

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LORENA JULIETA DE CARVALHO

**CRIANÇAS E CRIAÇÕES:
espacialidades e tecnologias em movimento**

JUIZ DE FORA
2016

LORENA JULIETA DE CARVALHO

**CRIANÇAS E CRIAÇÕES:
especialidades e tecnologias em movimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira:
Gestão e Práticas Pedagógicas

Linhas de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento
e Formação de professores

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Juiz de Fora

2016

LORENA JULIETA DE CARVALHO

**CRIANÇAS E CRIAÇÕES:
ESPACIALIDADES E TECNOLOGIAS EM MOVIMENTO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Profa. Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares
Geografia/UFF. Campos de Goytacazes

*A todas as crianças,
em cada tempo e espaço.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve em minha vida, me abençoando com muitas alegrias e realizações, que me fez sonhadora e me deu forças para sempre correr atrás dos meus sonhos.

A meus pais, José Ataíde e Maria José, por me ensinarem o valor dos estudos e por não terem me deixado duvidar de minha capacidade nunca. Por estarem comigo, mesmo que de longe, em todos os minutos desses dois anos de mestrado, por possibilitarem minha vida financeiramente e por me darem muito amor a cada um dos vários telefonemas diários. Essa vitória é de vocês!

A Henrique meu irmão, pelo exemplo de dedicação e compromisso.

A Reinaldo, meu grande companheiro, namorado e melhor amigo, que esteve sempre a meu lado nos choros e alegrias.

À minha família, vó, vô, tias e tios, primos e primas, que mesmo de longe sempre torceram por mim.

À minha madrinha Nina, pelo incentivo e exemplo de profissionalismo, amor e dedicação à profissão de professora.

A Tia Petinha, Tio Zezé e Viviane, que me socorreram inúmeras vezes e que fizeram de Juiz de Fora o meu lar.

A Jader, meu orientador, professor incrível, ser humano admirável. Obrigada por ter acreditado em mim, por ter respeitado minhas limitações e por me ensinar tanto! Sempre terei orgulho de tê-lo como meu orientador.

Às crianças da escola Santana de Itatiaia, pelo carinho e por me ensinarem tanto.

À professora Nilcéa, pelo carinho e amizade, pela dedicação às crianças que muito me esperanças.

A todos da escola municipal Santana de Itatiaia e a prefeitura de Juiz de Fora, que permitiram a realização desta pesquisa.

A professora Marisa Valladares, minha professora e amiga, grande incentivadora de meus estudos, exemplo de profissional.

Ao professor Vicente Paulo, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aos queridos alunos da Geografia e da Pedagogia, que me proporcionaram experiências enriquecedoras e que me ajudaram a me descobrir atuando como professora também no ensino superior.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), cujos conhecimentos trazidos nos debates se tornaram muito importantes a esta pesquisa.

Ao Mathusalam, meu amigo de angústias acadêmicas e de longas conversas sobre tudo!

Ao Fabrice, exemplo de dedicação, amigo para todas as horas.

À Tatiana, minha surpresa do mestrado, obrigada por sua amizade.

A todos que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, meus sinceros agradecimentos.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

A pesquisa discute as vivências espaciais infantis na relação com os objetos da tecnologia da informação, ou seja, busca compreender como as crianças concebem a tecnologia a partir das relações com objetos cada vez mais comuns em suas vidas, como é o caso de celulares, *tablets* e videogames. A temática se justifica, uma vez que as crianças têm tido experiências jamais vividas pelas gerações anteriores e ainda existem poucos estudos a respeito do tema, em especial, voltados para as crianças. O trabalho apoia-se nos estudos da Geografia da Infância em diálogo com a teoria Histórico-Cultural, reconhecendo nas relações das crianças com o meio, suas autorias e protagonismos infantis. Assumo a perspectiva qualitativa de pesquisa, tendo como metodologia a etnografia. O estudo foi realizado com crianças com idades entre 4 e 6 anos em uma escola no município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. A pesquisa acompanhou as crianças em seus contextos escolares, tendo na fala a principal forma de diálogo. Foi nas falas das crianças que analisamos a existência desses objetos em seus cotidianos. Cada novo encontro com o universo dessas crianças me permitiu conhecer suas relações com a tecnologia e com o mundo, visões e interpretações sobre esses objetos em seus cotidianos.

Palavras-chave: Infâncias. Tecnologia. Geografia da Infância.

ABSTRACT

The research brings to the discussion the spatial experiences of children in their relationship to objects of information technology meaning, aims to understand how children conceive the technology from the relations with increasingly common objects in their lives, as is the case with mobile phones, tablets and video games. The theme is justified, because the children have had ever lived experiences of previous generations and yet there are few studies on the subject, in particular, aimed at children. The work builds on the study of Geography of Childhood in dialogue with the cultural-historical theory, recognizing the relationships of children with the environment, their authorship and children's protagonism. I assume the qualitative research perspective, having methodology ethnography. The study was conducted with children aged 4 and 6 years in a school in the city of Juiz de Fora, in Minas Gerais. The study followed the children in their school contexts, and in speech the main form of dialogue. It was in the the words of children who analyzed the existence of these objects in their daily lives. Either new meeting with the universe of these children allowed me to meet its relations with technology and the world, visions and interpretations of these objects in their daily lives.

Keywords: childhoods. Technology. Geography of Childhood

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Como usar QR code _____	16
Figura 2 - QR code - conhecendo o blog _____	17
Figura 3 - Lugares de Vitória _____	18
Figura 4 - conhecendo Vitória e a UFES _____	20
Figura 5 - QR code - conhecendo o LEAGEO _____	21
Figura 6 - QR code – repostagens e Estado da Arte _____	24
Figura 7 - QR code – conhecendo o GRUPEGI _____	27
Figura 8 - Autores pelo mundo - países _____	28
Figura 9 - QR code – conhecendo os autores _____	28
Figura 10 - QR code – a história dos três porquinhos _____	53
Figura 11 - Cidade de Juiz de Fora _____	60
Figura 12 - QR code- conhecendo Juiz de Fora, a UFJF e a escola Santana de Itatiaia _____	60
Figura 13 - Mapa mundi, obra de Vik Muniz _____	70
Figura 14 - QR code – Vik Muniz _____	70
Figura 15 - Evolução dos celulares. _____	72
Figura 16 - Evolução dos videogames _____	73
Figura 17 – Blogueiras _____	80
Figura 18 - QR code – youtubers _____	81
Figura 19 - Jogo Crash Bandicoot. _____	92

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa de localização da UFES _____	19
Mapa 2 - Mapa de localização Creche Santana de Itatiaia _____	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tese de Philippe Ariès _____	34
Quadro 2 - Veresk _____	46
Quadro 3 - A história dos três porquinhos _____	53
Quadro 4 - A história do macaco Vanderlei _____	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

GRUPEGI	Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância
INFOC	Infância, Formação e Cultura
LEAGEO	Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Geografia
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 MINHA VIDA, MEUS ESPAÇOS E MEUS TEMPOS: o despertar para a pesquisa	15
2 MEU ENCONTRO COM A INFÂNCIA: a geografia da infância	26
2.1 Formas de olhar a criança: teóricos franceses, teóricos de língua inglesa, língua portuguesa e teóricos russos	29
2.1.1 Autores franceses	30
2.1.2 Autores ingleses	35
2.1.3 Autores de língua portuguesa	39
2.1.4 Autores russos	41
3 MEU ENCONTRO COM A PESQUISA COM... CRIANÇAS: etnografia e os desafios	49
4 MEU ENCONTRO COM O CAMPO: as crianças com quem converso	59
5 MEU ENCONTRO COM O QUE CHAMO DE TECNOLOGIAS	65
5.1 Objetos de encontro	71
6 AS CRIANÇAS E A TECNOLOGIA: os encontros no campo	74
6.1 Quando as crianças preferem a tecnologia em si à história	81
6.2 O diálogo entre o real e o imaginário	88
6.3 Quando o corpo também fala	93
6.4 Quando a tecnologia altera os limites espaciais e temporais	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
Sites consultados	105

1 MINHA VIDA, MEUS ESPAÇOS E MEUS TEMPOS:

o despertar para a pesquisa

*Para testar, coloco a mão direita espalmada sobre o espelho.
Como era de esperar, ele ao mesmo tempo vem com a sua
mão esquerda, encostando-a na minha.*

*Sorriso para ele e ele para mim. Mais do que nunca me vem a
sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro
do espelho, se divertindo em me imitar.*

*Chego a ter a impressão de sentir o calor da palma da mão
dele contra a minha.*

*Fico sério, a imaginar o que aconteceria se isso fosse de
verdade.*

Fernando Sabino

Todas as vidas de pessoas estão situadas em espaços e tempos, por isso, toda vida humana tem histórias e geografias que as forjaram. Delimitar o que dessa trajetória e encontros devem permanecer em um texto não é tarefa fácil, pois são muitas nuances que vão se constituindo, que vão nos constituindo e que o limite da escrita não abarcaria. Grande ironia criada da filogênese humana, pois se a invenção da escrita permitiu transformações na própria humanidade, ela também criou limites e contradições com uma de nossas singularidades: a possibilidade de nos expressar oralmente e a passagem de um texto verbal para o escrito.

Vigotski (obras diversas) ¹, um dos autores com quem dialogo neste trabalho, lembra que nada pode ser perdido na história humana, pois todos os instrumentos criados impactam de alguma forma as atividades humanas e, claro, sua condição de humanidade. Assim, a criação da escrita por alguns grupos promoveram mudanças não apenas na filogênese, mas também na ontogênese e nas gerações que delas são nativas. Mas isso não é privilégio apenas dessa criação da escrita, em tese, ocorreria com a invenção de qualquer instrumento novo, qualquer nova tecnologia

¹ Essa é uma ideia expressa por Vigotski presente em muito de seus textos, mas muito marcado quando ele aborda a questão das funções psíquicas superiores, aquelas que seriam tipicamente humanas, o autor reconhece a filogênese como um dos planos genéticos do desenvolvimento humano, mas discorda de uma teoria corrente em sua época, que afirma que a ontogênese recapitularia a filogênese, ou seja, que a criança em seu desenvolvimento passaria pelas mesmas etapas da espécie humana. Para maiores detalhes vide Vigotski (1995).

criada ou incorporada num grupo social. A invenção dos instrumentos e sua incorporação na ontogênese seria, inclusive, uma das marcas do humano, unidades criadas entre pessoas e meios, diferenciações significativas de outras espécies presentes na Terra.

Assim também seria com as tecnologias atuais, com as criações contemporâneas, inclusive as ligadas à informática, à *internet*, à telefonia móvel, entre muitas outras. Essa pesquisa se situa aí, no interesse de compreender como esses recentes instrumentos têm se presentificado na vida das crianças, nas suas presenças nas escolas, em seus espaços e tempos, em suas vivências.

Reconhecendo essas mudanças tecnológicas, ao buscar outras possibilidades de expressão além da escrita, incorporei ao diálogo esses recursos. Neste trabalho, por meio de um leitor de resposta rápida, reconhecido por *QR code*, buscarei ampliar nossas conversas para além das páginas impressas nesta dissertação. Teremos um blog, um espaço virtual, que foi desenvolvido para estar junto desse texto.

Para que a interação seja possível, o leitor deverá fazer o download em seu celular ou *tablet* de qualquer aplicativo de leitura de QR code, disponíveis para sistemas operacionais *IOS*, *Android* e *Windows Mobile*. Para que ocorra a interação basta, via aplicativo, posicionar o instrumento em uso, fazer a leitura do *QR Code*, para ser direcionado ao blog. A Figura 1 exemplifica o processo.

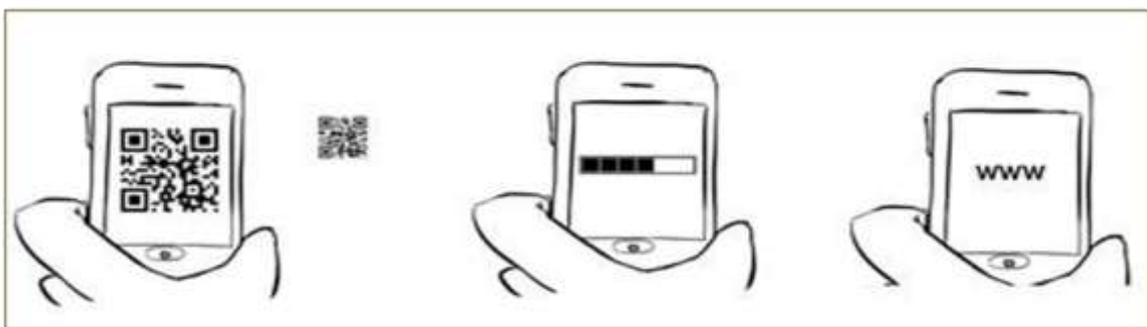


Figura 1 - Como usar QR code

Fonte: <http://loja.diabetescenter.com.br/> (modificado)



Figura 2 - QR code - conhecendo o blog

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

Para entender melhor esta pesquisa, faz-se necessário fechar alguns focos, definir melhor alguns conceitos, explicitar quais instrumentos serão priorizados e com quais diálogos teóricos estabelecerei meus encontros. Por isso, volto ao primeiro parágrafo desse texto, pois creio ser importante trazer um pouco de minha vida, de meus espaços e tempos para com isso clarear meu encontro com o tema deste trabalho. Reconheço que o recorte inicial deve estar em minha formação na universidade, na graduação em Geografia cursada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizada na cidade de Vitória, estado que dá nome a essa instituição. Na Figura 03 apresento alguns lugares bastante conhecidos da cidade: a Ilha das Caieiras, a Curva da Jurema, a Reta da Penha e o Porto de Vitória.



