto de escritura como uma parte mutável de um continente (de Arte, de Literatura, de Filosofia, etc.), um texto fora de registro, não enquadrável nas cartografias tradicionais, não inscrivível dentro dos mapas de territórios ideológicos traçados “a esquadro”.

Um texto é um texto de escritura quando é estranho e externo a cada confim territorial, desprovido de fronteiras ideológicas; um texto constelado de escritura vagueante, sem morada, sem pose; um texto praticamente inclassificável segundo as tipologias da ideologia dominante; um texto não-denominável, que não se deixa ser retido, paradoxalmente ilegível, texto que a língua não consegue consumir (PONZIO, L., 2016a; 2017a).

Portanto, não devemos idolatrar o conceito de “texto”, mesmo porque seu conteúdo é muitas vezes constituído, na opinião de uma certa plateia de consumidores, a partir de uma leitura limitada, “aguda”, fechada, *si-dicente* (que diz de si mesma e que crê de dizer),

e, portanto, ancorada na abita de um conceito bastante restrito.

Tais consumidores – assim podemos defini-los, com as palavras de Barthes (1998; 1999), para distingui-los daqueles leitores que ao invés quando leem escrevem –, pegos em flagrante, durante suas apropriações indevidas, confirmam, conformando-se a ela, uma representação que supõe o idêntico e que se concentra e se encentra em conteúdos ideológicos, uniformes, rígidos, com traços fortes, descaradamente exagerados, caracterizantes, regulares, monótonos.

Isso ocorre porque, entre texto e leitura, muito mais frequentemente do que se poderia pensar, não se verifica qualquer acordo entre o leitor e a obra. O leitor-escritor não adere à obra. Essa falta depende de uma característica específica do texto (seja ele filosófico, literário, pictórico, musical, etc.), feito no movimento incontestado de uma visão *icônica*, que opera por semelhança e que desvia o caminho servil do leitor-consumidor e de qualquer um que se atenha ao “texto-que-faz-texto” (PONZIO, L., 2016b; 2017b).

O texto de escritura de que falo não é dirigido àqueles leitores/assimiladores que permanecem de boca aberta e com a barriga cheia. Aqui, ao contrário, na leitura, a escritura *não diz*; a escritura não coincide com a sua leitura. A verdadeira leitura está em um cancelamento perpétuo, lendo, por salto do olhar no espaço branco da escritura, os vazios da língua, os não-ditos. Essa [verdadeira leitura] está onde a leitura se faz escuta, se encaminha por fendas lá onde o escrito se duplica e ressoa, não como um eco de sua própria voz, mas como uma outra voz, como mais de uma voz que requer a escuta. Como faz notar Barthes (1999; 2004), no texto, “a escritura seria aquilo que resiste à leitura”.

A atividade de leitura, portanto, é indissociável da escritura. Atividades indissociáveis juntadas no gesto de encontrar, ou pelo menos de pesquisar, tudo aquilo que, na

obra, representa a força de resistência ao logocentrismo.

Essa resistência torna-se mais evidente nas, assim chamadas, “artes do espaço”, dentro de um certo espaçamento, uma certa textualização (em que o alargamento do conceito de texto é aqui estrategicamente decisivo), ou seja, naquelas artes visuais muitas vezes silenciosas, mas não mudas, capaz de produzir o efeito de ressonâncias infinitamente interpretáveis (icônicas) e a partir das quais e nas quais as palavras tocam os seus limites. Pode-se, portanto, argumentar que a maior potência de uma obra reside no calar dialógico de matriz bachtiniana<sup>3</sup> que emancipa a própria obra do ajoelhar-se ao poder da língua e a língua do poder, bem como à frente da autoridade do dever representar algo. A obra é sempre mais do que aquilo que significa, o texto de escritura diz muito mais do que as letras que o compõem: você pode dar um nome, um título, mas essas nomeações não exaurem a obra.

Todavia, as palavras também têm a ver com as imagens. A escritura verbal também é audiovisual. As palavras evocam continuamente imagens. Basta pensar no fato de que, quando lemos um texto escrito, não são mais as letras que vemos, mas as imagens que as produzimos. As palavras estão grávidas de imagens. E cada imagem chama as palavras, na frente das imagens há sempre um apelo. O que se deve fazer com as palavras é distrair a língua porque o “não-verbal” aparece no “verbal”, isto é, fazer com que as palavras ressoem de tal maneira que não pertençam mais à ordem do discurso, em razão da capacidade de evadir da forma que é própria delas. As palavras tornam-se paradoxalmente interessantes quando não são mais discursivas, mas dialógicas, empregadas para quebrar a ordem do discurso, o mundo dos objetos, o estado de coisas. A desregulamentação regulada das palavras é dada por

3 N. T.: Ao longo da tradução e conforme a escrita do autor deste artigo, a grafia dos nomes dos autores russos e os adjetivos correspondentes serão mantidos como constam nos originais cirílico, de acordo com o Sistema de Transliteração Científica (ou Internacional) do alfabeto cirílico em alfabeto latino.

sua dialogicidade interna: a palavra é constitutivamente dialógica.

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade<sup>4</sup>(BAKHTIN, 2006, p. 157)<sup>5</sup>.

Não vivemos em um mundo de frases: a frase não é de ninguém, não é dirigida a ninguém.

A frase pode ser repetida infinitamente e não muda. A enunciação é irrepitível, cada vez que se carrega de um sentido e valor novos.

Até mesmo o tom desempenha um papel determinante, tanto na imagem quanto na palavra: quando se escreve, mas também quando se pinta, a coisa mais difícil de encontrar é o tom justo. Não é o conteúdo, o “o quê”, mas o “como”, é na rendição/renderização, no “como” que deve ser traduzida aquela imagem ou aquela palavra.

Se não levarmos isso em conta, corremos o risco de cair no erro de considerar o texto artístico ancorado no conceito de conteúdo (do “o quê”), na sintaxe, na formalização (aqui como excesso de forma) dos objetos em

<sup>4</sup> “La lingua esiste non in sé per sé. Ma solo in rapporto a quell’organismo individuale che è l’enunciazione concreta, il concreto atto verbale. Solo tramite l’enunciazione la lingua partecipa all’interazione sociale, ne riceve le energie vitali, diventa realtà” (BACHTIN, 2010, p. 103).

<sup>5</sup> N. T.: Para uma leitura fluída, transcreveremos as citações diretas de Bakhtin em língua portuguesa ao longo do texto, conforme as traduções em edições brasileiras disponíveis. Citaremos, ainda, em nota, a referência da obra. Nessa citação, a obra referenciada é: BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson, apresentação de Marina Yaguello, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006

que o “signo se automatiza, para o curso dos acontecimentos, a consciência da realidade é atrofiada” (JAKOBSON, 1985, p. 53). Sabe-se agora, devido a certos estudos semióticos, que a escritura literária, pictórica, poética, artística em geral assume como objeto de estudo (o *herói* bachtiniano) não o *conteúdo*, mas a *forma*, não o “o que coisa” é dito, mas o “como” é dito, não a *prosa*, mas a *poesia* (como diria Jakobson, *idem*): não há rima sem o ritmo, não há sentido sem o som, não há frase sem *enunciação* (BACHTIN).

É o que Bachtin (2010) explica, no campo da Literatura, com a distinção entre o “estilo linear” de transmissão da palavra dos outros – na qual o que é percebido, é apenas o *o que coisa*, enquanto o seu *como* permanece além do limiar da percepção –, e o “estilo pitoresco”<sup>6</sup>, em que se “não é apenas o seu sentido objetivo que é apreendido, a asserção que está nela contida, mas também todas as particularidades linguísticas da sua realização verbal”<sup>7</sup> (BAKHTIN, 2006, p. 154).

O estilo pitoresco em que o impulso é aquele de “apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colorilo com as suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com o seu encantamento ou o seu desprezo” (BAKHTIN, 2006, p. 154). Da mesma forma Deleuze (2008), em *Logica della sensazione*<sup>8</sup> [*Lógica da sensação*], referindo-se à pintura de Francis Bacon, distingue o “figurativo”, o recalcar a figura assim como ela é, ilustrando-a, do “figural”, entendido este último como alteração da ordem estabelecida.

6 “stile pittoresco”. Em tradução portuguesa, essa expressão encontra-se como “estilo pictórico” (BAKHTIN, 2006).

7 “percepiscono non solo ciò a cui si riferisce e ciò che intende il suo contenuto, ma anche tutte le particolarità linguistiche della sua incarnazione verbale” (BACHTIN, 2010, p. 97).

8 “indebolire i confini dell’enunciazione può avere origine dal contesto dell’autore, il quale permea la parola altrui delle sue intonazioni, del suo humor, della sua ironia, del suo amore o del suo odio, del suo entusiasmo o del suo disprezzo” (*ibidem*).

[...] sobre esse terreno [...] leva [...] uma enunciação em favor da sua “cor” [...]. Nas obras literárias, isso é muitas vezes composicionalmente expresso pelo aparecimento de um narrador que substitui o autor propriamente dito. O discurso do narrador é tão individualizado, tão “colorido” e tão desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso das personagens. A posição do narrador é fluida, e na maioria dos casos ele usa a linguagem das personagens representadas na obra. Ele não pode opor às suas posições subjetivas, um mundo mais autoritário e mais objetivo<sup>9</sup> (BAKHTIN, 2006, p. 154-155)<sup>10</sup>.

A tendência ao “estilo pitoresco” é caracterizada por “um desenvolvimento notável dos modelos mistos de transmissão<sup>11</sup>”, diz Bachtin (ibidem, p. 155), “do discurso: o discurso indireto sem sujeito aparente e, particularmente, o discurso indireto livre, que é a forma última de enfraquecimento das fronteiras do discurso

9 “Su questo terreno si produce anche una certa ‘colorazione’ dell’enunciazione altrui [...] Nelle opere letterarie ciò si manifesta, sul piano della composizione, nell’apparizione di un narratore, che prende il posto dell’autore nel senso usuale del termine. La sua parola è individualizzata, colorita e non autorevole ideologicamente, non diversamente da come lo sono le parole dei personaggi. La posizione del narratore è mutevole e, nella maggior parte dei casi, egli parla la lingua dei personaggi raffigurati. Egli non è in grado di contrapporre alle posizioni soggettive un mondo più autorevole e oggettivo” (ibid., p. 98-99).

10 BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson, apresentação de Marina Yaguello, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

11 “un notevole sviluppo delle forme miste per riportare” (BACHTIN, 2010, p. 101).

citado <sup>12</sup>” (ibidem), sob este aspecto, “o discurso literário transmite com muito mais sutileza que os outros todas as transformações na inteorientação sócio-verbal <sup>13</sup>” (ibidem, p. 156). O “estilo pitoresco” se distingue, por exemplo, nos diz ainda Bachtin, da retórica: “o discurso retórico, diferentemente do discurso literário, pela própria natureza da sua orientação, não é tão livre na maneira de tratar as palavras de outrem <sup>14</sup>” (ibidem), à escuta da palavra dos outros. A retórica exige que haja uma percepção clara das fronteiras entre discurso próprio e discurso dos outros é o discurso das “partes” que falam, mas não dialogam. “ele tem”, diz Bachtin, “de forma inerente, um sentimento agudo dos direitos de propriedade da palavra e uma preocupação exagerada com autenticidade” <sup>15</sup>(BAKHTIN, 2006, p. 156).

Pode-se dizer, todavia, que os olhos do leitor-escritor, em sua entidade dualística e ambivalente, sempre desloca a atenção do uso instrumental da *comunicação-informação* da imagem e da palavra, do dito, do óbvio, da *literalidade* para a literariedade, ao sentido *literário*, à obtusidade do *dizer* (BARTHES, 2004). Isso implica uma prevalência da *expressividade*, de um certo modo revolucionária, da *significância* sobre a *significação*.

A ação do ler é, portanto, inseparável daquela do escrever – ainda neste caso não entendamos o “escrever à

12 “il discorso: il discorso indiretto improprio e, soprattutto, discorso indiretto libero, in cui i confini dell'enunciazione altrui sono massimamente indeboliti” (ibidem).

13 “sotto questo aspetto, l'arte verbale è tra i vari tipi di discorso quello che maggiormente riesce a cogliere e a rendere tutte le variazioni che intervengono nel reciproco orientamento socio-verbale del discorso” (ibidem).

14 “Il discorso retorico, già per il fatto che ha un suo proprio orientamento finalizzato, a differenza di quello artistico, non è come quest'ultimo altrettanto libero di potersi dedicare alla parola altrui” (ibidem).

15 “le è connaturato uno spiccato senso del diritto di proprietà sulla parola, ed è particolarmente puntigliosa nelle questioni riguardanti l'autenticità” (BAKHTIN, 2010, p. 101).

letra” (BARTHES, 1998; 1999; 2004), em que escrever significa também interpretar, traduzir o texto, mesmo no caso em que o texto seja escrito em uma língua não estrangeira para o leitor. A “leitura é escritura” (*ri-escritura/de-escritura* [*re-escritura/de-escritura*]), como Roland Barthes sublinhou repetidamente. Essa operação de leitura/escritura é vital para o texto de escritura.

Infelizmente, como o próprio Barthes observa, nos dias de hoje, aqueles que leem – a massa de (presumidos ou *sedicenti* [que se dizem]) leitores, como ele [Barthes] entende – *não escrevem*, são apenas leitores “condenados a uma única prestação (o ler, por enquanto)”. Consequentemente, como Barthes sugere, a única solução para superar essa “maldição” é reencontrar a disponibilidade de *escuta*, de compreensão respondente, e aquilo que ele recomenda é: “fazer do leitor um escritor”.

A escuta é o signo distintivo da escritura barthesiana.

No sentido obtuso, a relação direta, imediata entre significado e significante, a relação de tipo semântica é interrompida. Barthes (2004, p. 55) diz com muita clareza que “o sentido obtuso é um significante sem significado”. O sentido obtuso, o significante, aparece, portanto, não como filiação do significado, como uma consequência sua, subordinado a ele, mas como uma surpreendente e inesperada novidade.

O terceiro sentido, ou sentido obtuso, como diz Barthes (2004), está extremamente ligado à dimensão musical, à dimensão auditiva: feliz coincidência, diz Barthes, é que, no paradigma clássico dos cinco sentidos, o terceiro se refere, de fato, ao sentido auditivo. Essa relação entre o sentido obtuso e a dimensão musical do texto se realiza, de acordo com Barthes, no momento em que “a escuta” (sem referência a uma *phonè* única) detém em potência a metáfora que melhor se adapta ao “textual”: a orquestração, o contraponto, a estereofonia”. A orquestração, o contraponto, a estereofonia são modalidades da textura musical, nas quais os significantes

são livres das relações com os seus próprios significados e são entrelaçados entre eles mediante regras sintáticas. O terceiro sentido, ou sentido obtuso, é, portanto, a dimensão musical do texto.

Bachtin também usa um termo “musical”: polifonia. Referindo-se à Literatura e, em particular, ao romance polifônico que Bachtin faz começar com a obra de Dostoevskij. Polifonia é também um conceito central na pesquisa teórica e criativa de Ejzenštejn, no texto cinematográfico. A orquestra, diz Ejzenštejn, representa o protótipo de um procedimento correto que visa utilizar cada setor expressivo ao máximo de suas possibilidades, sabendo, ao mesmo tempo, colocá-lo no *ensemble* geral.

Polifonia como heterogeneidade dos meios expressivos, cujas “vozes” são reciprocamente respeitadas e distintas, embora coordenadas através de uma hábil “orquestração”. A polifonia é, portanto, funcional para fazer emergir, em um dado momento da realização do discurso fílmico, um determinado elemento expressivo ao máximo de suas possibilidades e atuar, mais do que outros, como significante principal. A polifonia é, portanto, concebida como uma alternância dos meios expressivos em função do efeito dramático. No entanto, isso não significa que mais meios expressivos possam ser utilizados simultaneamente. Se isso ocorre, todos eles se anulam. A alternância não é assujeitamento, mortificação de um meio expressivo para a vantagem de outros, mas esses devem se alternar de acordo com as necessidades expressivas. A orquestração comporta, portanto, uma calculada emergência de um meio expressivo, precisamente através do uso correto e apropriado dos outros (PETRILLI; PONZIO, A., 1999).

A obra fílmica, como obra artística, exige que nos desviemos do “cronotopo cotidiano”, em favor do “cronotopo literário”, em função do ponto de vista (do *como*), estabelecendo uma nova ordem de concatenação e um novo sistema de relações, com o único propósito

de conferir à realidade passiva e estática uma dramática e dinâmica eficácia capaz de expressar uma concepção do mundo.

Polifonia dramatúrgica, separação e ruptura dos meios passivos e realísticos, junção de coisas geralmente mantidas separadas e distintas é o que Ejzenštejn chama *Ex-stasis*, literalmente “sair fora de si” e que pode indicar um modelo dinâmico e temporal das passagens e comutação de um registro expressivo para outro (da imagem à música, à cor). O conceito que Ejzenštejn chama de “*ex-stasis*”, pode ser associado àquele bachtiniano de “corpo grotesco”, em que cada coisa é vista no devir e coligada inseparavelmente com outras coisas, em um processo generativo, como criada e criador: “*o corpo grotesco é um corpo em movimento [...], jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo*”<sup>16</sup> (BAKHTIN, 2013, p. 277, grifo do autor)<sup>17</sup>. Esse processo dinâmico do signo foi evidenciado também por Peirce em sua concepção do pensamento como um reinvio de signo a signo que são “interpretantes” uns dos outros e que se seguem sem fim, uma cadeia ininterrupta de signos que Peirce (2003) chamou de “semiose ilimitada”, ou o “jogo do fantasiar”.

Em Bachtin, o caráter polilógico de uma obra literária não se dá pela presença da forma do diálogo clássico, pela sucessão de situações em que os personagens dialogam entre si, da quantidade de partes que se apresentam no texto, mas diz respeito, ao contrário, à possibilidade da obra de ser discurso a mais vozes, com diferentes pontos de vista (como refração de vozes, e não as reportando monologicamente e de maneira *monó*-tona [enfadonha e

16 Il corpo grottesco “*non è mai dato né definito: si costruisce e si crea continuamente, ed è esso stesso che costruisce e crea un altro corpo*” (BACHTIN, [1979] 2001, p. 347, grifo do autor).

17 BAKHTIN, M. M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

de um tom só] como reflexo).

Tudo isso, no entanto, não pode ser encontrado apenas no texto verbal. O convite à escuta é direcionado também em relação à imagem: “escutar a pintura” é o convite estendido por Derrida (2005) em *La verità in pittura* [*A verdade em pintura*].

Como a língua constringe a dizer, ditando regras, códigos e registros, também a imagem me constringe, diz Barthes, a manter sempre uma expressão, a sair da neutralidade, em que o neutro é o marginal, o irrelevante, o fútil, o excedente, o caráter evasivo, o “detalhe exorbitante e inútil”, uma digressão não somente na escritura, mas na própria vida. O infunzional, a alteridade que é subtraída do domínio do sujeito, do verbocentrismo.

A imagem que tenho antes de tirar uma foto assumindo uma pose, diz Barthes (1980), é sempre pesada, imóvel, forte.

A pose é, portanto, uma tentativa de se tornar significativa de si mesma, de se tornar signo, de se colocar no lugar de si mesma, de se imitar, de representar a si mesma, de significar-se e estabelecer uma relação semântica consigo mesma. Esse tipo de imagem pode somente continuar a repetir uma pose com a qual existe um vínculo de coincidência, de identidade, sem possibilidade de se libertar e com a qual adere ponto por ponto, sem deixar espaços vazios. Na repetição, na representação da imagem como pose, a fotografia se desenvolve sem ulterior desenvolvimento: mostra-se nos seus interpretantes de identificação, fechando-se sobre si mesma e não considerando os interpretantes de compreensão respondente.

A fotografia é, assim, constringida a dizer tudo, é uma imagem saturada, diz Barthes (1980, p. 93): “imagem que produz a Morte querendo conservar a vida<sup>18</sup>”.

Mas a fotografia é “uma vez”, como afirma Wim

18 *l'immagine che produce la Morte volendo conservare la vita* (BARTHES, 1980, p. 93).

Wenders (2015), não prevê a repetição, testemunha a sua existência do que não é mais, testemunha a existência passada de um fato, certifica um fato, exceto quando essa função de certificação é colocada em crise a partir do sentido obtuso, do terceiro sentido, uma escuta sem orelhas, assim como a visão se escreve no movimento sem ver (“ouço sem ver, e assim, vejo”, Fernando Pessoa, em Wenders, *Lisbon Story*, filme de 1994), sem olhos, diz Derrida (*aveugle-voyant* [cego-vidente]), em uma espécie de traço cego em que o que se pode pre-ver não é a escritura de pesquisa. A escritura do escritor é, acima de tudo, uma escritura sobre a escritura (é uma escritura ao quadrado, diria Derrida).

A *foto*-grafia sabe, também, de escritura, *escrever* em luz, escrever com a luz. Embora sufocada na pose, não é possível destruir a sua *duplicidade*, o seu intercorpóreo dialogismo, que a torna precisamente escritura irredutível a qualquer identidade que não leve em conta a alteridade, apresentando-se e expondo-se, mas sem representar e, por diferimento, remetendo a outro, por semelhança icônica que Barthes define como “essência”, em seu ensaio “A câmara clara”, de 1980. Nesse ensaio, Barthes pesquisa uma imagem de sua mãe que seja fiel a ela, mas que, paradoxalmente, reencontra-a em uma foto de sua mãe quando criança, cronologicamente em uma memória impossível.

O que é, antes de tudo, essa escritura? Não faltam as descrições puramente linguísticas da área conservadora ligadas à tradição da *escritura* como uma *transcrição*. Esta é, sem dúvida, a ideia dominante de instrumentalizar cada linguagem ou escritura, muitas vezes resultado de algumas contribuições de um certo tipo de linguística fixada para caracterizar a língua sobre as regras da *comunicabilidade* como único caráter específico da língua.

As vanguardas artísticas, todavia, refiro-me sobretudo àqueles movimentos artísticos de poetas e pintores que começaram na Rússia nos anos de 1910 e duraram quinze anos, demonstraram amplamente como eram subversivos os instrumentos literários (aqui

o grau de *literariedade* não se refere exclusivamente à Literatura) como formas de protesto contra uma certa tradição e representação da realidade. Esses instrumentos, principalmente e programaticamente conduzidos em um sentido anti-acadêmico, antilinguístico e antigramatical contra o Significado<sup>19</sup>, não apenas destacaram a estreitíssima relação com aquelas ciências que com a Literatura se confinam (a linguística, a sociologia, a filosofia<sup>20</sup> da linguagem, etc.), mas eles também mudaram, de fato, a reflexão da complexa vastidão do signo, do texto, da escritura, da linguagem sobre todo o panorama semiótico atual.

A complexidade do texto é diretamente proporcional ao grau de expressividade, de literariedade e inversamente proporcional à comunicação-informação, ao seu (de) grau de mera instrumentalidade.

É notório como em algumas linguagens específicas prevalece a *comunicação* sobre cada possível expressão. Bachtin (2014) demonstrou isso amplamente analisando a *linguagem jornalística* em contraposição à *escritura literária* em Dostoevskij e Pasolini (2003; 2005) estendeu o sentido até se referir à comunicação de massa, à *língua técnica*, unificada e nacional, do processo de aculturação da escola ao sistema de homologação televisiva.

Se, de fato, a linguagem de um artigo jornalístico é extremamente instrumentalizada e entendida como modelo de uma sociedade racionalista e, portanto, “*anti-expressiva*” (PASOLINI, 2003), já que elimina da gramática de uma língua apenas os elementos que “servem” à *comunicação*, quanto mais a linguagem da televisão resulta ainda brutal na sua função *monó-tona* e homologadora das outras estratificações linguísticas, traduzidas naquele típico

19 N. T.: Uso de maiúscula para denotar o *Poder intenso* do termo; movimentos que lutavam contra o Poder, contra o *Significado na Língua*; contra o Sistema.

20 N. T.: Uso de minúsculas também de forma intencional, na denotação do espaço reduzido das ciências outras.

“reticulado de frase que repete módulos o mais possível iguais”, unificada também na pronúncia, no “tom da voz”, do “*ditado televisivo*” (ibid., p. 16-17), extremado no slogan e na publicidade.

Segundo Pasolini, “as novas questões linguísticas”, como ele próprio assinala, agora se enquadram em um processo irreversível de unificação da *língua nacional* em uma *língua técnica*, uma *língua comunicativa* em detrimento de uma *língua expressiva*. Esse processo se estende a todos os níveis da linguagem oficial, do literário ao político, este último constituído de frases feitas e grosseiramente técnicas, imbuídas de *linguagem tecnológica*, ou melhor, *tecnocrática*, de uma civilização altamente industrializada, para demonstrar como agora os centros criadores e unificadores da linguagem não são mais as *universidades*, mas as *empresas* (PASOLINI, 2003, p. 18).

A prevalência do fim *comunicativo* sobre o *expressivo*, adverte Pasolini, traria a técnica (como era de fato), e não mais a *literatura*, como o guia da *língua*, chegando a integrar a mesma língua no ciclo de *produção-consumo*, tornando-a, de fato, *consumível*.

Não apenas para Pasolini, mas, de maneira mais geral, para o escritor que quer se ocupar da linguagem, por si só não se interessa com a nova língua tecnológica, se não a detestando, sem, todavia, ignorá-la, opondo-se constantemente a ela, em que o *escrever*, a *escritura* é o único ato de resistência à homologação dominante.

Do leitor-escritor, portanto, não se espera outro: em outras palavras, que ele saiba arriscar o confronto e que esteja disposto a fazer a si mesmo, e a outros, perguntas que não estão nem perto de quem leva o texto ao pé da letra, de quem literalmente segue o texto. Aquele que lê sobre a onda da escritura inventa, cria, tenta, traduz, faz uma operação única e sem réplica, escreve reinventando o texto, assim como aquele que escreve reinventa a escritura, uma tentativa infinita de celebrar a escritura no próprio ato de torná-la invenção surpreendente – não incluindo entre

esses aqueles que escrevem acreditando que a escritura é apenas um instrumento de comunicação.

O leitor que, ao invés, não consegue se distanciar do texto, subtrai-se de certos critérios didáticos, dogmas estéticos e ideais institucionais, pertence à trama do mundo, entrelaçando-se a ela [trama do mundo] e mantendo, de fato, um estado de fato constituído, na sua delimitação territorial, de “não-lugares” que representam essa época, identificáveis tanto nas

instalações necessárias à circulação acelerada de pessoas e dos bens (estradas de alta velocidade, entroncamentos, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais ou, mesmo, os campos de refugiados onde estão estacionados os refugiados do planeta <sup>21</sup>(AUGÉ, 2002, p. 36).

O verdadeiro leitor, pelo contrário, – isso também se aplica ao leitor-observador na esfera não-verbal – é figurável como *criador em segundo*, também o escritor de um ato criativo que conduz o texto em diálogo com o mundo, lendo e interpretando. O leitor-escritor que opera essa arte escreve da iconicidade do texto, da sua interpretabilidade, acionando nisso o jogo da escritura, entendido este último como um estratégia indireto de uma pesquisa sem fim, sem solução e, juntos, “infinito entretenimento” (BLANCHOT, 1977).

O leitor que não deixa de se concentrar sobre a língua, e que continua a chamar as coisas nomeando-as, obedece e atende às exigências e às edificações da realidade

21 “istallazioni necessarie per la circolazione accelerata delle persone e dei beni (strade a scorrimento veloce, svincoli, aeroporti) quanto i mezzi di trasporto stessi o i grandi centri commerciali o, ancora, i campi profughi dove sono parcheggiati i rifugiati del pianeta” (AUGÉ, 2002, p. 36).

representacional, mas “o que se vê nunca está no que se diz<sup>22</sup>” (FOUCAULT, 2001, p. 23).

Por outro lado, o leitor-escritor que lê traduzindo hipotetiza estratégias, produz anticorpos, reorganiza a textura do texto de modo que saiba falar, escrever, desenhar, modelar – evitando as prescrições da razão dogmática, através de um diferimento contínuo, um movimento que contesta a própria língua que usamos acriticamente e que conseqüentemente nos reduz a seus empregadores – a “língua fascista” (BARTHES, 1981) que nos constringe a dizer, repetindo termos e significados para “ouvi dizer” e “frases feitas”. A língua manipula os objetos com signos alheios a eles, tanto é que “quando diz Mundo, ele [o homem] não possui, depois de tudo, mais que um bizarro fragmento de visão, e o arredonda em sua boca<sup>23</sup>” (VALÉRY, 2003, volume II, p. 19).

O texto icônico, ao contrário, é entretecido de uma escritura que não permite à língua de contê-lo, de assinalá-lo, de rotulá-lo, de marcá-lo. Pesquisa na visão: o texto icônico busca indefinidamente uma escritura da qual tudo o que é torna-se nela, é apenas uma tradução. Como já observava Merleau-Ponty (2003, p.71), “em torno de uma intenção de significar<sup>24</sup>” os objetos, “a palavra vai tateando<sup>25</sup>”.

A escritura, ao não aderir ao mundo do idêntico, não pode ser dita nas formas usuais e usadas da língua. Em vez disso, a escritura nos permite de fazer falar a língua, de fazê-la falar do indizível, do inaudível, do invisível, isto é,

22 “ciò che si vede non sta mai in ciò che si dice” (FOUCAULT, [1966] 2001, p. 23).

23 “quando dice Mondo, egli [l'uomo] non possiede, dopo tutto, che un bizzarro brandello di visione, e l'arrotonda sulla sua bocca” (VALÉRY, 2003, vol. II, p. 19).

24 “intorno ad una intenzione di significare” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 71).

25 “la parola va a tastoni” (ibidem).

de tudo o que essa língua não consegue *dizer*, de tudo o que essa língua não consegue, nem sequer, conceber.

A escritura colhida no signo icônico (PEIRCE, 2003), mostrando-se abertamente e em público, é um texto sempre exposto, sem abrigo, sem morada, que não encontra justificação nos álibis que as lógicas ideológicas fornecem e que, aliás, estão bem garantidas pela representação. Embora seja um dispositivo que se expõe, esse tipo de texto, todavia, mostra-se sem se expor, assemelha sem identificar, mostra a superfície de seu rosto sem nunca se referir ao objeto, não se deixando dizer de uma vez por todas, de modo claro, unívoco e definitivo: ele se expõe assim sem explicar, sem tentar precisar, apesar de não dar razão, apesar de não aderir à representação com genuflexões, reverências obsequiosas e homenagens solenes.

Por isso, estimulamos incessantemente uma visão semiótica que nos permite não só ver as coisas de um certo modo, de um certo ponto de vista sígnico - um olho “talhado para ver”, mais uma vez na imagem do *aveugle-voyant* (tendo algo a ver com a cegueira, em uma hipótese “ab-ocular” em que “*aveugle* deriva de *ab oculis*: não *do ou através* dos olhos, mas *sem* os olhos”, diz Derrida, 2016, cego, mas vidente, 1990) - mas, o mais importante e vital, nos dá a (re)habilitação para voltar a escrever.

O fato é que a possibilidade semiótica consiste precisamente nessa reflexão crítica. “Semiótica” (distinta da “semiose”) é aquela particular atitude, aquela específica tendência do animal humano para refletir sobre seus próprios signos e dos outros, e, portanto, também o que está na base de sua condição de único responsável em nível planetário (incluídos o nível do mar e as temperaturas fora de controle), mas também o único capaz de re-escrever, de re-configurar a superfície do mundo atual através de estratégias textuais e nas formas incomensuráveis que lhe convêm (desenho / pintura / escritura).

Na semiótica de Peirce (1931-58, p. 8.183), o

*Dynamical Object* [Objeto dinâmico] é <sup>26</sup>“o objeto como ele é”, “objeto realmente eficiente, mas não imediatamente presente” <sup>27</sup>(*ibid.*, p. 8.343). “O objeto imediato”, o objeto imediatamente presente no signo, tende, graças ao seu componente icônico, em direção ao “objeto dinâmico”. É, de fato, o ícone que permite a superação da convenção simbólica e da causalidade-contiguidade do índice: o ícone é a força motriz da abdução, que, ao contrário da dedução e da indução, tem uma natureza predominantemente icônica. A ampliação qualitativa da visão é icônica, abduativa.

É evidente que o texto icônico - que em outros lugares, por comodidade, eu batizei de “arresto” (PONZIO, L., 2010) - é um tipo de signo muito complexo e raro e, como tentei descrevê-lo, ele é dotado de uma escritura distraída e imemorial, uma escritura sem memória e sem morada, uma escritura na qual os significados se ignoram reciprocamente e se tornam inevitavelmente antipáticos às regras da língua.

Esse tipo de escritura tem a capacidade de explorar os intervalos, de sondar as pausas, de vasculhar os espaços em branco, de escutar os silêncios, ou seja, aqueles lugares onde não há nomes nem representações. Nesse sentido, o texto/signo icônico se pode ver, torna-se visível, mas será impossível *dizê-lo* em sua totalidade.

Como dissemos, pouco a pouco é que nos aproximamos do texto icônico, a palavra se perde muda [relativo a mutismo]: o escritor desenha novas palavras, tanto quantas ele precisa das palavras, reinventando a escritura, sem, todavia, deixar nenhuma pista, em um discurso sempre vago e carente de palavras. Portanto, o texto icônico, visto em seu inacabamento, é um passo inacabado, um passo sem pegadas (DERRIDA, 2005), sem pistas, resultando em texto intratável, inconsumável, paradoxalmente ilegível. Há coisas que o sistema não

26 “l’oggetto quale esso è” (PEIRCE, 1931-1958, p. 8.183).

27 “oggetto realmente efficiente, ma non immediatamente presente” (*ibidem*).

pode assimilar, não pode digerir, “uma delas é a poesia; a “consumação é do livro, é da edição, mas não da poesia”: “a poesia é inconsumável” (PASOLINI, 2005, p. 65).

Ao contrário da transcrição, a escritura - não apenas a escritura artística -, a escritura como uma capacidade sintática espécie-específica do animal humano (SEBEOK, 1984), combinatória, como bricolagem, como re-composição, é também inovação, remodelação, requalificação da vida, bem como um recomeço de uma “vida nova”.

O texto de escritura em sua modalidade de “*écriture avant la lettre*” [*scrittura prima della lettera*] (LÉVINAS, 1982), da escritura como modelagem primária antecedente ao falar e à transcrição, não é o que está escrito, não se faz encontrar na inscrição da letra indelével. No texto literário, na trama das letras dispostas na página de maneira linear, entrevê-se um entrelaçamento, inscreve-se um esboço, delinea-se um estratagema que conduz além do ver, porque exige não só a saída dos limites do próprio horizonte, mas também o desvio do olhar, levantando os olhos do escrito ou apertando-os, o que permite a escuta. É um texto que a leitura reescreve, não arbitrariamente, mas em um diálogo inexaurível, que consiste no encontro de palavras, da palavra que fala à palavra que escuta. Se o texto-atestado pede para ser encontrado, restituído, a escritura, ao contrário, perde-se no fio do discurso e não deixa nenhuma pista de si na materialidade das letras e na concatenação das palavras que a leitura percorre.