Figura 3 - Lugares de Vitória

Fonte: www.vitoria.es.gov.br



Mapa 1 - Mapa de localização da UFES

Fonte: ArcGis.



Figura 4 - Conhecendo Vitória e a UFES

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

Ao longo de minha trajetória acadêmica no curso de Geografia sempre tive grande interesse pelas leituras sobre as questões espaciais e as relações dos indivíduos com o espaço. Isso pode parecer estranho para uma ciência que tem o espaço como a temática central de seus estudos, mas explico: esse campo de conhecimento, em sua constituição, apresentou (e ainda apresenta) diferentes pontos de vista epistemológicos que permitem conceber essa relação de forma bastante diferenciada. Nesse sentido, o espaço tem tido diversificadas abordagens no decorrer da história dessa ciência².

Entre os postulados que trouxeram grande contribuição ao debate, os trabalhos de Milton Santos se mostram bastante pertinentes. Esse autor define o espaço como um sistema de objetos e de ações que:

² A Geografia, assim como outras ciências, tem em sua história alguns ideais ou teorias que influenciam toda a trajetória do conhecimento geográfico, são as correntes do pensamento geográfico, ou escolas geográficas. Algumas delas são: 1) O determinismo ambiental: essa teoria do século XIX foi formulada pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel que acreditava que condições ambientais, ou seja o meio, determinaria o homem, é o chamado determinismo geográfico que estava associado a ideia de espaço vital, espaço esse necessário à sobrevivência de um grupo. 2) Possibilismo Geográfico: Essa teoria do francês Paul Vidal de la Blache acreditava que a natureza exerce influências sobre o homem, todavia o homem cria possibilidades de modificar e aperfeiçoar o meio em que vive. 3) Geografia pragmática: essa corrente que surge por volta da década de 1950 estava apoiada em conceitos matemáticos, onde a investigação científica deve estar pautada no empirismo e na homogeneidade, desconsiderando as particularidades. 4) Geografia crítica: surge na França, em 1970, e ganha força no Brasil na década de 1980 por meio do movimento de renovação da geografia que propõe o rompimento da neutralidade dos estudos geográficos frente as questões sociais, políticas e econômicas do mundo. 5) Geografia humanística: defende que cada pessoa e cada grupo tem uma visão de mundo relacionada a suas relações com o ambiente em que vivem, estudam as significações, propósitos e valores humanos frente ao espaço que habitam. A descrição de cada um desses movimentos não significa que entendo as mudanças epistemológicas como lineares, mas sempre em conflitos, em constantes movimentações, afastamentos, aproximações, o que demonstra um saber em constante dinâmica.

É formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá. No começo, era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que, ao longo da história, vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. (SANTOS, 1988, p. 19).

Esse interesse pelos estudos do espaço contribuiu essencialmente para a formulação de minha questão de pesquisa, juntamente com outros eventos vividos. Entre esses eventos destaco minha inserção no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Geografia (LEAGEO) da Universidade Federal do Espírito Santo.



Figura 5 - QR code - conhecendo o LEAGEO

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

O LEAGEO é um projeto de extensão em que fui bolsista por quase dois anos. Esse local tem suas atividades voltadas para o atendimento aos alunos da graduação de Geografia e Pedagogia da UFES, bem como o oferecimento de cursos e oficinas para professores das redes municipais e da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo. No laboratório, eu e os demais bolsistas – com a orientação da professora Marisa Terezinha Rosa Valladares – tínhamos a extensão de nossas casas e de nossos debates acadêmicos trazida de sala de aula ou de situações cotidianas.

Entre os debates mais fervorosos, tínhamos uma inquietação a respeito da necessidade de o professor estar atualizado quanto às demandas, situações vividas e questionamentos trazidos pelos alunos da educação básica, e como poderíamos produzir nossas aulas de maneira que respondêssemos aos anseios de nossos alunos, provocando e incentivando os estudos da Geografia.

No LEAGEO também pude conhecer e aprofundar meus estudos sobre crianças e infâncias, o que me levou à produção de alguns trabalhos, entre eles,

meu trabalho de conclusão de curso, no qual trabalhei a concepção de paisagem que um grupo de crianças tinha. Experimentei, também, uma etnografia com crianças e bebês de um orfanato como trabalho da disciplina de antropologia durante a graduação. A partir de então, aprofundei-me nos estudos de um campo reconhecido como Geografia da Infância, cujo foco temático se refere às relações das crianças com o espaço geográfico.

Como em diversas outras ciências, a Geografia, principalmente a acadêmica, muitas vezes negligencia os estudos voltados às crianças. Por isso, os estudos sobre a infância, nas séries iniciais ou na educação infantil, foram restritos às minhas pesquisas extra-sala de aula, uma vez que não havia disciplina tratando desse tema na organização curricular de meu curso.

Ao iniciar minhas atividades como professora do ensino fundamental e médio da rede estadual do Espírito Santo, deparei-me com uma situação que me incomodou profundamente, causando enfrentamentos em sala de aula: o uso de dispositivos eletrônicos, principalmente os celulares e *tablets* no cotidiano da sala de aula. Contudo, com o passar do tempo, fui elaborando questionamentos sobre as possibilidades que o aparente problema me trazia.

Embora o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2010) proíba o uso de aparelhos eletrônicos como celulares, MP3, *tablets* etc., era muito comum ver alunos utilizando tais equipamentos nas dependências da escola. As reações quanto aos pedidos para que não utilizassem os objetos eram diversas. Quando questionávamos o uso em sala ou pedíamos que guardassem esses objetos, os alunos muitas vezes se negavam a fazê-lo, ou ainda ignoravam o pedido e continuavam a usá-los. Alguns alunos guardavam os aparelhos imediatamente quando solicitados, mas a maioria os utilizava novamente quando acreditavam que não estávamos percebendo. Outros diziam que os objetos são propriedades privadas, portanto, faziam uso quando quisessem.

Nas poucas vezes em que recolhi o objeto – nesses casos, o celular – após pedir que fossem guardados e não sendo obedecida, aconteceram reações bastante significativas de alunos que não aceitavam ficar sem seus aparelhos. Em três momentos distintos, tive alunos que, ao terem seus celulares recolhidos, foram à coordenação da escola, exigindo que fossem devolvidos.

Inicialmente, exigi da direção e da coordenação que cumprissem seu papel de fiscalizar o uso dos aparelhos, mas não tive retorno.

Levei minha inquietação para debates com os demais professores e percebi que dividíamos a mesma angústia. Embora cada professor tivesse uma reação quanto ao uso desses aparelhos em sala, em geral, também se questionavam sobre os malefícios/potencialidades do uso desses objetos em sala.

As aflições presentes naquele espaço se transformaram em inquietações pessoais e me fizeram questionar sobre qual seria a relação dos jovens com esses objetos e como eles interagem na formação de seus espaços, como estão presentes em suas vidas e em seus espaços vividos.

Foi na intersecção entre esses dois momentos – estudos sobre espaço e o exercício da profissão de professora – juntamente com o encantamento pelos estudos da infância que nasceu a questão de minha pesquisa: *como as crianças vivenciam as tecnologias contemporâneas em sua experiência espacial?*

Embora meu questionamento tenha nascido com os jovens, o foco de minha questão estará direcionado para a relação das infâncias com os objetos frutos da tecnologia da informação, pelo fato de as crianças da atualidade estarem imersas nessa cultura repleta de novos objetos tecnológicos desde seus primeiros anos de vida. Além disso, a escolha pela infância como campo de estudo ocorreu em razão de um profundo encantamento pessoal pelos estudos do universo infantil, tendo como referencial principal os estudos da Geografia da Infância.

Também me senti impulsionada a destinar minha pesquisa para as infâncias em suas relações com os objetos frutos da tecnologia da informação pela popularidade do tema, que gera questionamentos de diversos grupos da sociedade, sejam esses grupos constituídos por professores, pais e familiares, que também se perguntam sobre as possibilidades do uso desses objetos pelas crianças. Trata-se de um fenômeno recente, porém de abrangência inquestionavelmente ampla na sociedade em que vivemos.

São variadas as reportagens e opiniões acerca do assunto, contudo, são poucos os estudos, em especial teses e dissertações elaboradas a respeito dessa relação das infâncias com os objetos provenientes da tecnologia da informação. Podemos ver a partir da Figura 6:



Figura 6 - QR code – repostagens e Estado da Arte

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

Reconheço que essa possibilidade de direcionar meus estudos para as crianças me desafia especialmente pelo pouco contato que tive com os estudos sobre infância em minha graduação, gerando esse desejo de conhecer mais, de poder aprofundar meus debates no tema e de poder contribuir para os estudos da própria Geografia da Infância.

Assim como meu interesse por pesquisar nasce de acontecimentos de minha vida, essa pesquisa também se propõe a ser formatada sob a valorização do acontecimento, se diferenciando das pesquisas acadêmicas tradicionais. Perfilhamos com Bakhtin (1992) que a arquitetônica de um texto é de grande relevância, pois não é apenas o seu conteúdo que é formador, que apresenta um caráter instituinte, mas também a sua forma. Reconhecendo que a vida humana ocorre nos acontecimentos da vivência (VIGOTSKI, 2010), optamos por trabalhar com os acontecimentos que envolveram a pesquisa como pontos de partida para cada uma de suas partes. Além de trazer um texto que leva para outros contextos, potencializados pelas tecnologias atuais, buscamos com isso ampliar a linguagem para além as escritas tradicionais e pensar esse recurso tecnológico como possibilidades de outras arquitetônicas do texto acadêmico.

A partir dos acontecimentos da vida e do trabalho de campo dialogo com a teoria Histórico-Cultural e com a Geografia da Infância, essas que reconhecem as relações das crianças com o meio, suas autorias e protagonismos infantis. Como sugere o termo protagonismo infantil, as crianças são como atores principais de suas ações, ocupando papéis principais nos acontecimentos. Quis, assim, ler os acontecimentos ocorridos no espaço da instituição onde ocorreu a pesquisa a partir

do ponto de vista das crianças, reconhecendo suas lógicas, suas formas singulares de viver o espaço geográfico, o tempo histórico e os eventos que neles se desenvolvem.

Foi esse acontecimento em minha vida de docente que me remeteu para este trabalho, que gerou a inquietação que gestou esta pesquisa. Juntamente com outros episódios de minhas histórias e geografias, que a possibilitaram e permitiram que pudesse enxergar o movimento da pesquisa de uma maneira diferente, o ofício do pesquisador, o exercício de uma iniciação acadêmica e o aprofundamento que um curso de mestrado permite, mesmo em seu curto tempo: cronologicamente marcado, mas intensamente vivido! Foi isso que me permitiu valorizar não apenas a força merecidamente conquistada por nossos teóricos, mas também a voz das crianças, o “era uma vez” que marca cada instante de vida. Ele marca o iniciar de uma nova história, de um novo dia ao lado dessas crianças. Por isso, fecho este capítulo com uma frase de abertura, uma frase narrada em diversas línguas: *Once upon a time... Era una vez... Es war einmal... C'era una volta...Era uma vez...* Essas palavras foram ouvidas em quase todos os dias de campo.

Começamos a contar outras histórias e encerramos este capítulo com Benjamin (1985, p. 126): “Contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”.

2 MEU ENCONTRO COM A INFÂNCIA:

a geografia da infância

Emilly: Tia Lorena! Tia não, Lorena. Por que você fica com esse caderno na mão? Você tá aprendendo alguma coisa com a tia Nilcéa?

Lorena: Sim, Emilly! Estou aprendendo com a tia Nilcéa e com vocês.

Emilly: Então vou te ensinar, copia a história todinha no seu caderno, depois eu vou olhar!

Nota de campo, 25 de setembro de 2014

Era uma vez... o amor pelas crianças e o interesse em melhor compreendê-las.

O amor pelas crianças e o interesse em melhor compreendê-las em suas relações com as tecnologias me levaram a buscar um programa de Pós-Graduação em Educação, para que pudesse ampliar meus diálogos com estudos e teorias que fossem portos seguros de orientações nas buscas de respostas e interpretações dessas inquietações iniciais.

No programa de mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora tive a oportunidade de encontrar diversos autores, tanto do campo da Educação quanto de outras áreas, entre elas o campo de Estudos da Infância, me proporcionando crescimento intelectual e pessoal.

Pude a cada nova leitura e novo debate, seja nas disciplinas, nas orientações ou no grupo de pesquisa e estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), modificar minha ótica, antes tão idílica, e passar a pensar os estudos sobre as crianças – e principalmente as crianças e suas infâncias – de uma forma diferente. Este capítulo é escrito baseado nas principais leituras e principais autores que permitiram minha imersão no campo de estudos da infância.



Figura 7 - QR code – conhecendo o GRUPEGI

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

São diversos os estudos e teorias ao longo da história que buscam compreender, em distintos aspectos, as crianças: como devem ser cuidadas, educadas e compreendidas. Esses estudos são elaborados por diversas ciências, desde as de caráter clínico – como a Psicologia da Infância e a Medicina Infantil – às de caráter social – como a Sociologia da Infância, a Geografia da Infância, a Antropologia da Infância, a História da Infância, a Filosofia da Infância e a Pedagogia da Infância.

É, portanto, importante evidenciar que este estudo busca compreender as crianças sob uma perspectiva social, ou seja, sob os princípios que declaram a infância como uma construção composta por sujeitos históricos e geográficos, que têm, em diversos momentos e lugares, distintas infâncias, diferenciadas pelas relações com o espaço-tempo e com o meio político, econômico, social e cultural no qual estão inseridas. Nesse caminho, diversas teorias emergiram em diferentes contextos de época e espacialidades. A figura a seguir evidencia esses locais:



Figura 8 - Autores pelo mundo - países

Fonte: Elaboração da autora.



Quer conhecer alguns autores de cada um desses territórios?

Aponte seu dispositivo para o código.

Figura 9 - QR code – conhecendo os autores

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

2.1 Formas de olhar a criança: teóricos franceses, teóricos de língua inglesa, língua portuguesa e teóricos russos

Ronaldinho vê na capa de meu caderno o desenho da Torre Eiffel.

Ronaldinho: Eu já fui nesse lugar! Lá na Espanha, todo mundo fala embolado assim: lalalalala.

Inevitavelmente me vem um sorriso nos lábios. E ele questiona:

Ronaldinho: Você não sabe que cada planeta fala de um jeito?

Lorena: Planeta? Acho que você quis dizer país né?

Ronaldinho: É esse país a Espanha tem essa torre, meu pai disse que tenho que estudar muito pra ir pra lá. Vou ser jogador de futebol, vou jogar em vários países e vou falar várias línguas diferentes.

Nota de campo, 21 de outubro de 2015

Na ótica defendida por esse trabalho, o ser humano é sujeito histórico e geográfico, sendo, por conseguinte, necessário compreender que, ao longo da história e nos diferentes espaços, as crianças, também sujeitos históricos e espaciais, devem ser entendidas de variadas maneiras.

Como afirma Heywood, quando se trata de infâncias, é comum vê-las como uma fase de transição da vida, como se fosse apenas uma etapa a ser concluída para que se chegue ao objetivo final, que é ser adulto. Assim, “A infância é, pois, em grande medida, resultado das expectativas dos adultos.” (HEYHOOD, 2004, p. 22).

Corsaro (2011) também discute essas implicações:

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados causa de preocupação por adultos, problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos, (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras. (CORSARO, 2011, p. 18).

Esse pensamento, assim como outros referentes às crianças e às infâncias, é historicamente (re)construído ao longo dos séculos, sendo influenciado por diferentes concepções de infâncias. Embora essa visão adultocêntrica esteja na contramão dos estudos atuais da sociologia da infância e da concordância deste trabalho, ela ainda é muito presente na representação infantil em escolas e na sociedade de um modo geral. Por isto, é preciso compreender como a criança é historicamente estudada/vista, daí a relevância de se resgatar o modo como às crianças vêm sendo estudadas ao longo da história, razão de um recorte de estudos sobre isto neste trabalho.

A categorização dos autores aqui feita de acordo com os idiomas no qual escrevem originalmente ocorre pelo reconhecimento da representatividade e força nos estudos da infância, sendo idiomas reconhecidamente populares em todo o mundo. É necessário evidenciar a possibilidade de equívocos nas traduções feitas ao longo da história, como é o caso dos autores de língua russa que, recentemente, vêm tendo suas obras e teorias reavaliadas e novamente traduzidas. As obras de Vigotski, especialmente, quando traduzidas para a língua portuguesa, no geral não são resultado da tradução do material original de língua russa, mas sim de escritos já traduzidos de outros idiomas, como o inglês.

É importante também evidenciar que esses são autores com os quais pude iniciar meu diálogo de pesquisa, sendo apresentados nesse capítulo de modo geral, uma vez que seus estudos foram importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Eles foram meus portos seguros na interpretação e compreensão dos dados produzidos em campo, pontos de partidas ampliados nas relações do contexto de pesquisa.

2.1.1 Autores franceses

A maioria dos estudiosos franceses aqui brevemente apresentados tem o indivíduo criança como objeto de análise com ênfase em seu caráter biológico, não em seu contexto social. É o caso dos primeiros estudos sobre a infância, de origem francesa, que têm o indivíduo criança como objeto de análise.

Thomas Hobbes, filósofo francês dos séculos XVI e XVII, refere-se à criança com base na ideia do pecado original, sendo ela portadora da maldade para o qual o ser humano tenderia a ir. Isso se dá pela ainda inexistente adaptação das normas da sociedade adulta às práticas infantis, defendendo assim a necessidade de programas disciplinadores e punitivos de controle social.

Jean Jacques Rousseau, um dos principais filósofos iluministas do século XVIII, é responsável por uma visão sobre a infância oposta à tradição cristã do pecado original, que corresponde à representação social da criança como originalmente inocente. Segundo o autor, “a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos” (ROUSSEAU apud HEYWOOD, 2004, p. 38).

Foi por meio de sua obra literária *Emílio* que Rousseau organizou suas teorias sobre a infância. “Rousseau organizou o livro em torno de uma série de etapas durante a infância, entre elas, uma Idade do Instinto, durante os 3 primeiros anos de vida; uma Idade das Sensações, entre os 4 e os 12 anos; e uma Idade das Ideias, em torno da puberdade” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Rousseau também defendeu que ser criança é um processo natural e necessário para que uma pessoa se torne adulta, tendo características próprias de pensar e sentir, diferentes da razão intelectual do adulto. Defendeu o respeito à infância como uma fase da vida. Segundo James, Jenks e Prout (apud TEBET, 2013, p.19), Rousseau é considerado responsável pela construção do discurso da criança na condição de sujeito, reconhecendo as crianças como uma classe específica de seres com necessidades, desejos e direitos.

Os românticos do século XIX trazem uma mudança quanto ao pensamento rousseauiano de inocência: não acreditavam que as crianças se tornassem virtuosas em seus primeiros 12 anos de vida. Diferentemente, os pensadores do século XIX veem as crianças como “criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras”. Essa sensibilidade e esse caráter redefinem a relação entre crianças e adultos nesse período. A aproximação da infância é vista como purificadora, salvadora.

No século XIII, os estudiosos reconheciam as crianças como importantes objetos de estudo. Heywood (2004), ao analisar os estudos da historiadora Margaret

Ezell sobre a obra de John Locke e fazer algumas reflexões sobre educação, projeta a imagem da criança como tábula rasa, um papel em branco, ou ainda uma cera a ser moldada pelos ensinamentos dos adultos. Tendo como âncora essa lógica proposta por Locke de que a educação modela a criança, ele se opunha ao pensamento medieval de que as crianças eram puras, como a imagem do menino Jesus, ou más, como fruto do pecado. Contudo, ao analisar a perspectiva de outros historiadores como W. M Spellman, Heywood (2004) analisa que Locke não abandona a perspectiva cristã da impureza infantil, pois afirma que há um árduo caminho para ensinar a criança a “dominar suas inclinações” e “submeter seu apetite à razão”. Heywood ainda afirma que, embora os estudos de Locke encorajem uma simpatia com relação às crianças, ele não deixa de ter uma visão ainda negativa sobre as crianças:

Na análise final, Locke não escapa de maneira alguma de uma concepção negativa sobre a infância, o que se pode ver em seu desejo de desenvolver a capacidade de raciocinar nas crianças já a partir de uma idade precoce, ‘até mesmo desde o próprio Berço’. Com o descuido, a desatenção e alegria que lhe são característicos, as crianças precisavam de ajuda: eram ‘pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural. (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Diferentemente dos teóricos franceses supracitados, Philippe Ariès, em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família* originalmente publicada em 1960, inspirado pelos debates sociológicos de sua época, promoveu um estudo pautado num olhar sobre a criança que não se restringe a vê-la apenas biologicamente, mas como sujeito social.

Seu trabalho compreende que a sociedade europeia ocidental inicia um processo de reconhecimento da infância apenas entre os séculos XVI e XVII. Segundo ele, o sentimento de infância não existia até então era apenas um sentimento denominado “páparicação”, que consiste em um cuidado da mãe ou da ama, estando associado à fragilidade dos primeiros anos de vida da criança, até quando a criança começava a adquirir um desembaraço físico, ocasião em que ela era considerada adulta. Ariès (1981) utiliza como objetos de estudo pinturas, lápides, trajes ou ainda a inexistência de tabus até então associados à infância.

Foram as mudanças econômicas, sociais, religiosas e políticas do século XVII, promovidas pela revolução industrial, que começaram a se particularizar e que

tomaram a infância como resultado da organização burguesa, num movimento de reorganização espacial.

A convivência social que ocorria no espaço público cede lentamente lugar para o privado e é acompanhada de reorganização da lógica espacial, a qual passa a se ordenar a partir dos pressupostos criados pela nova ordem econômica social. A necessidade de intimidade e privacidade encontra na reorganização da família um caminho para o distanciamento da coletividade. A partir da construção do mito do amor materno e paterno, a família torna-se o lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância, o que redesenha a importância dada as crianças. (LOPES, 2005, p. 20).

O trabalho de Ariès (1986) é de grande importância para os estudos subsequentes sobre a infância, pois fornece arcabouço histórico para outras perspectivas sobre a infância. Todavia, é muito criticado por afirmar que a infância é uma invenção moderna, portanto, inexistente na Idade Média em outros locais do mundo fora do continente europeu, e também por ter um método de análise considerado frágil, com respaldo em quadros e imagens. A sua metodologia sofreu duras críticas por diversos pesquisadores do campo da infância, todos eles afirmando que a ausência de crianças em pinturas e outras obras da idade média não significaria, necessariamente, uma ausência do sentimento de infância.

Segundo ele, a família começou a se organizar em torno da criança, de suas necessidades, sendo agora vista como insubstituível. Em alguns casos, reduzira-se o número de filhos para que fosse possível melhor se dedicar a cada um deles. Dessa maneira, a instituição escola, criada em meados do século XVII, passaria a ser responsável, juntamente com as famílias, pelas crianças, zelando por seu bem-estar e preparando-as para a entrada no mundo adulto.

As polêmicas teses de Ariès, criticadas em diversos locais, reverberam em muitos outros estudos e deslocaram o sentido de naturalização da infância para uma construção histórica e social.

No Quadro 1 podemos ver um pouco mais sobre a tese de Ariès.

Quadro 1 - Tese de Philippe Ariès

A obra de Philippe Ariès busca argumentar a partir das imagens as mudanças ocorridas na infância europeia. Sua tese: a ausência de crianças ou suas representações próximas aos adultos na idade média seriam evidências de um não sentimento de infância, o que mudaria a partir dos séculos XVI-XVII e também com evidência nas pinturas e outras obras.



Na Idade Média, não havia uma separação explícita entre adultos e crianças.

Fonte da foto: Ariès (1974).



As mudanças na sociedade europeia levaram à emergência da infância, visível agora também nos quadros. Exemplos de crianças em quadros renascentistas. Quadros de Da Vinci.



2.1.2 Autores ingleses

Colin Heywood (2004), em seu livro *Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*, se opôs aos estudos de Ariès, demonstrando que a infância já estava presente em outros momentos da história da Europa. Afirma que, na Idade Média, a figura infantil era pregada especialmente pela igreja católica como pura e inocente, estando associada à imagem do menino Jesus.

Pode-se citar ninguém menos do que o papa Leão, o Grande, pregando no século V que 'Cristo amou a infância, mestra da humildade, lição de inocência, modelo de doçura'. A inocência das crianças significava que elas poderiam ter visões celestiais, denunciar criminosos e servir como intermediários entre o Céu e a Terra, como no provérbio 'da boca das crianças vêm palavras de sabedoria. (HEYWOOD, 2004, p. 28).