A leitura, como compreensão respondente, é uma operação de reescritura interminável. Normalmente, o sentido do que estamos lendo é dado por partes do texto, de linhas, de palavras que não temos mais diante dos olhos, as quais superamos, deixamos para trás, que existem apenas como nossa retenção, como recordação. É nessa superação do escrito, nesse alongamento para além, que o texto, a escritura maximamente se dá a ler. O que retemos da obra é

esse deixar o texto para trás.

Enquanto lemos, algo permanece certo, mas, ao mesmo tempo, apagamos o resto. Isso acontece mais com o texto literário, poético, que é difícil de reter, de conservar, de possuir. Assim, o texto que acreditamos ter lido, paradoxalmente, nunca foi lido. Mas é precisamente essa leitura interminável, que não consegue, com seu conter, seu deter, seu reter, exaurir o texto - essa leitura que, no momento que afirma um sentido, inevitavelmente perde os outros e, no momento que decide um percurso, deve transcurar os outros - para permitir ao texto de viver como escritura, de viver no “tempo grande” de que Bachtin fala.

No texto da escritura, lemos traduzindo, lemos escrevendo, reescrevendo, como se estivéssemos de frente a um livro com páginas ainda brancas. O espaço branco da escritura é abertura do texto, a porta, o acesso, uma chave de leitura. “Escrever”, afirma Calvino (2002, p. 145), “foi sempre tentar apagar algo já escrito e colocar em seu lugar algo que ainda não sei se conseguirei escrever”<sup>28</sup>. A escritura reescreve, melhor *de-escreve*, o texto, emancipando-o de seu caráter informativo e tipográfico, devolvendo-o à paleta de interpretação, expondo-o a gamas cromáticas não admitidas, colocando-o em diálogo com o que é outro do idêntico, operando no limiar de algum lugar e na desterritorialização deste mundo.

Devemos, portanto, partir do pressuposto de que existe, por um lado, o questionamento do mundo feito apenas por enunciados afirmativos, organizados pelo “trama do mundo” e, por outro lado, pelo movimento visionário para alcançar o desígnio secreto do mundo: um movimento sem fim, uma configuração inesgotável de uma textura do mundo, não em sua forma simbólica, mas na rendição/renderização de uma superfície interminável.

Aqui está o ponto a partir do qual se pode

28 “è sempre stato cercare di cancellare qualcosa di già scritto e mettere al suo posto qualcosa che ancora non so se riuscirò a scrivere” (CALVINO, 2002, p. 145).

comprender criticamente o movimento de visão e também dar um salto desenvolvido em direção à pesquisa de uma forma inédita e inaudita, que atravessaria, mesmo que não de uma vez por todas, o diorama fraudulento oferecido pela representação.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Nonluoghi**. Milano: Elètheura, 2002.

BACHTIN, Michail M. (1965). **L'opera di Rabelais e la cultura popolare**. Trad. italiana di M. Romano. Torino: Ed. Einaudi, [1979, 1ª edizione] 2001.

BACHTIN, Michail M.; VOLOŠINOV, Valentin. V. **Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione**. A cura di A. Ponzio. Lecce: Pensa Multimedia, 2010.

BACHTIN, Michail M. e il suo circolo. **Opere 1919-1930**. A cura di A. Ponzio, trad. in collaborazione di L. Ponzio, con testo russo a fronte. Milano: Bompiani, 2014.

BARTHES, Roland. **La camera chiara**. Torino: Ed. Einaudi, 1980.

\_\_\_\_\_. **Lezione**. Torino: Ed. Einaudi, 1981.

\_\_\_\_\_. **Scritti**. A cura di G. Marrone. Torino: Ed. Einaudi, 1998.

\_\_\_\_\_. **Variazioni sulla scrittura** seguito da **Il piacere del testo**. A cura di C. Ossola. Torino: Ed. Einaudi, 1999.

\_\_\_\_\_. (1982). **L'ovvio e l'ottuso**. Saggi critici. Trad. di C. Benincasa, G. Battiroli, G. P. Caprettini, D. De Agostini, L. Lonzi, G. Mariotti. Torino: Ed. Einaudi, 2004.

BLANCHOT, Maurice. **L'infinito intrattenimento**. Trad. di R. Ferrara. Torino: Ed. Einaudi, 1977.

CALVINO, Italo. **Mondo scritto e mondo non scritto**. Milano: Mondadori, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon. Logica della sensazione**. Trad. italiana di S. Verdicchio. Macerata: Quodlibet, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Memorie di cieco. L'autoritratto e altre rovine**. Milano: Abscondita, 1990.

\_\_\_\_\_. **La verità in pittura**. Roma: Newton&Compton, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pensare al non vedere. Scritti sulle arti del visibile**. Milano: Jaka Book, 2016.

FOUCAULT, Michel (1966). **Le parole e le cose**. Trad. di E. Panaitescu. Milano: BUR, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Poetica e poesia. Questioni di teoria e analisi testuali**. Introd. di Riccardo Picchio. Torino: Ed. Einaudi, 1985.

LÉVINAS, Emmanuel. **L'au-delà du verset**. Paris: Minuit, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1960). **Segni**. Milano: Il Saggiatore, 2003.

PASOLINI, Pier Paolo (1969). **Empirismo eretico**. Milano: Garzanti, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pasolini rilegge Pasolini. Intervista con Giuseppe Cardillo**. Milano: Archinto, 2005.

PEIRCE, Charles S. **Collected Papers**. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1931-1958.

\_\_\_\_\_. **Opere**. A cura di M. Bonfantini. Milano: Bompiani, 2003.

PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **Fuori campo. I segni**

del corpo tra rappresentazione ed eccedenza. Milano: Mimesis, 1999.

PONZIO, Luciano. **L'iconauta e l'artesto**. Configurazioni della scrittura iconica. Milano: Mimesis, 2010.

\_\_\_\_\_. **Icona e Raffigurazione. Bachtin, Malevič, Chagall**. Nuova edizione. Milano: Mimesis, 2016a.

\_\_\_\_\_. **VISIONI DEL TESTO**. Lecce: Pensa, 2016b.

\_\_\_\_\_. **L'immagine e la parola nell'arte tra letterarietà e raffigurazione**. Alberobello: AGA Arti Grafiche, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Visões do texto**. Trad. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola; org. Neiva de Souza Boeno; apresentação João Cavalcanti Nuto. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2017b.

SEBEOK, Thomas A. **Il gioco del fantasticare**. Trad. di M. Pesaresi. Milano: Spirali, 1984.

VALÉRY, Paul. **Quaderni**. Vol. II. Milano: Adelphi, 2003.

WENDERS, Wim. **Una volta**. Roma: Ed. Contrasto, 2015.

WENDERS, Wim. **Lisbon Story** [1994]. Regia: Wim Wenders; Distribuidore: Dall'Angelo Pictures. Genere: drammatico. Durata: 105'. Colore. Sottotitoli in italiano. Formato Audio: italiano (Dolby Digital 2.0), 2011.

# LEITURA, REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO<sup>1 2</sup>

Giovanni Perillo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Istituto Comprensivo “Manzoni-Poli” - Itália

## Resumo

Educar crianças e adolescentes para a leitura do território significa educá-los para a leitura da sua relação com ele. Nesse sentido, necessita tanto de uma exploração do contexto-território quanto das relações na história que diferentes textos entretêm com aquele contexto. Os diferentes textos baseiam-se nas relações com a dimensão ecológica, social e transcendental ou espiritual do contexto. Juntamente com a leitura, torna-se necessária a participação das crianças e adolescentes na construção ideológica coletiva da identidade cultural do próprio território. A participação permite a crianças e adolescentes desenvolver práticas de liberdade em um território (micro e macro) de forma a se sentirem menos estrangeiros e, conseqüentemente, participem mais na sua preservação.

**Palavras-chave:** Semiótica. Geografia. Representação.

## Abstract

Educating children and young people to read the territory means educating them to read the relationship

1 Texto traduzido da língua italiana para a língua portuguesa pela Profa. Neiva de Souza Boeno, doutoranda em Estudos de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT), Cuiabá-MT. Atualmente está desenvolvendo sua pesquisa na Itália, bolsista do *Progetto Global-Doc* 2017-2018 na Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

2 Para maior legibilidade, optamos pela tradução sistemática para o português das citações em língua italiana, reportando em nota de rodapé, as citações em língua original. As traduções são de nossa autoria, assim sendo, dispensamos o uso da menção “tradução nossa”.

with it. This requires both an exploration of the context-territory and of the relationships in history that different texts entertain with that context. The different texts are based on the relationship with the ecological, social and transcendent dimensions of the context. Along with reading, it becomes necessary to involve children and young people in the collective ideological construction and in the cultural identity of their territory. Participation will allow children and young people to develop practices of freedom in a territory (micro and macro) they will feel less unrelated to and that, consequently, they will be willing to protect and defend.

**Keywords:** Semiotics. Geography. Representation

Às vezes o hábito, o automatismo nos leva a andar diariamente em nossa cidade, sem interesse por ela. Despertar o olhar ou o desejo do olhar é um primeiro passo para ler e aumentar a consciência sobre o próprio território.

A leitura é uma atividade estreitamente ligada à produção de inferências, com a atividade de interpretar o que se lê. A leitura é, portanto, também uma atividade de tradução do que é lido em sua elaboração. O leitor que representa aquilo que lê, faz atividade de escritura.

Essa mesma atividade é realizada tanto pelo leitor de textos escritos, quanto por leitor de textos pictóricos, musicais, arquitetônicos, etc.

Também o leitor do texto-território urbano, ao observar o próprio habitat ou o habitat do outro, lê, traduz e escreve. Para poder ler, interpretar o texto-território urbano, é aconselhável aumentar o conhecimento com uma certa língua, da relação com essa, aumentar a consciência de um determinado território.

Ainda por esse motivo, na leitura-interpretação-escritura do território, talvez fosse mais apropriado falar de representação da relação com o território, em vez de representação do território, assim como da relação com uma língua para poder representá-lo.

Torna-se importante, portanto, o conceito de *função*

Uma função semiótica é estabelecida entre dois objetos (abstratos ou concretos) quando uma dependência representacional ou instrumental é estabelecida entre os dois, ou seja, um deles pode ser colocado no lugar do outro ou um é usado em vez do outro. Com a ideia de função semiótica, destaca-se a natureza essencialmente relacional da atividade humana e dos processos de difusão do conhecimento<sup>3</sup> (D'AMORE; PRIETO FANDIÑO, 2017, p. 61).

Mesmo no caso de um mapa geográfico de uso comum, de uma representação *objetiva*, a representação é sempre dada como representação de uma relação com o território urbano. Justamente, pelo fato de que, no próprio modo de representar o território, uma escolha é feita, um modelo, mais ou menos compartilhado, é proposto ou seguido, torna-se modelo de leitura do território, portanto, de um modo particular de vê-lo, de uma relação particular com ele.

Tomando os termos propostos por Dematteis (1995) em seu *Progetto implicito [Projeto Implícito]*, argumentamos que a *representação discursiva* do território, baseada no uso de metáforas, poderia levar a uma maior riqueza de leituras e de conteúdos, em relação a uma representação analítica, racionalista, que o mapa de uso comum, baseado em relações causais entre elementos do território.

Por outro lado, “a linguagem não é feita para representar estados do mundo; essa é ação e serve, particularmente, para

3 “Si stabilisce tra due oggetti (astratti o concreti) una funzione semiotica quando tra i due si determina una dipendenza rappresentazionale o strumentale, cioè uno di essi si può porre al posto dell'altro o uno è usato invece dell'altro. Con l'idea di funzione semiotica si mette in evidenza la natura essenzialmente relazionale dell'attività umana e dei processi di diffusione della conoscenza” (D'AMORE; PRIETO FANDIÑO, 2017, p. 61).

transformar aqueles estados, modificando ao mesmo tempo quem a produz e quem a compreende <sup>4</sup> (FABBRI, 1998, p. 24).

Da insatisfação na pesquisa quantitativa, racionalista e da falta de confiança no Estruturalismo, nasce a proposta da nova geografia cultural. Essa pesquisa aborda o conhecimento, não apenas do objeto (a realidade territorial), mas também do texto, da representação da realidade. Diz Vallega (2003, p. 39):

O interesse dessa abordagem é incentivar os geógrafos a considerarem as representações da cultura, que constituem o texto, como objeto autônomo de pesquisa autônoma, e de explorar as relações que o texto possui com o contexto, cultural e social, a que pertence <sup>5</sup>.

A paisagem urbana é vista como a textura dos signos respondentes, de várias maneiras, aos significados, tornando-se possível a leitura de várias estratégias sociais.

A Geografia Cultural com base semiótica leva em consideração a relação entre os signos no território e seus possíveis significados, favorecendo a *compreensão e a imaginação*, mais do que a explicação.

O estudo das manifestações geográficas da cultura levaria, nessa prospectiva, à individualização e interpretação dos signos. Ação que, segundo Petrilli,

não reduz a semiose a um processo de decodificação, mas a considera em toda a sua dimensão, considerando a signidade

<sup>4</sup> “il linguaggio non è fatto per rappresentare stati del mondo; esso è azione e serve semmai a trasformare quegli stati, modificando al tempo stesso chi lo produce e chi lo comprende” (FABBRI, 1998, p. 24).

<sup>5</sup> “L’interesse di questa impostazione risiede nell’incoraggiare i geografi a considerare le rappresentazioni della cultura, che costituiscono il testo, come oggetto autonomo di ricerca, e di esplorare le relazioni che il testo intrattiene con il contesto, culturale e sociale, cui appartiene” (VALLEGA, 2003, p. 39).

como relativa não apenas à interpretação de identificação, mas também e, sobretudo, àquela de compreensão respondente, a significação leva à significância, a questão do signo se encontra com aquela do valor<sup>6</sup> (PETRILLI, 2014, p. 36).

E é a partir dessa consciência que se torna possível uma construção crítica dos processos sociais que produziram esses signos e valores.

A princípio, reconhecemos o objeto de estudo, o *referente*, no qual nossa observação se move em direção à detecção de dados úteis para sua representação.

Nosso objeto de estudo é o habitat, que Quaroni diz ser

construído a partir da própria história como um documento da estratificação histórica, das operações para adaptar o ambiente humanizado - ou Umwelt (ver Uexküll, 1992) - às necessidades que mudam com o tempo, paralelamente com as possibilidades econômicas e técnicas de intervenção, à idéia mesma de espaço para viver, seja ele de serviços ou de uso da vegetação, da cidade ou do território<sup>7</sup>(QUARONI, 1976, p. 10).

Os símbolos (significantes ou representamen) representando o referente no tempo são revelados, movendo-

<sup>6</sup> “ove non si riduca la semiosi a un processo di decodificazione ma la si consideri in tutto il suo spessore ritendendo la segnità come relativa non solo all’interpretazione di identificazione ma anche e soprattutto a quello di comprensione rispondente, la significazione sfocia nella significatività, la questione del segno si incontra con quella del valore” (PETRILLI, 2014, p. 36).

<sup>7</sup> “costruito dalla storia stessa come documento della stratificazione, storica appunto, delle operazioni per adeguare l’ambiente umanizzato – o Umwelt (v. Uexküll, 1992) - ai bisogni che mutano nel tempo, parallelamente alle possibilità economiche e tecniche d’intervento, all’idea stessa di spazio per vivere, si tratti di servizi o dell’uso della vegetazione, della città o del territorio” (QUARONI, 1976, p. 10).

se em direção a um trabalho hermenêutico (mas não único), de *interpretação* dos símbolos (interpretante) no tempo, isto é, em relação aos vários períodos históricos.

A partir dessas premissas teóricas, movemos os passos em direção a alguns experimentos práticos. No ano letivo de 2014/2015, com alunos e professores do *Istituto Secondario di I grado “Dante Alighieri”*, de Modugno (Itália), iniciamos um trabalho de exploração, seja contextual, seja textual, isto é, pesquisando textos de diferentes autores, sobre sua relação com elementos do contexto urbano. Esse projeto, intitulado como *Progetto “Alla scoperta del territorio” [A descoberta do território]*, foi também divulgado no Brasil, por meio de artigo em livro escrito por professores e pesquisadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no ano de 2014 (RIBEIRO *et al*, 2014, p. 31-63). Como produto final do trabalho desenvolvido na escola, eu e o artista Luciano Ponzio elaboramos um livro com o título *Modugno. Alla scoperta del territorio [Modugno. A descoberta do território]*, contendo registros e fotos do projeto realizado, que foi publicado em 2015, pela Editora Edizioni Giuseppe Laterza, de Bari – Itália (PERILLO; PONZIO, L., 2015).

Em nossa abordagem metodológica, fornecemos algumas referências para mover nossas investigações tanto do território, quanto dos textos sobre o território. Nós partimos

da constatação de que as nossas condições existenciais, e as representações do mundo para o qual elas nos conduzem, estão centradas em relações estabelecidas com a natureza (dimensão ecológica da existência), com pessoas e comunidades - sobretudo do papel das mulheres e crianças na comunidade - (dimensão social da existência) e com o transcendente (dimensão espiritual da existência)<sup>8</sup>(VALLEGA, 2003, p. 79).

8 “dal constatare che le nostre condizioni esistenziali, e le rappresentazioni del mondo cui esse ci conducono, sono imperniate su relazioni instaurate con la natura



Transcender para o mundo, segundo Heidegger (1975), significa fazer do mundo próprio o *projeto* das possíveis atitudes e possíveis ações do ser humano.

Pedimos aos alunos que produzissem textos (literários, musicais, pictóricos, etc.) sobre sua relação com elementos do contexto, tentando revelar também elementos que caracterizam a cultura do lugar, sua visão, sua relação com diferentes tipos de habitação, de atividades comerciais, topônimos, vias de comunicação (ver figuras 2, 3), etc.



Figura 2. Coloração das vias de comunicação para reflexões

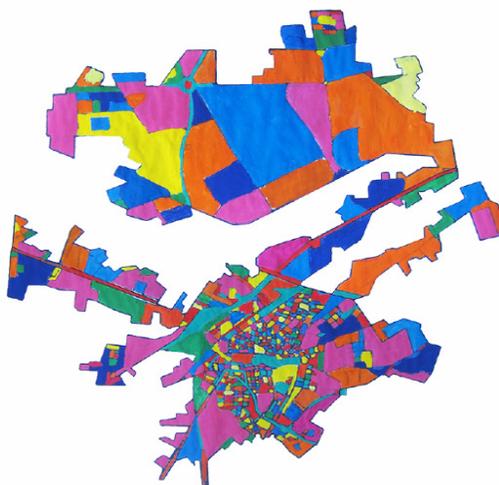


Figura 3. Vias de comunicação já coloridas para reflexões perceptivas

Na figura 4, por exemplo, é possível ler as representações discursivas de duas alunas, Kirti e Alessandra, no seu percurso casa-escola. As duas alunas demoram 10 minutos para chegar à escola.

A leitura delas do texto-território mostra não apenas reconhecimentos de lugares diferentes, mas processos de leitura, interpretações de lugares relevantes e valores possíveis que as duas alunas individualizaram.

A primeira se desloca a pé da Vico Purgatório. Nas pequenas ruas não retilíneas, encontra muitos e variados comércios, várias igrejas, um pequeno parque e um mercado hortofrutícola, e lê, sobretudo na presença protetora de igrejas e comércios, uma relação harmoniosa com o território.

A segunda se desloca de carro em grandes estradas retilíneas, estradas e só estradas, no trânsito dos carros que passam, que ultrapassam, que soam a buzina, lê aquilo que ela mesma define como a vida habitual, o tédio habitual. Nessa descrição, a aluna associa a estética de um todo entediantemente igual a uma condição existencial de igualdade com as pessoas dentro dos outros carros.



Figura 4. Dez minutos da escola...

O desenvolvimento evolutivo de crianças e adolescentes não é apenas físico, mas também psicológico, social, intelectual; cuja maturação depende muito do contexto. Nesse desenvolvimento, ao se tornarem novos adultos na sociedade, o espaço externo deve ser estimulante. O ambiente natural, o patrimônio cultural, os serviços

coletivos, os espaços e o tempo para brincar, as oportunidades culturais e as relações sociais são necessários para as crianças e jovens, para o seu crescimento e para a formação de sua personalidade.

Crianças e adolescentes são indicadores biológicos, ecológicos, de qualidade de vida urbana, de bom governo, de boa administração, de sociedade saudável, de qualidade dos assentamentos, de um futuro melhor; como pode ser visto na nota do Subsecretário de Estado de Ambiente, Valerio Calzolaio (setembro de 1996), no Plano de Ação para a tutela da infância e da adolescência 1996/97, pelo projeto institucional “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” [*Cidades Sustentáveis de meninas e meninos*]. Ainda no projeto, inscreve-se que crianças e adolescentes precisam de novos alfabetos e novas percepções de tempo e espaço.

As representações dos lugares do território são fortemente indicativas da relação das crianças e dos adolescentes com o território, assim como são fortemente indicativas de uma cultura que (seja à qual você adere, seja com a qual você contraste) influencia a percepção do território.

Pela mesma razão, torna-se interessante explorar, com crianças e adolescentes, os diferentes tipos de textos que, na história, caracterizaram as representações do território.

Na formação das cidades, o Mumford (1967) lê, por exemplo, na cidade medieval, uma relação, um importante diálogo com a natureza, com a paisagem, que respeita a morfologia específica dessas [natureza, paisagem].

Na cidade pós-moderna, ocorre o contrário. Mumford (1967) toma por exemplo Nova Iorque que é formada por pressupostos funcionais. A cidade de Nova Iorque inspira precisamente por sua estrutura urbanística, pelos números e não pelos nomes atribuídos às ruas, pela exigência de domínio do tempo sobre o espaço.

Assim, com as transformações urbanísticas das cidades, passamos da importância decretada para o espaço em relação ao tempo, justamente por causa da relação com a terra e o valor atribuído a essa relação (econômica, social,

espiritual, estética), a uma exigência de controle do espaço, da destruição da morfologia natural do terreno. Isso acontece com as cidades ideais, a partir do Renascimento, mas, em particular modo, na cidade moderna, quando a morfologia natural do terreno se torna um obstáculo, porque o *tempo é dinheiro*.

Todavia, a ortogonalidade da organização de Nova Iorque de 1811 em avenidas, orientadas em Norte-Sul e as ruas, na direção Leste-Oeste, inspirou também as obras mais importantes de Mondrian (2013), na vitalidade do ritmo de *Boogie-Woogie* da Broadway.

Assim, temos diferentes leituras do texto-território urbano, de sua morfologia e da realidade construída, de diferentes ideologias interrelacionadas da relação dos leitores com ele, legíveis na representação dessa relação.

É fundamental, portanto, que a exploração também seja realizada com o objetivo de comparar as diferentes abordagens de representação, com a “tentativa de extrair e expor os significados postos em evidência, as tendências e os preconceitos que estruturam a maneira como o texto conceitua sua própria relação com o que ele descreve” (DENZIN, 1994, p. 182).

É possível revelar a produção de significados a partir das pistas significantes nos textos, das diferentes relações autor-contexto, analisando o que uma representação diz das relações de produção em um determinado contexto e, retomando a abordagem de Walter Benjamin (1973), em *Autore como produttore [Autor como produtor]*, que função a obra em si (na qualidade de um documento histórico de um contexto, mas também como aquilo que poderia afetar na transformação daquele contexto) exerce nas relações de produção em um determinado contexto.

9 “tentativo di estrarre ed esporre i significati messi in evidenza, le tendenze, e i preconcetti che strutturano il modo con cui il testo concettualizza il proprio rapporto con ciò che descrive” (DENZIN, 1994, p. 182).

O trabalho de investigação textual deve levar em conta a linguagem própria dos textos.

Por outro lado, o significado de um texto não coincide com o conteúdo imediato, “o que é dito está impregnado de coisas subentendidas e não ditas<sup>10</sup>”, segundo Vološoniv (1926 apud PONZIO, A., 2013, p. 189).

O que está implícito é um “contexto de vida” (VOLOŠINOV [1926], 1980, p. 11), “uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, [1945] 1983, p. 23), que compreende a parte do mundo no horizonte dos interlocutores, “as condições reais de vida que geram uma junção de avaliações: posição nas relações familiares, pertença a um grupo social, em um determinado momento <sup>11</sup>” (PONZIO, A., 2013, p. 190). Subtendidos, que Rossi-Landi ([1961], 2014, p. 175) chama de “significados adicionais”, que se referem a experiências práticas, valores, conhecimentos de um determinado contexto, de um grupo familiar a uma cultura inteira.

Os significados comuns, fixados pela tradição, frequentemente se regem sobre interpretantes indiretos, subentendidos que têm a ver com elementos do contexto, elementos da vida social estável e constante, com eventos, experiências, valores, programas de comportamento, conhecimento e estereótipos de domínio público e que, por sua vez, entram em relação com o contexto de suas interpretações. Ou, se quisermos considerar uma abordagem diferente do estudo em questão e partindo das considerações da sócio-semiótica de Landowski (2003), poderíamos, de qualquer forma, considerar, nas representações do território, as competências, modalidades, papéis temáticos, valores dos diferentes autores (atores) em suas interações, integrando as

10 “ciò che è detto è impregnato di cose sottintese e non dette” (VOLOŠINOV, 1926 apud PONZIO, A., 2013, p. 189).

11 “le condizioni reali di vita che generano una comunanza di valutazioni: posizione nei rapporti familiari, appartenenza a un gruppo sociale, ad un certo tempo” (PONZIO, A., 2013, p. 190).

determinações psicológicas, institucionais, econômicas, etc.

Particularmente, se pensarmos que, na criação de um mapa, ou de um texto sobre o território urbano, podemos contar com o uso de uma linguagem metafórica.

Por exemplo, em várias pinturas dos séculos XIII e XIV, é possível notar a falta de respeito das medidas reais em relação ao referente, isto é, com relação a alguns elementos do território. Pelo contrário, essas medidas respondem a certas hierarquias que levam à leitura de valores inerentes ao território em determinados contextos.

Nos modernos mapas geográficos de uso comum, as distâncias entre “objetos” são exatas e projetadas para o conhecimento objetivo, para uma explicação e não para uma compreensão.

Em uma representação geográfica de base semiótica, ao contrário, o território é representado através de signos icônicos, referidos a “objetos” do território, que suscitam significados expressos por valores, projeções do leitor, possíveis leituras heterogêneas.

Essa abordagem atribui uma importante função à *criatividade e à exploração dos valores da existência humana, da qual o espaço geográfico é marcado.*

Os objetos do território urbano não podem ser reduzidos a objetos. Segundo Ponzio (2002), a compreensão de tais objetos, *se ocorresse* de um ponto de vista cognitivo, objetivo, indiferente, não-participativo, seria incapaz de *compreender* o que descreve e reduziria esses *objetos* vivos e inacabados a objetos acabados/definidos.

O território urbano traz, em suas contínuas estratificações de signos, os diálogos, as relações de seus hóspedes com ele, com o seu aspecto físico e com as mudanças geradas pelos hóspedes, sua cultura, economia, tecnologia.

Nossas microrregulações contínuas operam no ambiente, o que gera estímulos capazes de influenciar e modificar nossas ações. Mas, por sua vez, as microrregulações atuam no ambiente e contribuem para modificá-lo.

A representação através de signos icônicos e

simbólicos e seus possíveis significados, de significados dos significantes dados, por exemplo, daquela que Argenton (1996, p. 314) chama de “função referencial” (“as pedras falam, porque, desde sempre, os homens construíram suas povoações dando um sentido às formas físicas, despejando nestas: mentalidade, aspirações, visões simbólicas, ideologias <sup>12</sup>”, TARANTINO, 1998, p. 12) leva a um processo de leitura não apenas informativo, mas a possíveis reflexões, a um processo de projeção do leitor.

Berdoulay (1991), de fato, distingue a representação moderna, *discurso-prisão*, da representação pós-moderna, *discurso-criação*, com capacidade de solicitar novas interpretações do mundo; uma atividade, para dizê-la com base em Cassirer (1961), na *Filosofia delle forme simboliche [Filosofia de formas simbólicas]*, de segundo grau, isto é, de uma reescritura simbólica dos conteúdos simbólicos de lugares e espaços criados por comunidades humanas. Fazendo encontrar as diferentes representações de um mesmo território no tempo, passando de uma relação diacrônica a uma relação sincrônica, torna-se importante tecer um diálogo intertextual, bem como intersemiótico, entre as relações de diferentes sujeitos com um mesmo contexto.

Estamos absolutamente convencidos com Tarantino (1998, p. 12) de que a leitura desse “ecossistema urbano” desenvolve habilidades cognitivas, ampliadas na abordagem interdisciplinar e na relevação de um sistema de relações, que ajuda os adolescentes a compreender as razões das mudanças na cidade deles, a responsabilizá-los em relação a essas mudanças, incrementando a preservação e a proteção dos bens culturais, dos textos e contextos e, finalmente, estimulando a participação e o conseqüente senso de pertencimento.

Se, por um lado, estamos, portanto, convencidos de que seja fundamental uma educação para uma leitura e

12 “le pietre parlano, perché da sempre gli uomini hanno costruito i loro insediamenti dando un senso alle forme fisiche, riversando in esse mentalità, aspirazioni, visioni simboliche, ideologie” (TARANTINO, 1998, p. 12)

consequente representação livre, consciente e responsável; por outro lado, estamos convencidos da necessidade de uma participação ativa dos adolescentes na “construção” do seu próprio território.

Várias iniciativas foram tomadas para recuperar a participação dos adolescentes na “construção” de sua cidade, como: “Città sane” [*Cidades Saudáveis*] (São Francisco e Madri), “Alvorada” em Belo Horizonte (Brasil) e outras importantes iniciativas em Seattle, Salvador (Bahia – Brasil), Munique, Kiruma, Ferrol. Na Itália, por exemplo, mencionamos a lei n°. 285/97 para os municípios, assim como o WWF e a campanha “La riconquista della città” [*A reconquista da cidade*], o L’ARCIRAGAZZI e a campanha “La città in tasca” [*A cidade no bolso*], a LEGAMBIENTE e o projeto “Lavori in corso” [Obras em andamento], “Democrazia in erba” [*Democracia em broto*] com os conselhos municipais dos adolescentes e outras iniciativas interessantes. Além disso, em nível nacional, o Ministério do Meio Ambiente e Proteção do Território, que participa da coordenação dos Municípios Italianos para a Agenda 21 e para a implementação do Habitat II, promoveu o projeto “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” [*Cidades Sustentáveis das meninas e dos meninos*].

O projeto *Parcoscultura* [*ParquEscultura*] (ver as figuras: 5, 6 e 7), criado em 2016 no *Istituto Comprensivo ‘Manzoni-Poli’*, em Molfetta (Itália), nasceu como um ato de comparticipação na construção ideológica coletiva do valor e da identidade cultural do patrimônio do próprio território (PERILLO, 2016).

Na qualidade de instrumento pedagógico, o desenvolvimento do projeto permitiu aos alunos “construir” e “sentir” o espaço do território, percebendo-o menos desconhecido e mais deles próprios, com a perspectiva de participar vivamente em protegê-lo, participando, como prática de liberdade imaginativa, de uma experiência estética longe das redes funcionais utilitárias [redes de comunicação-informação].



Figura 5. *Differenze con-fuse*



Figura 6. *Chi è la madre e chi la figlia?*



Figura 7. *Fogli-e*

Sem palavra, incapaz de se manter em pé, hesitante quanto a objetos de seu próprio interesse, inadequado para o cálculo de sua própria vantagem, insensível à razão comum, a criança é eminentemente humana porque sua habilidade anuncia e promete o possível (LYOTARD <sup>13</sup>[1988] 2001, p. 20).

13 "Senza parola, incapace di posizione eretta, esitante sugli oggetti di suo interesse, inadatto al calcolo del proprio vantaggio, insensibile alla ragione comune, il bambino è in modo eminente l'umano poiché la sua destrezza annuncia e promette i possibili" (LYOTARD [1988] 2001, p. 20).

Bauman (2008), em *Vita líquida [Vida Líquida]*, tomando essa frase de Lyotard e considerando-a uma opinião já difundida entre os pensadores desde o começo dos tempos modernos, reflete sobre a lacuna entre a imaginação e a inocência das crianças e a fria rotina e corrupção na vida adulta, e sobre a indiferença com que a força espiritual e o potencial criativo das crianças são dispersos durante seu “amadurecimento”.

Mas, no mundo líquido-moderno baumaniano, “a alma da criança está sob cerco<sup>14</sup>”, como argumenta Adatto (2003), desde a infância. A mercantilização (*commodification*) da infância, diz Schor (2003), coloca os mercados de bens de consumo (*commodity markets*) em um papel dominante, e quase com uma finalidade pedagógica, no crescimento, educação e formação (*shaping*) das crianças. Na qualidade de processo habilitante, a sacralidade da criança não se baseia mais em sua inocência, como aponta Cook (2004, p. 150) em *Beyond either/or [Além de um ou outro]*, mas em “um eu que conhece e escolhe<sup>15</sup>”. Mas essa escolha é feita, com muita frequência, em um contexto preciso, o do mercado, habilitando a criança como conhecedora e consumidora, com capacidade de escolher e de influenciar seus pais sobre o produto a escolher.

A infância se torna, segundo Adatto (2003, p. 36), uma fase de “preparação para a venda de si<sup>16</sup>”, educada para “ver todas as relações em termos de mercado<sup>17</sup>” e com o risco, como Bauman (2008, p. 130) argumenta, de “considerar os outros seres humanos, incluindo amigos e família, através do prisma das percepções e avaliações geradas pelo mercado<sup>18</sup>”.

---

14 “l’anima del bambino è sotto assedio” (ADATTO, 2003).

15 “un sé che conosce e che sceglie” (COOK, 2004, p. 150).

16 “preparazione alla vendita di sé” (ADATTO, 2003, p. 36)

17 “vedere tutti i rapporti in termini di mercato” (ADATTO, 2003, p.36).

18 “considerare gli altri essere umani, compresi i propri amici e familiari, attraverso il prisma delle percezioni e valutazioni generate dal mercato.” (BAUMAN, 2008, p. 130).

Essa organização sócio-cultural está corrompendo até mesmo a segurança do recinto familiar.