Na idade moderna, segundo esse autor, nos séculos XVI e XVII, principalmente na Inglaterra, há um interesse pelos estudos da infância protagonizado pelos puritanos, que foram os primeiros a questionar a natureza infantil e o lugar das crianças na sociedade. Ele ainda afirma que "Os puritanos não tinham necessariamente uma opinião elevada sobre as crianças, e os irmãos mais fervorosos afirmavam que elas nasciam de 'fardos sujos de pecado original', ou pequenas víboras" (HEYWOOD, 2004, p.36). Assim como os puritanos ingleses, os franceses também tinham a visão da criança como fracas e fruto do pecado. "Mesmo assim, jansenistas do século XVII em Port-Royal e outros educadores afirmavam que as crianças valiam a atenção; que se deveriam dedicar a vida à sua instrução e que cada indivíduo precisava ser compreendido e auxiliado" (p. 36).

Heywood tem grande importância nos estudos sobre a infância, uma vez que questiona os estudos de Ariès, muito utilizados como referência no estudo sobre a história da infância. Ambos os estudiosos possibilitam reflexões, sobretudo quanto às diferentes infâncias em tempos e espaços distintos.

Jens Qvortrup³ analisa a infância como parte da estrutura social, sendo essa estrutura parte importante de qualquer sociedade. Ele tem como foco de estudo os elementos comuns a todas as crianças, considerando elementos constituintes da

³ Jens Qvortrup é dinamarquês e tem seus estudos se aproximam e dialogam com os estudos de autores ingleses.

infância, ou seja: “Para o autor, a Sociologia da Infância precisa buscar os elementos comuns às crianças, que seriam marcas da infância na condição de uma categoria singular.” (TEBET, 2013, p. 70).

Em seu trabalho *Nove Teses sobre a Infância como Fenômeno Social*, Qvortrup (2011) ressalta a necessidade de incluirmos as crianças nos debates acerca das forças estruturais, políticas e econômicas, possibilitando, assim, novos caminhos na pesquisa sobre a infância.

Essas são percepções notáveis, em primeiro lugar pelo que revelam, mas também porque voltam nossa atenção ao fato, muitas vezes negligenciado, de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global. Tais lições são importantes, visto que não é comum incluir as crianças, científica ou politicamente, no nível das políticas mundiais ou das nacionais [...] Com isso, não pretendo afirmar que cada criança, em particular, deva manifestar-se sobre questões dessa ordem; trata-se de um enfoque completamente diferente. Significa, porém, que todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior. (QVORTRUP, 2011, p. 201-202).

Dessa maneira, o autor cria suas nove teses sobre a infância. Na sua primeira tese, ele afirma que “*A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade.*”. Qvortrup define a infância moderna como portadora de duas demandas principais, que são a escolarização ou institucionalização das crianças e o reconhecimento por parte de um estatuto das crianças como menores.

A segunda tese é complementar à primeira, e afirma que “*A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico.*” Essa tese parte do pressuposto de que a infância nunca se encerra como forma estrutural, uma vez que ela continua a existir independentemente da quantidade de crianças que mudam da infância para a fase adulta. Assim, a infância é uma forma permanente em qualquer estrutural geracional. Destarte, o autor defende que a infância não é um período transitório, mas permanente.

Na sua terceira tese “*A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural*”, Qvortrup defende o uso do conceito de “infância” e não de “criança”, uma vez que esta ideia ignora a criança como um ser histórico, diferentemente do conceito de infância, que reconhece a variabilidade histórica e cultural das distintas infâncias.

Em sua quarta tese *“Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”*, ele afirma que as crianças influenciam e são influenciadas pelos pais e professores, além de outras pessoas com quem estabelecem relações. Além disso:

Primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico. (QVORTRUP, 2011, p. 201).

Já em sua quinta tese *“As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”*, ele considera que não são apenas as atividades escolares as únicas construtivas realizadas pelas crianças, pois, para ele, qualquer atividade realizada por elas resulta da interação com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, o que proporciona uma contribuição tanto para sua infância quanto para a sociedade em que vive.

Contudo, quando trata dessa contribuição das crianças na construção da sociedade, o autor não atribui às crianças o papel de atores das mudanças sociais. Segundo ele, “as mudanças na infância são o resultado e não a causa [das mudanças sociais].” O autor afirma, ainda, que as “crianças, como um grupo, não têm outra opção senão reagir e se adaptar [às forças sociais]” (QVORTRUP apud TEBET, 2013, p. 82).

A sexta tese, *“A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”*, de certa forma, complementa as afirmações da quinta tese. Segundo ele, as crianças são atingidas pelas forças sociais até mesmo quando não são foco dessas forças. Ele utiliza como exemplo as leis que, de maneira geral, não são elaboradas para as crianças, mas elas são atingidas ainda que indiretamente. “Se tomarmos as políticas de moradia, por exemplo, ou as condições de emprego da população, mesmo que de modo indireto, elas têm um impacto sobre as crianças que, em geral, é ignorado pelas estatísticas oficiais.” (QVORTRUP apud TEBET, 2013, p. 83).

Na sétima tese, *“A dependência convencionalizada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim*

como a sua autorização às provisões de bem-estar”, Jens Qvortrup traz uma reflexão sobre a invisibilidade infantil, constatada em dados como de informações governamentais e documentos de pesquisa, que propiciam a visão das crianças como imaturas e dependentes de seus responsáveis, impedindo que sejam ouvidas.

A oitava tese, *“Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”* refere-se à “privatização da criança pela família”. Aqui, Qvortrup trata da responsabilidade dada à família sobre as ações das crianças. Assim, o autor defende a divisão da responsabilidade pelas crianças – especialmente a econômica – com toda a sociedade. Segundo o autor, a sociedade deve assumir a responsabilidade pelas crianças, por três razões:

Primeiramente, um argumento moral: para garantir que crianças sejam providas de acordo com um padrão básico ou com um padrão para famílias com crianças que, em princípio, estejam em igualdade de condições com outros casais sem crianças. Em segundo lugar, um argumento de direito, que deveria admitir que, se as crianças estão contribuindo, elas também podem reivindicar recursos para distribuição; e pode-se adicionar que deveria haver garantias para compensar os pais de suas contribuições. Terceiro, um argumento que diz respeito ao “interesse” nas crianças, com responsabilidade sobre elas, e não é difícil demonstrar que a sociedade também tem significativo interesse nas crianças, se não como crianças, mas como membros do que é ilusoriamente denominado próxima geração. (QVORTRUP, 2011, p. 209-210).

Na nona e última tese, *“A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”*, Qvortrup considera que a marginalização da infância é dada pelo paternalismo, que protege e priva ao mesmo tempo.

Ao abrir essa discussão por meio de suas teses, Qvortrup propõe uma descolonização do pensamento sobre a infância, pois reconhece a infância como grupo social e busca formas de incluí-la na produção científica, permitindo que as crianças sejam cidadãs com direitos plenos.

Outro autor que colabora para os estudos sobre a infância é o sociólogo estadunidense William Corsaro, professor da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana. Entre seus principais estudos estão cultura de pares e os métodos etnográficos de pesquisa com crianças. No Brasil, ele se tornou conhecido principalmente pelo seu livro *Sociologia da Infância* (2011), no qual ele discute as culturas infantis e apresenta a perspectiva da Reprodução Interpretativa como um processo de socialização, discutindo também a participação infantil na sociedade.

Segundo o autor, as crianças não simplesmente imitam ou reproduzem o que os adultos fazem, mas também estão criando, ao se apropriarem das informações e hábitos do mundo adulto. Esse conceito se aproxima das discussões de Vigotski e da quinta tese de Qvortrup.

Michael Tomasello é um psicólogo americano, codiretor do Instituto Max Planck de Antropologia Evolutiva, sediado na Alemanha, que tem suas pesquisas voltadas para a relação entre cognição e cultura. Entre suas publicações, em *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento* (2003) ele discute os saltos qualitativos do ser humano, se comparado a outras espécies, em especial os primatas, de criar habilidades cognitivas bastante complexas, que são utilizadas para conservar e inventar aptidões, ferramentas, para a comunicação, a escrita e a organização cultural. Segundo Tomasello (2003), essas características são possíveis pela cooperação humana, sendo essa cooperação transmissão social e cultural, significando, evolutivamente, que as habilidades podem ser transmitidas de maneira complexa, poupando energia na exploração de atividades e hábitos já existentes.

2.1.3 Autores de língua portuguesa

Manuel Jacinto Sarmiento é professor da Universidade do Minho, Portugal. Suas pesquisas no campo da infância discutem as culturas infantis, o protagonismo infantil e a formação de professores. Ao discutir as culturas de infância da modernidade, ele as reconhece como repletas de mudanças e discorda da negatividade a elas associadas, especialmente pelas consequências que a globalização tem trazido às crianças de todo o mundo. São elas as principais vítimas da fome, da pobreza, dos conflitos, da insegurança e das questões financeiras.

A colonização dos mundos de vida infantis pela indústria cultural e pelos *media* arrasta consigo, por seu turno, a emergência de comportamentos consumistas, individualistas, hipercompetitivos e a erotização infantil (melhor dizendo, a transfiguração do erotismo infantil pela dominação do erotismo adulto hegemônico).

Alguns autores veem nesta mudança geracional o fim da infância. Esta tese, em geral, é conservadora e reaccionária e invoca os “bons velhos tempos” de um passado cheio de referências e valores ancestrais, que, em boa verdade, nunca existiu, pelo menos como o pintam.

Penso, pelo contrário, que o que está em causa é a “norma” moderna da infância, não é a categoria geracional, que está a desaparecer. As crianças permanecem aí e é incorrecto escamotear a sua diferença. (DELGADO; MULLER, 2006, p. 18).

Dessa maneira, Sarmiento reconhece a infância como categoria geracional que é suscetível a mudanças como as outras gerações, assim como a sociedade, que vive dessa maneira também defende e valoriza a participação social infantil.

No Brasil, alguns autores se tornam bastante importantes a esta pesquisa, especialmente pelos estudos com as crianças. São estudos que reconhecem seus espaços e tempos infantis, suas autorias nesses espaços, e trazem à academia o diálogo com as infâncias, rompendo com as perspectivas tradicionais de compreensão das crianças, respeitando e valorizando as culturas infantis.

É importante ressaltar que esses autores trazem recentemente, assim com a história acadêmica desse país, outros olhares sobre a criança. Eles as reconhecem como cidadãos e autoras de suas próprias histórias e geografias.

Sônia Kremer é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil e o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC):

Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas. (KREMER, 2002, p. 43).

Outras autoras importantes para os estudos sobre a cultura infantil são as professoras Ângela Meyer Borba e a professora Tânia de Vasconcellos. A primeira é doutora pela Universidade Federal Fluminense, e atualmente é professora do curso de especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio), onde atua principalmente na área dos estudos da infância e da educação infantil com foco nos estudos do brincar e dos processos de produção das culturas de infância.

A professora Tânia é pedagoga e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é professora do Programa de Pós Graduação em Educação. Tem se dedicado à pesquisa da cultura de infância com foco na produção do lugar pelas infâncias em suas relações com o brinquedo e com a brincadeira.

O professor Jader Janer Moreira Lopes é graduado em Geografia, doutor em Educação pela UFF e pós-doutor pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie (INEDD), da Universität Siegen, Alemanha. É coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), e professor do programa de Pós-Graduação em Educação na UFF e na UFJF, onde, dentre outras pesquisas de mestrado e doutorado, orienta esta pesquisa. Contribui amplamente com os estudos sobre infância e sobre a Teoria Histórico Cultural no Brasil, em especial os estudos da Geografia da Infância, buscando um diálogo entre as teorias da infância e as categorias geográficas, pensando, assim, nas possíveis contribuições da Geografia para as infâncias. Dessa forma, promove a ampliação dos debates e estudos das geografias e das cartografias infantis.

2.1.4 Autores russos

Ao falar de autores russos que contribuem para os estudos sobre a infância é necessário demarcar que, embora não tratem especificamente sobre o campo de estudos da infância, considero que contribuem fortemente aos estudos das crianças com suas questões sobre o desenvolvimento humano.

Os autores aqui retratados viveram em uma Rússia que foi palco de grandes transformações sociais e políticas e têm no desenvolvimento da teoria histórico-cultural, cujo principal teórico é Lev S. Vigotski, a busca pela transformação das teorias que pudessem compreender a dimensão de humanização de forma diferenciada dos postulados presentes em sua época. Dessa forma, o conjunto desenvolvido por esse grupo pós-revolução de 1917 estão fortemente voltados para desenvolvimento humano, e, nessa perspectiva, também trazem contribuições para os estudos das crianças e da infância.

A Revolução Russa mostrou uma grande mudança não apenas do sistema político e econômico do país, até então sucateado pelos interesses absolutistas do Czar Nicolau II, mas também uma mudança social radical embasada nos princípios marxistas, cuja proposta é a transformação da base econômica, das relações sociais e da consciência social ancorada nos princípios do método materialista histórico-

dialético. Logo, essas mudanças guiam os estudos acadêmicos e as políticas sociais de todo o sistema, inclusive do olhar sobre a infância.

No II Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), devido a divergências ideológicas, ocorre a criação de duas alas fundamentais para o partido. Os mencheviques, que acreditavam que a burguesia deveria liderar a nova república, e a revolução democrático-burguesa deveria preceder a revolução socialista proletária, garantindo assim o poder por meio da atividade política. A outra ala era formada pelos bolcheviques, sob a liderança de Lênin, que defendiam a revolução por meio de um governo que deveria ser diretamente controlado pelos trabalhadores camponeses, e o poder se daria pela revolução.

Embora após a queda do Czar o partido menchevique liderasse a revolução russa (fevereiro de 1917), devido a problemas estratégicos – como a permanência da Rússia na primeira guerra mundial – a queda dessa ala do partido foi inevitável, especialmente após o retorno de Lênin do exílio na Suíça. Então, no mês de outubro de 1917, o partido bolchevique assumiu o controle do processo revolucionário. Dessa forma, foi iniciada a grande construção de uma nova sociedade, que deveria ter novos modelos de organização social.

A psicologia e os estudos da infância também sofreram transformações de acordo com a nova proposta. De acordo com Longarezi e Puentes (2013, p. 70), “As ideias de V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M. N. Petrvski, N. K. Kruskaia , A. S. Makárenko influenciaram inicialmente o processos de formação e desenvolvimento da pedagogia e da ciência psicológica no Período Revolucionário⁴ (1917) e ao longo do Período Pós-Revolucionário.

No período Revolucionário, Kruskaia, esposa de Lênin, organizou o programa escolar municipal, que previa o ensino gratuito às crianças em idade pré-escolar e criou o comissariado do povo para a educação. Lunatcharsky assumiu a frente das reformas educacionais no novo país ao ser nomeado Comissário do Povo para a Educação (Narkompros), que buscava não apenas a construção de uma nova sociedade, mas também um novo “Homem”. Para tanto, conhecer o processo de desenvolvimento humano, de humanização, os processos de ensino-aprendizagem eram essenciais. Foi no esteio da revolução, no compromisso de contribuir com a

⁴ O Período Revolucionário teve início em fevereiro de 1917, com o estabelecimento do governo provisório menchevique, até 1922, quando foi oficialmente criada a URSS.

organização de outra sociedade que encontramos Leontiev, Luria e Vigotski⁵, entre muitos outros teóricos que produziram novos arcabouços teóricos.

Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903- 1979) nasceu no período conhecido como pré-revolucionário (1870- 1916) e teve grande importância nas políticas sociais da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) no Período Pós-Revolucionário (1922-1991). Leontiev se formou em 1925 na Faculdade de História e Filosofia. Dois anos antes, ele foi convidado por Luria para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, juntamente com ele e com Vigotski. Nesse período, criaram, pautada na base filosófica marxista, a “Escola histórico-cultural”⁶, em que eles contrapõem as ideias, vigentes na época, da supremacia da base biologizante e naturalista.

Em 1931, alguns pesquisadores da *troika*⁷, assim como em diversos campos do conhecimento na URSS, foram influenciados pelo progressivo fortalecimento de Stalin sobre o Estado soviético.

A.N.Leontiev deixou seu cargo na Academia de Educação Comunista, estabelecendo-se em Kharkov (à época, capital da Ucrânia) a fim de assumir a seção de Psicologia Infantil e Genética no Instituto de Psiconeurologia (mais tarde Academia Republicana). De modo que a mudança para a cidade de Kharkov tornou-se inevitável. (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p.75).

Com essa mudança de cidade, os estudos de Leontiev também se afastaram conceitualmente dos estudos de base marxista à qual Vigotski era fiel. Os estudos de Leontiev passaram a ser desenvolvidos em caráter mais clínico. Em 1934, assumiu o cargo de chefe do laboratório do Instituto Nacional de Medicina Experimental em Moscou e também atuou como professor na Academia de Educação Comunista.

⁵ Estarei grafando o nome de Vigotski com “i”, e não com y, como tradicionalmente aparece em diversos textos no Brasil, por estar em acordo com as mais recentes traduções (vide PRESTES, 2010), salvo quando citar algum material que apresenta outra forma de transliteração do nome do autor para as línguas ocidentais.

⁶ Novamente concordamos com Prestes (2010) que o termo que melhor descreve a teoria desenvolvida pelo grupo é Histórico-cultural, por isso optamos por seu uso nesta dissertação.

⁷ Termo utilizado para se referir ao grupo formado por Vigotski, Luria e Leontiev, na construção da teoria histórico-cultural. Entretanto, é importante ressaltar a importância de alunos como Zaporozhets, Bozhovich, Levina, Morozova e Slavina, que também participam da construção da teoria histórico-cultural proposta por Vigotski.

Embora existam teorias que afirmem o total rompimento conceitual e afetivo entre Vigotski e Leontiev após sua mudança para Kharkov, Tunes e Prestes (2009) questionam a impossibilidade dessa afirmação, uma vez que, mesmo introduzindo novas ideias, princípios e conceitos teóricos ao longo do processo de desenvolvimento de seus pontos de vista, Leontiev não contesta os pontos de vista de Vigotski. Elas também argumentam que:

As bases teóricas da teoria da atividade, ou do enfoque da atividade de A. N. Leontiev, inauguradas com os trabalhos realizados em Kharkov, foram formuladas, em primeira versão, no fim da década de 1930, quando Vigotski já havia falecido. Por isso, é impossível saber a opinião dele. As opiniões de Leontiev e de Luria eram idênticas: o enfoque da atividade não é uma teoria nova, mas um desenvolvimento natural das ideias de Vigotski; os dois, até o final de suas vidas, consideravam Vigotski o fundador e líder daquela corrente científica a que também se afiliavam. (TUNES; PRESTES, 2009, p. 292).

Leontiev desenvolveu, ao longo de sua vida, a Teoria da Atividade, uma importante contribuição para a teoria histórico-cultural que, mais tarde, foi ampliada por outros autores como Galperin, Elkoïn, Zaporoyetz e Levina.

Para Leontiev, a espécie humana nasce como resultado da apropriação cultural produzida anteriormente, porém o que o caracteriza como humano é o processo de humanização que ocorre por meio da internalização da cultura vivida. Segundo Leontiev (apud LOGAREZI; PUENTES, 2013, p. 82),

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade, resultando estas aquisições do desenvolvimento das gerações humanas, não sendo incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo o coloca, por assim dizer, nos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Outro teórico russo importante é Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Ele ingressou aos 17 anos de idade na Universidade de Kazan, na Faculdade de Ciências Sociais, onde começou a ter contato com as discussões políticas da época e se interessou pelo socialismo utópico e pela importância do homem na sociedade. Após dois anos, em 1921, Luria se formou em Ciências Sociais e iniciou seus estudos na Faculdade de Medicina, que concluiu apenas em 1937, após interromper

o curso por um tempo. Durante todo esse período também atuou no Instituto Pedagógico e no Hospital Psiquiátrico de Kazan.

Em 1924, juntamente com Leontiev e com o reconhecido líder do grupo Vigotski, buscou-se a criação de uma nova forma de conceber o processo de humanização, fundada sobre os princípios do materialismo dialético.

Luria propiciou importante contribuição para a psicologia e para a teoria histórico-cultural, com seus estudos no campo da memória, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. Para ele, as funções superiores da mente são resultado da história social, e “os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado” (LOGAREZI; PUENTES, 2013, p. 85). Assim, ele buscou analisar se as funções mentais superiores se desenvolvem e se estruturam baseadas no meio social, na cultura e nas mudanças históricas às quais estão expostos os indivíduos. Também contribuiu com as reflexões sobre o papel da linguagem, segundo sua bibliografia, publicada por Michael Cole, no site por ele organizado sobre a memória e os escritos de Luria: “uma ênfase especial que teria como papel ser a “ferramenta das ferramentas” nesse processo: a aquisição da linguagem era vista como o momento crucial, quando a filogênese e a história cultural são fundidos para formar maneiras especificamente humanas de pensamento, sentimento e ação” (COLE, 2015, on-line – tradução nossa).

Durante o regime ditatorial de Stalin, que teve início na década de 1930 e durou até 1950, Luria, assim como seus companheiros, teve seus estudos questionados e reprimidos pelo governo. Assim, retornou à escola médica e iniciou seus estudos sobre afasia⁸, com a finalidade de manter seu foco na relação entre linguagem e pensamento, em uma área politicamente neutra. Contudo, na Segunda Guerra mundial registrou-se grande aumento no número de lesões cerebrais, o que permitiu a Luria desenvolver, durante esse período, uma abordagem sistemática da relação entre cérebro e cognição. Assim, seus estudos foram intensificados no ramo da neuropsicologia até sua morte, em 1977.

Lev Semionovitch Vigotski (1896- 1934) nasceu em Orcha, mas, ainda bebê, sua família se mudou para Gomel. Não frequentou a escola primária, tendo sua educação e instrução sido feitas em casa com sua mãe. Ingressou na escola na 6ª

⁸ Afasia é de maneira simplificada a perda da capacidade e das habilidades de linguagem falada e/ou escrita (abccdasauade.com.br).

série e terminou o ginásio aos 17 anos, em 1913. No mesmo ano, ingressou na Faculdade de Medicina, da Universidade Imperial de Moscou. Vigotski frequentou a faculdade de medicina por menos de um mês e se transferiu para a Faculdade de Direito da mesma universidade, ao mesmo tempo em que ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski, uma instituição organizada de forma diferenciada das demais, com um currículo livre e com uma formação ampla. Nessa universidade ele despertou o interesse pela psicologia. Em 1916, apresentou sua monografia denominada *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*.

Entre 1919 e 1921 Vigotski ocupou o cargo de diretor do sub-departamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução e assumiu a diretoria no Departamento Artístico do Órgão Regional de Instrução Política. Simultaneamente, participou da criação e da edição da revista *Veresk*, que buscava agrupar atores, poetas, músicos e escritores para chamar a atenção e dialogar sobre as produções artísticas da época. A revista teve apenas um exemplar.

Quadro 2 - Veresk



Planta Veresk, que teria servido de inspiração a Vigotski e David para dar o nome da revista criada em Gomel. O uso desse nome não foi em vão, a planta é a primeira a brotar após o intenso inverno russo.

Fonte da foto:

http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/2014_12_01_archive.html

Fonte: elaboração da autora.

Veresk foi o título que Vigotski e seu primo David deram à revista dedicada à crítica literária, que criaram e editaram juntos em Gomel, em 1922. “O veresk sobrevive no solo mais infértil e prepara este solo para as plantas mais exigentes”. Essa frase aparece como epígrafe do artigo que abria o primeiro e único número da publicação. Durante muitos anos, as buscas de Guita, em bibliotecas de Moscou, de Minsk - capital da Bielorrússia - e de Gomel - cidade em que Vigotski viveu desde os 6 meses de idade até se mudar para Moscou, aos 27 anos -, na tentativa de encontrar algum exemplar do *Veresk* não obtiveram sucesso. No entanto, enquanto escrevia a biografia do pai, ela encontrou, em um artigo, uma referência ao único número da revista *Veresk*. Vigotski era seu redator. O exemplar permaneceu, por décadas, guardado na Biblioteca Estatal Pública Saltikov-Schedrin, em Leningrado. (Fonte: VERESK - Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.

Em 1924, apresentou-se no II Congresso Russo de Psiconeurologia. Sua brilhante apresentação lhe rendeu o convite por Aleksander Luria para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, e juntamente com ele e Aleksei Leontiev, começaram os diálogos sobre a formação da nova psicologia soviética. Vigotski é reconhecidamente o principal pesquisador do grupo, sendo o mais fiel ao método marxista.

Vygotski levou Marx a sério, não como um ídolo, mas como um pensador de carne e osso pertencente à tradição cultural europeia. O Marx de Vygotski era uma das vozes do pensamento europeu, ao mesmo nível de Dilthey, Durkheim, os neokantianos e outros. O fato de situar Marx no contexto do pensamento europeu não podia senão resultar surpreendente para seus colegas, que haviam se acostumado a dividir a cultura em “burguesa” e “socialista”, e para quem o marxismo supunha uma ruptura com a tradição europeia, e não sua consumação. (KOZULIN apud MARTINS, 2013, p. 75).