No ano letivo de 2013/2014, pedi aos meus alunos do *Istituto Comprensivo ‘Manzoni-Poli’*, de Molfetta, que propusessem tópicos de interesse para eles que tivessem uma relação com a Arte. Eu mesmo propus uma temática para eles. A proposta mais votada pela turma foi a de uma aluna sobre a relação entre comida e Arte. O desenvolvimento dessa proposta me levou a conhecer alguns dos hábitos alimentares dos alunos. A partir dessas premissas, nasceu o projeto *Ghenos Eros Thanatos. Disalimentiamo la violenza [Nascimento, amor, morte. Desalimentamos a violência]* para o qual foram realizados vários encontros, oficinas, reflexões com alunos, pais e professores. Como conclusão didática, realizamos um vídeo como campanha de sensibilização sobre a relação entre comida e violência (ver figura 8 e 9).

O projeto, de fato, nasceu como uma oportunidade para refletir sobre um ritual diário: almoços em família acompanhados pela visão e audição de notícias de telejornais ou de programas pré-pós-telejornais. Impregnados de imagens e, sobretudo, termos de certa dureza, os telejornais e certos programas que os precedem ou sucedem, na parte sempre mais dominante da *cronaca [notícias violentas]*, propõem continuamente notícias de morte por causas violentas.

A reiteração de “notícias violentas” conquista o espectador, enquanto ele consome a sua necessidade primária: alimentar-se. Escrevi “notícias violentas” entre aspas intencionalmente, porque não quero correr o risco de ser mal interpretado: a notícia é notícia, a violência está nos atos enunciativos das notícias, é claro, mas é substancial o uso de imagens e termos, em suma, o uso de uma comunicação destinada a oferecer o melhor alimento para suprir, alimentar um público cada vez mais faminto de violência.



Figura 8. Alunos da Classe III F. Scuola Media Poli [Escola Média Poli], em Molfetta (Itália)



Figura 9. *Disalientiamo la violenza* [Desalimentamos a violência]  
(Imagem do vídeo-projeto educativo, com colaboração de Ottopiuotto)  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=foUPkj77fUo>

Agora, esse contínuo movimento de trazer comida à boca, temperado de notícias de violências (imagens e palavras), especialmente quando protegido por um recinto familiar, também alimenta faixas etárias que podem não ter instrumentos para desconstruir e elaborar o que percebem.

Podemos pensar que essa ingestão insana contamina nossa relação com alimentos e com o alimentar-se especialmente para determinadas faixas etárias? E se, em um

determinado momento, não o contaminasse mais, não seria, talvez, legível como sintoma de uma desativação da resposta emocional e, portanto, um declínio crescente da sensibilidade à violência?

Essa educação, resultante de doenças sociais como o conformismo, o gregarismo e a massificação, é, muitas vezes, o resultado de uma compreensão e juízo, ou em geral a consequência de uma assunção de um modelo social de “boa forma” assumida de fora e não através de uma exploração pessoal da realidade.

E é por isso que nos perguntamos, se uma educação para a ruptura e para a construção de novos modelos e esquemas não pode representar um instrumento pedagógico com função de libertação.

Uma libertação que, em um nível mais do que estético, levaria a recuperar ou intensificar aquilo que Jauss (1985) individuou como: capacidade de criar um mundo como uma própria obra (autonomia), possibilidade de perceber o território diferentemente de como nos é apresentado (capacidade interpretativa) em acordo sobre um juízo solicitado a partir da criação de um sujeito, abrindo a experiência subjetiva à intersubjetividade e à possibilidade, no acordo intersubjetivo, de gerar novos modelos socioculturais.

Por isso, torna-se cada vez mais necessário um modelo educativo que seja capaz de levar em conta a complexidade, da não repetibilidade e da imprevisibilidade das ideias e das ações de crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, a ação didática se torna espaço-tempo em que o aluno experimenta práticas de liberdade. A liberdade, a responsabilidade e a autonomia são os três fins da educação, argumenta Corsi ([2003], 2011, p. 53), ressaltando que “viver é decidir e educar é educar para decidir”<sup>19</sup>.

Se a sociedade, em geral, e os institutos de formação (escolas), especialmente, não estimularem uma mudança nas crianças e adolescentes, eles, de fato, promoveriam um

19 “vivere è decidere e educare è educare a decidere” (CORSI[2003], 2011, p. 53).

modelo de realidade já dada, estabelecida e previsível em que os papéis e propósitos dos diferentes atores em ação seriam predeterminados. Esse processo mostra a necessidade de uma reinvenção contínua da realidade. Por isso, é necessário estimular e libertar as projeções imaginativas de cada aluno como novas hipóteses da realidade.

Estamos convencidos de que uma visão que prossiga em direção a um diálogo interrelacionado entre as diferentes posições particulares poderia fazer os jovens tenderem à consciência de uma interdependência de seus próprios interesses àqueles de uma complexiva semiosfera (LOTMAN, 1985). Considerando que cada ação (que visa mudar ou conservar um específico modelo de vida e de interação com um contexto) comporta algumas consequências, devemos educar crianças e adolescentes (mas também homens e mulheres) à capacidade de escuta que uma leitura de signos requer. A leitura do próprio habitat pode, assim, levar a uma escuta responsável dos signos de todo o planeta em resposta às nossas mudanças: semioética (PETRILLI; PONZIO, 2003).

## REFERÊNCIAS

ADATTO, Kiku. **Selling out childhood**. <<Hedgehog Review>>, 2003. Disponível em: <<http://iasc-culture.org/THR/archives/Commodification/5.2DAdatto.pdf>>

ARGENTON, Alberto. **Arte e cognizione**. Milano: Ed Raffaello Cortina, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Vita líquida**. Roma-Bari: Ed. Laterza, 2008.

BENJAMIN, Walter. Autore come produttore. In: \_\_\_\_\_. **Avanguardia e rivoluzione**. Trad. di A. Marietti. Torino: Ed. Einaudi, 1973.

BERDOULAY, Vincent (1988). **Parole e luoghi**. Milano: ETAS Libri, 1991.

CASSIRER, Ernst. **Filosofia delle forme simboliche**. 1. Il linguaggio (1923). Firenze: La Nuova Italia, 1961.

CORSI, Michele. **Il coraggio di educare**. Vita e Pensiero. [Milano, 2003]. In: ROSSI, Pier G. *Didattica enattiva*. Milano: Ed. Franco Angeli, 2011.

D'AMORE, Bruno; PRIETO FANDIÑO, José L. *Semiotica e architettura*. In: \_\_\_\_\_. **NUOVA META** n. 39. Milano, 2017, p. 61.

DEMATTEIS, Giuseppe. **Progetto implicito**. Il contributo della geografia umana alle scienze del territorio. Milano: Franco Angeli, 1995.

DENZIN, Norman K. *Postmodernism and Deconstrucionism*. In: D. R. DICKENS, A. Fontana (a cura di). **Postmodernism and Social Enquiry**. Londra: UCL Press, 1994.

FABBRI, Paolo. **La svolta semiotica**. Roma-Bari: Editori Laterza, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Esistenza, spazio e architettura**. Roma: Officina, 1975.

JAUSS, Hans R. **Apologia dell'esperienza estetica**. Nuovo Politecnico. Torino: Ed. Einaudi, 1985.

LYOTARD, Jean-F. (1988). **L'inumano: divagazioni sul tempo**. Milano: Lanfranchi, 2001.

LOTMAN, Jurij. **La semiosfera**. Venezia: Marsilio, 1985.

LANDOWSKI, Eric. **La società riflessa**. Saggi di sociosemiotica. Roma: Meltemi, 2003.

MONDRIAN, Piet. **Tutti gli scritti**. Milano: Ed. Mimesis, 2013.

MUMFORD, Lewis (1961). **La città nella storia** vol. I, II, III. Gruppo Editoriale Fabbri. Milano: Bompiani, 1967.

PERILLO, Giovanni. **Schizzi di Scuola**. Parcoscultura a Molfetta. Bari: Giuseppe Laterza Editore, 2016.

\_\_\_\_\_. **Disalimentiano la violenza**. Video-progetto educativo della classe III F Scuola Meida Poli-Molfetta. Un video di Ottopiutto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=foUPkj77fUo>>

PERILLO, Giovanni; PONZIO, Luciano. **Modugno**. Alla scoperta del territorio. Bari: Giuseppe Laterza Editore, 2015.

PETRILLI, Susan. **Riflessioni sulla teoria del linguaggio e dei segni**. Milano: Ed. Mimesis, 2014.

PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **Semioetica**. Roma: Meltemi, 2003.

PONZIO, Augusto. **Individuo umano, linguaggio e globalizzazione nel pensiero di Adam Schaff**. Milano: Ed. Mimesis, 2002.

\_\_\_\_\_. **Il linguaggio e le lingue**. Milano: Ed. Mimesis, 2013.

QUARONI, Ludovico. **Premessa, in La comunità illusoria**. Amendola Giandomenico. Milano: Mazzotta, 1976.

RIBEIRO, Gláucia et al. **Projetos Educativos na Escola**. In: KILWANGY KYA, K. (Organizador). **Feira Estadual de Ciências da Educação Básica de Mato Grosso**. Tangará da Serra-MT: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2014.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **Significato, comunicazione e parlare comune**. [Marsilio, Padova 1961]. In: PETRILLI, Susan, **Riflessioni sulla teoria del linguaggio e dei segni**. Milano: Ed. Mimesis, 2014, pp. 31-63.

SCHOR, Juliet B. **The commodification of childhood: tales from the advertising front lines**, In: Revista online **The Hedgehog Review / Summer 03**. Ano 2003. Disponível em: <<http://iasc-culture.org/THR/archives/Commodification/5.2CSchor.pdf>>

TARANTINO, Dino. Archi e Madonne: bisogno di protezione e funzione tutelare nell'istituzione di strutture difensive architettoniche e spirituali. In: \_\_\_\_\_. **Archi e Madonne del borgo di Palo**. Comune di Palo del Colle. Bari: Nuova Tipografia "Resta", 1998.

UEXKÜLL, Thure von. **Endosemiotics, Semiotica**. 90, 1992.

VALLEGA, Adalberto. **Geografia culturale**. Torino: UTET, 2003.

VOLOŠINOV, Valentin, N. **Il linguaggio e pratica sociale** (1926-30), scritti 1926-1930, trad. di R. Bruzzese e N. Marcialis, a cura di A. Ponzio. Bari: Dedalo, 1980.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1945). **Ricerche filosofiche**. Torino: Ed. Einaudi, 1983.

# “ELES BRINCAM DE GUERRA MUNDIAL”: PROTAGONISMO INFANTIL EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS IMIGRANTES

Luciana Hartmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

## Resumo

O foco deste artigo é debater o lugar de protagonismo estabelecido por crianças imigrantes, recém-chegadas à França, ao contarem histórias. Utilizando o escopo teórico e metodológico dos Estudos da Performance, analisaremos não apenas O QUÊ as crianças contam, mas COMO contam, pois isso permite compreender melhor como se dá a agência das crianças nos processos de escolarização que ocorrem em classes de acolhimento francesas. As narrativas citadas no texto foram produzidas no âmbito de uma pesquisa etnográfico-propositiva, realizada entre 2014 e 2015, em duas escolas públicas francesas de Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** protagonismo infantil, performance, infância, narrativas orais, imigração

## Abstract

This paper focus in the place of protagonism lived by immigrant children, newcomers to France, when telling stories. Using the theoretical and methodological scope of Performance Studies, we will analyze not only WHAT children tell but HOW they tell, trying to understand how the children's agency happens in French Schools special classes. The narratives mentioned in the text were produced during an ethnographic-propositional research, conducted between 2014-2015, in two French Elementary Schools.

**Keywords:** children protagonism, performance, childhood, oral narratives, immigration

“Eles brincam de guerra mundial”:  
protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes

Educ. Foco  
Juiz de Fora,  
vol.23, n.3, p.923-942  
set. / dez. 2018

Era uma vez um menino e uma menina. O menino se chamava Andrei e a menina Anne. Os dois amam a guerra mundial. Eles brincam de guerra mundial. Chegou uma amiga dos dois que se chama Laura. Laura ama a guerra também, como Anne e Andrei. Um dia, 03 de dezembro de 2014, estava frio e era Natal. Anne e Laura queriam um castelo de príncipe e Andrei um castelo de cavaleiro. Um dia Laura e Anne queriam brincar de princesa, era 04 de dezembro de 2014, mas Andrei queria brincar de guerra. Duas semanas depois acontece uma guerra mundial, mas Laura, Anne e Andrei não têm medo da guerra mundial, eles querem parar a guerra. Eles falaram com os responsáveis pela guerra e depois a guerra acabou.

A guerra mundial, narrativa oral contada por Anne, de 9 anos, imigrante da Romênia em Paris.

Que histórias as crianças imigrantes contam? Como contam, já que frequentemente não dominam o idioma do país de destino? Essas foram as perguntas iniciais que embasaram a pesquisa que desenvolvi, entre 2014 e 2015, em duas escolas públicas francesas de Ensino Fundamental, em classes de acolhimento a crianças estrangeiras.

Em cerca de vinte anos de experiência pesquisando o universo dos contadores e de suas histórias, intrigava-me a ausência quase que total, em livros e artigos sobre o tema, da voz das crianças – elas eram sempre o público, os ouvintes, mas raramente apareciam protagonizando o ato de narrar. Diante dessa constatação, e acompanhando o drama de milhares de imigrantes e refugiados que têm ingressado nos últimos anos na Europa, desenvolvi um projeto de pós-doutoramento<sup>1</sup> que visava escutar as crianças imigrantes no ambiente institucional

1 Pesquisa realizada com bolsa de Estágio Sênior da Capes, na Université Paris Ouest Nanterre-La Défense, sob supervisão da Profa. Idelette Muzart Fonseca dos Santos.

com o qual elas têm maior contato, a escola. Nesse cenário, vejo a escola como uma importante “zona de contato”, que envolve, de acordo com Mary Louise Pratt (*apud* HALL, 2003, p. 31), “a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunções geográficas e históricas (...) cujas trajetórias agora se cruzam”.

A noção de protagonismo infantil é acionada aqui porque garante uma relação mais horizontal com as crianças e a compreensão de que elas são produtoras de cultura, com agência na sociedade. A partir do momento em que amplificamos nossa escuta e abrimos verdadeiramente o diálogo com as crianças, podemos entender suas visões de mundo, suas críticas, seus posicionamentos, suas percepções. Elas passam a ser consideradas autoras de suas próprias vidas (FRIEDMAN, 2017). Foi nessa perspectiva que desenvolvi essa pesquisa.

Antes de voltarmos nossa atenção, especificamente, para as narrativas das crianças, será importante conhecer um pouco melhor o contexto da pesquisa<sup>2</sup>: meninos e meninas imigrantes, recém-chegados à França, são convidados a contar histórias à sua escolha no âmbito do projeto intitulado Pequenos contadores ou troquemos nossas histórias (*Petits conteurs ou échangeons nos histoires*), desenvolvido em parceria com Noëlle Ebel, professora da CLIN - Classe de iniciação do francês para crianças não-francófonas (em francês, *Classe d'initiation pour non-francophones*) da École Keller e, posteriormente, da École Éugène Varlin, escolas públicas de Ensino Fundamental situadas na cidade de Paris.

As CLIN são classes especiais que acolhem crianças entre 06 e 12 anos. Embora atualmente denominadas pela sigla UPE2A (*Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants*), essas turmas continuam a ser chamadas de CLIN pela comunidade escolar. No ano escolar 2014-2015, segundo o CASNAV (*Centre Académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*), 52.500 estudantes

2 Tenho insistido nessa contextualização, em diferentes artigos, pois penso que, sem ela, as análises propostas careceriam de sentido.

tiveram acesso a ações educativas de acolhimento, em todos os níveis (da escola primária ao liceu), 65% dos quais em classes UPE2A/CLIN, o que representa 0,56% do total do efetivo escolar nesse ano (Note d'Information n°35 - outubro 2015). A ideia de ensinar a língua francesa a jovens imigrantes, a fim de “promover seu acolhimento e integração”, conforme consta em diversos documentos oficiais do Ministério Francês de Educação<sup>3</sup>, remonta pelo menos a cinquenta anos, coincidindo com a independência de colônias francesas e com o início do afluxo de grandes contingentes de imigrantes ao país.

Embora a circular que oficializa a implementação das CLIN nas escolas francesas date de 1970<sup>4</sup>, a primeira CLIN foi aberta em 1965, sendo que, em 1968, já se podiam contabilizar 39 Classes de Iniciação em funcionamento na França. Essa circular prevê que todas as crianças recém-chegadas passem por um período de adaptação na CLIN, que poderá variar de alguns meses até um ano (ou mais, em casos específicos), dependendo das demandas de aprendizagem. O número de horas durante as quais a criança frequentará a CLIN também dependerá da avaliação feita pela equipe pedagógica, mas o mínimo previsto é de 12 horas de estudo da língua francesa (VASSEUR, 2003). A meta é integrá-la pouco a pouco na classe ordinária, correspondente, em geral, a sua faixa etária.



As CLIN podem receber, no máximo, 15 alunos, mas essa quantidade varia bastante, pois há um afluxo imprevisível de crianças ao longo do ano escolar. Como as características

3 Ver Boletins Oficiais do Ministère de l'Éducation Nationale, n° 141 de 02 de outubro de 2012 e 102, de 25 de abril de 2002, entre outros. Disponíveis em: [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html)

4 Circular n° IV-70-37 de 13 de janeiro de 1970.

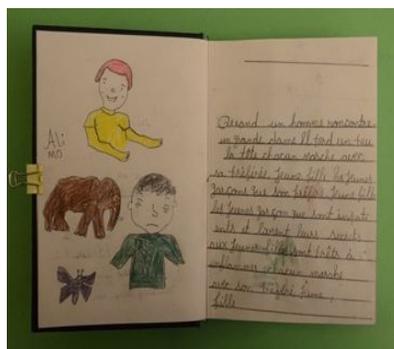
dessas crianças também são muito distintas, devido à amplitude da faixa etária (de 6 a 12 anos) e da sua diversidade de origens, culturas, idiomas, religiões, classes e etnias (algumas são provenientes do leste europeu, outras da África, da América do Sul ou da China, podem ser católicos, islâmicos, judeus, negros, brancos, falar peulh, lingala, créole, espanhol, inglês, algumas nunca foram escolarizadas...), os procedimentos pedagógicos, ainda que sigam parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, também devem ser bastante maleáveis.

Para que se tenha uma ideia mais clara dessa diversidade, quando iniciei minha pesquisa na École Keller, em fevereiro de 2014, havia na CLIN treze crianças, originárias dos seguintes países: uma menina do Chade, dois irmãos (uma menina e um menino) do Senegal, três irmãos da Guiné-Bissau, dois meninos do Marrocos, um menino da Romênia, uma menina de Portugal, uma menina da Colômbia, uma menina de Bangladesh e uma menina do Brasil. Ao longo dos cinco meses na escola, chegaram mais dois irmãos (um menino e uma menina) da República do Congo, dois irmãos gêmeos da China e um menino dos Estados Unidos. Já na École Eugène Varlin (*10ème arrondissement*), onde desenvolvi a pesquisa entre setembro de 2014 e janeiro de 2015, havia seis alunos, uma da Espanha, um da Mauritânia, um da Moldávia, uma do Brasil, um da Gâmbia e um da Argélia. Nos meses subsequentes chegaram mais quatro crianças, duas do Senegal, uma da Romênia e uma da Espanha. Como constata Sabine Gorovitz, em sua bela pesquisa, que resultou no livro "A Escola em Contextos multilíngues e multiculturais" (2014): "Falar hoje de escola na França implica em apreender a pluralidade, seja ela linguística ou cultural. Através das problemáticas levantadas pelo que é comumente chamado de "acolhimento" de novos "chegantes", é geralmente a questão da diversidade que se coloca." Foi justamente o resultado dessa diversidade que procurei acessar através das narrativas produzidas pelas crianças.

Tanto em uma quanto em outra escola procurei estabelecer uma relação de partilha e confiança com as crianças.

Um elemento facilitador nesse processo foi o fato de que eu também era estrangeira, era mãe de crianças que estudavam na escola e, como muitas delas, não dominava com perfeição o idioma – esse último aspecto era lembrado frequentemente pelas crianças, que se orgulhavam de me ensinar a pronúncia correta ou me auxiliar com o vocabulário.

Já no primeiro encontro, depois de me apresentar e situar no mapa *mundi* de onde eu vinha, falei de minha pesquisa e propus que elas fossem pesquisadoras junto comigo<sup>5</sup>. Elas perguntaram: “como?” E eu respondi: “pesquisando, criando histórias”. Para isso, distribuí cadernetas para todas as crianças e a cada encontro eu registrava suas histórias, que podiam



ser inventadas, escritas pela mãe, desenhadas, podiam ser lembranças do país de origem e podiam até ser sonhadas, como me disse Mahmoud, de 8 anos. Estudar a capacidade criativa das crianças, como lembra a antropóloga Rita Oenning (2015, p. 1071), permite “que se acesse, através de suas produções (orais, escritas, imagéticas, etc.), seu saber e o saber sobre a sociedade em que essas estão inseridas”.

Cada encontro com as crianças era organizado basicamente da seguinte maneira: iniciava-se com jogos ou brincadeiras envolvendo corporal e vocalmente todo o grupo (incluindo eu e a professora), depois eu contava uma história e, numa relação de troca, abria-se a roda para que os alunos pudessem contar suas próprias histórias – que, em muitas situações, já vinham escritas em suas cadernetas. Passei a chamar essa estratégia metodológica de pesquisa etnográfico-propositiva, pois não se tratava apenas de “participar”, como

5 Inspirei-me no trabalho desenvolvido por Priscilla Alderson (2005).

ocorre na observação participante, método clássico da Antropologia, mas, sim, de observar “de dentro”, propondo, jogando, contando, brincando com as crianças. Em várias ocasiões, acabei ficando na hora do recreio, pois era o momento que tinha para ficar conversando com a professora. Também acompanhei a turma em diversos passeios, como a uma feira livre, a um espetáculo teatral, ao Museu do Louvre, ao Canal de Saint-Martin ou à Praça da Bastilha, onde as crianças tinham aulas práticas sobre a história e a cultura locais. Como aponta Constantina Xavier, em seu artigo “Ver e ‘Desver’ o mundo em pesquisas com crianças” (2014, p. 16): “As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços e condições.” O que percebo é que esses espaços e condições, não são necessariamente dados a priori, mas gerados ao longo da própria pesquisa, na medida do envolvimento e disponibilidade dos pesquisadores.

Outra estratégia importante da pesquisa, que venho defendendo há muitos anos, foi o uso de tecnologia audiovisual (gravador de voz, câmera fotográfica e de vídeo). Nesse caso, não apenas eu e Noelle filmávamos, gravávamos ou fotografávamos, mas as crianças também se revezaram nessa tarefa, que fazia parte de sua atuação como co-pesquisadoras. No final do projeto realizado em cada escola, as crianças escolheram algumas de suas histórias, que foram transcritas por mim, corrigidas por elas e pela professora, impressas e encadernadas em um pequeno livro que foi distribuído para as famílias. Os livros traziam em anexo um DVD, com um vídeo no qual cada criança fala de sua origem, sua idade e conta uma história, de sua preferência, que surgiu durante o processo.

A antropóloga Flávia Pires, que vem se dedicando há muitos anos à pesquisa etnográfica com crianças, no artigo “Ser adulta e pesquisar crianças”



(2007), debate as diferentes posições existentes no campo antropológico sobre o uso de métodos e técnicas específicas – ou não – no estudo com crianças. Para a autora, dependendo do contexto, tanto podem ser adaptados métodos comumente utilizados com adultos, como entrevistas, quanto podem ser experimentadas estratégias que melhor se adequem ao que se pretende investigar. No meu caso, em que, além de antropóloga, também tenho formação em teatro, parecia evidente que proposições que envolvessem o uso do corpo, da voz, da espacialidade e da tecnologia audiovisual seriam fundamentais para estabelecer relações efetivas com as crianças, já que a palavra falada, nas CLIN, não necessariamente garante a comunicação.

Utilizando, portanto, o escopo teórico e metodológico dos Estudos da Performance, busquei focar não apenas *O QUE* as crianças contavam, mas *COMO* contavam, pois isso permite compreender com maior complexidade seu universo narrativo e comunicativo.

Como dizem Gonçalves e Gonçalves (2018, p. 141):

Estudar Performance é interessar-se por marcas identitárias que remodulam e ressignificam sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas com base em diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. É aí que se torna central compreender a Performance como fronteira entre arte e vida, na qual há lugar para resistências, diferenças e críticas culturais.

Os Estudos da Performance nasceram da confluência entre Teatro e Antropologia ou, mais especificamente, da confluência entre as manifestações expressivas que não se encaixavam na visão ocidental de teatro e os estudos do ritual (LANGDON, 2006). A partir do chamado “Performance Turn”, determinados eventos, cujo caráter estético, poético, expressivo, reflexivo estivesse em relevo, passaram a ser vistos

“sob as lentes da performance”. Nesse contexto, as narrativas orais passaram a receber especial atenção dos antropólogos.

Há alguns anos os Estudos da Performance também passaram a despertar o interesse de educadores, devido à sua ênfase no diálogo, no olhar para o processo e por seu potencial crítico e transformador. Como debate em artigo sobre o tema (2014), a implementação desse novo cruzamento de perspectivas analíticas traz contribuições no sentido de que enfatiza o papel dos sujeitos no contexto educacional, a importância que seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe têm nos processos de construção de conhecimento, tanto formais quanto não-formais. No Brasil, já podemos contar com alguns significativos dossiês temáticos sobre o tema. Em um dos mais recentes, Icle, Bonatto e Pereira defendem (2017, p. 1):

A noção de performance, entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino. Nesse contexto, ganham espaço temas que, muitas vezes, são marginais ao conjunto de valores e objetivos que regem a organização das instituições de ensino, dentre os quais: a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem; o caráter de invenção e de intervenção na realidade; a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes; a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos; o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico.

“Eles brincam de guerra mundial”: protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes

É, portanto, no campo da Performance na Educação que situo a pesquisa que apresento neste artigo. Para analisar as narrativas das crianças da CLIN, baseio-me, entre outros, na obra de Richard Bauman, que vem desenvolvendo uma longa carreira de estudos sobre a “arte verbal”. Um dos conceitos-chave na obra de Bauman (1977), o evento, é um dos princípios organizadores da etnografia da performance. O termo, usado para designar um segmento limitado e culturalmente definido do fluxo de comportamento e da experiência, que constitui um contexto significativo para a ação, é subdividido pelo autor em “evento narrativo” (a situação discursiva da sua narração – o que estou chamando de COMO) e “evento narrado” (as palavras e ações que nele são relatados – O QUÊ). Bauman compreende a performance, portanto, como um evento com um modo de comunicação verbal específico, que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência através da manifestação de sua competência comunicativa. Essa competência está baseada no conhecimento e na habilidade que ele possui para falar nas vias socialmente apropriadas – sendo que estas não são restritas às regras gramaticais, mas a toda a gama de recursos expressivos (gestuais, vocais), dos quais o *performer* pode se servir. Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do *performer* é sujeito à avaliação, de acordo com sua eficiência. Quanto mais hábil, mais intensificará a experiência, através do prazer proporcionado pelas qualidades intrínsecas ao ato de expressão (BAUMAN, 1977, 1992).

É possível verificar que todos esses elementos são acionados pelas crianças, em maior ou maior medida, ao contarem suas histórias. Já a noção de competência adquire um carácter bem particular, pois “falar nas vias socialmente apropriadas”, nas CLIN, pode estar menos ligada ao uso gramaticalmente correto da língua francesa e mais à utilização de determinados códigos estabelecidos pelo próprio grupo.

Bauman entende a performance como um tipo de moldura ou enquadramento (*frame*) que expõe as qualidades intrínsecas do ato de comunicação. Dialogando com a obra do sociólogo Erving Goffman, que buscava compreender

como a performance é codificada (*keyed*), Bauman (1992, p. 45) encontra algumas “chaves” ou “códigos” utilizados com frequência em performances narrativas. São elas: 1. fórmulas especiais (ou enquadramentos de abertura), tais como “Era uma vez...”, “No tempo em que os animais falavam...”; 2. Estilização da fala ou dos movimentos (rima, paralelismo, linguagem figurada); 3. Apelo à tradição “Antigamente se dizia...”; 4. Negação ou renúncia à própria habilidade de contar (“Eu não me lembro muito bem dessa história...”). O autor lembra, no entanto, que, embora possam existir alguns padrões mais ou menos “universais”, diferentes culturas produzirão distintos enquadramentos e codificações para suas performances narrativas.

Voltemos aos Pequenos Narradores: desde o início, procurei deixar bem claro que as crianças tinham liberdade para contar o que desejassem. E aos comentários de “eu não sei nenhuma história” (um tipo de negação da habilidade de contar, como apontou Bauman), eu respondia que tudo poderia ser considerado história: contos tradicionais, fábulas, memórias de família, narrativas pessoais, contos de fadas, histórias inventadas, filmes etc. Inicialmente, parecendo responder a uma demanda de integração ao país, fortemente presente nas políticas educacionais francesas, as crianças contaram e recontaram muitos contos de fadas europeus<sup>6</sup>. Eu me perguntava: e os contos tradicionais de seus países de origem? E as histórias pessoais dos pequenos? Dentre outras estratégias, inspirei-me no documentário *La Cour de Babel* (2013) – um trocadilho com a Torre de Babel (*O Pátio de Babel*) - dirigido por Julie Bertucelli, em cartaz à época. O filme acompanhava um ano na vida de adolescentes que frequentavam a CLA (*Classes d’Accueil*), uma classe de integração similar à CLIN, porém na faixa etária equivalente ao nosso Ensino Fundamental II (de 11 a 15 anos). Nele, entre outras coisas, a diretora pedia

6 Discuto mais profundamente as políticas educacionais francesas ligadas à integração de imigrantes, bem como as deliciosas versões dos contos de fadas contados pelos meus colegas, pequenos pesquisadores, em Hartmann (2017).

aos alunos que trouxessem para a escola objetos de seus países de origem. O ato de mostrar os objetos aos colegas evocava uma série de memórias, das quais surgiam histórias. Comentei o filme com Noëlle, que também foi assisti-lo, e decidimos fazer a mesma proposta aos nossos pequenos pesquisadores. O retorno foi muito rico: Divine Grace levou pulseiras de sua avó, Mahmoud levou o uniforme de futebol da seleção do Marrocos, Zara levou um tipo de incenso que se usa nas casas do Chade... Os objetos possibilitaram uma reconexão concreta com os países de origem das crianças, porém, procuramos fazer isso de uma maneira muito leve, obedecendo aos desejos e ao ritmo de cada criança. Em nenhum momento fiz entrevistas ou mesmo perguntas do tipo: por que você veio para a França? A ideia do projeto era apenas pesquisar e compartilhar histórias. Isso, de alguma forma, garantiu que as crianças tivessem liberdade e autonomia de escolha sobre o quê, como e quando contar. Suas próprias escolhas, nesse sentido, já informam sobre os processos que vivenciam no novo país.

A partir desses pressupostos, proponho aqui o exercício de “escuta” e de análise de algumas narrativas contadas pelas crianças da CLIN, procurando entender o que elas, no intenso contato proporcionado por essas classes multiculturais, criam, lembram, comunicam, inventam. A adoção do conceito de performance, portanto, como ferramenta tanto teórica quanto metodológica, possibilita compreender a integração dessas crianças no contexto escolar por um prisma processual de aprendizagem que está ligado à agência criativa dessas.

Iniciemos por “A Guerra Mundial”, narrativa contada por Anne<sup>7</sup>, que serve de epígrafe a este artigo. Para começar, é importante perceber que os personagens são a própria narradora, Anne, e seus dois colegas de classe, Laura, uma brasileira, e Andrei, da Moldávia, todos com 9 anos. Anne demonstra pleno domínio da performance narrativa, fazendo uso de alguns dispositivos mencionados acima e acrescentando

<sup>7</sup> Todos os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes adotados em seus países de origem, no intuito de proteger suas verdadeiras identidades.

outros: 1. Ela assume a responsabilidade do que está contando, frente à audiência formada pelos colegas; 2. Usa uma “moldura” de início, a fórmula clássica dos contos de fadas: “Era uma vez...”; 3. Situa perfeitamente os personagens e o período da narrativa: “Um dia, 03 de dezembro de 2014”; 4. Traz elementos de reflexividade que remete às relações de gênero: embora também “amem a guerra”, as meninas queriam brincar de princesa e Andrei queria brincar de guerra; 5. Apresenta uma cronologia dos fatos “Depois de duas semanas...”; 6. Tem um enquadramento final, sendo concluída com um final feliz, proporcionado pela intervenção das crianças: “Eles falaram com os responsáveis da guerra e depois a guerra acabou.”

Um dos aspectos interessantes, que se pode depreender dessa narrativa, é que não apenas é uma criança que protagoniza a performance (ela é a contadora), como também são crianças as protagonistas de sua história, transitando naturalmente entre a brincadeira de guerra e a guerra real – na qual eles intervêm pacificamente, impedindo sua continuidade. Outro fator que merece ser considerado é que, embora “amar a guerra mundial” possa ser entendido como amar a brincadeira de guerra mundial, certamente não é por acaso que três crianças que vivenciam processos migratórios semelhantes adotem como tema da brincadeira, e de suas consequentes narrativas, a guerra.

A questão do protagonismo das crianças tanto no evento narrado quanto no evento narrativo aparece ainda com maior força na narrativa abaixo, contada pela amiga de Anne, Laura.

### O Desastre da Floresta

Laura – 9 anos – Brasil

Era uma vez duas amigas que se chamavam Anne e a outra se chamava Laura. Havia também um menino que era o irmãozinho de Anne, Ibrahim, e o irmãozinho de Laura, Mohamede. O pequeno grupo não tinha

mãe porque elas estavam mortas. Um dia eles foram à floresta e viram uma fumaça.

Ibrahim gritou :

- Socorro !

Um homem veio e perguntou:

- O que está acontecendo?

- Fogo! - gritou Mohamede.

- Rá rá rá! Fui eu que coloquei! - diz o homem.

- Vá embora!

Ele colocou fogo por tudo.

O homem tinha uma arma e ele explodiu a floresta inteira.

Ibrahim pega uma arma e atira sobre o homem, mas era muito tarde, a floresta está pegando fogo. Uma dama veio ver e disse :

- Eu trabalho em um orfanato. Venham todos !

Fim

Da mesma forma que na narrativa anterior, aqui os personagens também são constituídos pelos próprios colegas. No caso, Ibrahim e Mohamede eram dois irmãos gêmeos, de 6 anos, que haviam acabado de chegar do Senegal. As meninas, de alguma forma, os « adotam » e os incorporam como seus irmãos na história.