Ainda em 1924, aprofundou seus estudos sobre a defectologia⁹. Seu interesse estava relacionado aos problemas enfrentados pela recém-formada URSS, que, em razão de questões sociais como a pobreza e a fome, gerou grande número de crianças órfãs e abandonadas. No mesmo ano, escreveu o texto intitulado *Questões de Educação de Crianças Cegas, Surdo-Mudas e com Retardo Mental*.

No fim dos anos 1920 e início dos anos 1930, com a ascensão de Stalin ao poder e a promoção de uma mudança na política cultural e educacional na república, o marxismo se tornou dogma, produzindo efeitos contrários ao pensamento de Marx (PRESTES, 2010). Vigotski, assim como seus companheiros, aderiu às exigências do novo governo. Nesse período, Vigotski se aproximou dos estudos da pedologia¹⁰, transformando-se em um importante pedólogo.

Na URSS, os pedólogos deveriam estabelecer uma relação com a prática escolar, fazer o acompanhamento diário da criança por meio de métodos

⁹ O termo defectologia corresponde à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Atualmente, seria equivalente às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente (VIGOTSKI, 2011, p. 863). Em recente palestra na Universidade Federal Fluminense, em um seminário organizado pelos professores Jader Janer Moreira Lopes e Zoia Prestes e seus respectivos grupos de pesquisas, a professora Irina Periliguina afirmou que o termo Defectologia ainda continua sendo usado na Rússia.

¹⁰ É a ciência da criança. Sugerida pelo americano Oscar Chrismann em 1893, considera todos os aspectos da vida infantil, seus lugares, suas limitações e seus contextos sociais, propõe uma metodologia específica para o estudo da infância.

considerados científicos(por exemplo, teste de diagnósticos psíquicos para definição do nível do desenvolvimento intelectual das crianças) e apresentar recomendações sobre a perspectiva para a aprendizagem. A questão sobre o desenvolvimento psíquico era central nos estudos da pedologia. Vigotski criticou os métodos usados pelos pedólogos, como também as análises que faziam dos resultados obtidos, dizendo que 'os métodos se baseavam na concepção puramente quantitativa e na característica negativa da criança'. Denominou a pedologia de 'vinagrete de diferentes informações e conhecimentos, uma ciência insuficientemente formalizada' (VIGODSKAIA, 1996, p. 346). Essas palavras não passaram despercebidas pelos pedólogos, que deram início a ataques (muitos fora do espírito acadêmico) contra Vigotski. (PRESTES, 2010, p.52).

Em 1934, aos 37 anos, faleceu Vigostki. Embora jovem, teve grande produção acadêmica, influenciando diversas áreas de estudo, especialmente na reflexão acerca das questões sociais, culturais e políticas.

Após a publicação do Decreto do Partido Comunista Contra as Perversões da Pedologia, em 04 de julho de 1936, foi iniciada uma campanha pública contra a teoria de Vigotski. Seus escritos foram proibidos, especialmente suas críticas sobre a pedologia na URSS. Teve seus estudos banidos do cenário da psicologia soviética até meados dos anos de 1950.

É importante ressaltar, assim como supracitado, que a teoria histórico-cultural, embora tenha como principal autor Vigotski, acompanhado por Luria e Leontiev, teve a contribuição de outros autores, especialmente no que se refere aos estudos sobre a atividade humana. São eles: Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução) e Levina (Psicologia da Educação).

3 MEU ENCONTRO COM A PESQUISA COM... CRIANÇAS: etnografia e os desafios

Mel ignora minha pergunta...

Nota de campo, 18 de setembro de 2014

Era uma vez uma escola cheia de crianças...

Embora tenha estudado a respeito das infâncias e da pesquisa com as crianças, a entrada em campo e o início da pesquisa eram motivos de ansiedade, de medo de que a prática fosse muito mais difícil, a preocupação pelas questões éticas de pesquisa me acometiam a todo tempo, mas também fui tomada pela alegria de poder conviver e ouvir essas crianças, podendo levar o que elas tinham a me dizer a outras esferas. Esse medo se misturava as falas de alguns teóricos que me embasavam os estudos. Corsaro (2005) pergunta-se sobre sua entrada em campo:

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. Mas o que há de fazer um homem crescido para ser aceito nos universos das crianças? Quando iniciei minha pesquisa não existiam modelos definidos para se seguir. (p. 446).

Na pesquisa me deparei com os desafios de tratar com reações inéditas pra mim, que sempre fui uma reconhecida amante de bebês e crianças, mas que nunca tive um convívio diário com nenhuma delas. Foi entre choros, risadas, carinhas emburradas e muitos cadarços para amarrar que esta pesquisa aconteceu. Foi aprendendo a cada dia a respeitar os gostos, as falas e os tempos dessas crianças que pude aprender um pouco sobre como pesquisar com elas e para elas.

Durante a brincadeira no pátio, Mel e Maria Fernanda brincam com aparelhos de celular, falam entre elas, contando que irão se casar. Pergunto sobre como será o casamento, Mel ignora minha pergunta e diz que o celular não funciona de verdade, mas que o de Maria Fernanda sim. Em seguida completa que

tem um aparelho em casa que funciona. Sinaliza com as mãos dizendo que é bem grande. Pergunto quem deu a ela, e ela diz que era da sua avó e que agora é dela, pois sua avó comprou outro. Pergunto como ela gosta de usá-lo e ela diz que joga às vezes, mas que gosta mesmo de conversar. Então sai correndo com o celular em mãos. (Nota de campo, 18 de setembro de 2014).

A pesquisa com crianças é bastante singular uma vez que o diálogo entre o pesquisador e as crianças não ocorre da maneira tradicional, com perguntas seguidas de respostas esperadas. As crianças a partir de suas próprias lógicas e experiências espaciais, dialogam com o pesquisador de diferentes formas, onde cada grupo apresenta um universo diferente, outros cotidianos, que formam suas diferentes visões e relações espaciais. Ou seja, o fato de as crianças me “ignorar” é uma forma de me responderem.

Assim, o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos. Ao fazê-lo, os pesquisadores não desenvolveram novos métodos para o estudo de crianças que difiram dos métodos tradicionais utilizados para estudar os adultos. Em vez disso, defendem que métodos para estudar qualquer grupo deverão incluir uma aplicação rigorosa das técnicas ao grupo, com especial atenção às necessidades específicas e particulares do grupo. Assim, em vez de estudar adultos como representantes de crianças (por exemplo, baseando-se em percepções e relatórios sobre as crianças fornecidos por pais, professores ou médicos), as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito, e os métodos são adaptados e refinados para melhor ajuste às suas vidas. (Corsaro, 2011, p. 57).

Mantenho o termo “ignora” – ao referir-me à fala de Mel - em minha nota de campo, uma vez que essa demarca minha pouca experiência e muita angústia nesse primeiro dia de campo com as crianças. Sentia-me angustiada pela preocupação em obter respostas e dados para minha pesquisa, devido à visão adultocêntrica de enxergar potencial em algumas falas e querer tirar delas as respostas que gostaria de obter. Embora minha pesquisa tenha se iniciado após seis meses de estudos no curso de mestrado onde pude ler muitos textos e participar de debates sobre o tema juntamente com a instrução de meu orientador, meu olhar para a criança ainda era repleto de pressupostos difíceis de serem superados.

Um dos grandes desafios na pesquisa com crianças é a necessidade de descolonizarmos nosso pensamento sobre as concepções estigmatizadas do que é ser criança. Não partimos de estereótipos ou de julgamentos prévios, mas sim,

devemos estar prontos para sermos surpreendidos, assim como em qualquer pesquisa. Portanto, há necessidade de inserção nos cotidianos dos grupos a serem estudados, criando sempre novas técnicas de aproximação e de diálogo, variáveis de acordo com a aceitação do grupo em questão.

Compreender os bebês, as crianças, seu ser e estar no mundo, suas lógicas, suas culturas, é o grande objetivo do registro na educação infantil, isso significa muitas vezes desconstruir saberes aprendidos e vividos, desnaturalizar nossas práticas, abandonar palavras e construir novos argumentos. (LOPES, 2011).

Ressalto, nesse sentido, que Mel não apenas ignora minha fala ou sai correndo, mas está, como as crianças, demonstrando sua prática cotidiana, reflexo de suas vivências como criança nesse espaço.

Logo, é importante destacar que cada criança terá suas práticas, sua singularidade como expressão de suas vivências e experiências, assim como terão diferentes formas de agir em distintos tempos e espaço. Como na situação – que demonstra as diferenças entre cotidianos infantis e suas práticas cotidianas – quando Corsaro relata em seu artigo denominado *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas* (2005), que ao se aproximar das crianças para se iniciar a pesquisa etnográfica, por questões culturais, essas crianças americanas têm a experiência, dada por suas práticas culturais, de não se aproximarem imediatamente ou de manterem certa distância afetiva daqueles que não lhe são conhecidos ainda.

Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença. Nos primeiros dias, os resultados não foram encorajadores. Além de alguns sorrisos e olhares perplexos, as crianças me ignoravam. Das centenas de horas em que observei pré-escolas, essas foram as mais difíceis para mim. Queria dizer alguma coisa (“qualquer coisa”) às crianças, mas insisti na minha estratégia e permaneci calado. Na minha quarta tarde na pré-escola, fiquei na caixa de areia bem atrás de um grupo de cinco crianças (quatro meninos e uma menina) que estavam cavando a areia com pás, brincando de “trabalho de construção” com dois chefes e três trabalhadores (quatro meninos e uma menina). A construção envolvia dois dos meninos que cavavam uma trincheira na areia e um que a enchia de água enquanto um quarto (o “barrageiro”) ficava enfiando e tirando a sua pá em vários pontos da trincheira para criar a barragem. Ele fazia isso sob as ordens da chefe. Assisti a essa brincadeira complexa por mais de 40 minutos. Então, primeiro dois dos meninos, e logo a seguir os outros dois, enfiaram suas pás na areia, e correram para dentro da escola com a chefe atrás deles. Suspeitei que não planejavam voltar e que o projeto de construção acabara de ser abandonado. Eu não estava me sentindo à vontade e pensei em qual seria

meu próximo passo quando percebi a Sue. Ela estava sozinha, perto da caixa de areia, a uns seis metros de mim, e estava claramente olhando para mim. Sorri e ela sorriu de volta, mas então, para meu espanto, ela correu até a caixa de areia e ficou olhando um grupo de três outras meninas. Então, houve um tumulto perto das barras de escalada. Olhei e vi que o Peter havia roubado (pelo menos era o que o Daniel alegava) o caminhão do Daniel. Uma professora logo chegou para acalmar a briga, e, quando olhei de novo para a caixa de areia, Sue já não estava mais lá. (CORSARO, 2005, p. 448-449).

No Brasil, de maneira geral é possível afirmar que as crianças se relacionam com o pesquisador de forma bastante amigável. Durante minha pesquisa, em meu primeiro contato com as crianças, algumas imediatamente me beijaram, outras disputaram meu colo.

Assim, pesquisar sujeitos é uma proposta árdua, uma vez que estes são frutos não apenas das vivências momentâneas, mas também de suas histórias e de suas relações sociais, culturais e ,claro, geográficas. Logo, a pesquisa qualitativa proposta discute:

[...] sua dinâmica socioespacial, considerando sua condição de agentes sociais, precisa compreendê-las a partir de suas perspectivas de mundo, de seus olhares. Faz-se necessário o mergulho em seu mundo, em busca de suas relações próprias, seus conhecimentos construídos, suas rotinas cotidianas. (COSTA, 2010, p. 85).

É por causa dessa complexidade humana que a etnografia se enquadra nesta abordagem, pois busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, à sua cultura. Assim, a pesquisa etnográfica se utiliza de técnicas voltadas para a descrição densa do contexto e da dinâmica estudados.

Segundo Corsaro (2011) ao dialogar com Geertz:

Para garantir que as interpretações etnográficas sejam culturalmente válidas, elas devem estar fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana. Simplesmente descrever o que é visto e ouvido, contudo, não é suficiente, já que os etnógrafos devem se comprometer com um processo de descrição densa. Esse modo de interpretação ultrapassa o exame microscópico das ações e dirige-se para sua contextualização num sentido mais abrangente, para capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores. (CORSARO, 2011, p. 65).

Como exemplo, há um momento de minha pesquisa em que utilizo o conto dos três porquinhos que utilizam os objetos quando estão em apuros.



Você quer ver a história original dos três porquinhos?
Aponte seu dispositivo para o código.

Figura 10 - QR code – a história dos três porquinhos

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

Quadro 3 - A história dos três porquinhos

Os três porquinhos¹¹

Era uma vez três porquinhos que viviam na floresta com a sua mãe. Um dia, como já estavam muito crescidos, decidiram ir viver cada um em sua casa. A mãe concordou, mas os avisou:

- Tenham muito cuidado, pois na floresta também vive o lobo mau, e eu não vou estar lá para proteger vocês...

- Sim, mamãe! – Responderam os três ao mesmo tempo.

Os porquinhos procuraram um bom lugar para construir as suas casas e, assim que o encontraram, cada um começou a fazer a sua própria casa.

O porquinho mais novo, que só pensava em brincar, fez a sua casa muito rapidamente, usando palha. O porquinho do meio, ansioso por ir brincar com o mais novo, juntou uns paus e depressa construiu uma casa de madeira. O porquinho mais velho, que era o mais ajuizado, lembrou-se do que a sua mãe lhe tinha dito, e disse:

- Vou construir a minha casa de tijolos. Assim terei uma casa muito resistente para me proteger do lobo mau.

¹¹ A primeira edição publicada deste conto é de 1853, na Inglaterra, porém acredita-se que a história seja muito mais antiga. A história dos porquinhos já era conhecida pelos ingleses, e foi como resultado de pesquisas sobre o folclore local que Joseph Jacobs a publicou pela primeira vez.

É claro que foi o que demorou mais tempo a construir a casa, mas, no fim, estava muito orgulhoso dela, e só aí se juntou aos seus irmãos para brincar.

Um dia andavam os três porquinhos brincando, quando apareceu o lobo mau:

- Olá! Vejo três deliciosos porquinhos à minha frente.

Ao verem o lobo mau, fugiram cada um para a sua casa.

O lobo, que estava cheio de fome, chegou ao pé da casa do porquinho mais novo, e disse:

- Sai daí que eu vou te comer! Se não sair, eu vou soprar, soprar e sua casa de palha vai cair...

O porquinho se lembra que seu celular está em cima da mesa! Ele corre para pegá-lo... (perguntamos para as crianças o que acham que aconteceu).

E então quando ele pega o celular, ele vê que estava sem bateria! Pois o porquinho, apressado para brincar, esqueceu de colocá-lo para carregar!

O lobo, vendo a casa de palha à sua frente, soprou tão forte que fez a casinha ir pelo ar!

O porquinho assustado correu para a casa do irmão do meio, que tinha uma casa de madeira.

Quando o lobo lá chegou, gritou novamente:

- Huum.. eu estou com tanta fome que vos vou comer aos dois...

Os porquinhos se lembram então do celular do porquinho do meio! Correm para buscá-lo no quarto, (perguntamos para as crianças o que acham que aconteceu). Porém, o celular estava sem crédito para fazer ligações ou mandar mensagem. O porquinho esqueceu de colocar crédito, pois tinha corrido para brincar com seu irmão mais novo!

O lobo, com dois sopros, conseguiu jogar abaixo a casa de madeira.

Os dois porquinhos mais novos correram, então, apavorados, para a casa do irmão mais velho, que era de tijolo.

O lobo, vendo que os três porquinhos estavam todos numa só casa, exclamou, louco de alegria:

- Não vou ter fome nunca mais!! Pois apanhei três porquinhos para comer!

Então o lobo encheu o peito de ar e soprou com toda a força que tinha, mas a casinha de tijolos não se mexeu nem um bocadinho. Aliviados, os três porquinhos saltaram de contentes. Mas o lobo não desistiu, e disse:

- Não consegui derrubar a casa de tijolos, nem derrubar a porta dessa casa, mas eu tenho outra ideia... esperem que já vão ver! E começou a subir o telhado, em direção à chaminé.

Os porquinhos mais novos ficaram aflitos, mas o mais velho resolveu procurar na internet o que poderiam fazer, acharam um vídeo ensinando a acender a chaminé bem rapidinho! Então ele acendeu a chaminé.

O lobo, ao entrar pela chaminé, queimou o rabo, fugindo o mais rápido que podia para a floresta. Os dois porquinhos agradeceram ao seu irmão mais velho e aprenderam a lição.

Deste lobo mau, nunca mais se ouviu falar...

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24>.

As crianças, ao serem questionadas sobre quais atitudes os porquinhos poderiam tomar com aqueles objetos em mãos, imediatamente responderam seus usos funcionais como ligar para o caçador ou para o outro porquinho. Sob uma descrição superficial, esse comportamento foi visto com o impulso de uma resposta imediata provocada pela fluidez da história, mas ao analisar o contexto do uso dos objetos por essas crianças ao longo de seus diálogos com essa pesquisa, é possível perceber que essas crianças, em seus cotidianos, compreendem e utilizam os objetos celular e *tablet* a partir de suas funções principais, como telefonar, e para elas, jogar. Como me conta Pedro:

Chego em sala e sou recebida pelas crianças me perguntando sobre meu tablet – elas viram eu o utilizando para fazer as filmagens durante a contação da história dos três porquinhos que aconteceu na semana anterior – a professora Nilcéa aproveita que o assunto surge em sala e questiona às crianças sobre como usam os tablets e videogames, então pergunto as crianças se elas têm celulares. Pedro toma a frente:

- Eu tenho um smart.

- *Um smart Pedro? E como você gosta de usar ele?*
- *Pra ligar ué?!*
- *Entendi, só pra ligar?*
- *Também encho ele de joguinho. (Nota de campo, 24 de setembro de 2015).*

Na busca do diálogo entre prática e teoria, buscamos compreender como as crianças concebem a tecnologia, como interagem com esses objetos em suas formações espaciais. Para isso, buscamos trazer reflexões a partir das vozes das crianças.

Na pesquisa *com* crianças, é preciso romper com nossos pensamentos adultocêntricos e reconhecer, em suas especificidades, um sujeito pleno e não alguém que será um adulto no futuro, mas sim como atuante na sociedade, cidadão presentificado no momento vivido. A complexidade dos estudos com crianças está principalmente em ouvi-las, capturando suas intenções. Segundo Lopes (2005), “as metodologias utilizadas devem ser capazes de não só dar voz às crianças, mas, sobretudo, saber ‘ouvi-las’, capturar suas reflexões e interpretações próprias”.(p.48)

A pesquisa foi realizada por anotações e descrições do grupo, de seus objetos e relações sociais, na busca de entender o grupo na totalidade das relações sociais e dos elementos que o constituem. Nesta pesquisa *com* os sujeitos, buscou-se compreender o pesquisador como parte desse grupo a partir do momento que com ele interage, o que o leva a repensar e ressignificar a pesquisa a todo o momento. Como afirma Malinowski, em sua literatura clássica nos estudos antropológicos:

Ao estudar a sociedade na sua totalidade, ou seja, como funcionava no momento da observação, põe-se em prática a observação participante que a seu ver é a única forma de conhecer intensivamente uma sociedade no seu contexto microssociológico, com base na relação com o todo social. (MALINOWSKI, 1975, p. 21).

Ao fazer uma etnografia, é necessário enxergar-se como participante dessa vivência, já que transitamos entre a imparcialidade observacional, críticas, parcialidades, desejos de participação para além da pesquisa, situações típicas de alteridades:

Ao discutirmos estas definições, breves e polêmicas, estamos mais uma vez a conceber a etnografia como um lugar de fronteira: o estar dentro e estar fora dos contextos de ação em análise e, simultaneamente, convocar os autóctones para se posicionar do mesmo modo. O "dentro e fora" é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a refletir sobre o inesperado. O investigador é um ator social, que é reconhecido como competente nos "saberes-pensar de fora", mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos "saberes-fazer de dentro". É nesta fronteira, que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se podem construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência. (CARIA, 1999, p. 17)

A inserção no grupo pesquisado é momento fundamental para o sucesso da pesquisa. Com crianças, a aproximação não deve ser feita de maneira infantilizada ou de caracterização do pesquisador como infante. Pesquisas referentes às etnografias com crianças afirmam que elas não veem o adulto como criança. Criam uma relação adulto/criança passível de diálogo, permitindo ao pesquisador adentrar as práticas culturais e sociais das infâncias.

Embora a aproximação permita a compreensão de algumas práticas sociais, cabe ao pesquisador compreender que não estabelecerá um ponto de vista de "dentro do grupo". Seu papel é a interpretação das relações exercidas por esse grupo, segundo uma perspectiva própria.

Uma outra especificidade da etnografia está no posicionamento periférico do investigador relativamente às dinâmicas de interação social. O quotidiano é apreendido por referência central à racionalidade contextual dos "nativos" e não às representações sociais ou às racionalidades importadas do exterior ou situacionalmente acionadas em entrevistas pontuais (mesmo que não estruturadas) Não confundimos posição periférica com maior ou menor participação no contexto em estudo, pois não pensamos que os dois elementos — grau de participação e grau de centralidade — sejam equivalentes. (CARIA, 1999, p. 19).

Apesar dessa compreensão necessária por parte do pesquisador, no caso da pesquisa com crianças é importante ter a sensibilidade de compreender suas relações espaciais sob a ótica infantil, sendo extremamente importante se aprofundar nos estudos sobre a infância em seus variados aspectos.

É importante reconhecer que o confronto entre o universo do pesquisador e o do pesquisado é, simultaneamente, uma relação adulto-criança. É fundamental descentrar-se do olhar adulto e buscar o olhar infantil sobre as coisas como condição única de acesso ao modo de produção da infância, na perspectiva das crianças.

A etnografia se apresenta como boa abordagem metodológica nessa pesquisa, uma vez que permite a aproximação e a compreensão de seus processos de interação e da construção de suas redes de significações, tentando compreender suas dinâmicas e interações com os objetos tecnológicos. A pesquisa apresenta-se como um interessante caminho, pois possibilitará compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. É necessário afirmar que o período observado será restrito, portanto, é necessário um recorte espaço-temporal, o que impossibilita a aproximação de outros contextos das vivências infantis.

4 MEU ENCONTRO COM O CAMPO:

as crianças com quem conversei

As crianças brincavam na sala, quando fazia minhas anotações. Vejo vindo em minha direção Emilly, Nicolas, Alana e Erick. Alana diz que eles querem me perguntar uma coisa. Digo que podem perguntar...

Alana não me pergunta, mas afirma ser “muito chato ficar filmando a gente toda hora, você não vai fazer isso, né?”.

Pergunto por que ela acha que vou filmá-los, já que nunca falei sobre filmá-los.

Nicolas diz com bastante cautela, como se ficasse preocupado em me ofender:

- É que tem uma moça que fica filmando a gente e a outra sala toda hora que estamos brincando!

Pergunto se poderei filmá-los algum dia. Nicolas diz:

Às vezes sim, quando a gente quiser, tá bom?!

Nota de campo, 02 de outubro de 2014

É importante que novamente eu traga um pouco de minha relação com esses novos espaços e tempos na cidade de Juiz de Fora - MG, lugar onde pude continuar minha formação no curso de mestrado em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Local onde realizei meus estudos sobre a infância e onde escolhi fazer minha pesquisa.

A pesquisa teve início no dia 18 de setembro de 2014, na escola Municipal Santana de Itatiaia, localizada dentro do campus da UFJF (Mapa 2). Por ser uma instituição situada no campus da universidade, é bastante requisitada pela comunidade em geral e o ingresso ocorre por meio de sorteio.