Na história, o grupo é formado por crianças órfãs. Conquanto aqui o tema não seja a guerra, as crianças se encontram em uma situação de violência e de destruição: um homem explode a floresta inteira. Ao tentar reagir, as crianças naturalmente assumem um papel que costuma ser do adulto: “Ibrahim pega uma arma e atira sobre o homem”, mas é tarde e elas acabam sendo salvas por uma mulher que trabalha em um orfanato. A agência das crianças, mais uma vez, é um elemento fundamental da narrativa.

Por meio da noção de agência, é possível reposicionar as crianças em suas relações com os adultos, compreendendo que elas criam seu próprio sistema simbólico e fazem suas próprias interpretações do mundo. Como coloca Clarice Cohn (2005,

p. 21), em *Antropologia da Criança*: "Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, [as crianças] passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição".

Laura também usa dispositivos muito semelhantes aos de Anne, indicando o estabelecimento do uso de determinados códigos internos ao grupo, tais como o enquadramento de início ("Era uma vez..."), o uso de personagens reais, a descrição do contexto ("O pequeno grupo não tinha mãe porque elas estavam mortas") e o enquadramento de conclusão ("Fim"). O diferencial aqui é que Laura utiliza diálogos, o que gerou a intensificação das vozes de seus personagens durante a performance. Outro dado interessante é que, embora, entre os personagens-crianças, os papéis de gênero não pareçam claramente demarcados, entre os adultos, há uma clara distinção: um homem é retratado como o vilão, que coloca fogo na floresta, e é uma mulher quem acolhe as crianças, salvando-as do incêndio.

Das narrativas ficcionais, cujos personagens são as crianças, passemos agora a algumas narrativas de caráter biográfico.

### A Equipe de futebol

Adul (Guiné Bissau) - 12 anos

Quando eu era pequeno, na Guiné Bissau, fui com um amigo, chamado Tchernó, à floresta, caçar coelhos. Nós estávamos acompanhados pelo cachorro de meu amigo, chamado Rambo. Ele nos ajudou a pegar o coelho. Depois, nós voltamos para a casa dele e a sua mãe preparou o coelho, que nós comemos juntos.

Eu e meu amigo gostamos muito de ir ao estádio para jogar futebol com nossa equipe. A equipe se chamava Barcelona. Ela era uma equipe de crianças. Nós ganhamos muitos

campeonatos de futebol na Guiné Bissau. Depois, eu, meu amigo e meu cachorro, Bursilin, fomos caçar um macaco na floresta. O macaco estava nas árvores, mas Bursilin latiu muito forte e o macaco caiu da árvore. Ele ainda tentou correr, mas Bursilin o pegou e o comeu. Eu amava caçar com meus amigos. A floresta era longe de nossa casa, mas nós chegávamos lá a pé.

### O Cavalo

Ana (Portugal) – 11 anos

Desde que eu nasci meu avô tinha um cavalo. Ele se chamava Moreno. Ele era marrom escuro. Ele era muito gentil com as crianças. Era bem grande. Nos domingos, meu avô sempre vinha à minha casa com Moreno para que eu fosse almoçar com eles na casa de minha avó. No último verão meu avô ficou doente, então, ele vendeu Moreno. Eu era muito próxima desse cavalo. Em novembro eu fui passar uma semana em Portugal e ele me fez muita falta. Eu não sei onde ele está, mas eu espero que ele esteja bem.

### Eu e meu cachorro

Raoul (Congo) – 6 anos

Eu tinha um cachorro muito amigo. Ele se chamava Alex. Ele ficou em uma gaiola quando nós subimos no avião. Nós chegamos no aeroporto. Eu corri rápido com minha irmã. Nós vivemos viver na França. No avião, havia muita gente e não

tinha muito lugar. Depois, nós chegamos na nossa nova casa.

Em Paris, nós brincamos no escorregador. Eu passeio sempre com meu cachorro. Minha mãe colocou fogos de artifício em casa. Eu vi os fogos de artifício com minha mãe, meu pai e minha irmã. Eu amo os fogos de artifício e amo meu cachorro.

Nas três narrativas apresentadas acima, pode-se perceber a conexão das crianças com seus países de origem, com a vida que tinham antes do processo de imigração, com seus animais de estimação, amigos e parentes. Antes da análise do conteúdo, no entanto, voltemos nosso olhar para a performance verbal das crianças. Em primeiro lugar, tratam-se de narrativas autobiográficas, pois as três iniciam fazendo referência ao passado dos narradores, denotando esse enquadramento através do uso de expressões bem específicas: "Quando eu era pequeno..."; "Desde que eu nasci..."; "Eu tinha um cachorro..."<sup>8</sup>. Outra característica comum na performance das crianças é que todos fazem descrições dos personagens e da paisagem: a Guiné, Portugal, o melhor amigo, os cachorros, o avô, o cavalo... Outro aspecto importante a ser levantado é que as três narrativas trazem elementos de reflexividade relacionadas às relações afetivas e ao passado das crianças: "Eu amava caçar com meus amigos"; "Eu era muito próxima desse cavalo"; "Eu amo os fogos de artifício e amo meu cachorro". Enquanto, na narrativa de Ana, há a manifestação explícita do sentimento de perda, na de Adul, essa transparece de maneira mais sutil, sendo que, na de Raoul, já surge o elemento de adaptação ao novo país. Devo salientar que essas narrativas só foram contadas quando eu já havia estabelecido uma relação mais próxima com esses pequenos narradores. Como comentei acima, foi somente depois de curiosas e deliciosas versões de

8 É interessante pensar nos processos autobiográficos das crianças quando ainda são crianças. Esta é uma categoria pouco explorada quando se trata de narrativas infantis.

Chapeuzinho Vermelho, a Bela e a Fera, Cinderela, que as narrativas autobiográficas começaram a surgir.

O protagonismo das crianças se instaura claramente na forma de narrar as três narrativas. São os seus pontos de vista que nelas são apresentados: Adul saía para caçar quando morava na Guiné Bissau, Ana ia para a casa da avó almoçar, aos domingos, montada no cavalo Moreno, e Raoul carregou seu inseparável cachorro no avião para Paris. Retomando Icle, Bonatto e Pereira, citados acima, os estudos da performance na educação permitem valorizar os processos vividos e reconhecer a potência das investigações de caráter autobiográfico.

À despeito de a estrutura dos contos de fadas se manter em grande parte das narrativas, tanto pelo enquadre de início “era uma vez”, quanto pelo final “viveram felizes”, o que se percebe, nas narrativas contadas pelas crianças, nesse contexto de imigração, é que os papéis sociais, em geral ocupados de acordo com as faixas etárias, podem ser sensivelmente alterados, tanto na realidade quanto na ficção: as crianças podem acabar com a guerra mundial, enfrentam com armas um incêndio na floresta, saem para caçar... Sim, os adultos ainda estão ali e podem entrar na brincadeira (na guerra) ou não, como é o caso da mãe de Raoul, que solta fogos de artifício, para maravilhamento do filho. A situação de imigração, como aponta Mesmin (1995), reposiciona as relações entre adultos e crianças.

A proposta deste artigo foi experimentar olhar para a forma como as crianças e suas personagens se colocam no mundo “em performance”, ou seja, em relação, em contexto, em ação. Ao contar suas histórias, esses pequenos artistas-pesquisadores-performers não estão apenas traduzindo o mundo, elas o estão criando. Como diz Marina M. Machado (2017, p. 67): “Arte é uma possibilidade relacional que espacializa imaginações. Arte é criação de muitos e muitos mundos: possíveis e impossíveis.” Estabelecer uma relação verdadeiramente dialógica com as crianças, reconhecendo sua agência no mundo e dividindo com ela o protagonismo, é o nosso desafio.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

BAUMAN, Richard. *Verbal art as performance*. Rowley and Mass: Newbury House Publishers, 1977.

\_\_\_\_\_. (ed.). *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

CASNAV. Les élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Enquête Statistique Premier Degré Année Scolaire 2009-2010. Available in: [http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/statistiques\\_CLIN\\_09-\\_10.pdf](http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/statistiques_CLIN_09-_10.pdf) Access in 06.10.2014

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. *Protagonismo Infantil*. In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). *Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GOROVITZ, Sabine. *A Escola em Contextos multilíngues e multiculturais: espaço de construção e negociação de papéis e identidades*. Campinas/SP: Pontes Editora, 2014.

HALL, Stuart. *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Educação*, Santa Maria, v. 39, p. 515-528, 2014.

\_\_\_\_\_. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica; PEREIRA, Marcelo A. Apresentação: Performance e Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, 2017.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 8, n. 1,2, p. 162-183, 2006.

MACHADO, Marina M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 65-82, 2017.

MESMIN, Claude et alii. **Psychothérapie des enfants de migrants**. Paris : La Pensée Sauvage, 1995.

MONTANDON, Cléopâtre.; LONGCHAMP, Phillippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças – diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SILVA, Rita de Cácia Oenning da. Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1069-1088, 2015.

VASSEUR, Marie-Thérèse. En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français. **Linx**. 49, p. 125-140, 2003.

XAVIER FILHA, Constantina. Ver e 'Desver' o mundo em pesquisas com crianças. **Textura**, n.32, p. 45-63, 2014.

# A INFÂNCIA EM CRONOTOPOS: MIGRAÇÃO, TERRITÓRIOS E ENUNCIÇÃO INFANTIL

Marisol Barenco de Mello <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF) – Brasil

## Resumo

O presente texto pretende construir um estudo crítico sobre a autoria infantil, buscando compreender os processos de pensamento, linguagem e ação infantis em situações complexas no contexto escolar. Entendendo a partir das perspectivas histórico-culturais que o desenvolvimento humano acontece em processos sociais mediados por instrumentos e tomando a linguagem como ferramenta simbólica privilegiada, buscamos tanto tecer a crítica às teorias clássicas e contemporâneas sobre as infâncias e seus processos de desenvolvimento e construção de conhecimentos, quanto afirmar as dimensões estéticas e éticas como co-constitutivas dos processos cognitivos e epistêmicos. O trabalho afirma a necessidade de se tomar em conta, no estudo das infâncias e seus processos, as dimensões éticas e estéticas como co-constitutivas das demais dimensões historicamente consideradas, tanto no que diz respeito aos modelos teóricos assumidos, quanto no que concerne às ações dirigidas às crianças – o olhar do adulto sobre as ações infantis e as ações adultas daí decorrentes, propostas no trabalho com as crianças. Pensando na cultura como domínios discursivos territorializados, o artigo busca pensar as crianças e as infâncias como iminentemente desterritorializadoras, em suas autorias únicas e irrepetíveis.

**Palavras-chave:** Infâncias; Cronotopos; Territórios

**Abstract**

The present article seeks to construct a critical study on child authorship, seeking to understand the processes of children's thinking, language and action in complex situations in the school context. Understanding from the historical-cultural perspectives that human development happens in social processes mediated by instruments, and taking language as a privileged symbolic tool, we seek both to critique the classical and contemporary theories on childhood and its processes of development and construction of knowledge, and to affirm the aesthetic and ethical dimensions as co-constitutive of cognitive and epistemic processes. The work affirms the need to take into account, in the study of childhood and its processes, the ethical and aesthetic dimensions as co-constitutive of the other dimensions historically considered, both with respect to the theoretical models assumed, and with regard to actions aimed at children - the adult's look at children's actions and the resulting adult actions proposed in working with children. Thinking about culture as territorial discursive domains, the article seeks to think of children and childhood as imminently deterritorializing, in their unique and unrepeatable authorships.

**Keywords:** Childhood; Chronotopos; Territories

**INTRODUÇÃO**

O presente texto insere-se na trajetória que venho percorrendo como professora e pesquisadora interessada nos processos infantis de desenvolvimento e construção do conhecimento no contexto escolar. Preocupa-me, há bastante tempo, que as crianças e jovens das classes populares passem pela escola sem se beneficiarem das experiências que supostamente deveriam viver naquele contexto.

Ao contrário, percebo que esses sujeitos, suas culturas, seus modos de ser, pensar e agir são sistematicamente negados

e recusados pela escola, que incorpora, em seus discursos e práticas, a lógica hegemônica que Santos (2003) identifica como baseada na racionalidade instrumental. O que observamos é um confronto de lógicas em que todos saem perdendo. Não há vencedores, como diria Benjamin (1994), nesse desencontro. A escola e o modelo sócio-cultural que ela encarna perdem por não se beneficiarem das lógicas que historicamente foram subalternizadas e que poderiam representar alternativas ao esgotamento do seu modelo universalizado – baseado na ciência, tecnologia, inovação, tendo a racionalidade instrumental e certo pragmatismo como bases teóricas e epistemológicas. As classes populares perdem, por deixarem de usufruir das experiências que uma escola comprometida com o desenvolvimento humano e social poderia garantir. O mundo fica mais pobre e, a despeito disso, mais arrogante, a cada momento.

Em pesquisas anteriores, abordei essa problemática em algumas frentes de discussões teóricas e práticas. Inicialmente realizei um estudo sobre a racionalidade dos sujeitos não alfabetizados, na dissertação de Mestrado que teve como título *A multiplicidade das formas de ser racional: escrita e racionalidade*, de 1998, em que busquei traçar outras racionalidades além da escriturística, analisando tanto os sujeitos da pesquisa de Luria (1990) no Uzbequistão e Khirgizia, quanto colocando em diálogo as racionalidades de engenheiros florestais e produtores rurais, compreendendo as lógicas em ação e em relação.

A seguir, na continuidade dessa pesquisa, busquei compreender como as crianças, na relação com os conhecimentos do mundo veiculados pela cultura, pelos adultos, por outras crianças e no contexto escolar, construíam suas concepções espaciais. A tese de doutorado intitulada *A zona de amplificação cultural: um estudo sobre a cognição infantil situada em contexto escolar*, de 2003, registra os resultados dessa pesquisa, em que buscamos delinear as lógicas infantis em seu funcionamento microgenético, ou seja, como, nas relações pela/na cultura e linguagem, as crianças tecem seus conhecimentos e saberes, construindo conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas pelos/nos contextos.

Em ambos os estudos, contrapomo-nos às lógicas universalizantes e buscamos fazer emergir as lógicas, as vozes, os saberes e a legitimidade epistêmica dos sujeitos que historicamente foram e são percebidos como *ausência*: crianças, sujeitos não alfabetizados, povos não ocidentais. Reclamamos um lugar no mundo – e a escola é um desses lugares – onde todos os sujeitos possam ter suas formas de ser, pensar e agir legitimadas e em diálogos mutuamente potencializadores.

Os trabalhos posteriores conferiram olhar crítico para a base teórica e epistemológica dos dois primeiros estudos acima citados. Tanto o estudo realizado no curso de Mestrado quanto o de Doutorado, ainda que em medidas diferentes, utilizaram-se da base teórica dos estudos do desenvolvimento, de fundamentação sócio-histórica – Vygotsky, Luria, Leontiev e pesquisadores contemporâneos dessa perspectiva – tanto no que concerne à crítica a essas teorias quanto na sua revitalização para pensar possibilidades teóricas. Além disso, os estudos de Bakhtin e seu Círculo se configuraram como lugar central de nossas pesquisas.

Nos estudos que vimos realizando desde 2004, assumimos um olhar para a infância e seus processos a partir das leituras de Brecht e Bakhtin. Na primeira pesquisa, que se desdobrou em algumas frentes de trabalho em contextos escolares, estudamos a contribuição teórica e artística de Bertolt Brecht, buscando diálogos e interfaces com o campo da educação. Nesse projeto, pudemos nos desviar da perspectiva cognitiva dos estudos do desenvolvimento e insinuamos uma compreensão da relação entre estética e conhecimento, a partir da teoria brechtiniana.

Yves de La Taille disse uma vez que reduzimos as relações aos seus componentes racionais porque tivemos, no ocaso da modernidade, a ilusão de que seriam mais facilmente manipuláveis os fatos e os dados da vida. Boaventura de Sousa Santos, em toda sua obra, nos mostra o preço dessa decisão: eliminamos dimensões da existência e, com elas, os povos e as culturas que têm suas formas de ser fundadas de modo diferente das nossas formas. Acredito que a estética, como dimensão

humana, foi de tal maneira alijada de nossas referências de pensamento, que é difícil até defini-la, portanto, urge inseri-la nas discussões do campo educativo.

No interior do Grupo Atos UFF, grupo que se propõe a compreender a teoria bakhtiniana e suas interfaces, criando e produzindo pesquisas em Educação nessa base teórica, vimos construindo uma perspectiva metodológica que busca garantir a manutenção das vozes dos sujeitos participantes dos processos no trabalho pedagógico, nos textos, na pesquisa e na vida. Como momento atual de produção científica, entendemos que as dimensões estéticas e éticas participam das dimensões epistêmicas e cognitivas como processos indissociáveis encarnados nos atos responsáveis dos sujeitos, em coletivos responsivos.

Em nossa maneira de compreender, é preciso, portanto, desenhar novos cenários para compreender o que a vida nos apresenta. Propomos a construção de planos espaço-temporais, que chamaremos cronotopos, a partir da leitura de Bakhtin, que, no nosso entendimento, poderá trazer a possibilidade da articulação das dimensões éticas, estéticas e cognitivas na compreensão dos processos de desenvolvimento infantis.

Estando essas observações em conformidade com os apontamentos tanto da teoria vigotskiana – especialmente nos aportes revelados pelas últimas traduções – quanto da teoria bakhtiniana, buscamos, então, formular algumas questões para pensar as formas infantis de dizer, de pensar, de agir e conhecer, em interações multietárias, no contexto escolar.

## BAKHTIN, ENUNCIÇÃO E AUTORIAS INFANTIS

Temos, como principal fundamento, o conjunto dos estudos bakhtinianos, que engloba tanto os ensaios reunidos na *Estética da Criação Verbal*, quanto seus estudos sobre a teoria literária a partir das análises das obras de Rabelais e Dostoiévski. A *Filosofia da Linguagem de Bakhtin* é nossa principal base teórica, dela desdobrando-se as demais referências. Um ensaio em particular nos provoca ao desafio desse estudo: *Arte e*

*Responsabilidade*, que inicia com a seguinte proposição:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. (...) Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. (BAKHTIN, 2011, pp. XXXIII)

O ensaio provoca o impacto da denúncia: de tal maneira estão dissociadas arte e vida, pela força ideológica que nos divorciou de nós mesmos, que é preciso um esforço de trabalho para conjurar essas dimensões. Bakhtin localiza na *responsabilidade*, como categoria teórica, a dimensão ética que reúne, na ação, arte e vida. Sua obra será a afirmação, em várias e diferenciadas abordagens, desse preceito que lhe custou a liberdade pessoal: pela/na linguagem, ética, estética e conhecimento articulam-se no ato responsável.

Bakhtin (2015), ao buscar compreender o romance de Dostoiévski enquanto polifônico, aponta, já no primeiro capítulo, algumas balizas. Na página 23 diz que a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes (...) permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. Essa unidade superior, polifônica, consiste em uma vontade artística que seria a verdade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. Esse acontecimento, plano estético do autor, é o cronotopo em que as personagens enunciam. O próprio mundo exterior aparece no plano de contemplação da personagem como visão de mundo (*ibid.*, p. 25).

Bakhtin nos diz que a categoria fundamental da visão artística de Dostoiévski não é a de formação, mas a de coexistência e interação (*ibid.*, p. 31). Ao contrário de outras formas do romance que se desenvolvem no tempo, Dostoiévski

compõe o mundo no espaço.

Toda a matéria semântica que lhe era acessível e a matéria da realidade ele procurava organizar em um tempo sob a forma de confrontação dramática e procurava desenvolvê-las extensivamente. (...) Dostoiévski procura captar as etapas propriamente ditas em sua simultaneidade, confrontá-las e contrapô-las dramaticamente, e não estendê-las numa série em formação. Para ele, interpretar o mundo implica pensar todos os seus conteúdos como simultâneos, e atinar-lhes as inter-relações em um corte temporal (BAKHTIN, 2015, p. 31, grifos do autor).

Esse plano estético, sua percepção artística do mundo, Dostoiévski o faz pelo apreço estético da *simultaneidade*, como Bakhtin assinala, citando a pergunta que aquele faz a um correspondente, em 1867: “Você recebe algum jornal? Leia, pelo amor de Deus, não por uma questão de moda, mas para que a relação visível entre todos os assuntos gerais e particulares se torne cada vez mais forte e mais clara...” (GROSSMAN apud BAKHTIN, 2015, p. 33, nota de rodapé n. 1).

Nesse dom artístico de ver o mundo em coexistência e interação, a percepção na ótica do acontecimento de um dado momento permitia a Dostoiévski ver coisas múltiplas e diversas onde outros viam coisas únicas e semelhantes (*ibid.*, p. 34).

No corte temporal de um dado momento, os fenômenos podiam ser desenvolvidos em um plano como contíguos e contrários, consonantes, mas imiscíveis ou como irremediavelmente contraditórios, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas (*ibid.*, p. 34). Vozes trazidas juntas em um plano estético, *cronotópico*, que não se misturam entre si nem se confundem com a voz do autor – o plano do autor é o plano da criação

desse cronotopo. Cada um em interação e diálogo em um plano equipolente, garantido pela enunciação de cada personagem como uma visão singular de mundo. Como Dostoiévski buscava o homem no homem, não há ideia ou pensamento que possa existir fora das enunciações concretas desses sujeitos humanos em relação e diálogo.

Essa análise bakhtiniana da visão artística de Dostoiévski nos incita a pensar a possibilidade da criação de cronotopos em que as crianças, em seus processos na escola, possam ser compreendidas. Em conformidade com a base histórico-cultural que Bakhtin compartilha com Vigotski, podemos compreender, nesses cronotopos, a emergência social de mudanças nas formas infantis de dizer, pensar e agir, enunciadas como vivências, formas essas já notadas, em estudos anteriores, como multimodais (LOPES e MELLO, 2017).

## INFÂNCIAS EM CRONOTOPOS: TERRITORIALIZAÇÃO, MIGRAÇÃO E AUTORIAS

Como dissemos antes, assumimos a perspectiva bakhtiniana, que tem por base o entendimento de que todo o conjunto da cultura humana precisa ser compreendido a partir da vida, que compreende a arquitetônica da alteridade eu-outro. Em seu ensaio, de 1929, *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin afirma com força o amor como a categoria ética fundamental. Para ele, todas as formas com que a cultura oficial construiu a separação das esferas - alta cultura, cultura popular, elementos “altos”, elementos “baixos, incomunicáveis - desumanizaram os seres humanos, na medida em que construíram esses domínios à custa da abstração da vivência concreta, no mundo concreto da vida da cultura. Seu ensaio é um manifesto contra toda forma de abstração generalizante, que coloca no lugar do ser humano único e irrepetível, enunciador diante do outro, na vida, um “esqueleto nu de linhas e formas” (BAKHTIN, 2010). Ao contrário, é a partir “do lugar único que eu ocupo [que] se abre o acesso a todo o mundo na sua

unicidade, e para mim, somente deste lugar” (*ibid.*, p. 106).

Bakhtin afirma, em muitas páginas (não pretendo dar conta do documento aqui, é muito importante que se leia o original), que o ser humano em geral, esse do conhecimento teórico formal, esse que tem como verdadeiros somente seus momentos universais, esse das interpretações simbólicas e das séries indiferentes, impessoais, globalizantes e categoriais, não existe. Existe, na vida, um eu e existe um determinado e concreto outro, e, desse lugar arquitetônico, conheço, reconheço, inclusive o patrimônio cultural acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. Tudo o que é o “contexto infinito do conhecimento teórico possível - o da ciência - deve, para minha unicidade participante, tornar-se algo de responsabilmente reconhecido” (*ibid.*, 108). Aprendemos, ao contrário, que contra esse conjunto teórico infinito e abstrato se contrapõe a pequena vida do ser humano singular. Bakhtin inverte a percepção, afirmando que somente encarnando o pensamento somos “realmente participantes do ser-evento a partir do nosso lugar único” (*ibid.*, p. 111).

O amor é a categoria fundamental, que funda meu real interesse desinteressado em cada ser humano, como único ser, irrepitível ser no mundo. Cada um é um infinito interno, criador e transformador do mundo, herdeiro da cultura toda e seu crítico, potencial e único transformador de toda a história. Criador. Diante dele, não posso ser indiferente, sob o preço da humilhação, da diminuição do humano no homem. Diante dele só posso ter uma atitude de escuta plena, de amorosidade pela humanidade toda que, somente dessa vez, se expressa e vive dessa forma. É desse lugar único e irrepitível do acontecimento da vida que as esferas da cultura ganham carne e sangue. Acontecimento que exige pelo menos dois seres humanos concretos, um diante do outro, em diálogo.

Bakhtin e seu Círculo (Volóchinov, Medvedev, dentre outros) compuseram, a muitas mãos, uma filosofia da linguagem que pode ser compreendida como uma filosofia da vida. Para essa, todo ser humano é enunciador por excelência, na vida (arquitetônica do ato) e na arte (criação cronotópica autoral).

Esse é o grande poder humano: enunciar, dizer sua palavra única, palavra essa sempre semialheia, povoada dos sentidos de todos os que enunciaram antes, na palavra. Para Bakhtin e seu Círculo, cada palavra está grávida de todos os sentidos que lutam em seu interior, como numa arena, e cada enunciado, único e irrepetível, na vida e diante de um outro, atualiza os sentidos todos do grande tempo da humanidade. Todo ser humano, pela e na linguagem, é potente, poderosamente criador. Enunciar é responder, responsabilmente, com toda a sua vida, de um modo único e irrepetível, em um gênero, a outro ser humano, que enuncia responsabilmente, sobre algum pedaço do mundo. Essa é a grande força e poder de cada ser humano, esteja onde estiver, dormindo debaixo de um papelão ou em um leito de ouro, abaixado colhendo batatas ou navegando no oceano virtual das bolsas de valores.

As forças, porém, que nos afastam desses poderes, são violentas. As classes dominantes e as esferas oficiais da cultura interessam-se justamente pela anulação desses poderes. Claro que uma massa indistinta e indiferente de seres são manipuláveis como objeto, ainda que objeto coletivo humano. A indiferença está na base de toda tentativa de enquadramento do humano único e irrepetível em categorias, em tipos, em grupamentos indistintos e impessoais. Toda palavra dirigida a um ser humano como categoria, e não em posição única de contrapalavra, de resposta responsável, é uma palavra-violência, uma palavra em ausência.

Sobre esse tema, Bakhtin se debruçou em apontamentos, nos anos 40 do século XX, em estudos que seriam, posteriormente, a base de sua leitura da obra de Dostoiévski. Esses apontamentos, também conhecidos com o título geral de “O homem ao espelho”, refletem sobre a violência da palavra dirigida a um outro, em sua ausência.

A palavra-violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não escuta e não responde, não se dirige a ele, nem existe o seu consenso; é uma palavra em ausência.

O conteúdo da palavra sobre o objeto nunca coincide com o seu conteúdo para si mesmo. O conteúdo lhe dá uma definição com a qual ele nunca pode concordar, por princípio, interiormente. (BAKHTIN, 2018, p. 4)

Essa palavra-violência dirige-se não ao ser humano concreto e vivo, mas à representação de humano presente nas categorias que o conhecimento e a arte, muitas vezes, enquadraram o humano. Esse enquadramento tem que ver com um acabamento, um cercar da imagem ou da categoria, pelo lado do futuro, impedindo, dessa forma, o seu posterior e livre desenvolvimento. Toda definição encerra, termina, finaliza, prende o humano em uma imagem violenta, falsa, acabada de uma vez por todas. O humano, ao invés, é tudo aquilo que não se pode capturar em nenhuma imagem ou definição: o humano é o infinito interno inacabável. Bakhtin diz sobre a imagem em ausência, tentativa do sujeito dominante de enquadrar o outro:

O próprio objeto não participa na formação da própria imagem. A imagem, em relação ao próprio objeto, ou é um golpe de fora ou um dom de fora, mas um dom injustificado, falso e lisonjeador. (...) O caráter de ausência, por princípio, da imagem. A imagem encobre o objeto e, portanto, ignora a possibilidade da sua mudança, dele se tornar um outro. Na imagem não se encontram e não se unem as vozes do objeto e daquele que fala sobre ele. O objeto quer saltar fora de si mesmo e vive na fé no milagre de sua transformação repentina. A imagem o coage a coincidir consigo mesmo e o afunda no desespero do acabado e pronto. A imagem utiliza até o final todos os privilégios da sua posição

exotópica. Em primeiro plano estão a nuca, as orelhas, as costas do objeto. Essas são suas fronteiras. (BAKHTIN, 2018, p. 5)

Podemos dizer que esse conjunto de palavras-violência compõe, no limite, territórios discursivos, espaço-tempos que são ordens do discurso, com todos os elementos que tão bem Foucault analisou em sua aula inaugural ao Collège de France, em 1970. Quando nascemos, encontramos no mundo esses territórios, demarcados com o arame farpado desses elementos da ordem. Ainda que, ao longo da vida, vamos nos “qualificando” para participar dessa ordem, para adentrar esses territórios - o que são as instituições senão ordenanças? - uma coisa é geral: as crianças estão, per se, excluídas de todos os territórios discursivos, sujeitos que são da infância - *in fans*, sujeitos sem fala, sem discurso, sujeitos de quem se fala, mas que ainda não falam por si. Quero provocar a todos e todas nós aqui, afirmando que carecemos de uma ciência outra em que as crianças sejam, de fato, enunciadoras que, de frente a nós, respondem a nossos enunciados sobre elas. Com todos os riscos, assumo o lugar de quem faz a crítica a si e a todo o seu lugar, historicamente construído, que produz incessantemente saberes e conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias, em ausência. É em ausência que nos dirigimos às crianças, como uma abstração genérica, falando, portanto, em suas costas.

Mas, como Michel de Certeau disse bem (e não me canso de lembrar), não se devem tomar os outros como tolos, à custa de os tolos sermos nós. Todo nascimento não é uma entrada no espaço-tempo somente, mas uma entrada desde as bordas enunciativas da vida, cronotopicamente, ou seja, nascemos como valor humano, discursivamente afirmados e afirmativos. Como humano, é como enunciadores que nascemos, conosco nasce uma nova palavra, uma palavra jamais dita antes: a nossa! Se assumimos que Bakhtin tem muita razão em suas afirmações, precisamos entender que não compreendemos, na verdade, como enunciam as crianças, e tomamos esse mal entendido como falta de sentido enunciativo. Se viver é este constante deslocamento em direção ao outro que

dou pela frente, na acontecimentalidade, se somos sempre ser-em-evento, então, precisamos olhar de novo para as crianças - as que nasceram há pouco e as que nasceram há muito, inclusive as que não vivem mais aqui - e perceber, nessas, o caráter dialógico, acontecimental e iminentemente enunciativo de suas formações, nas culturas. O que quero pensar aqui é que esses territórios são construções discursivas e, como tais, podem ser enunciados em outras bases. Mais que isso, quero propor uma ideia, a partir de uma exposição de arte que me fez pensar.

Trata-se de uma mostra de cartões postais, criados por artistas plásticos do mundo todo, incluindo alguns brasileiros, em que retratam aves migratórias. Migrations é o nome da instalação que, no mês de março de 2018, foi exibida na África do Sul. Numa alusão indireta, artística, aos fluxos migratórios nessa era de fechamento de fronteiras contemporânea, os postais trazem, na arte, aquilo que na vida não é possível de ser pensado, a partir da figura da ave migratória. Aqui temos dois postais, de dois brasileiros, Renata Bueno e Roger Mello:



Infância é alteridade migratória em voo livre. É preciso violência para detê-la. Isso ficou muito claro enquanto eu contemplava os trabalhos artísticos. Crianças não são sujeitos epistêmicos, mas são pessoas, meninos e meninas vivos, cronotopicamente situados no mundo, falantes que se inserem na vida da cultura em seus múltiplos gêneros discursivos, em suas múltiplas vivências concretas, em suas reais relações sociais, políticas e geohistóricas, como dissemos em outro texto (LOPES e MELLO, 2017).

Pensar nas crianças como aves migratórias confere a suas presenças, na vida e nas nossas práticas - de professora e de pesquisadora -, uma outra configuração. De migrantes refugiados ou em diáspora, percebê-las como aqueles seres humanos que as cercas farpadas não podem conter, pois, como aves as atravessam, pousam nelas, brincam com o perigo ali detido. Mas, mais que isso, coloca-nos diante das crianças concretas de nossas pesquisas de outro modo.

## DUAS CRIANÇAS, DOIS DIÁLOGOS EM ACONTECIMENTO

Em 2016, ao estudar a noção de Cronotopo na obra de Bakhtin, estive na cidade mineira de Diamantina, centro escravagista no século XIX e de trabalho subalterno no início do século XX, relacionado à extração de minérios, principalmente diamantes.

A visita intensiva gerou um texto, *O Cronotopo da Cidade*, em que busquei escutar a cidade enquanto cronotopo, revelando tensões e relações humanas ainda inscritas/escritas na cidade como texto: relações de exploração dos seres humanos pelos seres humanos, relações de violência contra a humanidade, de apagamento subsequente do genocídio cometido, em nome do desenvolvimento econômico das elites. Relações ainda legíveis no cronotopo da cidade. No processo de leitura, encontrei crianças. Crianças narradas, fotografadas, crianças que ali viveram e cresceram, aprisionadas pela geografia e história da violência. Enquanto eu estava sentada do lado de

fora de uma pequena igreja do início do século XX, tentando respirar, dei de frente com a cena que registrei, na foto a seguir.



Ali, diante de mim, um menino pequeno, desconhecido, demorou-se aproximadamente meia hora a contemplar a cidade, de um ponto de vista que a expõe, toda, fora da arquitetônica urbana feita para aprisionar os corpos e, posteriormente, para apagar as marcas das violências cometidas aos corpos, bem como marcas deixadas pelos seres humanos que, sofrendo violências inimagináveis, inscreveram suas existências na matéria viva e cronotópica da cidade (v. MELLO, 2018). Na tangente daquele texto, daquele mundo, o que via o menino? Fiquei ali, com a imagem de sua nuca, de suas costas, compreendendo que não sei e nem saberei, até me dirigir a ele, dialogicamente. De frente ao menino, poderia a ele dirigir a palavra, mas, daqui, consigo apenas compreender que o menino vê, o menino lê, o menino enuncia uma cidade, ali daquele ponto único e irrepitível que não ousou interpretar.

No mesmo ano, iniciei a orientação de uma estudante de Mestrado, Angélica Duarte, que buscava afirmar a capacidade enunciativa das crianças pequenas, especialmente daquelas que ainda não construíram a linguagem, em sua forma convencionalmente entendida como oral/verbal. Em sua dissertação, defendida em 2018, nos demoramos na narrativa materializada na fotografia a seguir.



Trata-se da imagem fotografada por Angélica, enquanto professora-pesquisadora, de sua turma de crianças na Educação Infantil. Angélica vinha debruçando-se na história de Vinícius, que, na fotografia, aparece de costas, olhando para fora da janela. Em toda a dissertação, Angélica angustia-se pela falta de compreensão da ausência de Vinícius nas atividades: desde seu ingresso na Educação Infantil, ele passava seus dias ali na janela, com a mochila intocada a seu lado. O único momento de movimento de seu dia era na chegada do pai. Em vão, Angélica interpretou, pesquisou, se debateu sobre a total falta de comunicação de Vinícius.

Foi, porém, na fotografia, que se tornou possível compreender esteticamente o discurso da criança, recusando-se a estar naquele espaço-tempo. Ao se dirigir ao pai do menino, dialogicamente, o extra-verbal se revelou: Vinícius estava na escola por ordem do Conselho Tutelar, que o tirara das ruas onde trabalhava com seu pai, catador de papelão nas ruas de Niterói, estado do Rio de Janeiro. “Ele me guiava, nas ruas - disse o pai -, conhecia sempre as melhores direções para encontrar os papelões”. O sentido cotejado com o sentido ilumina a cena, em que Vinícius, de costas, enunciava: estava à espera, olhando tangencialmente pela janela, para a rua, lugar do pai, lugar onde era a criança na cultura. Que não se possa catar papelões na infância, essa ordem não alcança; sua vida não foi apartada nem da rua, nem do pai. Vinícius não se permitiu aprisionar nas grades da instituição feita para o bem-estar

infantil, mas escandiu a vida pelo seu olhar, ainda ele na rua e com seu pai.

Nós, daqui, também só podemos ver o menino de costas, pelas costas. Somos as defensoras do bem-estar infantil, ainda que à sua revelia. Vinícius nos diz, com sua ausência: não estarei aqui! Uma resposta responsiva à nossa palavra em ausência.

## CONSIDERAÇÕES PARA DESTERRITORIALIZAR OU PARA MIGRAR, COMO AVES

Precisamos construir um plano, na vida e na arte, no conhecimento e dentro de nós, para que, de frente às crianças, enunciemos e escutemos, em resposta, sobre a vida humana que não se pode acabar, enquadrar, cercar: essa sempre escande os limites e humaniza, apesar dos seres humanos.

Não temos conclusões, mas sim desejos. Desejo de um mundo alargado pelas visões de seres humanos que não creem na ordem discursivamente instituída e que, participantes não crentes, como dizia Bakhtin, podem nos fazer ver com os olhos novos do estranhamento. Olhos de ave migratória, que desrespeita os limites e inunda com a beleza.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Apontamentos dos Anos Quarenta: O homem ao espelho.** São Carlos : Pedro & João Editores, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução: Paulo Bezerra. 5ªed. Rio de Janeiro: Editora

Forense, 2015.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos : Pedro & João Editores, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 5ª ed. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

BEMONG, Nele et al. **Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. Tradução Oziris Borges Filho et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DELEUZE, Gilles. **O Ato de Criação**. Disponível em: <http://cristiancess.wordpress.com/2007/09/19/o-ato-de-criacao-por-gilles-deleuze/>. Acesso em: 10 dez. 2009.

GERALDI, João W. & PONZIO, Augusto. Onde o estético e o ético se encontram hoje. In: **Círculo – Rodas de Conversa Bakhtinianas**. São Carlos : Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João W. **A Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LOPES, Jader J. & MELLO, Marisol. **Autorias Infantis: processos intermodais de criação**. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Infâncias e Educação Infantil em foco**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV. 2017.

LURIA, Alexander. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O Método Formal nos Estudos Literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo : Contexto, 2012.

MELLO, Marisol. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências In: GARCIA, Regina & ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. 1 ed. São Paulo : Editora Cortez, 2008.

MELLO, Marisol. **Entre-lugares das lógicas: alfabetização e pós-colonialismo**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização** 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. In: **Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alteração**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PONZIO, Augusto et al. **Fundamentos de Filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. **Fuori luogo**. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico (1a ed. 2007), Milano: Mimesis, 2013.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. (1ª reimp). São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Paula (orgs) . **Epistemologias do sul**. S. Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS,

Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências”** revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas III – **Problemas del desarrollo de la psique**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, Lev S. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia**. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v.21, nº4, p 681-701. 2010.

# (RE)CONECTANDO O NEXO: PERCEPÇÃO DE JOVENS BRASILEIROS SOBRE O NEXO ÁGUA-ENERGIA-ALIMENTO

(Re)conectando o nexo:  
percepção e experiências  
de jovens brasileiros  
sobre o nexo  
água-energia-alimento

Rachel Nunes Leal<sup>I</sup>

José Antônio Perrella Balestieri<sup>II</sup>

Cristiana Zara<sup>III</sup>

Catherine Walker<sup>IV</sup>

Joseph Hall<sup>V</sup>

Peter Kraft<sup>VI</sup>

<sup>I</sup>Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Estadual Paulista (UNESP)–Brasil

<sup>III</sup>University of Birmingham – UK

<sup>IV</sup>University of Leicester – UK

<sup>V</sup>University of Northampton – UK

<sup>VI</sup>University of Birmingham – UK

## Resumo

Pesquisas sobre o nexo água-energia-alimento costumam focar apenas no gerenciamento desses recursos, negligenciando as formas pelas quais diversos grupos sociais, especialmente os jovens, compreendem e se envolvem com o nexo em seu cotidiano. Para conhecer os saberes, as percepções e as experiências dos jovens sobre água, energia e alimentos, assim como as conexões entre tais recursos, uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa foi realizada com jovens e profissionais de áreas relativas ao tema. Com base na análise dos resultados, será possível estruturar estratégias para proteger os recursos naturais e propor melhorias na Educação Básica, bem como políticas públicas.

**Palavras-chave:** jovens, nexo água-energia-alimento, educação para a sustentabilidade

Educ. Foco  
Juiz de Fora,  
vol.23, n.3, p.963-988  
set. / dez. 2018

## Abstract

Food-energy-water nexus research usually focus only in governance, neglecting the ways in which diverse social groups, especially young people, understand, and engage with the nexus in their everyday lives. To know the young people's knowledge, perceptions and experiences related to water, energy and food and the connections between these resources, a quantitative and qualitative approach was applied to young people and professionals who works in areas related to the subject. Based on the analysis of the results, it will be possible to structure strategies to protect natural resources and propose improvements in basic education as well as public policies.

**Keywords:** young people, food-energy-water nexus, education for sustainability

As relações entre os recursos hídricos, energéticos e alimentícios têm sido objeto de intenso estudo por parte da comunidade científica mundial, compondo o chamado “nexo água-energia-alimento”. Os trabalhos de Leck et al. (2015); Chang et al. (2016); Hake et al. (2016); Garcia; You (2016); Chang et al. (2016); Al-Ansari et al. (2015); Bazilian et al. (2011); Leung Pah Hang et al. (2016); Biggs et al. (2015); Al-Saidi; Elagib (2017); e Miralles-Wilhelm (2016) reportam elementos que envolvem desde segurança alimentar, da água e energética, até os desafios e oportunidades presentes nessa temática, passando por questões que se relacionam à modelagem/otimização de problemas do nexo. Essa área de pesquisa se justifica pelo fato de esses recursos serem fundamentais para o desenvolvimento sustentável e estarem sujeitos a pressões de mesma natureza (por exemplo, pressões demográficas, econômicas e climáticas). Além desses fatores, a complexidade do nexo é aumentada pela interdependência

entre os setores produtores desses recursos.

Em um contexto mundial de crescimento populacional, aumento do consumo de bens e mudanças climáticas, faz-se necessário compreender, de forma sistêmica, as interações entre o ambiente natural e as atividades humanas, visando a um gerenciamento racional dos recursos naturais. Nesse particular, o nexo água-energia é de grande importância, dados os desafios enfrentados em termos de escassez e qualidade da água, devido às grandes secas recentes em diversas localidades do globo terrestre. Isso faz com que intervenções em escalas espaço-temporais variadas sejam necessárias para reduzir impactos significativos para o desenvolvimento resultantes da má gestão de recursos hídricos/energéticos.

Além disso, alimentos, água e energia são temas de relevância estratégica para os objetivos de desenvolvimento no Brasil e, mais amplamente, para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como oportunamente discutido por Kurian (2017) e por Schlör et al. (2016). Portanto, a abordagem do nexo oferece a oportunidade de analisar a complexa e dinâmica inter-relação entre água, alimento e energia, tentando antecipar potenciais trocas e sinergias entre esses recursos e oferecer respostas viáveis que atendam ao interesse dos diferentes setores envolvidos. Por suas características, a abordagem do nexo água-energia-alimento é de natureza complexa e exige uma análise multidisciplinar, que deve considerar fatores sociais, econômicos e ambientais.

Para permitir que futuras intervenções venham a ser realizadas em prol de uma maior conscientização do uso dos recursos naturais, a partir de ações focadas na Educação para a Sustentabilidade (EpS), observa-se uma real necessidade de se compreender a percepção, a vivência e o aprendizado das pessoas, os usuários finais desses recursos, sobre suas inter-relações. Tal compreensão possibilita abordar questões cruciais, tais como a igualdade de acesso, a resiliência às pressões sobre os recursos e o papel da educação na resposta

às necessidades e aspirações das diversas comunidades.

Entretanto, pesquisas sobre água, energia e alimentos tendem a negligenciar as formas pelas quais diversos grupos sociais compreendem, vivenciam e participam do nexos água-energia-alimento em seu cotidiano e focam apenas no gerenciamento do nexos e no fluxo de alimentos, água e combustível em larga escala dentro e entre as cidades. Além disso, a maior parte do trabalho acadêmico e político sobre o nexos entre alimentos, água e energia tende a ser “de cima para baixo” (*top-down*), muitas vezes quantitativo, e, portanto, abstraído das vidas cotidianas, preocupações e desigualdades que afetam as pessoas no local.

No Brasil, os jovens são um grupo significativamente importante, demográfica e socialmente, constituindo até 42% da população. Além disso, sabe-se que, em diversos contextos sociais, eles são fundamentais em termos de acesso aos recursos, produtividade econômica, resiliência social e vida em comunidade (KATZ, 2004; PANELLI, PUNCH; ROBSON, 2007). Em adição, os jovens são geralmente os principais destinatários de programas educacionais (especialmente EpS) que tentam abordar as ameaças ao nexos e os objetivos do desenvolvimento sustentável (TRAJBER; MOCHIZUKI, 2015; UZZELL, 2016). Ainda assim, recentes debates sobre o nexos entre alimentos, água e energia negligenciaram tanto o papel dos jovens quanto as manifestações particulares do nexos entre os diversos grupos sociais no Brasil, sendo que há poucas pesquisas, no Brasil e no mundo, com foco nos jovens e em suas interações com o nexos água-energia-alimento em suas vidas cotidianas.

Com base nisso, o projeto “(Re)Conectando o nexos” foi proposto para contribuir com o entendimento do papel do jovem nas questões relacionadas ao nexos água-energia-alimento. Esta pesquisa visa conhecer os saberes, as percepções e as vivências dos jovens sobre água, energia e alimento, bem como as conexões que são capazes de fazer entre tais recursos. O objetivo principal do projeto é identificar a percepção com que jovens de 10 a 24 anos de

idade compreendem e se envolvem com questões relativas ao nexo entre alimentos, água e energia. A faixa etária estudada foi definida considerando que crianças acima de 10 anos e jovens até 24 anos são o principal público-alvo de programas de educação, principalmente a EpS, e, também, pela maior capacidade reflexiva e de envolvimento dessa faixa etária em relação a crianças mais novas.

Para atingir seu objetivo, o projeto aborda três conjuntos de questões com grande potencial para impactos acadêmicos e sociais:

(1) *Quais são os entendimentos, experiências e participações dos jovens (de 10 a 24 anos) no nexo alimentos-água-energia no Brasil?* Focando na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo (RMVPLN), como estas questões variam em termos geográficos (urbanos, suburbanos, rurais) e posicionamentos socioeconômicos (considerando idade, sexo, classe e etnia)? Em meio às complexidades do nexo entre energia e água, quais são as principais prioridades para os jovens, suas famílias e comunidades? Como os jovens estão incluídos (ou não) ao acesso a partes do nexo?

(2) *Qual é o papel da incorporação e reconexão no engajamento dos jovens com o nexo alimento-água-energia?* Em outras palavras, quais são as escolhas cotidianas que os jovens devem fazer, por exemplo, ao escolher entre o alimento, a água ou a energia que abastecem seus corpos, lares e serviços públicos? O que significa para os jovens ter conexões “mais próximas” ou “mais distantes” com relação ao alimento no contexto brasileiro - e o princípio da “reconexão”, tão importante para a EpS e outros programas para o desenvolvimento sustentável que têm relevância no Brasil? Até que ponto as experiências dos jovens desafiam suposições sobre o status dos componentes do nexo, ou seja, o que são alimento, água e energia nesses contextos?

(3) *Como a EpS no Brasil aborda especificamente o*

*nexo entre alimentos e água e energia? Até que ponto o aprendizado sobre o nexo pode apoiar o entendimento, a experiência e a participação dos jovens no nexo?*

Trabalhando com diversos grupos de jovens de contextos sociais e geográficos cuidadosamente selecionados, o projeto examina como eles se envolvem com o nexo, particularmente em relação às maneiras pelas quais os jovens oferecem soluções potencialmente resilientes para ameaças ao nexo. Dentro desse âmbito mais amplo, o projeto também procura compreender se e como as diversas formas de educação, especialmente a EpS, podem abordar desigualdades, tensões sociais e mobilidade social em termos de acesso a recursos de nexo.

Analisando o que os jovens conhecem sobre água, alimentos e energia e como usam esses recursos no cotidiano, será possível estruturar estratégias para proteger os recursos naturais e propor melhorias na Educação Básica, bem como elementos de políticas públicas.

## METODOLOGIA

Buscando responder aos três conjuntos de questões anteriormente formulados, foi proposta uma abordagem multimetodológica com quatro frentes de trabalho, baseando-se no seguinte conjunto de ações: (i) competição de vídeos, (ii) entrevistas com profissionais chave da área relativa aos temas água-alimentos-energia, pesquisas (iii) qualitativa e (iv) quantitativa com jovens. A participação na pesquisa é sempre anônima e voluntária. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética Brasileiro (Plataforma Brasil) e pelo comitê inglês, havendo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos jovens, de acordo com a idade.

### • Competição de vídeos global

Uma competição global via internet foi lançada com o objetivo de conhecer como o jovem, de forma geral, percebe o nexo entre água, energia e alimentos. Foi solicitado que os

jovens enviassem vídeos de até três minutos sobre como esses três elementos são produzidos, consumidos e utilizados nos seus cotidianos. A equipe selecionou 10 vídeos para uma votação *on-line* e houve uma premiação julgada pelo público e outra julgada pela equipe do projeto.

- Entrevistas com profissionais chave

Esta frente teve como objetivo conhecer como adultos, na qualidade de profissionais que trabalham em indústrias e entidades que utilizam, geram e/ou distribuem alimentos, água e energia, bem como especialistas nos temas e educadores ambientais interpretam e aplicam o nexo alimento-água-energia em seus trabalhos e instituições. Em etapa posterior, na fase de análise dos resultados, tais resultados deverão ser confrontados com a visão dos jovens. Foram entrevistados 64 profissionais, incluindo-se, nesse número, representantes locais, regionais e nacionais das áreas de educação, alimentos, energia e recursos hídricos. Metade dos entrevistados correspondeu a profissionais atuantes em indústrias, bem como funcionários públicos e de empresas que trabalham com produção/distribuição de alimentos, água e energia (incluindo novas tecnologias), fazendeiros e outros empresários do agronegócio e representantes de grupos comerciais, observando-se se há uma preocupação com a questão do nexo e, caso positivo, o que estão fazendo em prol do mesmo.

A outra metade dos entrevistados compreende profissionais que trabalham no setor público ou no terceiro setor com questões que conectam jovens com o nexo água-energia-alimentos, por exemplo, educação (especialmente Educação para Sustentabilidade), gerenciamento de desastres, saúde, habitação, sustentabilidade, planejamento urbano, direitos da cidadania e mitigação da pobreza.

Para a pesquisa quantitativa e qualitativa com jovens, faz-se necessário estabelecer informações comuns sobre o público que se buscou alcançar. O grupo estudado corresponde a jovens entre 10 e 24 anos, moradores da

Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN) do Estado de São Paulo. Essa região, que tem 2,3 milhões de habitantes (5,5% da população do Estado de São Paulo), é economicamente importante, socialmente diversa (desde cidades urbanizadas com populações ricas e pobres a comunidades rurais tradicionais em áreas costeiras) e tem localização estratégica, situada entre as duas maiores regiões metropolitanas do país (São Paulo e Rio de Janeiro). Buscou-se alcançar jovens de diferentes condições socioeconômicas e regiões geográficas distintas, em uma tentativa de não excluir nenhuma parcela da população jovem significativamente representativa da região.

Assim sendo, foram consultados jovens de áreas rurais e urbanas, de cidades de diversos portes, incluindo cidades turísticas, de escolas públicas municipais, estaduais, federais e privadas, alunos matriculados no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens de universidades públicas e privadas, alunos de cursos técnicos, jovens trabalhadores (incluindo aqueles que também são estudantes) e desempregados. A influência das características geográficas da região nas percepções e uso dos recursos foi considerada buscando jovens residentes na Serra da Mantiqueira, na Serra da Bocaina, no vale do Rio Paraíba do Sul e no litoral. A RMVPLN inclui 39 municípios, dos quais 20 foram visitados para esta coleta de dados.

- Pesquisa qualitativa com jovens

A pesquisa qualitativa foi realizada buscando-se atingir variados perfis de jovens, de diversas regiões da área de estudo e de diferentes idades e contextos sociais, com a finalidade de explorar e melhor detalhar informações que não poderiam ser obtidas exclusivamente com a pesquisa quantitativa. Participaram desta pesquisa 48 jovens, com idades entre 11 e 24 anos, moradores em 12 municípios da área de estudo.

A pesquisa qualitativa consistiu de três etapas, sendo a primeira uma entrevista semiestruturada (“Minha vida com

água, energia e alimentos”), realizada a partir de perguntas realizadas pelo(a) entrevistador(a) sobre suas rotinas envolvendo água, energia e alimentos. Na segunda etapa, o jovem realizou uma atividade baseada no uso de um aplicativo para *smarthphone* que foi especificamente adequado para o projeto. Durante dois dias, os jovens responderam perguntas simples sobre suas experiências com água, energia e alimentos, podendo tirar e enviar fotos geo-referenciadas pelo aplicativo. Solicitou-se ao participante que utilizasse o aplicativo na sessão “minha comida” após cada refeição, bem como que respondesse às perguntas das sessões “minha água” e “minha energia” ao final de cada dia.

A terceira etapa consistiu no mapeamento de seus deslocamentos mais frequentes, incluindo informações sobre tempo de percurso, tipo de transporte utilizado e energia envolvida no trajeto, além do mapeamento do percurso da água e dos alimentos desde a captação/produção até suas residências. A partir de tais informações, um mapa de mobilidade dos alimentos, água e energia foi estruturado, utilizando-se a ferramenta *Google My Maps*. Ainda na terceira etapa, uma representação visual foi elaborada pelo jovem a partir das informações mais relevantes de sua entrevista e fotos tiradas com o aplicativo, criando, então, uma imagem do “seu” nexos em cartolina, representando conexões e desconexões com água, alimentos e energia em seu cotidiano.

- Pesquisa quantitativa com jovens

Para a pesquisa quantitativa, os jovens foram convidados a responder um questionário *on-line*, utilizando o *software Sphinx* (SPHINX, 2018) a partir de suas soluções de coleta de dados, com perguntas estruturadas com vistas a traçar o perfil do jovem, avaliar o quanto ele julga saber a respeito de água, energia e alimento, sobre o uso desses três recursos no seu cotidiano, conhecer sua opinião a respeito das formas de uso dos três recursos, possibilidades e riscos a eles relacionados, avaliando se o

jovem percebe/compreende o nexos existente entre eles. Há perguntas específicas sobre água, sobre energia e sobre alimentos, bem como perguntas que associam os três recursos. A título de exemplo, algumas das perguntas são a seguir apresentadas:

- “Numa semana, quantas vezes você faz as seguintes refeições: café da manhã, almoço e jantar?”;
- “De onde vêm os ingredientes das suas refeições?”;
- “Onde suas refeições são preparadas?”;
- “Você sabe a origem da água que você consome?”;
- “Quais são as principais fontes de energia na sua cidade?”.

No questionário, também aparecem afirmações sobre água, energia e alimentos. Pede-se ao jovem que informe se concorda ou não com as mesmas, marcando uma das opções: “concordo fortemente”, “concordo”, “não concordo nem discordo”, “discordo”, “discordo fortemente”, “não sei”, sendo que em qualquer dos casos é disponibilizado espaço destinado a justificar a opção marcada.

O questionário consiste, em sua maior parte, de questões de múltipla escolha e poucas questões abertas. Os participantes costumam responder o questionário em 30-90 minutos, de acordo com a faixa etária. Essa etapa do projeto ainda está em fase de coleta de dados, desejando-se atingir aproximadamente 5 mil jovens.

Em locais onde não é possível a utilização de computadores com internet para que os jovens respondam ao questionário, cópias impressas são levadas até eles e, posteriormente, suas respostas são inseridas no banco de dados e analisadas com o *software Sphinx*. Para as análises, são consideradas três faixas etárias (10-14; 15-19; e 20-24), gênero, cidade de residência, se moradores da área rural ou urbana, se são estudantes ou não (considerando também se são alunos de escolas públicas ou particulares), se trabalhadores ou não.

## RESULTADOS PARCIAIS

Nesta seção, são apresentados os principais resultados alcançados até o momento, bem como se busca detalhar aspectos da análise preliminar realizada sobre os resultados parciais.

### • Competição de vídeos

A equipe recebeu vídeos de diversos países, dentre os quais Brasil, Índia, Singapura e Reino Unido, que estão disponíveis na página do projeto RCTN (<http://www.foodwaterenergy nexus.com/Competition.php>). A equipe observou os múltiplos engajamentos dos jovens com materiais não humanos (como água e solo) através da análise das imagens em movimento, desenhos, sons, animações e letras de músicas. A competição teve como vencedores os seguintes vídeos, cujas “imagens” podem ser vistas na figura 1 (os 10 vídeos julgados estão no site do projeto, alguns dos quais representados na figura 2):

- o primeiro prêmio foi atribuído ao vídeo *The maze of food waste* pelo júri do projeto “(Re)Conectando o Nexo”, recebendo o prêmio de £300 (em *vouchers* do site Amazon), para a organização que o submeteu, e £150 (em *vouchers* do site Amazon) para o grupo de jovens envolvidos;
- o segundo prêmio foi atribuído ao vídeo “Amigos da Natureza Salvando Planeta”, o qual recebeu 800 *likes* através da votação aberta ao público; o prêmio foi de £150 (em *vouchers* do site Amazon), para a organização que submeteu o vídeo, e £100 (em *vouchers* do site Amazon) para o grupo de jovens envolvidos.

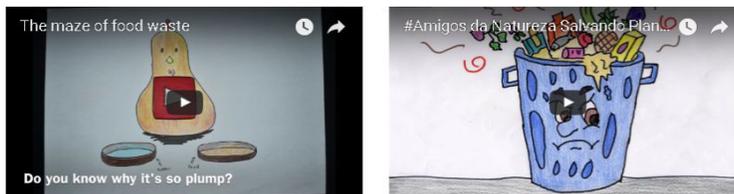


Fig. 1 – “Imagens” dos vídeos vencedores

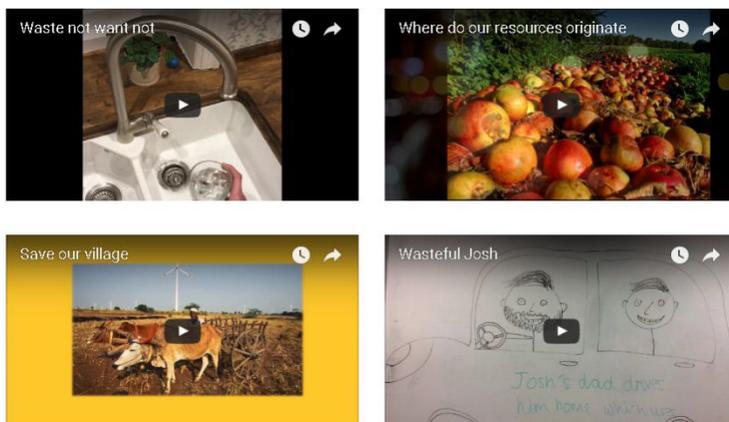


Fig. 2 – “Imagens” de alguns dos demais vídeos julgados

A partir dos vídeos apresentados, os pesquisadores do projeto, escorados em pesquisas anteriores (KRAFTL et al., 2013; WALKER, 2017), buscaram explorar o entendimento acerca da natureza e se ela é compreendida pelos jovens como algo que lhes é externo, bem como sua capacidade de intervenção. Para explicar essa questão, um vídeo tomado como exemplo, dentre os 10 julgados (algumas imagens foram capturadas e estão apresentadas na figura 3), ilustra o trajeto de uma gota de água pela natureza, através das montanhas, dos rios, reservatórios subterrâneos, lagos e do sistema de infraestrutura técnica, com estação de tratamento da água, tubulações, canos e, finalmente, as torneiras das casas, destacando a importância da interação entre a compreensão física da questão, o conhecimento sobre as tecnologias existentes acerca das atitudes dos jovens em relação à natureza.

No vídeo, buscou-se retratar as diversas naturezas e geografias em jogo, incorporadas em uma gota de água, apresentando como a natureza é trazida para a casa e para os espaços de convivência dos jovens – representadas através de alimento, água e eletricidade, o que altera o discurso tradicional das relações entre natureza, infância e espaços de

natureza. Portanto, os entendimentos teóricos e empíricos sobre o que é a natureza e como ela é vivenciada pelos jovens precisam abranger práticas cotidianas e compromissos com o que eles escolhem comer e o uso de água e energia.

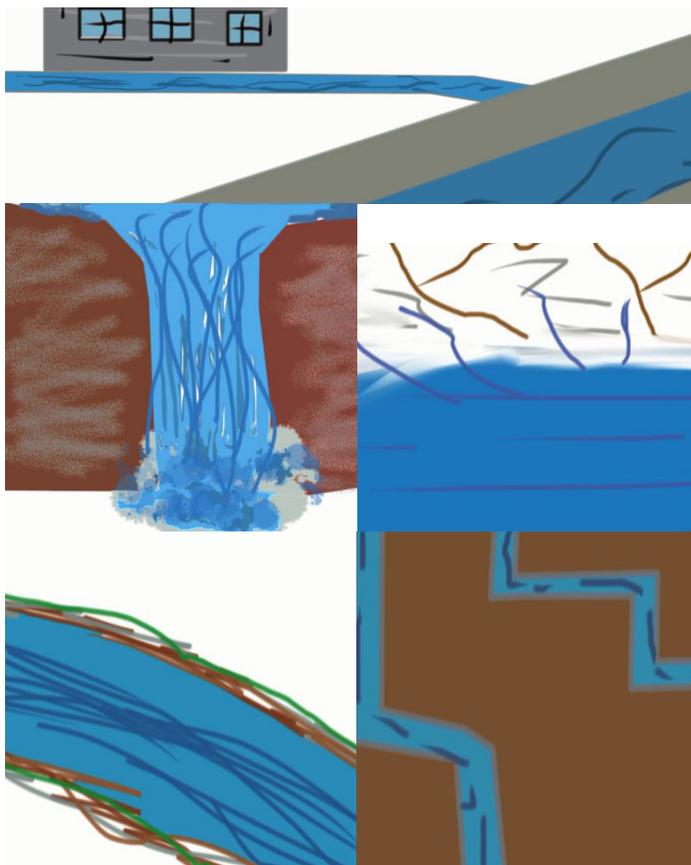


Figura 3 – ‘Imagens’ capturadas de um vídeo julgado.

- Entrevistas com profissionais-chave

As entrevistas com os profissionais-chave foram concluídas e fornecem um enquadramento contextual para as respostas dos jovens. Embora ainda estejam sendo

analisadas, é possível considerar brevemente alguns “achados principais” de entrevistas com profissionais-chave e jovens em relação às perguntas de pesquisa.

Muitos participantes, tanto os jovens como profissionais-chave, consideram a água como o componente mais importante donexo. Isso é consequência da educação, que transmite a importância da água às crianças em idade precoce na educação escolar e através de músicas. O nexo água-energia é de grande importância, dados os desafios enfrentados em termos de escassez e qualidade da água, devido às grandes secas recentes na região estudada. Intervenções em escalas espaço-temporais variadas são necessárias para reduzir impactos significativos para o desenvolvimento resultantes da má gestão de recursos hídricos / energéticos.

Muitos profissionais sentem que os jovens dão pouca importância à origem dos produtos que consomem e aos recursos necessários para produzi-los. No entanto, os profissionais sentiram que, à medida que crescem as preocupações sobre sustentabilidade, os jovens podem estar relativamente melhor informados sobre sustentabilidade do que a sociedade em geral e terão que considerar esse fato cada vez mais na sua vida profissional e pessoal. Portanto, há uma necessidade de maior investimento em EpS por parte do governo e empresas, bem como pelas instituições de ensino.

Em termos de educação, o projeto encontrou evidências significativas que contrariam as ideias ocidentais de que os jovens deveriam estar “re-conectados” com a natureza e com os recursos naturais através, por exemplo, de viagens a lugares naturais. Também identificou uma desconexão entre as experiências dos jovens e as opiniões dos profissionais-chave de que o público brasileiro (especialmente os jovens) não está ciente das interações materiais e das redes de gerenciamento que resultam nos recursos finais usados na vida cotidiana. Em adição, identificou meios importantes nos quais as noções de

“conexão” com a natureza são concebidas de maneira diferente pelos jovens no Brasil e em outros lugares - especialmente através dos envolvimento complexos e incorporados dos jovens com alimentos e suas opiniões politizadas sobre o nexo.

Alimentos, água e energia interagem em múltiplas escalas na produção, distribuição, consumo e reutilização/disposição de recursos. Isso resulta em redes complexas de gerenciamento, que reúnem atores estatais (federais, estaduais, municipais) e não-estatais (por exemplo, comitês de bacias hidrográficas). Os formuladores de políticas explicaram que isso ficou particularmente evidente no financiamento e na organização da Educação Ambiental (EE) no Brasil, que é complicada e policêntrica. O Brasil possui um modelo diversificado para financiar e organizar a educação, não havendo, dessa forma, uma abordagem ou currículo único para EE, pelo que qualquer tentativa de influenciar a EE deve, necessariamente, levar tal fato em consideração.

Os profissionais consideraram que as mídias sociais poderiam desempenhar um maior papel na educação dos jovens acerca da sustentabilidade. Todavia, ao concentrarem a atenção dos jovens (e dos consumidores em geral) no consumo como atividade isolada, as ações de mídia geralmente perpetuam desconexões no conhecimento dos jovens sobre produção, consumo e desperdício de recursos.

- Pesquisa qualitativa com os jovens

Estas entrevistas ainda estão sendo analisadas, porém, os dados que emergem de entrevistas com jovens parecem confirmar algumas das suposições feitas pelos profissionais, ao mesmo tempo em que apontam para direções diferentes. Jovens mostraram pouca consciência acerca da origem dos produtos que consomem, o que tende a ser dado como certo e inquestionável. Para alguns, isso se deve à falta de informações e de comunicação efetiva sobre temas de sustentabilidade. Para outros, “temer saber” de

onde vêm seus alimentos é percebido como uma barreira forte à aquisição de informações sobre seus produtos consumidos.

Ao longo das entrevistas, cinco jovens revelaram ter passado por dificuldades para se alimentar por três causas distintas. A mais comum é a falta de dinheiro das famílias para comprar alimentos, o que foi diretamente relacionado pelos jovens à quantidade de pessoas em casa que trabalham e contribuem para o sustento da família. A segunda causa está também relacionada à falta de dinheiro, contudo, é consequência direta da separação dos pais – o pai ou padrasto deixou a família sem se preocupar com o sustento dos filhos e enteados, deixando as mães sem dinheiro para comprar alimentos para os filhos. A terceira causa não tem relação com dinheiro, mas com o padrão de beleza estipulado pela mídia – uma jovem de 17 anos revelou que, aos 12 anos, deixou de se alimentar por uma semana para atingir um ideal de beleza, somente voltando a se alimentar após apresentar um quadro de fraqueza e ter sido levada pelo pai a um médico para recuperar sua saúde.

No que diz respeito ao consumo de água, chamou atenção o fato de muitos jovens não beberem água filtrada por considerarem que a água fornecida pela empresa de saneamento estatal, ou aquela que é retirada de poço, seja limpa o suficiente para o consumo. Para esses jovens, cujos pais e avós sempre beberam água da torneira, isso é cultural, o que os leva a continuar reproduzindo esse hábito.

Quando o assunto tratado com os jovens disse respeito a desastres ambientais relacionados à água, uma jovem de São Luiz do Paraitinga, vítima da enchente que destruiu a cidade em 2010, revelou o drama sofrido pela família naquela ocasião, descrevendo e expressando visualmente os sentimentos vividos pela família ao perder todos os seus bens materiais e sua casa, além do temor de seus pais para salvar a vida dos filhos antes que a casa ficasse completamente submersa (figura 4).

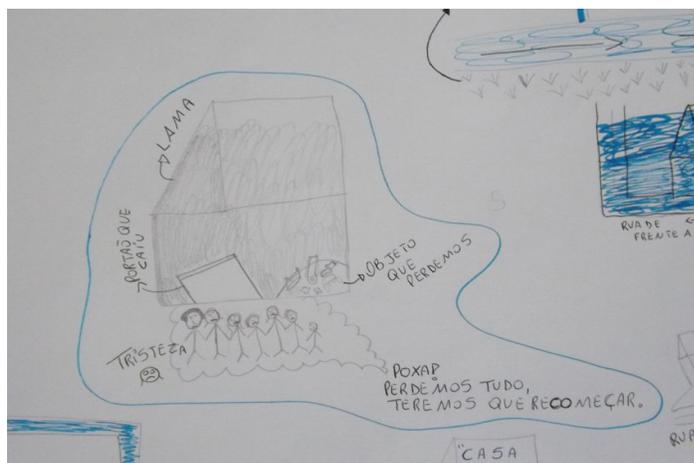


Figura 4: Representação da situação da casa e dos sentimentos da família após a enchente em São Luiz do Paraitinga

Um jovem de Campos do Jordão, de 13 anos, residente em área de risco da cidade, também expressou visualmente o sentimento de medo ao ver parte da encosta onde sua casa está situada deslizar durante uma tempestade (figura 5), afirmando ter sentido medo de morrer.

Em relação à energia, nenhum jovem soube definir o que é, mas, durante as entrevistas, ficou claro que eles pensam em energia primeiramente para carregar o celular. Quando questionados por que a energia é importante, muitos responderam “para assistir televisão”, “jogar vídeo game”, “acender as luzes à noite” e até mesmo “para tomar banho quente”, mas não associaram a energia ao cozimento ou à preservação dos alimentos. Portanto, eles associaram a energia primeiramente ao lazer, não fazendo conexão com os alimentos. Os jovens somente se lembraram da energia para usar o forno de micro-ondas ou cozinhar alimentos no fogão a gás ou a lenha quando induzidos a pensar nisso. Para os jovens, a necessidade de energia é evidente ao ter que conectar um aparelho na tomada. Não se lembraram de aparelhos eletrodomésticos que ficam constantemente conectados à rede de energia, como a geladeira.



Figura 5: Representação do deslizamento de terra na frente da casa do jovem e de seus sentimentos durante o ocorrido.

Ainda em relação à energia, uma jovem de 16 anos, residente em um sítio sem eletricidade em São Luiz do Paraitinga, revelou que sente falta de energia elétrica principalmente para usar uma máquina de lavar roupas. Ela também afirmou que, se tivesse eletricidade em casa, poderia tomar banho de forma mais rápida sempre que quisesse, pois, sem essa possibilidade, ela necessita aquecer a água no fogão à lenha antes de se banhar, o que consome muito tempo. Mesmo assim, ela vê vantagem em tomar banho dessa forma, vez que consegue misturar água quente e fria até atingir a temperatura desejada para o banho. Essa jovem destacou, ainda, a importância, para sua família, da luz da lua que dispensa o uso de lanternas e lâmpões, se deixarem a casa aberta durante a noite (figura 6). Mesmo sem ter eletricidade em casa, ela declarou usar celular, carregando o aparelho na casa de um amigo.

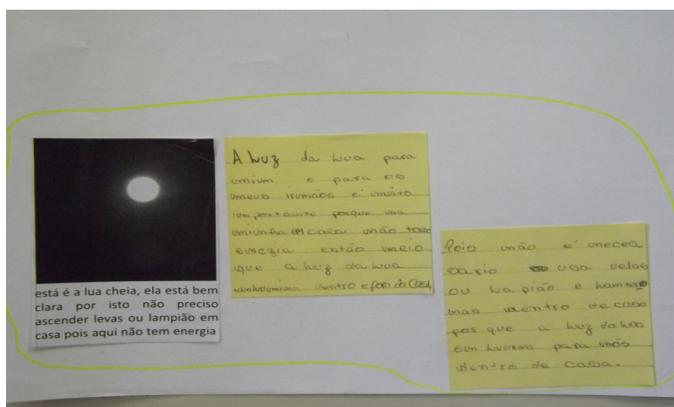


Figura 6: Fotografia da lua cheia acompanhada de uma explicação de sua importância, tirada com o aplicativo desenvolvido para o projeto pela jovem que vive sem eletricidade.

Os jovens entrevistados expressaram visões fortemente politizadas sobre alimentos, água e energia, especialmente em termos de justiça social e cuidado com a população mais pobre. Eles argumentaram que as autoridades municipais deveriam fazer mais para garantir o acesso a esses recursos aos mais pobres, visão que é compartilhada por muitos dos profissionais-chave entrevistados. Esses mesmos jovens também indicaram como suas experiências cotidianas com alimentos, água e energia estão conectadas com a atual situação política e econômica no Brasil, salientando a importância da educação não apenas para indivíduos, mas também para aumentar a consciência tanto no bojo de suas comunidades quanto nacionalmente.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, os jovens fizeram uma série de sugestões sobre como melhorar a EpS. Os seguintes canais e ferramentas foram apontados como os mais eficazes: a) família, adultos com alguma representatividade e a microescala do cotidiano; b) aprendizagem entre gerações e pares; c) programas educativos baseados na prática nas escolas (privadas e

públicas) que sejam relevantes para a vida cotidiana dos jovens; d) acesso às instituições voltadas a alimentos, água e energia através de viagens e workshops educacionais; e) mídias sociais e ajudas visuais de forma mais ampla.

A participação na pesquisa levou alguns jovens à reflexão sobre seus hábitos e seus conhecimentos. Após concluir sua participação, uma jovem de 17 anos, moradora de São José dos Campos, deu o seguinte depoimento: “Às vezes a gente acha que sabe muito e a gente não sabe nada. (...) A gente parou para refletir um pouco sobre a água”.

Outra jovem da mesma cidade, de 19 anos, após participar da primeira etapa da pesquisa qualitativa, enviou a seguinte mensagem à pesquisadora: “Esta pesquisa está sendo muito importante e me fez refletir bastante sobre minhas atitudes em relação aos temas da pesquisa”

Após concluir sua participação na pesquisa, essa mesma jovem declarou que, desde o dia em que fora entrevistada pela primeira vez, não consumira mais refrigerante e nem batata frita, perguntando-se: “Do que eu estou me alimentando? De onde vem tudo isto?”

- Pesquisa quantitativa

O questionário on-line foi iniciado em março de 2017 e permanecerá aberto até junho de 2018, encontrando-se, portanto, a coleta de dados em fase final. Até o momento, foram coletados dados de aproximadamente 4.000 jovens na RMVPLN sobre suas interações e experiências cotidianas com alimentos, água e energia. Até onde se pode identificar, esta é a maior pesquisa com foco nessas questões, não apenas no Brasil, mas em qualquer parte do mundo.

Os municípios visitados para pesquisa quantitativa foram Bananal, São José do Barreiro, Areias, Silveiras, Cruzeiro, Lorena, Guaratinguetá, Potim, Roseira, Aparecida, Taubaté, Pindamonhangaba, São Bento do Sapucaí, Campos do Jordão, São Luiz do Paraitinga,

Ubatuba, Caraguatatuba, São José dos Campos (cidade que concentra 28% da população da área de estudo), Caçapava e Jacareí. Jovens de outros municípios também responderam ao questionário, seja por frequentarem os locais visitados para a coleta de dados ou por terem tomado conhecimento do formulário on-line por meio de divulgação.

Uma análise preliminar dos resultados revelou que, conquanto os jovens acreditem possuir conhecimentos sobre alimentos, nem sempre utilizam esses conhecimentos nas suas práticas diárias: 82% dos participantes afirmaram saber quais alimentos são saudáveis ou não, entretanto, 62% acreditam que os jovens consomem muitos alimentos não saudáveis. Aproximadamente metade dos participantes (51%) se preocupa com a quantidade de gorduras, sal e açúcar contidos nos alimentos que consomem; 77% sabem por que algumas pessoas estão com excesso de peso ou obesas; 60% acreditam que os jovens com os quais convivem sabem o que são calorias, porém, 48% creem que esses jovens não pensam sobre quantas calorias consomem.

Em relação à água, 91% declararam saber bem ou pelo menos um pouco sobre a origem da água que bebem e como a água é tratada e chega até suas casas, enquanto 94% entendem bem ou pelo menos um pouco sobre métodos para economizar água. A maioria dos participantes (62%) gostaria de saber mais sobre assuntos relacionados à água. Aproximadamente metade dos participantes afirmou não entender ou entender muito pouco sobre os riscos causados pela produção e transmissão dos diferentes tipos de energia (54,5%), quais autoridades e órgãos estão envolvidos no fornecimento de energia (59,5%) e em relação a fontes sustentáveis de energia (46%).

As respostas do questionário revelaram algumas preocupações dos jovens: 91,5% declararam tentar reduzir o consumo de água em suas casas pelo menos de vez em quando, 77% conversam sobre o uso de água

em casa e 81% buscam economizar energia em casa pelo menos uma vez ao dia (a maioria, 62%, muitas vezes ao dia; 3% nunca).

A participação na pesquisa quantitativa também levou alguns jovens a pensar sobre seus hábitos e conhecimentos. Como exemplo, seguem os relatos de duas jovens de Guaratinguetá, de 19 e 24 anos respectivamente, à equipe após responderem ao questionário: “Falo muito e faço pouco. Sei muito mais sobre água do que sobre energia, mas não sei de onde vem a água e para onde ela vai.” A segunda disse: “Sei muito pouco sobre energia. Desperdiço alimentos.”

Uma jovem de 21 anos, que trabalha em um shopping na cidade de Lorena, devolveu o questionário respondido com um bilhete para a equipe com um agradecimento: “Agradeço a pesquisa, pois me fez pensar o que eu quero para o meu futuro, que devemos pensar em qualidade de vida constantemente, para que nossos descendentes tenham acesso a informações sobre economia, a origem dos alimentos, para que não sofram com a falta de água e de alimento, dar valor à vida e à qualidade dela”.

Alguns jovens relataram que mudaram seus hábitos ou perceberam que não possuem tantos conhecimentos a respeito de água, energia ou alimentos, como acreditavam ter antes da participação na pesquisa quantitativa. Concluiu-se que somente a leitura do questionário foi suficiente para induzir alguns jovens à reflexão sobre o nexo entre água, energia e alimentos. O maior efeito observado foi na Escola Estadual Monteiro Lobato, em Taubaté, onde os alunos colocaram cartazes na frente dos bebedouros pedindo que se evite o desperdício de água (figura 7) e iniciaram uma competição por classes para evitar o desperdício da merenda. Ao final da merenda, os alunos pesavam as sobras de alimentos de cada classe e aquela com menor desperdício ganhava um prêmio.



Figura 7: Cartaz colocado por alunos da escola na frente dos bebedouros

Duas escolas estaduais, nas cidades de Guaratinguetá e Taubaté, solicitaram aos pesquisadores as respostas de seus alunos ao questionário, especificamente na seção sobre alimentos. Isso se deveu ao fato de essas escolas estarem planejando um programa nutricional de fundo educacional, de modo que as respostas de seus alunos poderiam nortear esse planejamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do nexo permite a co-construção do conhecimento e aprendizado sem precedentes, tanto com profissionais-chave como com jovens. Tal abordagem foi

particularmente bem-sucedida em provocar processos e conexões complexas que pesquisas anteriores não conseguiram elucidar, incluindo as interconexões entre múltiplas escalas espaciais e temporais, formas de mobilidade e infraestruturas e os contextos político-sociais das desigualdades de recursos.

A simples coleta de dados por meio de entrevistas levou à conscientização e reflexão crítica de uma ampla gama de formuladores de políticas sobre interconexões mais amplas de seu trabalho com outras organizações/setores e, especificamente, sobre como envolver os jovens em seu trabalho (por exemplo, através de EE).

Foi despertada a consciência e o engajamento nos jovens com água, energia e alimentos, com muitos participantes dizendo o que aprenderam ao participar da pesquisa, especialmente ao estabelecerem conexões entre sua própria situação e questões mais amplas de justiça social e ambiental. Muitos professores e diretores de escolas identificaram benefícios para seus alunos em participar da pesquisa e os futuros benefícios ao abordar o nexo no ensino de EE.

Além disso, os dados do estudo sinalizam para a necessidade de mudanças nas políticas e práticas de gerenciamento de recursos no Brasil e além e para a reconsideração do quê e como os jovens aprendem (através da educação formal, aprendizagem entre gerações e pares, mídias sociais e ‘ciência-cidadã’, dentre outros) acerca dos recursos que sustentam suas vidas.

Agradecimentos: Os autores agradecem à FAPESP (proc. 15/50226-0 e proc. 2017/01045-9) e ESRC (ES/N013190/1) pelo suporte financeiro do projeto “(Re)Conectando o Nexos”.

## REFERÊNCIAS

AL-ANSARI, T.; KORRE, A.; NIE, Z.; SHAH, N. Development of a life cycle assessment tool for the assessment of food production systems within the energy, water and food nexus. **Sustainable Production and Consumption**, v. 2, n. July, p. 52–66, 2015.

AL-SAIDI, M.; ELAGIB, N. A. Towards understanding the integrative approach of the water, energy and food nexus. **Science of the Total Environment**, v. 574, p. 1131–1139, 2017.

BAZILIAN, M.; ROGNER, H.; HOWELLS, M.; et al. Considering the energy, water and food nexus: Towards an integrated modelling approach. **Energy Policy**, v. 39, n. 12, p. 7896–7906, 2011.

BIGGS, E. M.; BRUCE, E.; BORUFF, B.; et al. Sustainable development and the water-energy-food nexus: A perspective on livelihoods. **Environmental Science and Policy**, v. 54, p. 389–397, 2015.

CHANG, Y.; LI, G.; YAO, Y.; ZHANG, L.; YU, C. Quantifying the water-energy-food nexus: Current status and trends. **Energies**, v. 9, n. 2, p. 1–17, 2016.

GARCIA, D. J.; YOU, F. Q. The water-energy-food nexus and process systems engineering: A new focus. **Computers & Chemical Engineering**, v. 91, p. 49–67, 2016. Elsevier Ltd.

HAKE, J.-F.; SCHLÖR, H.; SCHÜRMAN, K.; VENGHAUS, S. Ethics, Sustainability and the Water, Energy, Food Nexus Approach – A New Integrated Assessment of Urban Systems. **Energy Procedia**, v. 88, p. 236–242, 2016.

KATZ, C. **Growing up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives**. Minneapolis-MN: University of Minnesota Press, 2004.

KRAFTL, P.; CHRISTENSEN, P.; HORTON, J.; HADFIELD-HILL, S. Living on a building site: Young people's experiences of emerging 'Sustainable Communities' in England. **Geoforum**, v. 50, p. 191–199, 2013.

KURIAN, M. The water-energy-food nexus: Trade-offs, thresholds and transdisciplinary approaches to sustainable development. **Environmental Science and Policy**, v. 68, p. 97–106, 2017.

LECK, H.; CONWAY, D.; BRADSHAW, M.; REES, J. Tracing the Water Energy Food Nexus: Description, theory and practice. **Geography Compass**, v. 9/8, p. 445–460, 2015.

LEUNG PAH HANG, M. Y.; MARTINEZ-HERNANDEZ, E.; LEACH, M.; YANG, A. Designing integrated local production systems: A study on the food-energy-water nexus. **Journal of Cleaner Production**, v. 135, p. 1065–1084, 2016.

MIRALLES-WILHELM, F. Development and application of integrative modeling tools in support of food-energy-water nexus planning—a research agenda. **Journal of Environmental Studies and Sciences**, v. 6, n. 1, p. 3–10, 2016.

PANELLI, R.; PUNCH, S.; ROBSON, E. **Global Perspectives on Rural Childhood and Youth**. Abingdon: Routledge, 2007.

SCHLÖR, H.; VENGHAUS, S.; HAKE, J. F. The FEW-Nexus city index - Measuring urban resilience. **Applied Energy**, v. 210, p. 382–392, 2016.

SPHINX. Licença acadêmica para solução de coleta e análise de dados. Disponível em <http://www.sphinxbrasil.com/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

TRAJBER, R.; MOCHIZUKI, Y. Climate change education for sustainability in Brazil: A status report. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 9, n. 1, 2015.

UZZELL, D. Families in an environmental context. **Families, Relationships and Societies**, v. 5, n. 3, 2016.

WALKER, C. Embodying ‘the Next Generation’: children’s everyday environmental activism in India and England. **Contemporary Social Science**, v. 0, n. 0, p. 1–14, 2017. Taylor & Francis.

# MAPAS VIVENCIAIS E A PESQUISA COM CRIANÇAS

**Bruno Muniz Figueiredo Costa<sup>I</sup>**

**Vinícius Santos Barroso<sup>II</sup>**

<sup>I</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Brasil

## Resumo

O presente texto é um primeiro esforço de reflexão por conta de uma pesquisa em andamento, intitulada Mapas vivenciais: os lugares de infância de diferentes gerações em Juiz de Fora/Minas Gerais<sup>1</sup>. Trata-se de uma pesquisa em caráter inicial, que tem como objetivo primeiro compreender como os diferentes lugares foram vivenciados pelas crianças em Juiz de Fora nas últimas décadas. Para tanto, tomamos os Mapas Vivenciais como nossa principal ferramenta metodológica para a produção cartográfica de crianças, adultos e idosos.

**Palavras-chave:** Crianças; Infâncias; Mapas vivenciais.

## Abstract

The present text tries to reflect because of an ongoing research, entitled Vivential Maps: the places of infancy of different generations in Juiz de Fora / Minas Gerais. It is an initial research that aims to understand how the different places were viventialied by children in Juiz de Fora in the last decades. For this, we took the Vivential Maps as our main methodological tool for the cartographic production of children, adults and the elderly.

**Keywords:** Children; Childhood; Vivential Maps.

1 A pesquisa conta com financiamento da FAPEMIG – Fundação em Amparo à Pesquisa de MG.

## INTRODUÇÃO

Realizar investigação com crianças tem sido um desafio para nossas pesquisas. Sobretudo, quando as reconhecemos como sujeitos – e não objetos – de pesquisa, deparamo-nos com importantes desafios éticos e metodológicos.

Neste estudo, trazemos um breve e preliminar debate acerca de uma pesquisa com crianças que vimos realizando e que se encontra em caráter inicial. De modo especial, debruçamo-nos sobre a metodologia dos mapas vivenciais e das possibilidades que ela nos abre para a aproximação com as crianças e suas infâncias por meio de suas espacialidades. Realizar uma Cartografia com as crianças poderia, nesse sentido, abrir alternativas para a participação e o protagonismo infantil em nossas pesquisas.

Nosso trabalho vincula-se aos estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/Universidade Federal Fluminense/Universidade Federal de Juiz de Fora), que trazem como objetivo central compreender as crianças e suas infâncias por meio de suas espacialidades. Nossos estudos assumem como pressuposto a condição indissociável entre os processos de humanização e a produção do espaço geográfico.

## CRIANÇAS, VIVÊNCIAS E ESPACIALIDADES EM DIFERENTES GERAÇÕES

Ah, por que tocar em cordilheiras e oceanos!  
Sou tão pequeno (sou apenas um homem)  
e verdadeiramente só conheço minha terra natal,  
dois ou três bois, o caminho da roça,  
alguns versos que li há tempos, alguns rostos que contemplei.  
Nada conto do ar e da água, do mineral e da folha,  
ignoro profundamente a natureza humana  
e acho que não devia falar nessas coisas.  
Uma rua começa em Itabira, que vai dar no meu coração.  
Nessa rua passam meus pais, meus tios, a preta que me criou.  
Passa também uma escola – o mapa -, o mundo de todas as cores.  
Sei que há países roxos, ilhas brancas, promontórios azuis.

A terra é mais colorida do que redonda, os nomes gravam-se  
em amarelo, em vermelho, em preto, no fundo cinza da infância.

América, muitas vezes viajei nas tuas tintas.

Sempre me perdia, não era fácil voltar.

O navio estava na sala.

Como rodava!

**Carlos Drummond de Andrade**

Que tipo de mapa conseguiria expressar o que Drummond compartilha conosco neste poema? É possível pensarmos em mapas que nos aproximem mais dos significados de quem o produz? Que tragam mais da vida e de seus movimentos e que não abordem os espaços apenas por suas dimensões, objetos e limites? Como podemos mapear uma rua que começa em Itabira e vai dar no coração?

Estando em constante diálogo com os estudos da teoria histórico-cultural, temos feito, nos últimos anos, importantes releituras dos estudos de Vigotski à luz de novas pesquisas e traduções que têm nos revelado um campo ainda bastante vasto a ser conhecido. Nesse contexto, um conceito que vem sendo revisto em nossas pesquisas é *perejivanie*. Historicamente, esse termo foi traduzido para a língua portuguesa e publicado no Brasil como *experiência*. Contudo, segundo Prestes (2012), a tradução que mais se aproxima é *vivência*, indicando uma perspectiva de unidade dialética entre sujeito e meio, o que ultrapassa a ideia de interacionismo, alterando significativamente a compreensão que temos da teoria histórico-cultural. Ao vivenciar o meio, as crianças deixam nele suas marcas e por ele são marcadas. É na vivência que se estabelece a união indivisível entre o sujeito e os aspectos do meio que ele vivencia (VIGOTSKI, 2010, p. 686), em uma unidade que comporta o movimento, a historicidade, a espacialidade, a cultura, entre outros. Logo, ao vivenciar aquilo que o meio lhe oferece, a criança forja seu processo de humanização.

Nosso entendimento é que, ao abordar o meio no desenvolvimento humano, Vigotski nos alerta também para sua dimensão geográfica. Produzidos historicamente, os lugares e suas paisagens oferecem elementos da cultura com os quais são

constituídas as histórias coletivas e individuais no mundo. Nesse sentido, o espaço geográfico não pode ser compreendido como mera superfície, por ser também parte efetiva do processo de desenvolvimento humano, possibilitando que cada um de nós sejamos portadores de diferentes Geografias em nossa humanidade. Trata-se de um processo que também comporta o protagonismo de nossas crianças frente ao mundo. Em suas vivências, nossas crianças produzem, transformam, negociam, conformam-se e subvertem a ordem estabelecida, criam novos espaços e espacialidades. São, portanto, sujeitos geográficos, na medida em que nos apresentam um vasto repertório de usos e produção de espaços.

Essas afirmações nos remetem ao referencial teórico com o qual dialogamos nesta pesquisa: a Geografia da Infância e seu interesse pela produção e destinação de espaços às crianças. Trata-se de um campo de estudos relativamente recente, mas crescente, que tem, em pesquisas de autores tais como Lopes e Vasconcellos (2005), Lopes (2008), Guitart (2007) e Jeffrey (2010), dentre outros, a possibilidade de pensar que a noção geográfica é social e culturalmente constituída. Cada sujeito vivencia os lugares e seus artefatos, a organização e os atributos do espaço na relação com o outro, mas os interpreta de forma muito própria, de acordo com suas impressões e com seu momento de vida.

O espaço geográfico se constitui como conceito-objeto central da Geografia como área do conhecimento. Através dele, são investigadas as relações sociais e naturais e sua conseguinte materialização espacial. Desse modo, para Santos (2006), todos os elementos contidos no espaço geográfico também são objetos da Geografia, sejam estes móveis ou imóveis, usando a mesma exemplificação miltoniana: “tal uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago (e/ou) uma montanha” (SANTOS, 2006, p. 46). Como afirma Moreira (2012, p. 24), o espaço geográfico é “o concreto que se percebe na forma do arranjo paisagístico na qual o homem sobrepõe-se à natureza através da unidade de organização que cria com seu trabalho”.

Para Moreira (2012), o espaço geográfico se triparte em espaço-produto, espaço-reprodução e espaço-ação. Todos são

produtos da História e possuem conjuntamente, como matéria-prima, a relação homem-meio. Baseando-se em Marx<sup>2</sup>, Moreira (2012, p. 30) afirma que o “homem vive uma relação metabólica com a natureza, uma relação de intercâmbio intranatureza” onde extrai suas “condições de sobrevivência” pelo processo de “hominização do homem pelo próprio homem, um processo de história natural que se desdobra em história social”.

Ainda para Moreira (idem), existe a dilatação do conceito de espaço em espacialidade e espacialidade, sendo que espacialidade é a junção do espaço em Descartes como abstração pura e o espaço em Newton como facticidade do espaço físico. Assim, espacialidade, em Moreira (2012, p. 87), é resultado do “duplo combinado de relação homem-espaço-natureza e relação homem-planta-água”. Já a espacialidade, baseado em Tricart (1997, p. 82)<sup>3</sup>, é o espaço “marcado pelas contradições da integralidade” onde “cada faixa de interseção (é) um campo de tensões”, ou seja, é onde, através da localização e distribuição, as relações da tríade homem-espaço-natureza ganham determinado arranjo espacial por intermédio da leitura geográfica de mundo.

Devido a isso, Santos (2006, p. 66) afirma que o espaço geográfico é um híbrido no qual “a cada evento, a forma se recria”. Assim, a forma é o evento ocorrido e materializado, podendo assumir diferentes significações e funções, mesmo que dentro de uma mesma realidade. O espaço geográfico é, então, para Santos (2006), uma unidade que contém o sistema de ações e o sistema de objetos, em que o humano transforma a natureza através da técnica.

Como expressões do espaço geográfico, os lugares e suas paisagens são constituintes do desenvolvimento humano. Quando os diversos grupos sociais criam lugares para as crianças, dotam-lhes de artefatos e de uma organização portadores de suas concepções de infância que se materializam no espaço. Assim, quando observamos as paisagens dos diferentes lugares, temos um ponto de entrada fundamental de resgate dos processos sociais, culturais

2 MARX, Karl. O Capital. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

3 TRICART, Jean. Ecodinâmica. Rio de Janeiro: IBGE/Supren, 1977

e políticos que historicamente formaram determinada sociedade e, especialmente para esta pesquisa, a(s) infância(s) que nela se estabelece(m). Para além disso, ao dialogarmos com os sujeitos que vivenciaram e vivenciam suas infâncias em tais lugares, conseguimos nos aproximar dos significados que tais vivências trazem para cada um deles.

Em diálogo com estudos mais contemporâneos da Sociologia da Infância, autores como Nascimento (2011, 2013) e Qvortrup (2009, 2009a) nos convidam a desnaturalizar a infância para além de universalidades e pensá-la como concepção social e cultural, situada, portanto, histórica e geograficamente. Logo, são infâncias múltiplas, que se constituem em diferentes contextos ao longo do tempo e vivenciadas por crianças consideradas como sujeitos sociais ativos, que produzem culturas, histórias, geografias e saberes.

A Geografia da Infância e as demais áreas aqui referenciadas impelem-nos a pensar as crianças e suas circunstâncias espaço-temporais, vivenciando os diferentes lugares ao longo da história, juntamente com seus pares e os adultos. Isso nos remete a Alanen (2009) e seu conceito de ordem geracional com o qual a autora traz para o debate da infância a ideia de que a categoria geracional infância existe em oposição à idade adulta. No entanto, ambas se constituem e se diferenciam na relação entre crianças e adultos, o que indica influência mútua. Além disso, afirma a geração como construção social com produção de experiências partilhadas entre seus membros, produzindo seu estatuto.

Dialogando com a autora, Honig (2009) problematiza o alcance desse conceito, aproximando-se da realidade empírica, e afirma a existência de múltiplos códigos de infância e adultez coexistentes. Além disso, aponta indícios de mistura geracional, tendo adultos e crianças compartilhado, cada vez mais, experiências sociais. Por último, argumenta que a ordem geracional tem um poder parcial de determinação da posição social das crianças, uma vez que também é tocada pela origem sociocultural, gênero, etnia, entre outros. Portanto, defende que as pesquisas considerem as heterogeneidades inter e intrageracionais.

Constantemente, os saberes produzidos pelas crianças são

desconsiderados em nome de uma visão que as compreende por sua incompletude, por sua incapacidade de promover transformações na vida social. Suas linguagens múltiplas são reduzidas a sua capacidade de desenhar e compor manuais, que nem sempre são apreciados como documentos históricos e cartográficos (LOPES, COSTA e AMORIM, 2016).

Ao assumirmos uma perspectiva que busca garantir a participação e o protagonismo infantil nas pesquisas, somente conseguiremos acessar os significados que as crianças atribuem às suas vivências em uma perspectiva dialógica. Importa, portanto, sua competência na produção simbólica, suas concepções, interpretações e representações do mundo.

## MAPAS VIVENCIAIS: TRAÇANDO METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS

“Não há nenhuma lei que diga  
que não se pode viver sem norte”.

José Saramago

Em importante exposição por videoconferência<sup>4</sup> a um grupo de professores e professoras que trabalham com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora Patrícia Medina Melgarejo<sup>5</sup> ressaltou a necessidade de repensarmos os universais e as dicotomias estabelecidas no mundo pela Modernidade. Ao provocar o público com a questão “*De quantas maneiras é possível pensar olhar mundo?*”, a professora aponta como possibilidade a busca por outras epistemologias para além das hegemônicas e nos convida a buscar um olhar pela desnaturalização.

4 Palestra: Reflexividad de/colonial de las pedagogías situadas del cuidado y la crianza infantil. Metodologías de co/labor epistémica para la formación intercultural de profesionales em educación. Abertura do curso de extensão Crianças e Infâncias na América Latina. Auditório do Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

5 Acadêmica e investigadora da Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México.

Os pilares da modernidade consolidaram-se no século XIX e redefiniram a perspectiva sob a qual o espaço, o tempo e o humano passaram a ser concebidos. Seus princípios estruturantes e universais deixaram suas marcas pelo mundo por meio do processo colonial que, mais do que seus aspectos de colonização política e econômica, naturalizou sua dimensão menos visível, que se baseia na colonialidade do saber, que produz a colonialidade do ser. Nas palavras de Mignolo (2004, p. 670-671):

Da mesma forma que a “ciência” e o “conhecimento científico” estão implicados na equação, o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais e nas suas origens clássicas (grego e latim). A colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) aponta, por outras palavras, para a sempre oculta implicação de negação e repúdio em nome dos valores da modernidade ocidental (valores cristãos, entenda-se de base católica e protestante: a fé, a ciência, a liberdade, a democracia, a justiça, os direitos humanos, etc.). A ruptura e a disjunção que a colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) introduz no avanço triunfal da ‘modernidade’ – substituindo ordens econômicas, sociais, e epistêmicas ‘antigas e tradicionais’ – aparecem como a única realidade existente.

Nesse sentido, as bases racionalistas e positivistas da modernidade fortaleceram a narrativa única de uma lógica temporal linear (*chronos*) como dimensão que se tornou o princípio organizador de toda a sociedade: um tempo

de produção linear, sequencial, mensurável e sobreposto à temporalidade, ao espaço e à própria vida. Tal lógica tornou-se uma grande forma de controle, na medida em que se naturalizou e passou a reger toda a vida humana. Lógica temporal sobreposta, inclusive, à condição geográfica do espaço, que passou a ser pensado como dimensão de palco, mensurável e quantificável, em detrimento da produção das espacialidades e intensidades de suas vivências. Isso se desdobra, também, para a linguagem privilegiada de se abordar o espaço geográfico, a Cartografia. Baseando-se em Harley (1989)<sup>6</sup>, Seeman (2005, p. 112), afirma que

A Cartografia ensinada e concebida nas escolas e universidades deriva do modelo normativo da Cartografia Científica, segundo o qual a realidade poderia ser expressa em termos matemáticos e os objetos a serem mapeados seriam reais e objetivos e independentes do cartógrafo.

A Cartografia Científica, como mencionada por Seeman, herda da modernidade uma perspectiva de registro do espaço geográfico muito voltado para a representação dos territórios oficiais. Além disso, as convenções cartográficas internacionais confluem para a já afirmada perspectiva positivista-racionalista de abordar o espaço geográfico. Isso impossibilitaria compreender o registro realizado por Antônio (6 anos) que, ao ser questionado, respondeu que registrava como seu lugar preferido o cemitério:

Pesquisador: Então esse é um lugar que você gosta?

Antônio: É, porque tem espaço pra correr.

Pesquisador: Ah... você corre quando vai lá?

Antônio: Aham.

Pesquisador: O que mais você faz lá?

6 HARLEY, J. B. Deconstructing the map. *Cartographica*, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

Antônio: Eu brinco com meus amigos.

Pesquisador: Você vai com seus amigos no cemitério?

Antônio: Vou. A gente brinca de pique-zumbi.

Pesquisador: E como é que é? Me conta?

Antônio: Oh... é tipo pique-pega, oh... Tá com uma pessoa, aí a pessoa pega e as duas viram zumbi.

Pesquisador: Ah... entendi<sup>7</sup>.

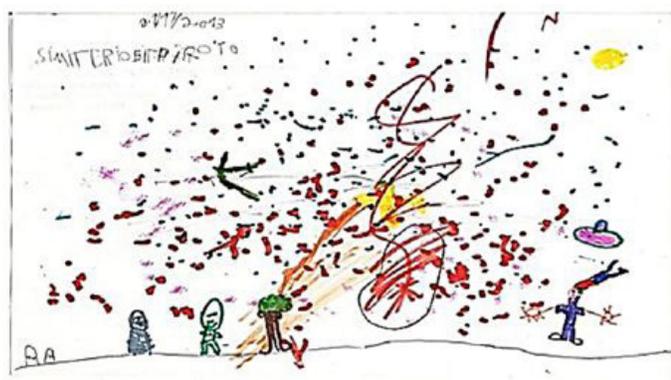


Figura 1: Registro da coleção de lugares - Antônio

O registro do espaço geográfico produzido por Antônio jamais poderia ser considerado pela Cartografia Científica como um mapa. Sobretudo, porque não está enquadrado nas simbologias e legendas convencionadas, não obedece às proporcionalidades e segue uma estética diferente daquela tradicionalmente instituída.

Certamente, este texto não nega a importância da produção cartográfica tradicional e toda contribuição dada pela Cartografia Científica. Sem dúvidas, muitos mapas e atlas oferecidos ao trabalho para as crianças são produzidos nessa perspectiva e têm grande relevância. Porém, Antônio

nos ensina que devem ser pensadas outras possibilidades de narrativas e registros cartográficos, quando trabalhamos a produção de mapas com as crianças.

Concordamos com Mello (2005, p. 107), ao afirmar que as maneiras de conceber, representar e apresentar o tempo e o espaço não são absolutas nem universais. Antes, devem ser pensados como enquadramentos epistemológicos situados histórica e geograficamente, e que devem ser problematizados pela possibilidade de naturalização. Tal reflexão nos impele a afirmar que o registro cartográfico sempre compreende escolhas e é produto de embates políticos. Por isso, os mapas trazem consigo a condição de serem representações arbitradas, de cunho não neutro. O que Antônio nos indica é que precisamos pensar em uma Cartografia que contemple outros aspectos da vivência geográfica, que vai muito além dos elementos e formas do espaço geográfico. Além disso, o menino nos ensina que os mapas não precisam ser pensados apenas como um produto. A sequência do diálogo que estabelecemos com ele e outra criança que o observava enquanto registrava o seu lugar preferido, nos evidencia isso:

Depois da realização das atividades, procuro as crianças e comento:

Bruno: Gostei do cemitério na sua coleção de lugares preferidos.

Fernanda: É, mas não é de verdade.

Antônio: Claro, né? É na nossa imaginação. A gente fala que vai nele na nossa imaginação. É maneiro!<sup>8</sup>

Antônio e Fernanda nos revelam a importância de considerarmos o processo de produção cartográfica e não somente o produto mapa. Nesse episódio, vemos como vivenciaram, em atividade imaginária, situações que comumente não poderiam realizar. E isso não ocorre em um vácuo, mas sim em um lugar situado, uma porção do espaço geográfico que, por razões que as crianças podem explicar,

8 Nota de campo, 2013.

compôs o seu registro na coleção de lugares preferidos. Tal situação nos remete a Seeman (2003, p. 52), ao nos afirmar que “(...) a própria cultura ocidental, muitas vezes, concebe como objeto o que de fato é um processo. Mapas, por exemplo, não são meros produtos finais, mas uma sequência de ações, tanto para sua confecção quanto para sua leitura”.

Como afirmado na primeira seção desse texto, o espaço geográfico se expressa de diferentes maneiras, tais como lugar, território, paisagem e região. O que compreendemos dos mapas produzidos pela Cartografia Científica é que eles contemplam muito mais a expressão dos territórios e seus limites formais, em detrimento das demais expressões. Porém, se a Cartografia registra o espaço, deve contemplá-lo em suas diferentes expressões, necessidade esta já apresentada por Antônio e Fernanda. Quando uma criança faz um mapa de uma atividade imaginária no cemitério, por exemplo, ela está nos ensinando que aquilo que a Cartografia também pode realizar ultrapassa o que é proposto tradicionalmente. Como uma Cartografia voltada para os territórios oficiais contempla vivências como a dessas crianças? Portanto, é necessário ampliar a noção de mapa para muito além do que temos visto.

A maneira como a Cartografia Científica propõe a produção e o uso dos mapas pressupõe o enfoque da cognição espacial, noção muito atrelada aos estudos de Piaget que, embora de grande importância, vincula-se a uma dimensão racional do pensamento humano. No entanto, nós, seres humanos, não temos apenas uma relação racional/cognitiva com o espaço geográfico. E o desafio com o qual temos nos deparado reside na necessidade de pensarmos uma Cartografia com as crianças ampliando esse conceito de mapa e ampliando também a ideia de que o pensamento da criança não é somente cognição.

Encontramos, nos estudos de Vigotski, outra maneira possível de pensarmos a Cartografia com as crianças. O conceito de vivência elaborado pelo autor amplia a noção de cognição espacial, comportando também as emoções, a afetividade, o biológico (corpo da criança), as narrativas, o cultural.

Ao tomarmos a perspectiva histórico-cultural como referênciaprincipal de nossas reflexões, reforçamos a necessidade de compreensão dos mapas como artefatos culturais, produto de relações simbólicas – e por isso ideológicas – situados histórica e geograficamente. Nas palavras de Mello (2005, p. 109):

Como ferramenta cultural, o mapa gera uma zona de conhecimentos validados que se fez matriz de outros conhecimentos. Torna-se, ele mesmo, o mundo ou uma forma de perceber o mundo que concorrerá com outras percepções na composição das representações de mundo de seus leitores e usuários. Juntamente com os conhecimentos que articula, o mapa se torna portador da racionalidade que o cria. (...). Porém, porque forjadas na dinâmica das relações sociais, essas ferramentas encerram em sua simbologia a dinâmica cultura que o movimenta e que os amplifica. No menor ato necessário para sua compreensão, acessa-se todo o universo simbólico, portanto ideológico, de sua constituição.

As questões que Antônio e Fernanda nos apresentam relacionam-se a *Como pensar um mapa que contemple os lugares de afetividade e emoções das crianças? Como pensar um mapa que registre as noções de poder de um grupo que não é oficial? Como pensar um mapa que contemple outras expressões do espaço geográfico além do território?*

Uma das metodologias que vêm sendo desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa para tentar dar conta dessas questões são os mapas vivenciais (LOPES, 2012; LIMA, 2014). Retomando o conceito de perejivanie anteriormente mencionado, os mapas vivenciais nos possibilitam acessar

a dimensão geográfica das vivências infantis de diferentes sujeitos, encontrando, inclusive, as intercessões do mundo adulto e das crianças. Por meio dos mapas vivenciais, temos tentado compreender as interpretações e as significações que as crianças atribuem às vivências nos espaços que lhes são oferecidos pelas gerações que as precederam.

Como afirmado anteriormente, mapas são um instrumento básico dos geógrafos e auxiliam na produção do conhecimento e da síntese geográfica. Por outro lado, tradicionalmente são realizados para crianças e não por crianças ou com crianças e estão muito mais preocupados com as proporções e distâncias do que com o a intensidade dos eventos que expressam. Isso revela a predominância de uma visão adultocêntrica e cartesiana nos trabalhos que envolvem a linguagem cartográfica. Nesse sentido, a produção de mapas vivenciais ainda é um desafio a pesquisadores com interesse na área.

As limitações do modelo cartográfico tradicional são evidenciadas na contribuição de Costa e Amorim (2015), relacionada à produção de mapas vivenciais no/do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF pelos estudantes, o que resultou em diferentes mapas do mesmo espaço, variando pela vivência de cada sujeito e de como ele compreende o espaço que vivencia. Nessa produção com as crianças, os mapas vivenciais são tratados como representações livres que podem comportar “(...) visões verticais do espaço geográfico, tentativas de redução proporcional do espaço cartografado, traçado dos elementos presentes nos lugares, textos, transcrições de falas dos estudantes, desenhos livres, entre outras formas representativas” (COSTA e AMORIM, 2015, p. 246).

Já Lopes (2012) afirma que os mapas vivenciais abarcam representações distintas das convencionais, trazendo também os referenciais das crianças. Assim, são mapas que comportam os sentimentos nas representações cartográficas, bem como diferentes tempos no mesmo espaço, movimentos, sons, cheiros e tantas outras possibilidades de representações e interpretações. São, portanto, mapas que não fecham o

espaço em uma representação, mas os tratam como abertura, na medida em que contemplam as narrativas das crianças que os produzem.

Inspirada em princípios qualitativos, esta pesquisa pretende acessar as vivências dos participantes em seus lugares de infância em Juiz de Fora/MG por meio de mapas vivenciais, elaborados a partir das seguintes etapas: 1) Entrevista com cada participante, sobre suas vivências e lugares de infância. Não há um roteiro pré-definido, uma vez que seu principal objetivo é suscitar a emergência de aspectos que nos deem elementos para maior aproximação de seus significados. Contudo, temos como questão orientadora: “Qual é/foi o principal lugar da sua infância em Juiz de Fora/MG?”, da qual poderão se desdobrar, dentre outras, questões como: Que atividades você realiza/realizava neste lugar? Quais eram as pessoas com quem você mais se relaciona/relacionava neste lugar? 2) Em um segundo momento, é solicitado a cada participante que desenhe, em papel A4, o lugar mais importante de sua infância. Enquanto desenha, deve falar e explicar o que está sendo cartografado. 3) A partir dos elementos que emergiram nos momentos anteriores, organizam-se questões de aprofundamento para maior compreensão do evento cartografado pelos participantes. Essas questões são apresentadas a cada participante em um terceiro momento. As respostas devem ser registradas graficamente em uma folha de papel vegetal sobreposta à base do mapa já produzida em papel formato A4. Enquanto desenha, o participante é também solicitado a falar sobre os eventos, narrando-os.

A partir dessa possibilidade teórico-metodológica, temos buscado, nesta pesquisa, compreender como os diferentes lugares vêm sendo vivenciados pelas crianças em Juiz de Fora/MG nas últimas décadas. Tomando a vivência como importante fio condutor, a pesquisa tenta promover o diálogo entre as cartografias produzidas por adultos e crianças sobre seus lugares de infância e pretende produzir, com os mapas, um Atlas Digital dos Lugares de Infância em Juiz de Fora/MG, a ser disponibilizado, inicialmente, por meio da internet aos

interessados.

A pesquisa se justifica, inicialmente, por seu caráter inédito ao investigar os lugares de infância pela ótica de quem os vivenciou, considerando as diferenças geracionais. Dessa maneira, poderemos acessar como os espaços foram pensados, organizados, apreendidos e interpretados para e pelas crianças. Além disso, contribui para a consolidação de uma metodologia de pesquisa que abre novas possibilidades na investigação com crianças e sobre as infâncias. Espera-se, portanto, uma importante colaboração para o campo de estudos da infância.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. & HONIG, M. S. **The Palgrave Handbook: of childhood studies**. Palgrave Macmillan, 2009.

GUITART, A. O. **Geografías de la infancia**: descubriendo “nuevas formas” de ver y entender el mundo. Documents d’Anàlisi Geogràfica, Barcelona, n. 49, 2007. p.197-216. Quadrimestral. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/record/24080>. Acesso em: 01 dez. 2012.

HONIG, M. S. How is the Child constituted in Childhood studies? In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. & HONIG, M. S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Palgrave Macmillan, 2009.

JEFFREY, C. Geographies of children and youth I: eroding maps of life. **Progress in Human Geography**, v. 4, n. 34, 2010. p. 496- 505. Mensal. Disponível em: <http://phg.sagepub.com/content/34/4/496.abstract>. Acesso em: 13 mai. 2013.

LIMA, R. J. de. **Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo**: cartografia com crianças em Areal. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2014.

LOPES, J. J. M. **A criança e sua condição geográfica**: contribuições de Geografia da Infância. O Social em Questão. Puc-Rio: Rio de

Janeiro, 2008. p.109-122.

\_\_\_\_\_. Mapas dos cheiros: Cartografia com crianças pequenas. *Revista Geografares*, nº12, p.211-227, julho, 2012.

\_\_\_\_\_.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 6, p. 237-256-256, 2016

\_\_\_\_\_.; MELLO, M. B. de; BEZERRA, A. C. A. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. *Fractal, Rev. Psicol.* vol. 27, n.1. Rio de Janeiro, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos.** Juiz de Fora: FEME, 2005.

MELLO, M. B. de. Pelos caminhos da cartografia na idade média: o Ebstorf Mappamundi como objeto cultural. In: SEEMAN, J. **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana.** (org). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 87-110.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas.** São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 14, n. 23-24, p.146-159, jan./dez. 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Tupi or not Tupi: escolarização desde o nascimento, a

quem serve? Educação não é escolarização. Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v.31, n.61, p.153-168, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/179/116>. Acesso em: 27 nov. 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PROUT, A. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

\_\_\_\_\_. The development of childhood: change and continuity in generational relations. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. **Structural, historical and comparative perspectives**. London: Emerald Books, 2009a.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. – 4. Ed. 2. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SEEMAN, J. Linhas imaginárias na cartografia: a invenção do primeiro meridiano. In: SEEMAN, J. **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. (org). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 111-130.

\_\_\_\_\_. Mapas, mapeamentos e a Cartografia da realidade. **Geografares** (Vitória), n. 4, p. 49-60, 2003.

# TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA E O LUGAR DOS BEBÊS

**Gabriela Guarnieri de Campos Tebet<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Brasil

## Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar o conceito de infância como um território em disputa e localizar os bebês nesse território. Para isso, traça um panorama dos diferentes modos como a infância tem sido definida na produção acadêmica atual, estabelece relações com contos infantis amplamente conhecidos e aponta para o fato de que, se, por um lado, por muito tempo, as crianças foram invisibilizadas nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, por outro lado, a própria categoria criança ainda hoje tem invisibilizado a especificidade dos bebês. Por fim, discute a presença dos bebês no contexto social que habitam e também nas pesquisas científicas, destacando sua presença e sua ação sobre os territórios que habitam.

**Palavras-Chaves:** Bebês, Crianças, Infância, Território

## Abstract

This paper aims to present the concept of childhood as a disputed territory and place babies in this territory. To do so, it traces a panorama of different ways childhood has been defined on current academic production, establishes relationships with widely known children's tales and points to the facts of that, if, on the one hand, children were for a long time invisible in researches in Social and Human Sciences, on the other hand, the category child still has invisibilized the specificity of babies. Finally, paper discusses the presence of babies in the social context they live and also in the scientific researches, highlighting their presence and their action on the territories they inhabit.

**Keywords:** Babies, Children, Childhood, Territory

## INTRODUÇÃO

Este artigo parte da compreensão da infância como um território conceitual que vem sendo construído de modos distintos no campo dos Estudos da Infância e que vem sendo disputado por pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas, que a definem de modos distintos e reservam para os bebês espaços diferentes. Assim, iniciamos o artigo apresentando um panorama dos Estudos da Infância, evidenciamos as especificidades de cada território de infância, a partir de diálogo com elementos de histórias infantis bastante conhecidas, a partir de uma reflexão sobre a infância, a partir do diálogo com as histórias da Chapeuzinho Vermelho, da Gata Borralheira (Cinderela), da Turma da Mônica, do Pinóquio e da Alice no país das maravilhas. Por fim, apontamos para os lugares ocupados por bebês nos territórios da infância e no contexto social mais amplo, destacando o modo como a experiência espacial dos bebês impacta nos processos de subjetivação vividos por eles.

### 1. INFÂNCIA: TERRITÓRIO EM DISPUTA

Uma perspectiva histórica sobre o modo como a infância tem sido compreendida aponta para uma variação dessa compreensão ao longo do tempo. De acordo com James, Jenks e Prout:

Nós já temos visto que Ariès e De Mause, e todo um conjunto de historiadores que podemos chamar de neo-iluministas, têm produzido descrições da evolução do status da infância que têm certos princípios em comum. Esses princípios são: (1) que em certa época a infância, como categoria de pessoas, não fazia parte das percepções coletivas das sociedades; (2) que a infância e os modelos de cuidado infantil tomaram forma gradativamente; (3) que essa evolução tem aproveitado a nossa afeição às crianças, mas foi orientada pelo avanço de ideias relativas à filosofias da natureza humana, teorias de

educação, economias de capital humano, e da política de direitos humanos; (4) que as necessidades emocionais, físicas e psicológicas das crianças recebem cada vez mais atenção e (5) que o conjunto da experiência da infância na sociedade contemporânea desbanca a totalidade das anteriores manifestações históricas (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 153 – livre tradução).

Nesse sentido, os autores se remetem a um conjunto de pensamentos que denominam como Estudos das Crianças que não percebiam ou não se debruçavam sobre a ideia de infância. Desde meados do século XX, passamos a observar um conjunto de pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas que passam se interessar pelas questões relativas às crianças, não mais apenas do ponto de vista de seu desenvolvimento físico, mas do ponto de vista do lugar das crianças no contexto social e que, de algum modo, marcam o desenvolvimento do que hoje denominamos como Estudos da Infância.

Os estudos de Florestan Fernandes conduzidos ao longo da década de 1940 sobre o folclore infantil no Bom Retiro têm sido considerados como marco importante do que hoje apontamos como uma Sociologia da Infância brasileira. Mesmo sem adotar tal denominação, as pesquisas de Florestan Fernandes, nas décadas de 1940 e 1950, outras pesquisas desenvolvidas na Europa, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, e também as produções mais recentes trazem uma marca importante do campo sociológico, mas também as contribuições da Antropologia, da Filosofia, da Geografia e outros campos de saber e constituem o que hoje denominamos como “Estudos da Infância”.

No que diz respeito especialmente aos estudos que relacionam crianças, infâncias e territórios ou espacialidades, destacam-se as pesquisas realizadas por Cortés-Morales e Christensen (2014), Sumsion, Stratigos e Bradley (2014), Leite (2014), Holt (2013), Aitken (2013), Gallacher (2005), Clark e Moss (2011), Tebet (2015), Tebet e Abramowicz (2018), Oliveira (2016), dentre outros.

É a partir do mapeamento do modo como diferentes

disciplinas, abordagens teóricas e autores têm construído a ideia de infância que afirmamos que infância é um território em disputa e que os bebês, muitas vezes, são estrangeiros em tais territórios.

A partir de um diálogo com James, Jenks e Prout (1998), com Alanen (2012) e Tebet (2013, 2017), apresento a seguir um mapa dos estudos das crianças, dos estudos da infância e dos estudos de bebês, bem como suas linhas de conexões já estabelecidas (marcadas por linhas contíguas) e fronteiras nas quais algum diálogo é possível, mas as conexões ainda não se consolidaram (marcadas por linhas tracejadas).

Figura 1: Mapa dos Territórios conceituais para os Estudos das Crianças, Estudos da Infância e Estudos de Bebês



A ilustração mostra um conjunto de linhas e modos de compreender a infância, as crianças e os bebês, mas é possível que essas linhas se modifiquem ao longo da história e que novas linhas e conceitos surjam ou se esvançam, modificando a trama da rede neste momento esboçada.

Neste texto, transitaremos pelos territórios dos Estudos da Infância e discutiremos a infância como Etapa da Vida, como Estrutura Social, associada aos debates sobre a infância como geração e como campo relacional, a infância como Experiência e como Construção Discursiva, associada à ideia da infância como um dispositivo do poder. Durante esse trajeto, vamos apontar o modo como os bebês aparecem no território dos Estudos da Infância. O debate sobre os Estudos de Bebês e sobre cartografias das experiências de bebês em contexto de educação infantil pode ser acessado em texto publicado por Tebet e Abramowicz (2018).

A noção de território, mobilizada para se remeter aos territórios dos Estudos da Infância, é aqui usada a partir do diálogo com Guattari e Rolnik, que afirmam que:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. (...) O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 323).

Vamos olhar para a infância como um território. Um conjunto de projetos e representações que orientam nosso comportamento e investimento nas crianças. Nessa perspectiva, concordamos com Jader Janer Lopes ao ponderar que:

Ao partirmos da perspectiva que os territórios de infância são espaços de conflitos e embates de diferentes forças sociais que buscam coabitar as crianças para suas áreas de atuação, estamos afirmando que essas interações sofrem rupturas, modificações e novas aproximações na medida em que ocorrem novos re-arranjos no espaço-tempo das sociedades. É nessa perspectiva que buscamos compreender como os territórios de infância estão se configurando em tempos de uma nova organização do capital. (LOPES, 2006, p.7)

Por fim, o autor (*idem*) nos questiona “Quais os projetos de infância dos diferentes agentes que produzem? Essa é uma questão central e é a partir dela que desenvolvemos este texto, buscando evidenciar diferentes projetos/concepções de infância que têm sido produzidos por estudiosos da infância na contemporaneidade. Cada um desses projetos/concepções de infância pode ser compreendido como um território distinto, na perspectiva oferecida por Guattari e Rolnik (1986). Podemos dizer, portanto, que configuram “Territórios de infância”, que orientam nossas ações e conformam a experiência vivida pelas crianças.

A infância, nesse sentido, é território em disputa. Território que vem sendo construído e significado por diferentes atores, cada qual imprimindo a esse território suas marcas.

A figura 1 explicita que, nos Estudos das Crianças, ou abordagens pré-sociológicas das crianças - como denominam James, Jenk e Prout (1998) -, os bebês aparecem apenas na abordagem da criança naturalmente desenvolvida, que tem como principal precursor Jean Piaget e visa ao desenvolvimento do modelo da racionalidade adulta.

No âmbito dos Estudos da Infância, fica evidente o conjunto distinto de significados e enfoques que o termo

infância assume, bem como o modo como os bebês são percebidos/definidos em cada um deles e como essas diferentes percepções dos bebês abrem possibilidades para pesquisas específicas que ajudarão a consolidar o território dos Estudos de Bebês, como um território específico, que pode se relacionar com o território dos Estudos da Infância, mas que não seja totalmente dependente dele.

A seguir, teceremos algumas reflexões sobre cada uma das formas como o território da infância vem sendo traçado, associando a cada território uma narrativa bastante difundida nas sociedades ocidentais (contos infantis) que marcam as experiências de grande parte das crianças e que nos ajudam a compreender as diferentes construções de infâncias que têm sido forjadas na produção acadêmica.

## 2. INFÂNCIA COMO ETAPA DA VIDA: O CAMINHO DA CHAPEUZINHO VERMELHO

Na perspectiva da infância como etapa da vida, o foco são as crianças e o seu desenvolvimento rumo a um modelo de ser humano adulto e portador de uma racionalidade abstrata. O objetivo é tornar-se um ser humano sério e competente em suas atribuições.

Esse território poderia muito bem ser ilustrado pelo caminho trilhado pela Chapeuzinho Vermelho, que sai de casa sabendo exatamente onde deve chegar (a casa da vovó, que aqui é relacionada à idade adulta). Nessa história, pode haver variações de rota e imprevistos no caminho. É possível colher flores ou encontrar um lobo no caminho, mas nada disso importa, uma vez que o foco é o destino que não se altera: seja pelo caminho mais longo, ou pelo mais curto, há que se chegar à casa da vovó. No território da infância como etapa do desenvolvimento, há que se atingir a vida adulta e o modelo de racionalidade e autonomia do mundo adulto, com tudo o que isso implica. Nesse processo, o caminho escolhido não é tão importante quanto atingir o destino previamente definido.

Trata-se da base do pensamento de Piaget. Ainda

que o autor não se remeta especificamente ao termo bebê, ao descrever os estágios do desenvolvimento infantil, indica três fases do desenvolvimento (fig.2) que correspondem ao que ele denomina como “Período de lactância”, caracterizado como aquele período anterior à infância e ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Segundo o autor, esse período envolve o estágio dos reflexos do recém-nascido, o estágio dos primeiros hábitos motores do lactente e o estágio sensório motor, que se prolonga até o desenvolvimento da linguagem.

Figura 2: Estágios do desenvolvimento infantil na teoria de Piaget.

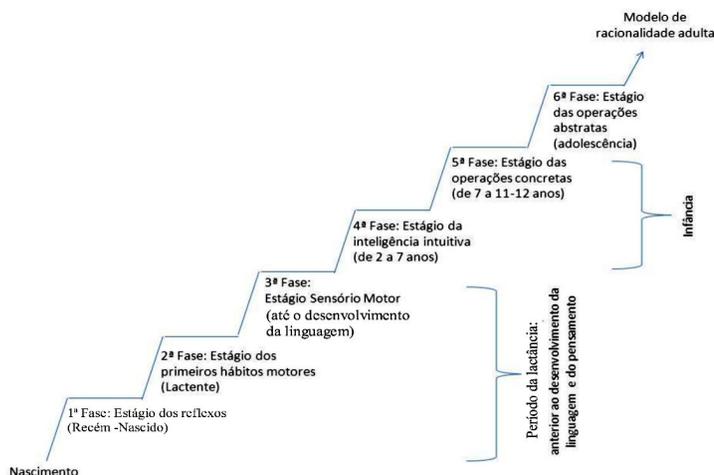


Figura elaborada a partir da apresentação dos estágios de desenvolvimento de Piaget (2002)<sup>1</sup>

Como se observa na figura 2, o pensamento de Piaget compreende os bebês como a primeira etapa do desenvolvimento humano, habitando um período definido como período de lactância (ideia associada ao aleitamento) e que não se confunde com a infância, sendo anterior a ela.

<sup>1</sup> Figura elaborada a partir da Figura 1.2 do livro de Corsaro (2011, p. 37) que se remete à visualização linear do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a infância é algo negativo, ligado à imaturidade e algo a ser superado no processo de desenvolvimento do ser humano. Em geral, algo associado a uma etapa da vida definida em termos de idade. Essa perspectiva também pode ser encontrada na legislação brasileira atual, em que a infância é a etapa da vida que se estende até os doze anos de idade, quando o ser humano deixa de ser considerado uma criança e passa a ser considerado um adolescente, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

### 3. A INFÂNCIA COMO ESTRUTURA E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DA GATA BORRALHEIRA

A construção do território da infância compreendida como estrutura social tem, como um de seus principais expoentes, o pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup.

O texto “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”, publicado no Brasil, em 2011, o autor destaca a influência exercida sobre as crianças por aspectos macroeconômicos como a dívida internacional, as propostas de ajustes estruturais feitas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para os países do terceiro mundo, o tratado de Maastrich ou a crise dos mercados financeiros. A partir de tal ponderação e considerando que as crianças são parte da sociedade e do mundo, aponta a importância de incluí-las nas análises sobre economia global, bem como sobre políticas mundiais e nacionais, tanto científica como politicamente. Este é um tema abordado também em Qvortrup (2000), que defende a importância da categoria geração para as pesquisas sociológicas sobre a infância e afirma, como no primeiro texto, que a infância é uma estrutura que se mantém, mesmo quando as crianças crescem e passam a integrar outra estrutura geracional, na medida em que outras crianças se apropriarão de tal estrutura. Não se trata, portanto, de uma etapa da vida de uma pessoa específica, mas, sim, uma parte da estrutura social.

No território da infância como estrutura social, geração é um conceito chave que permite afirmar a infância como parte

permanente da estrutura da sociedade, participando da divisão social do trabalho (QVORTRUP, 2001) e do conjunto das dinâmicas sociais. O autor aponta que, nos modos de produção pré-modernos, a criança, de fato, tinha uma participação na divisão do trabalho produtivo e que, na modernidade, o trabalho da criança é a escola. Como o trabalho escolar infantil possui papel importante na economia moderna, podemos dizer que as crianças continuam participando da divisão do trabalho.

Nesse sentido, a história da Gata Borralheira (Cinderela) ilustra a ideia de infância em que existe um papel específico atribuído às crianças na divisão do trabalho em que elas sempre são dependentes e sujeitas ao poder dos adultos, que determinam e impõem seu lugar na estrutura social. A história também ilustra a dependência infantil em relação aos adultos. No conto, com a morte da mãe e, depois, a morte do pai, a menina fica sujeita à madrasta, que a explora para os afazeres domésticos.

A relação com a abordagem estrutural se dá na medida em que, dentre as principais questões que orientam os estudos da infância nesse território, estão as seguintes: Qual é a posição da infância na estrutura social da sociedade moderna? Como se cuida ou se presta atenção à infância no conjunto das macroforças que influenciam as vidas das crianças?

Ainda no âmbito da perspectiva da infância como parte da estrutura social, podemos destacar a perspectiva estrutural relacional mais pautada nas relações de poder (ALANEN, 2001, 2014; MAYALL, 2000, 2010.) e, ainda, podemos ressaltar as influências do conceito geração para a ideia da infância como grupo de pares infantis (CORSARO, 2011; FERNANDES, 1961, dentre outros).

#### 4. INFÂNCIA COMO GERAÇÃO E RELAÇÃO DE PODER: A TURMA DA MÔNICA E OS GRUPOS INFANTIS

Este território da infância como relação de poder é desenvolvido em especial por Alanen e Mayall. Para Alanen (2001, p.11), é importante reconhecermos que “a infância é um fenômeno

essencialmente *geracional*. A autora propõe um pensamento relacional nos Estudos da Infância, que pode se desenvolver tanto em termos de relações externas, como em termos de relações internas à categoria infância.

Em termos de *relações externas*, as definições de crianças são feitas a partir de um conjunto de similaridades observáveis e atributos compartilhados entre os indivíduos, dentre os quais, em geral, a *idade* é mais comum, mas não é o único. Por outro lado, uma abordagem que parta da análise das *relações internas* foca as conexões entre as relações infantis e o mundo social. Dessa forma, “a noção de estrutura ou ordem geracional se refere ao complexo conjunto de processos sociais por meio dos quais pessoas se tornam (são construídas como) ‘crianças’ enquanto outras pessoas se tornam (ou são construídas como) adultos.” (ibidem, p.20-21 livre trad.).

Na perspectiva da infância enquanto grupo geracional, estudos como os de Florestan Fernandes, sobre os grupos infantis (trocinhas) do Bom-Retiro, e os trabalhos de Corsaro, sobre os grupos de pares, que têm se voltado para o estudo das culturas infantis, podem ser pensados a partir de um diálogo com a Turma da Mônica.

As crianças da Turma da Mônica constituem um grupo de pares que partilha valores, rotinas e rituais de interação. Podem ser compreendidas como um grupo de pares infantis (ou trocinha), com todas as relações internas, ações infantis e relações de poder que vão constituindo a infância nesse território.

Para Alanen (2001), há uma relação de interdependência entre as categorias adultos e crianças e a noção de ação social está intrinsecamente ligada à noção de “poderes” (ou da falta de poderes) que as pessoas que ocupam o lugar social das crianças têm para influenciar, organizar, coordenar e controlar eventos que tomam lugar em seus mundos, todos os dias. Para a autora, “a fonte de sua ação social, na qualidade de crianças, deve ser encontrada na organização social das relações geracionais” (ALANEN, 2001, p. 21). É por essa razão que o conceito “geração” é tomado como “um conceito central para desenvolver entendimentos sociológicos da infância”, conforme destaca Alanen (idem).

Em 2009, Alanen começa a defender o conceito de ordem geracional<sup>2</sup> em contraposição à noção de geração, como forma de fortalecer uma perspectiva estrutural-relacional nos Estudos da Infância, na qual o foco são as relações geracionais.

É nessa perspectiva que podemos estabelecer uma aproximação entre os territórios da infância como relação de poder e como geração/grupo de pares, uma vez que ambos assumem “geração” como categoria central para definir as culturas compartilhadas no interior da “infância”, mas devemos também observar as especificidades de cada um dos territórios em questão. A afirmação de Corsaro (2011), logo no início de seu livro *Sociologia da Infância*, é significativa, na medida em que sustenta que a infância seria uma forma estrutural no interior da qual as crianças produzem e partilham culturas de pares infantis.

A principal diferença entre os estudos de Corsaro, sobre os aspectos comuns às crianças, e a abordagem defendida por Qvortrup refere-se ao fato de que os estudos de Corsaro partem da compreensão de que existe um “mundo das crianças” a ser estudado, enquanto, para Qvortrup, esse mundo das crianças não existe, já que elas estariam sujeitas às mesmas forças estruturais que os adultos e essas forças é que deveriam ser estudadas.

## **5. CONSTRUCIONISMO SOCIAL E INFÂNCIA COMO DISCURSO (E COMO DISPOSITIVO DO PODER): O QUE A HISTÓRIA DE PINÓQUIO TEM A NOS DIZER?**

É possível que hoje uma das afirmações mais recorrentes nos trabalhos sobre a infância seja a de que ela se constitua como uma construção social. Todavia, não se trata de um conceito homogêneo. De acordo com Jenks (2005), a ideia de infância como construção social se desenvolveu basicamente a partir de duas perspectivas, ou duas redes de sentidos, quais sejam:

2 De acordo com Alanen (2009), “uma ordem geracional é uma rede de relações entre categorias geracionais que estão posicionadas e agem em necessária inter-relação umas com as outras”

Um sentido forte da construção social da infância seria o tipo de historicismo que vê a criança como um produto do seu tempo e das condições materiais, uma espécie de criança marxista que é determinada pela sua relação com os meios de produção: os meios dos cuidados parentais; ou até os meios de provisão educativa, por exemplo. (...)

Um sentido fraco da construção social da infância estaria na natureza de uma espécie de teoria do discurso que poderia afirmar que a criança é considerada um ser através dos modos discursivos dominantes que existem, relacionando-se com a idade, dependência e desenvolvimento (BURMAN, 1994) ou a família, por exemplo (JENKS, 2005, p. 61).

O primeiro é aquele encontrado, sobretudo, na Sociologia da Infância Estrutural Categorical de Qvortrup. Para esse autor:

A noção de desenvolvimento da infância faz referência ao seu desenvolvimento histórico, ao desenvolvimento da arquitetura da infância. Em primeiro lugar, ela não é compreendida em termos de uma construção social no sentido pós-moderno, mas de um modo muito mais simples, como o resultado da relação entre inúmeros parâmetros que são externos à criança. A formação da infância como um fenômeno social ocorre por meio de uma dinâmica de interação entre parâmetros encontrados nos campos econômico, social, político, cultural e tecnológico (QVORTRUP, 2000, p. 106-107).

O segundo sentido é aquele que marca a Sociologia do

Discurso das Crianças e da Infância e que problematiza o modo como os conceitos científicos são construídos para sustentar relações hierárquicas desiguais entre homens e mulheres, crianças e adultos etc. Uma vez explicitadas tais diferenças, podemos compreender, portanto, que, quando Qvortrup afirma que a infância é uma construção social, há um significado distinto daquele defendido por James, Jenks e Prout (1998), por exemplo.

Assim, ainda que, em diversos territórios dos Estudos da Infância, seja possível encontrarmos referências à ideia da infância como uma construção social, nem todas as abordagens podem ser incluídas sob o rótulo do “Construcionismo Social”. Esse termo deriva de um movimento ocorrido na Europa e Estados Unidos a partir dos anos 1970 e 1980 que “problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso” (PROUT, 2010, p. 731).

Essa compreensão é também afirmada por Qvortrup. De acordo com o autor:

É comum falar sobre a infância como uma construção social; eu mesmo usei essa frase diversas vezes, mas debates com e leituras de outros colegas britânicos me levaram a pensar que eu possa ter interpretado mal este conceito. Sua compreensão apropriada parece ser a de que a infância é construída no discurso; algo que é negociado e constituído enquanto estamos falando a seu respeito (QVORTRUP, 1999a, p.5, livre tradução).

Tal passagem ilustra a diferença existente entre as diferentes abordagens da infância no que diz respeito à sua afirmação como construção social.

De modo geral, a afirmação de que a infância é uma construção discursiva se assenta na obra de Ariès, que destaca que

a infância é uma construção social que orienta o modo como a sociedade se relaciona com as crianças.

Tendo em mente a compreensão da infância como um discurso, podemos nos remeter à história de Pinóquio e às orientações da fada, sempre reforçadas pelo grilo falante dizendo ao boneco: “Você precisa ir à escola para se tornar uma criança de verdade”. Em nossa sociedade, diversos são os atores e instituições que produzem e reproduzem discursos sobre a infância e sobre o que é necessário para alguém ser uma “criança de verdade”.

Ainda que essa perspectiva da infância como discurso não tenha se debruçado exatamente sobre a construção social dos bebês, ela abre caminho para estudos no campo da História e também no campo da Filosofia, ao discutir a produção da imagem de criança e a imagem de bebê, tal como propõe Leclercq (2002). A ideia de infância como discurso também se faz presente na perspectiva da infância como dispositivo (CORAZZA, 2001, 2017; MORUZZI, 2017; TEBET, 2017), a partir de um diálogo com Foucault, Deleuze e Agambem.

Em um texto publicado originalmente em 1977, Deleuze, ao discorrer sobre os dispositivos do poder, aponta para a distinção entre o modo como compreende os dispositivos e como se diferencia de Foucault: “Michel diz que eles normalizam e disciplinam; eu diria que codificam e reterritorializam” (DELEUZE, 2016, p.131).

De acordo com Moruzzi (2017, p. 286),

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que a infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder.

E ainda:

é possível sugerir que a infância é um dispositivo do poder-saber que, por meio de diferentes modos de objetivação, que por sua vez estão inseridos em diferentes práticas, produzem os sujeitos infantis. Os sujeitos infantis são, portanto, constituídos por esse dispositivo – o dispositivo da infância. (MORUZZI, 2017, p. 292)

Para Tebet (2017), o debate sobre a infância como dispositivo (FOUCAULT, 2011; DELEUZE, 1990; CORAZZA, 2017; MORUZZI, 2017) nos aponta algumas linhas para o estudo dos bebês. Poderíamos nos perguntar, nessa perspectiva: Seriam os bebês contradispositivos? Seriam eles governáveis? Estas são questões para outra ocasião. Por ora, a partir da ideia de que o território conceitual da infância invisibiliza os bebês, vamos nos deter sobre o lugar dos bebês nos debates contemporâneos sobre a infância.

## **6. INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA: SEGUINDO ALICE, NO PAÍS DAS MARAVILHAS.**

Este território pensa a infância como experiência a-temporal, ligada ao aion, e também como experiência geográfica, relativa à dimensão (métrica) dos objetos, móveis, e das pessoas adultas em relação às crianças e aos bebês e ao modo como o seu tamanho implica um tipo de experiência espacial e relacional de natureza muito específica.

A perspectiva que argumenta em prol da infância compreendida como uma experiência a-temporal e não cronológica se remete à noção de tempo intempestivo, desenvolvido por Deleuze a partir de Nietzsche. Essa perspectiva argumenta que:

A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des idade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos (BARROS, MUNARI e ABRAMOWICZ, 2017, p.122).

Ao contrário do que ocorre em outros territórios, neste seria possível dizer que a infância atravessa também os bebês, uma vez que ela não está relacionada a uma idade específica, mas, sim, a uma experiência no tempo *aion*, uma experiência da diferença, da inventividade. Devir-Criança, de acordo com Deleuze.

A ideia da infância como experiência pode ser ilustrada pela história da Alice no país das maravilhas, como bem indicam Munari, Barros e Tebet (2015). Uma experiência sem destino, em que um ser se deixa levar pela curiosidade gerada pelo encontro com o inusitado. Esse inusitado pode ser representado pelo coelho com um relógio tirado do colete, presente na história de Alice no país das maravilhas. No território da infância como experiência, não é o ponto final do desenvolvimento infantil que importa e, sim, o trajeto, um fluxo de intensidade e de desejo que desterritorializa o território que se habita. Um trajeto que, tal como o percorrido pela personagem Alice, não sabemos onde nos leva, mas que nos permite encontros nunca antes vividos e nos impacta de modo muito particular. Nesse sentido, a infância é uma experiência. É o que nos atravessa, nos modifica. E isso independe da idade de quem vive a experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PARTIR DO TERRITÓRIO DA INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA, ALGUMAS LINHAS PARA PENSARMOS A EXPERIÊNCIA ESPACIAL DE SER BEBÊ

Partindo da ideia da infância como experiência, podemos dizer que ela também atravessa os bebês (como atravessa crianças e adultos). Essa perspectiva nos permite ainda pensar nas experiências espaciais que vivemos. Quando pensamos nos lugares ocupados pelos bebês hoje, é possível que identifiquemos um conjunto de ideias, tais como as destacadas a seguir.

Figura 3: Lugar de Bebê



São discursos produzidos sobre os bebês que determinam experiências específicas. Cada um desses lugares possibilita aos bebês um tipo de experiência distinta e processos de subjetivação muito particulares que irão significar o espaço, transformando-o em um lugar com características próprias. Nesse sentido, o diálogo com Tuan é potente.

Yi-Fu Tuan busca distinguir o espaço indiferenciado do lugar significado. Outra ideia muito expressiva (...) é a de que o lugar é construído a partir de experiências e dos sentidos, envolvendo sentimento e entendimento, num processo de envolvimento geográfico do corpo amalgamado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem.

Tuan ajudou a difundir, a partir dos anos 1970, uma

Geografia humanista entendida a partir da experiência geográfica do sujeito. Marandola Jr. assim descreve o pensamento do autor no prefácio ao livro de Tuan:

(...) Ao construir sua diferenciação fundamental entre espaço e lugar, o autor acabou refundando epistemologicamente a Geografia, pois articula esses dois conceitos a partir da proximidade e distância, da intimidade e da indiferenciação, do envolvimento e do não-envolvimento, afastando-se das epistemologias vigentes até então, que entendiam o espaço ou como absoluto ou como relativo, mas sem considerar o sujeito. Para Tuan, a pausa seria a chave, pois é por meio dela que se torna possível marcar esse espaço na experiência, deformá-lo, senti-lo de forma específica, significá-lo. Esse era um passo fundamental para a construção de uma geografia experiencial e humanística, centrada no sujeito (MARANDOLA JR in: TUAN, 2013, p. 8).

No que se refere aos bebês e seus lugares, Tuan afirma que, “para a criança, lugar é um tipo de objeto grande e um tanto imóvel (...) Por exemplo, a cadeira de bebê é o seu lugar”(TUAN, 2013, p. 43). A partir de tal ideia, podemos dizer que tanto a cadeira do bebê, como o berço e outros são lugares habitados e também produzidos pelos bebês a partir das relações que estabelecem e do modo como vivenciam cada objeto-lugar.

Para Tuan (2013, p. 18), “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experiência é aprender; significa atuar sobre o dado e criar sobre ele (...) experiência é vencer os perigos”.

Se a noção de lugar está ligada à experiência e tendo em vista a definição dos processos de individuação associadas à resolução de problemas tal como indicam Simondon (2003) e Barros (2017), então, parece-nos possível pensar que toda individuação produz um

lugar. Ou, se quisermos dialogar com Deleuze e Guattari, poderíamos dizer que toda individuação produz des-territorializações.

A relação estabelecida entre os conceitos desses autores fundamenta-se na compreensão de lugar proposta por Tuan, que relaciona lugar a algo que não se limita a contextos fixos no espaço, não se limita apenas a localidades, mas, por um lado, pode envolver seres humanos e, por outro, pode se confundir com objetos.

Segundo ele, “o primeiro ambiente que a criança descobre é seus pais” (TUAN, 2013, p. 35). Em outra passagem, afirma que, “se definirmos lugar de maneira ampla como um centro de valor, de alimento e de apoio, então a mãe é o primeiro lugar da criança” (TUAN, 2013, p.42, ) e, mais adiante, reafirma que “para a criança pequena, os pais são seu ‘lugar’ primeiro” (ibidem, p. 169, grifos meus).

Em um sentido um pouco diverso, Deleuze afirma que as crianças (e os bebês) estão sempre explorando lugares, sempre envolvidas em “explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p. 73). De acordo com o autor:

Não existe momento algum em que a criança não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenham a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas. Os pais estão sempre em posição num mundo que não deriva deles. Mesmo no caso do bebê, os pais se definem em relação a um continente-cama como agentes nos percursos da criança (DELEUZE, obra citada, p. 74).

Aqui os pais não são compreendidos como lugares, mas sim como agentes dos percursos das crianças, definidores e conectores de lugares. Agentes de poder e, muitas vezes, de controle.

Se, por um lado, as experiências vividas por nós em espaços

e paisagens diversas nos produzem como sujeitos e como indivíduos, por outro lado, elas também produzem lugares e, em ambos os casos, os bebês não são apenas elementos do espaço, mas, sobretudo, estão sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 15-21.

AITKEN, S. (Ed.). **Global childhoods: Globalization, development and young people**. Routledge, 2013.

ALANEN, L.. Explorations in generational analysis. In: ALANEN; MAYALL. **Conceptualizing Child-Adult Relations**. London, New York: Routledge/Falmer, 2001. p. 11-23.

\_\_\_\_\_. Repensando a infância, com Bourdieu. **Revista NUPEM** 6.11 p.39-55, 2014.

\_\_\_\_\_. Generational Order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009a. p. 159-174.

\_\_\_\_\_. L'infanzia come concetto generazionale. In: HENGST; HEINZ; ZEIHNER, H. (orgs.). **Per una Sociologia dell'infanzia**. Milão: Franco Angeli, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BARROS, G. de A.; MUNARI, S. R.; ABRAMOWICZ, A. Educação, Cultura e Subjetividade: Deleuze e a Diferença. **Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC**, v. 11, n. 1, p. 108-124, 2017.

BRASIL, Lei Federal. 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF, 1990.

CORTÉS-MORALES, S.; CHRISTENSEN, P. Unfolding the pushchair. *Children's Mobilities and Everyday Technologies. Research on education and media*, v. 6, n. 2, p. 9-18, 2014.

CLARK, A.; MOSS, P. **Listening to young children: the mosaic approach**. 2. ed. Londres: NCB, 2011

CORAZZA, S. O que quer um currículo. **Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Pensamento da diferença na pesquisa em educação: Era uma vez ... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, G.. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

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

DELEUZE, G. “¿ Qué es un dispositivo?” In : \_\_\_\_\_. Michel Foucault, filósofo . Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161 – O que é um dispositivo? Tradução para o português: Wanderson Flor do Nascimento) – mimeo.

\_\_\_\_\_. O que as crianças dizem. In: \_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.

DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Ed. David Lapoujade. Trad. Guilherme Ivo. Rev. Luiz. BL Orlandi. São Paulo: Editora, v. 34, 2016.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Anhambí, 1961.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2011.

GALLACHER, L. ‘The terrible twos’: Gaining control in the nursery?, *Children's Geographies*, 3:2, p. 243-264, 2005.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**.

Petrópolis: Vozes, 1986.

HOLT, L. “Exploring the emergence of the subject in power: infant geographies.” **Environment and Planning: Society and Space** 31.4, p. 645-663, 2013.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JENKS, C. Investigação “Zeitgeist” na infância. In: CHRISTENSEN, P; ALLISON, J. (Org.). **Investigação com Crianças - Perspectivas e Práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005.

LECLERCQ, S. Deleuze e os bebês. In: **Educação & Realidade** 27.2, 2002.

LEITE, C. D. P. “**O que pode a imagem**”, vídeo. 2014. Disponível on line in: <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY>

LOPES, J; J; M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?. **ANAIS da 29ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2006.

\_\_\_\_\_. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2013.

MAYALL, B. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, F. **Infância em perspectiva: política, pesquisas e instituições**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010. p. 165-186

\_\_\_\_\_. The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, v. 8, n. 3, p. 243-259, 2000.

MORUZZI, A. B. A infância como “dispositivo”: uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017.

MUNARI, S.; BARROS, G. A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil na toca de Alice: encontros e territórios e corpos e mapas e cartografias e

educação. In: **Anais 4º Seminário Internacional Educação Infantil e Pós-estruturalismo**, 2015, São Carlos., 2015

OLIVEIRA, J. Y; T. **Trajétórias e caminhos: uma cartografia dos bebês**. Tese de doutorado. CECH - PPGE/UFSCar. 2016 150p.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez./2010.

SIMONDON, G. A gênese do indivíduo. In. PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto**. Tradução de Ivana Medeiros. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 97-117.

SUMSION, J.; STRATIGOS, T.; BRADLEY, B. Babies in Space. In: HARRISON, L.; SUMSION, J. **Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care: Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice**. **International perspectives on early childhood education and development**, v. 11, Springer Netherlands, 2014

TEBET, G.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, 2014.

\_\_\_\_\_. Estudos de Bebês: Linhas e perspectivas de um campo em construção. In: **Revista ETD- Educação Temática Digital**. No prelo (2018).

TEBET, G. G. de C. Bebês, Cartografia e Máquinas de Individuações. In: **Revista Alegria** - nº16 - Dez/2015.

TEBET, G. G. de C. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia in: ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. pp. 135 - 156

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. 01 ed. Londrina: Eduel, 2013. 248 p.

# O GUARDADOR DE FÓSSEIS E A PEQUENA CRIANÇA: TERRITÓRIOS DE INFÂNCIAS E O DETERMINISMO DA TEORIA<sup>1</sup>

Jader Janer Moreira Lopes<sup>1</sup>

Maria Lidia Bueno Fernandes <sup>11</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/  
Universidade Federal Fluminense (UFF) – Brasil

<sup>11</sup>Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

Financiamento FAPEMIG

## Resumo

Esse artigo busca fazer uma reflexão sobre os postulados das teorias, as crianças e a constituição das diferentes infâncias. Para isso, parte de um conto que envolve a presença e o diálogo entre uma criança e um adulto em um espaço tradicional do mundo: a sala de fósseis de um museu.

**Palavras-chave:** Crianças; Infâncias; Territórios de Infâncias

## Abstract

This article seeks to reflect on the postulates of theories, children and the constitution of different childhoods. For this, part of a tale that involves the presence and the dialogue between a child and an adult in a traditional space of the world: the fossil room of a museum.

**Keywords:** Children; Childhood; Territory of Childhood

Os fósseis estão por aí, em muitos locais no mundo, são testemunhas das histórias e das geografias dos

<sup>1</sup> Este texto foi escrito para o I Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, ocorrido na Universidade de Brasília (UnB) entre os dias 23 e 26 de março de 2018.

lugares – comentou o homem, enquanto arrumava algumas pequenas caixas e era observado por aquela criança. Colocou algumas em um canto e continuou: mas todo o testemunho é um manifesto do passado, lido no presente e nos ajuda a pensar o futuro. São tão importantes que criamos museus como esses para serem vistos e guardados, não para o que já foi, mas para o que é e o que será...A criança olhou e apenas comentou: como as folhas secas do jardim, adoro os barulhos que fazem quando são pisadas, posso trazer algumas para serem guardadas aqui também?

(Jader Janer – Conto não publicado)

## O GUARDADOR DE FÓSSEIS E UMA CRIANÇA

Em um conto escrito por Lopes, não terminado e, por isso, não enviado para publicação, ele busca narrar o encontro e as conversas ocorridas entre um velho senhor, “(...) um homem de tamanho médio, estatura baixa, com um óculos que ficava grudado perto de seus grandes olhos negros, apoiado em um nariz que nunca deixava de ficar rosado e com escassos cabelos brancos”<sup>2</sup>, com uma pequena criança, um menino de cabelos encaracolados, de pele bem amendoada e com olhos que

2 Como esse conto não foi finalizado, todas as referências que fizermos a ele seguirão a seguinte estrutura: “Jader Janer. O guardador de fósseis e a pequena criança, conto não publicado, s/d,s/p”. Nesse texto transitaremos entre passagens existentes nesse conto, presentes em uma agenda que agora temos disponível para diálogo, nossas narrativas e de outros autores, buscando tecer uma variedade de vozes, que se encontram e que muitas vezes se fundem. Por isso, em muitos momentos abrimos mão das normas técnicas, na tentativa de uma arquitetura outra: que evidencie as fronteiras das vozes como alteridades que se esbarram nas autorias.

lembravam as grandes jabuticabas dos quintais de sua terra, como dizia uma vizinha toda vez que o via.

O título do conto é provisório e está presente no próprio título deste artigo: “O guardador de fósseis e a pequena criança”, pelo menos em parte dele, já que traremos outros temas para reflexão. Mas, achamos oportuno transcrever algumas passagens para este texto, pois pensamos que as conversas dessas duas pessoas, com suas formas singulares de ver o mundo, podem contribuir para as investigações presentes neste dossiê.

A história deles se passa em um local que, na imaginação do autor, lembra os clássicos museus que visitou em sua infância e mesmo depois de adulto nos diversos países em que teve a oportunidade de estar<sup>3</sup>. Edificações marcadas por suas imponentes construções, acabamentos elaborados, espaços de silêncios, linhas que territorializam o ir e vir dos visitantes, que vedam acessos, os locais a serem ocupados pelos corpos em relação aos objetos, a condição intocável das peças, a expressão marcante de limpeza, remente ao “impecável”. A dimensão da escala é outra coisa que destacava muito fortemente esses espaços, essa gramática espacial silenciada de nossa vida, mas muito bem lembrada por Smith (2000) e outros autores, como Loyer (apud HARVEY, 2015, p.27), ao afirmar: “Um dos efeitos mais importantes do capitalismo (...) foi transformar a escala [...]...compare esses novos espaços com as passagens (...) A forma e os materiais são os mesmos, mas houve extraordinária mudança de escala”.

Acreditamos que você, leitor e leitora, deva compartilhar muitas de suas memórias com as nossas, afinal “reconhecemos que as crianças [e todos nós] possuem uma linguagem espacial” e que essa linguagem está na composição de “uma memória espacial”, sistematizada em nossa vivência. Lembramos aqueles que possuem poucas aproximações com

3 Escrevemos este texto e não podemos furtar de falar sobre a grande amiga Cristina Carvalho, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, pessoa com quem aprendemos, constantemente, sobre crianças e museus.

a teoria histórico-cultural de que esse conceito, originalmente no russo grafado como *perijânia*, tem um papel de destaque nos postulados de Lev Semionovitch Vigotski (obras diversas). Ele recupera a faceta do meio, portanto, do espaço geográfico, como uma das dimensões a serem consideradas no processo de humanização e desenvolvimento, algo tão esquecido nas oratórias produzidas nas linhas da modernidade. Vejamos na expressão do próprio autor:

Hoje eu gostaria de, fazendo uso de um objeto concreto de estudo, demonstrar-lhes algumas dessas unidades que a pesquisa psicológica opera. A vivência pode ser um exemplo dessas unidades. A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 1).

Mas, ao mesmo tempo, merece ser destacada a crítica de Vigotski às grandes narrativas teóricas da sua época, seja ao inatismo, tão fortemente divulgado em seu período e que ainda

assombra os discursos contemporâneos, seja ao determinismo biológico e também ao geográfico. Por isso, o autor, ao reconhecer a presença do meio na unidade da vivência, nega a sua condição absoluta, ao reconhecer a atitude criadora e autoral do humano:

Em primeiro lugar, gostaria de colocar algo que já foi observado de maneira superficial: que para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedologia - a de que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concernem à criança. (Idem)

Por isso, falamos dos museus de nossas memórias e lembramos algumas imagens de espaços que nos fazem sentir o poder escalar em sua expressão geo-política-humana, três facetas que não se separam no desenvolvimento de todos nós, tem relevância para esta reflexão.

As imagens lembradas não têm força determinista,

nem de acabamento, mas de compartilhar o que o autor pensava no momento da escrita, sobre suas andanças por esses espaços vividos que, cotidianamente, ajuda a construir e também o constrói, nos constroem. Mas, independentemente da imagem que envolve cada um que lê essas linhas, destacamos que a narrativa “O guardador de fósseis e a pequena criança” começa descrevendo a rotina de vida desse senhor que há anos faz praticamente o mesmo movimento pelos espaços do grande museu de piso com brilho típico de mármore (ou, se preferir, pense em outros materiais).

A sua história parece começar num limite geográfico, pois, após passar pela grande porta e atravessar imensos salões, ele entra em um corredor que termina em uma sala ampla, não tão grande quanto as anteriores, bem pequena, na verdade, se compararmos as extensões desses locais. É nessa sala que ele passa a maior parte da sua vida, que fica a maior parte de sua vida e também a vida de muitos outros seres desse planeta, cristalizados em formas de fósseis. Ali, diariamente, ele limpa, com pincéis de cerdas delicadas, aqueles artefatos petrificados, arruma-os em caixas, organiza os estojos por datações, ajeita armários e arquivos. Isso se repete há muitas décadas, décadas que criaram uma intensa intimidade dele com aquele espaço, lugar que forjou os tempos de sua existência, por isso, ele acabou sendo conhecido como “o guardador de fósseis”.

Curiosamente, há, na porta, uma placa com a seguinte sentença: “Não entre. Acesso somente para pessoas autorizadas”. O que faria uma placa como essa em um local que guarda tantas entradas em entranhas geológicas? “É apenas uma questão que me passou, agora que estou na deriva de um texto que rascunhei há tanto tempo<sup>4</sup> e que alguém mais atento também poderia questionar”. Bakhtin (obras diversas) faz questão de nos dizer sobre a relação que o autor estabelece com o herói em suas produções literárias e nos aponta como os personagens criados passam a interpelara partir de suas existências.

4 Essas páginas estão na agenda do autor (ano de 2013).

Mas o importante e significativo para esta reflexão é que, depois de tantos anos desse movimento, o que era para ser um dia como qualquer outro foi interrompido por um acontecimento, um acontecimento simples, algo a ser resolvido com algumas palavras, com uma questão seguida de uma frase imperativa. Simples? Mas...não foi!

Havia uma pequena criança parada na porta que tinha a placa pendurada, olhando o velho senhor com o pincel na mão. Com olhos aguçados e o que parecia uma grande curiosidade, o garoto apenas comentou, parecendo perguntar - é incrível como muitas frases das crianças não são estabilizadas nos canônicos conhecimentos gramaticais - essa era mais uma delas, o pequenino disse: lugar de brincar!?!

A frase daquele menino não tinha clareza na entonação, mas a do velho senhor era explícita e fortemente marcada: **não!** O que era aquilo? O que aquela criança queria dizer com aquilo? Quem teria levado aquela criança para aquele local? Eram questões que passaram por ele, logo após sua marcada resposta e a elas se juntava outra certeza: peças tão delicadas não combinam com o desajeite das crianças! Como proteger a história e a geografia do mundo dos ávidos pensamentos infantis? De mãos e corpos ágeis, difíceis de serem controlados e que sempre parecem colocar tudo em risco?

Aquela criança parada na soleira da porta dizia muita coisa. Parecia lembrar uma trágica fronteira: eram indícios da pura barbárie que poderia acontecer, se aquele corpo indomável cruzasse a linha entre os espaços. Por isso, não era algo simples aquele pequeno ser, num local com tantas coisas fossilizadas, pensava o velho senhor. Havia muitas coisas a serem guardadas e protegidas. O que fazer?

Levantou-se e aproximou-se da criança. Seu corpo se interpusera entre ela e o espaço da sala? Olhou ao redor procurando um outro adulto que fosse responsável por aquela situação. Tinha que haver alguém por ali, ele não iria resolver aquilo sozinho. O garoto nada falava, apenas buscava ultrapassar o olhar para além da barreira criada, contemplando tudo que havia dentro! Você está com quem? O homem

perguntou! Mas a resposta da criança foi uma pergunta: deixa eu entrar?

Um frio percorreu a espinha do homem: como uma pessoa com tão pouca história queria entrar em um lugar com tanta história? As perguntas fluíam por dentro dele! Como você chegou até aqui? Está perdido? Ele insistia em perguntas. Mais uma vez, a resposta foi: O que é aquilo? Agora a mão apontava para a peça de muitos anos que o velho homem estava manipulando quando tudo isso começou.

Sem muito saber o que fazer, o homem deu a mão à criança, já ultrapassando o limite entre o corredor e a sala, mas pasme, não para o lado externo, mas para o interno, dizendo: vou lhe mostrar, desde que não toque em nada. A criança apenas concordou. Entraram.

O homem pegou o que parecia um daqueles fósseis de peixes que ficam impressos nas rochas e mostrou para o menino. Apresentou comentando: Vê? É um ser do passado, que ficou aprisionado aqui.

Aprisionado? Retrucou a criança!

Sim, aprisionado! Só podemos compreender as coisas quando estão aprisionadas. Coisas em movimentos dificultam nossos olhares. Respondeu o homem. Por isso, temos que olhar para os fósseis, eles são acabamentos, quase sempre definitivos.

O garoto firmou o olho, buscando os detalhes e apenas disse: é um peixe morto. Falou em um tom totalmente desconhecido do velho homem, que logo pensou: “A entonação só tem sentido nas frases dos adultos”!

### **O guardador de fósseis e algumas folhas secas**

Não queira saber como a narrativa continua, pois, como alertamos no início deste texto, ela não foi terminada. “Mas, quando passo as folhas da velha agenda onde ela foi rascunhada, deparo-me com uma das minhas próprias formas de escrita. Começo um conto e depois, de forma aleatória, os personagens e seus diálogos me traem, pois acabam aparecendo e conversando sem minha autorização, criando fragmentos que

registro e que, depois, de forma consentimentada entre todos, tento costurar. Eu mesmo não sei como essa criança chegou até a porta da sala do guardador de fósseis. Nunca pensei sobre isso, a imagem que tenho é de ela já estar por lá. Também não sei quanto tempo ela ficou por lá, se foi embora, se voltou. Enquanto escrevo estas linhas, os dois continuam juntos no pequeno espaço daquele velho senhor. O fragmento a seguir surgiu após a epígrafe que abre este artigo<sup>5</sup>:

Como assim guardar folhas secas?  
Para quê? Indagou o velho homem. A criança não pensou duas vezes, apenas comentou: é que se guardar as folhas secas, guardamos os barulhos que elas fazem. Tem barulhos guardados aqui? O homem ficou sem palavras. Pensou e respondeu com uma voz diferente da que fala muitas vezes: não, aqui deve ser o lugar mais silencioso de todo museu! Havia um som de tristeza em sua voz. Se isso era verdade, o riso alto da criança acabou de vez com aquela condição, que voltou a falar das folhas: elas têm barulhos e muitas cores diferentes. Eu mesmo sei fazer silêncio, vim caminhando para cá e meus pés ficaram totalmente calados. O homem foi ficando desconcertado, já nem mais queria saber como ele havia chegado ali. Só começava a pensar o quanto tempo estava perto dos fósseis e o quanto tempo estava longe de muitas crianças. Mas não se deixou abater e retrucou: o problema das folhas secas é que elas quebram e não podem ser limpas com meus pincéis. Agora a criança não teria o que responder, ele pensou. Não que estavam

5 Essa passagem está na agenda do autor (ano de 2013).

disputando algo, mas era, incrível, como aquele menino o desconcertava.

Vigotski, na compilação de textos organizados no livro *Imaginação e Criação na Infância* (2009), deixa claro que a imaginação é a base de toda a criação humana, desde as grandes invenções até aquelas que parecem insignificantes (sobretudo para um mundo marcado pela funcionalidade das coisas e que se manifesta nas diversas instâncias da vida). Ele irá afirmar: “Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e a técnica.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Para esse autor (*idem*), a maior característica do humano é, exatamente, a capacidade de criar o novo, de criar algo que coloca em constante movimento a história e a geografia do ser humano, de uma atividade criadora que se estabelece de encontros com o existente, quer em sua condição simbólica ou material e irá destacar a grande capacidade das crianças em fazer esse movimento:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe, a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. (*idem*, p.16-7)

Ao trazer essa explanação, Vigotski (*idem*), sistematiza um conceito potente, ainda pouco citado em suas leituras e interpretações no Brasil: a reelaboração criadora das crianças!

Um conceito evocado como contemporâneo no campo de estudos da infância, mas cunhado por esse autor nas primeiras décadas do século XX. Voltemos para suas palavras:

É claro que, em suas brincadeiras, elas [as crianças] reproduzem muito o que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu ou ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (ibidem, p. 17) <sup>6</sup>.

As crianças, suas atitudes e atividades brincantes, suas potentes capacidades de imaginar, criam o novo, o inexistente! Talvez se situe aí o medo do guardador de fósseis e de seu encontro com aquele menino, aparentemente perdido no grande museu.

Mas, deixemos por enquanto esse encontro de fora e voltemos a outro: para nós, o grande construto dos postulados de Vigotski é que ele escreve toda uma teoria para nos lembrar do cuidado que devemos ter com as próprias teorias. Alguém poderia dizer: mas isso não é óbvio? Não é assim que se comportam os paradigmas da ciência?

O que estamos querendo dizer com essa afirmação? Não pretendemos declarar que os postulados teóricos não sejam importantes e que não tivemos ganhos, ao construir

6 Na tradução de 2009 (Ática), feito por Zoia Prestes, aparece o termo reelaboração criativa. Mas, em conversas com a própria tradutora, ela afirma que a palavra criadora melhor se aproximaria da condição que Vigotski, provavelmente, quis explicar, por isso, assumimos esse termo.

tentativas de compreender o humano e seu processo de transformação, sobretudo no campo da ontogênese. Mas, nós nos referimos às teorias que previamente aprisionam, assim como os fósseis, as crianças em suas formas de ser e estar no mundo. São muito comuns protocolos prontos que pouco deixam espaços para o novo, para olharmos para além daquilo que deveria ser previamente visto. Lembremos que o conceito de vivência aponta para a atitude criadora como a grande marca do humano. Olhar os fósseis pode ter um valor inestimável, mas reconhecer a criação (a atividade criadora) como a grande diferença é nosso maior desafio.

As teorias devem ter o valor do diálogo para a compreensão dos eventos, pois, caso contrário, iremos voltar às velhas teses deterministas, recriadas com outras roupagens. Como é difícil avaliar criticamente o momento vivido! É comum tomarmos as verdades como verdades e não como interfaces de territórios onde a infância das crianças não está de fora.

Por isso, nós, geógrafos (e claro, outros campos acadêmicos), ao olharmos as crianças em suas vidas, em seus espaços vivenciados, devemos lembrar (e cuidar) dos assombros dos determinismos que nos rondam constantemente, buscando o prévio, o já dito, o já estabelecido e limpando (nem sempre com cerdas suaves) o novo, a criação, o que seria descomedido! Fixamos em narrativas as infâncias que desejamos ver. Falamos em adultocentrismo, mas não podemos deixar de falar em egocentrismo adulto! Toda teoria é um preâmbulo do outro e, em tempos obscuros e difíceis, de retrocessos, podem ser precisas sentenças de fossilização.

Voltemos ao Museu!

### Crianças...

O limite das páginas é sempre uma situação difícil de pensar nos artigos de revistas e periódicos de cunho acadêmico, pois eles criam a dúvida do que escrever e do que irá ficar de

fora. Perguntamos se é por isso que tantas pessoas gostam de escrever nas beiradas dos livros, elas permitem transbordar as palavras para além das formatações? Chegando não ao final dos nossos argumentos, mas do espaço que nos foi disponibilizado, fazemos a mesma questão: o que ainda falta contar da história inicial que abriu este texto? Melhor olhar a velha agenda que temos em mão.

“Retomo os rascunhos de minha agenda, encontro muitas linhas e frases soltas, traços de algo que deveria ter sido finalizado e nunca foi, mas que estão ali. Incrivelmente, passam-me a sensação de que o menino e o senhor continuam a conversa. Estão em encontro. Acho que não quis pôr fim a algo que desejava ver mais. Todo autor tem a ilusão de que encerra seu texto! A mim parece que os dois que conversavam entre si me abandonaram, desistiram de minha presença e estão em narrativas que só a eles pertencem, mas consigo localizar um fragmento.

É uma lasca, um retalho transcrito anteriormente, do qual partirei, mesmo sabendo que não tenho como ir muito além” :

Mas não se deixou abater e retrucou: o problema das folhas secas é que elas quebram e não podem ser limpas com meus pincéis. Agora a criança não teria o que responder, ele pensou. Não que estavam disputando algo, mas era incrível como aquele menino o desconcertava. Mas a criança falou e falou muito e parecia não querer parar. Dizia e dizia...

O “ir muito além” não se refere somente ao limite da formatação, mas, sobretudo, porque não há mais palavras depois desses três pontos! Passaram-se anos desde que esse conto foi iniciado na agenda que recebemos. Não sabemos mais o que o garoto disse, nem queremos colocar palavras na

autoria dele, suas narrativas já não são mais nossas, nem do autor que rascunhou essas páginas. Se o menino comentou algo, acreditamos que deve ter sido alguma expressão bem maior do que conseguimos expor neste texto, por isso não queremos arriscar. Muitas vezes, nossas palavras adultas não dão conta das palavras infantis, de suas criações e resolvemos tudo como se o imaginário infantil fosse apenas um mundo de fantasias e não de potenciais criadoras.

Assim, só nos resta afirmar, a partir do tom do já escrito, na esperança de que novas notas emergjam nesses comentários finais. Voltamos a anunciar que olhar as narrativas infantis com teorias predeterminadas, fixas e imutáveis é, muitas vezes, negar a sua atitude criadora frente ao mundo, é negar a contribuição das crianças em outras formas de ler e entender os eventos que fazem parte da existência humana.

É comum ouvir nos discursos, sobretudo geográficos, que devemos ensinar as crianças a ler o espaço, a compreender o mundo complexo que nós produzimos, como uma das essências dos saberes e conhecimentos da própria Geografia e de suas contribuições para emancipação das pessoas. Não nego isso, mas não deveríamos nos perguntar, também, como aprendera ler o espaço com as crianças? Como desenhar possíveis complexidades a partir do olhar infantil? O mundo é complexo para quem? Onde se localiza a condição inovadora da vivência geográfica que constrói diferentes rumos para a história?

Guardar e cuidar amorosamente dos nossos fósseis tem importância significativa para a história do ser humano, para suas geografias, seus eventos espacializados de forma diferenciada e singular no mundo. Mas ouvir o som presente nas folhas secas e o estalar do novo que surge diariamente na vida cotidiana também são fundamentais. É necessário cuidar de nossas escolhas, pois elas portam atitudes responsivas (BAKHTIN, 2012) com o outro.

Não sabemos quando o garoto foi embora, nem quanto tempo ficou por lá. Como já comentamos, procuramos nas anotações da agenda, mas não encontramos nada mais.

Chegamos ao final com a certeza de que, definitivamente, esse pequeno conto não foi terminado. Achamos importante que os fósseis guardados pelos adultos, pelo velho homem, possam ficar ao lado das folhas secas e do grande contador de vidas que é esse menino, desaprionando-se!

Assim, vale voltar a perguntar: Quem teria deixado aquele menino entrar ali?

## REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. M. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

HARVEY, D. **Paris – Capital da Modernidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

SMITH, N. Contornos de uma política especializada: veículos dos sem-teto e produção da escala geográfica. In: ARANTES, A. A. (org.). **O Espaço da Diferença**. Campinas: Papyrus, 2000

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio da pedologia. *Psicologia USP*, vol. 21, nº 4. São Paulo, 2010.

# Sumário

**"La Escuela de Manuela". Infancias y Memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social**

Patrícia Medina Melgarejo

**Rethinking Child Rights through Post-Child Ethics**

Stuart C. Aitken

**A cidade na infância, a infância na cidade**

Vania Carvalho de Araújo

**(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? onde estão?**

Maria Leticia Nascimento

**A propósito de alimentar infâncias... A formação em diálogo com a cidade**

Vânia Chaigar

**Investigando Infâncias e Processos Educativos na Cidade de São Gonçalo**

Maria Tereza Goddard, Cintia Lorangeira, Julyana Verissimo

**Percursos Urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis**

Fernanda Muller e Cristian Dutra

**De quem é a infância?**

Elizabeth Tunes

**Sobre Desenvolvimento da Infância e Defectologia: indícios do papel ativo do sujeito**

Cristina Massot Madeira Coelho

**Obscenie e a teoria histórico cultural**

Zoia Prestes

**Arte, vida, infância e território: por uma semiótica da imaginação e do espaço**

Luciano Ponzio

**Leitura, representação e participação na construção do território**

Giovanni Perillo

**"Eles brincam de guerra mundial": protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes**

Luciana Hartmann

**A Infância em Cronotopos: migração, territórios e enunciação infantil**

Marisol Barenco de Mello

**(Re)conectando o nexso: percepção e experiências de jovens brasileiros sobre o nexso água-energia-alimento**

Rachel Nunes Leal, José Antônio Perrella Balestieri, Cristiana Zara, Catherine Walker, Joseph Hall, Peter Krafl

**Mapas Vivencias e a Pesquisa com Crianças**

Bruno Muniz Figueiredo Costa, Vinicius Santos Barroso

**Bebês em territórios de infância**

Gabriela Tebet

**O guardador de fósseis e a pequena criança: territórios de infâncias e o determinismo da teoria**

Jader Janer Moreira Lopes, Maria Lídia Bueno Fernandes