Figura 11 - Cidade de Juiz de Fora

Fonte: www.ufjf.br

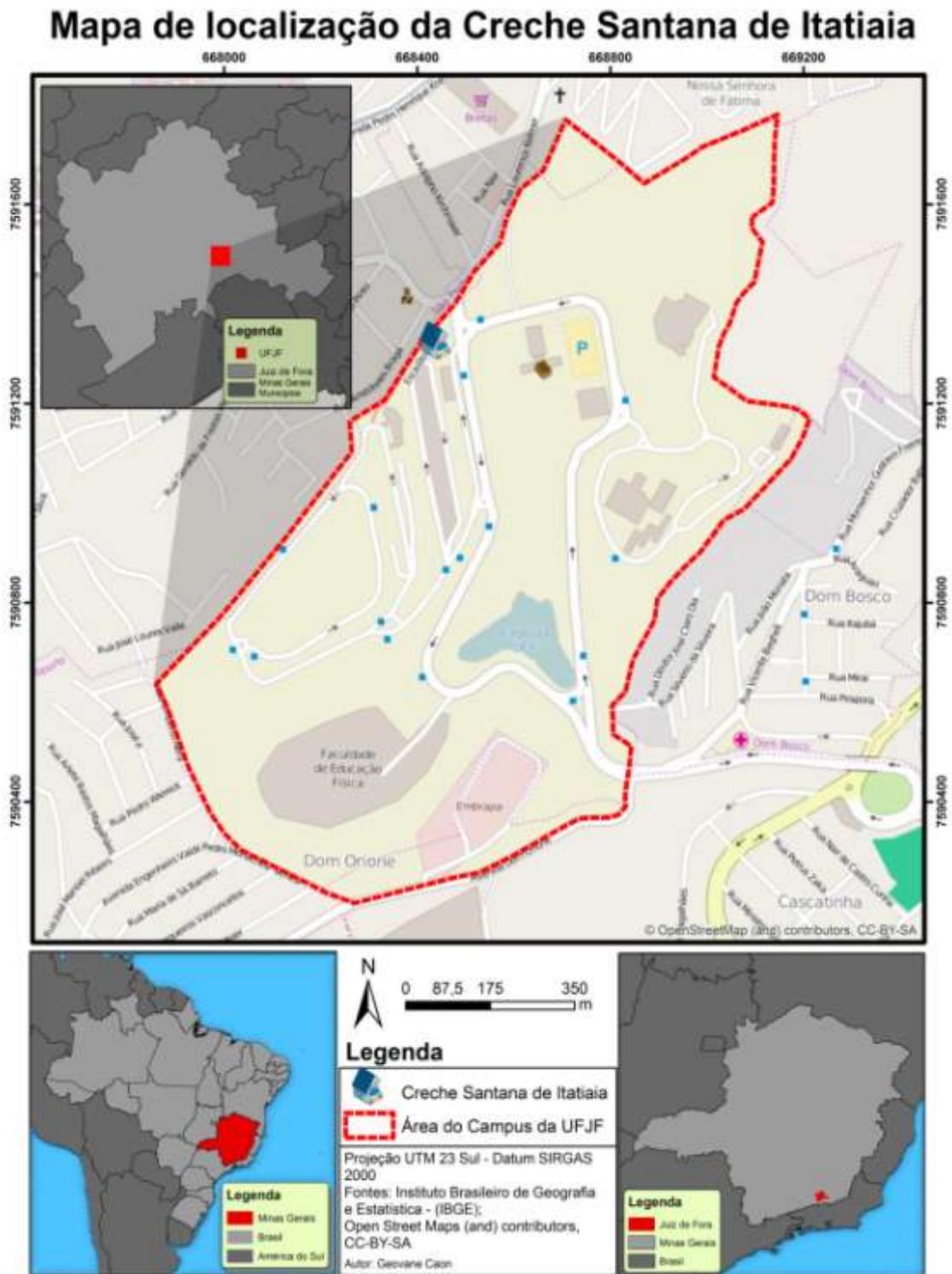


Quer conhecer mais sobre a cidade de Juiz de Fora, a UFJF e a Escola Santana de Itatiaia?

Aponte seu dispositivo para o código.

Figura 12 - QR code- conhecendo Juiz de Fora, a UFJF e a escola Santana de Itatiaia

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>



Mapa 2 - Mapa de localização Creche Santana de Itatiaia

Fonte: ArcGis

Em meu primeiro contato com a professora da turma e com as crianças, ficou acordado que a pesquisa de campo aconteceria sempre às quintas-feiras pela manhã, no horário de 7 às 11 horas, acompanhando a professora Nilcéa em suas aulas com a turma de 5 anos. A turma era montada no início do ano de acordo com a idade das crianças e, embora tenham iniciado o ano letivo aos 5 anos, a maioria das crianças já havia feito 6 anos nessa data.

A professora Nilcéa trabalhava como professora de literatura no turno matutino, tendo essa disciplina carga horária diferenciada, de modo que, a cada dia da semana, ela ficou com uma turma da escola trabalhando suas aulas. Suas aulas são repletas de brincadeiras e contações de histórias, suas aulas e seu carinho contagiante a fazem uma professora muito querida pelas crianças.

Nessa primeira etapa de minha pesquisa, as anotações de campo foram feitas com base em minhas observações com as crianças nas aulas da professora Nilcéa, sem que houvesse qualquer atividade de intervenção por mim proposta.

Busquei não assumir postura de professora ou de estagiária, não as chamando a atenção ou as corrigindo por atitudes que esses adultos reprovariam, ou até mesmo fazendo muitas perguntas, como nos mostra Corsaro (2005) ao relatar suas experiências com etnografias com as crianças:

Meu primeiro passo para descobrir o que fazer foi observar de perto como os adultos interagiam com as crianças. Eis o que vi: os adultos eram principalmente ativos e controladores em sua interação com as crianças. Por exemplo, os pais e outros adultos que visitavam a escola costumavam se aproximar das crianças, iniciavam uma interação e faziam muitas perguntas. Vejamos um exemplo: Um dia, uma mãe que visitava a escola se aproximou da mesa onde duas meninas estavam desenhando. Ficou um tempo debruçando-se e olhando para baixo, para as meninas.

– “O que estão desenhando?”, perguntou. – “Uma árvore”, respondeu uma das meninas. Houve um silêncio durante o qual as meninas continuaram seus trabalhos. – “De que cor é a árvore?”, perguntou a mãe.

– “Verde”, disse uma delas sem olhar para cima e continuando a desenhar.

– “O que mais é verde?”, perguntou a mãe.

Outro silêncio e então a outra menina disse: – “A grama”.

A mãe então se endireitou, olhou ao redor da sala e foi para outro lugar. Os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios. Muitas vezes, como no exemplo anterior, os adultos começam fazendo perguntas-teste (coisas para as quais já conhecem as respostas, como a cor de uma árvore) para ver o que as crianças estão pensando a respeito do que estão fazendo ou simplesmente para transformar a troca em experiência de aprendizagem. (p. 447-448).

Como a escola está localizada dentro da universidade e normalmente recebe pesquisadores, as crianças rapidamente me reconheceram com tal. Embora compreendessem que eu estivesse fazendo um trabalho, ou uma espécie de “dever de casa”, como sempre dizia para elas, buscando elementos de seus cotidianos para explicar minha atividade junto a eles, em muitos momentos, durante a pesquisa, as crianças pediam que eu parasse de escrever e que prestasse atenção na aula ou que brincasse com elas. Outro elemento que me identifica como pesquisadora é meu caderno de anotações de campo. As crianças sempre me perguntavam o que estava escrevendo nele. Percebi grande curiosidade por parte de muitas crianças, que sempre se aproximavam quando eu estava registrando.

No segundo momento da pesquisa, a volta a campo aconteceu apenas no dia 18 de junho, após o fim da greve de professores da rede municipal de Juiz de Fora. Entre os dias 01 de julho e 01 de agosto foi o período de férias da escola.

As observações passam a ser realizadas de maneira distinta do ano anterior devido à nova dinâmica de aulas proposta pela escola. A professora Nilcéa passou a trabalhar com as crianças nas quintas-feiras, contando história em todas as turmas da escola no turno matutino. Dessa maneira, as aulas duravam em média 40 minutos em cada sala.

Essa dinâmica, de certa forma, torna as aulas bastante direcionadas à proposta da história, sem que as crianças tenham “liberdade” de abordar outros assuntos. Por isso, foi escolhido como metodologia nesse momento a contação de algumas histórias conhecidas pelas crianças que tivessem os objetos como elementos novos às histórias, embora as conversas com as crianças continuassem ocorrendo em momentos oportunos.

Nessa primeira etapa da pesquisa, inicialmente utilizaria recursos de imagem e vídeo, como câmeras de filmagem, porém havia na escola outra pesquisadora que utilizava esse recurso, embora pesquisasse com outra turma da escola, as crianças sempre a viam com a câmera nas mãos. No dia 02 de outubro, quatro crianças me procuraram dizendo que era *“muito chato ficar filmando a gente toda hora, você não vai fazer isso, né?”*. Então perguntei se elas não gostariam que eu as filmasse e disseram que só às vezes, ou só quando elas quisessem.

A relação das crianças com essa pesquisa é dada a partir dos diálogos e do reconhecimento das crianças como autoras, sendo elas ao mesmo tempo ativas e

criativas nesse processo. Portanto, é escrita por múltiplas mãos e múltiplos contextos, que juntas vão formatando este texto.

Ouvir o que as crianças me dizem não é apenas respeitar suas histórias e sua geografias, mas também é a escrita de um novo parágrafo desta pesquisa:

O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto. (KRAMER, 2002, p.43).

Embora o recurso de gravação em vídeo seja um método interessante na coleta de dados em uma etnografia, o respeito ao querer dessas crianças e o reconhecimento de suas autorias me levaram a sempre perguntar as crianças se elas permitiriam a gravação de áudio ou vídeo a cada dia desta pesquisa.

Foi dessa maneira que a pesquisa foi realizada, a partir de anotações dos acontecimentos do campo e por meio de filmagens, feitas com *tablet* ou celular em dias específicos, geralmente no dia que em as histórias foram contadas. É importante destacar que nesta pesquisa não houve autorização de uso da imagem das crianças ou da escola, portanto, os vídeos foram gravados apenas para que os acontecimentos fossem mais bem analisados posteriormente. Eles não serão publicizados em nenhum momento deste trabalho ou em outras situações.

5 MEU ENCONTRO COM O QUE CHAMO DE TECNOLOGIAS

A tecnologia só é tecnologia para quem nasceu antes dela ter sido inventada.

Alan Kay

Era uma vez um mundo cheio de tecnologias... mas, para todos?

Ao observarmos a sociedade contemporânea¹² vemos que temos a tecnologia como agente mediador de diversas relações sociais e econômicas, seja para facilitar ou promover outras práticas no trabalho, seja na relação entre pessoas, se apresentados como possibilidade de comunicação e interação.

A emergência de qualquer evento humano, dos instrumentos criados ao longo da filogênese e da história das sociedades se presentificam de forma diferenciada no espaço geográfico. Assim, quando abordo aqui meu encontro com o que chamo de tecnologias, também assumo a distribuição desigual de seu aparecimento nos diferentes locais do planeta. Faço, assim, uma fala situada a partir de minha localização espacial e temporal, mas conectada a outros *espaços tempos* e que me permitem conceber esses encontros que aqui abordo. Lembro-me de Massey (2000), ao afirmar as contradições do pensamento comum em relação à compreensão do espaço-tempo atual, que não seria o discurso comum a todos. Como ela mesma aborda, um avião sobrevoando o Pacífico está repleto de pessoas com dimensões diferenciadas de possíveis habitantes vivendo nas ilhas por onde essa rota passaria.

Nessa perspectiva, já temos uma primeira afirmação fruto desta pesquisa e do trabalho de campo: Vigotski, ao afirmar que tudo que ocorre na filogênese não pode ser ignorado na ontogênese, traz um argumento fundamental da condição de desenvolvimento humano na perspectiva social e cultural, mas é uma expressão que não pode ser tomada de forma geral. Os instrumentos gerados na história humana

¹² Mais uma vez busco me posicionar frente ao uso desses termos genéricos que denotam temporalidades, quando utilizo o termo contemporâneo não estou traçando uma temporalidade cronológica, mas apenas presentificando o momento vivido e reconhecendo que o tempo emerge de forma desigual no espaço mundial.

não chegam de forma igual para todos os habitantes do espaço geográfico. O mesmo pode ser dito das tecnologias.

Mas o que estou reconhecendo como tecnologias? Podemos dizer que a tecnologia não se restringe aos objetos com sistemas eletrônicos, como é popularmente conhecida. O termo tecnologia se refere ao uso de técnicas para aperfeiçoar uma prática. Desde as ferramentas mais rudimentares como o arado e outras ferramentas que possibilitaram a expansão da agricultura e logo o crescimento populacional; às máquinas a vapor da revolução industrial; aos aparelhos que possibilitam exames detalhados proporcionando o diagnóstico de doenças e também os objetos eletrônicos como televisão, rádio, celulares, computadores são tecnologia. Estou me referindo, portanto, aos instrumentos que estendem o ser humano para além da sua própria humanidade e que dão a ele sua condição cultural.

A fala de Kay, um pesquisador das tecnologias que abre este capítulo, nos convida a uma reflexão a respeito do que é tecnologia em seu contexto cultural. O reconhecimento da tecnologia como extraordinária ou como algo tão complexo se altera a cada nova geração e cada contexto espacial.

Lembramos que Vigotski (1995, tomo III), afirma a existência de dois tipos de instrumentos, os externos e os internos, sem, contudo, dicotomizar ou separar os dois, pois sempre apresenta como princípio a unidade no processo de desenvolvimento. Ele aponta que todo bebê humano nasce em um mundo de instrumentos sociais e que se transformam em cultura, o que permitiria a emergência de cada personalidade. Os instrumentos, ou a tecnologia, no sentido amplo da palavra, são enraizados como signos na unidade da vivência.

Alvin Toffle (1995 apud BONA, 2010, p. 36), ao debater sobre as ondas de mudanças tecnológicas da humanidade:

[...] a primeira onda ocorreu quando a raça humana passou de uma sociedade nômade para uma sociedade agrícola e sedentária, há 10 mil anos; a segunda onda ocorreu quando a sociedade predominantemente agrícola passou a ser uma sociedade industrial, há cerca de 300 anos; finalmente a terceira onda ocorreu por volta de 1955, no auge do desenvolvimento industrial, onde a velocidade das mudanças, exigiu o conhecimento nos diversos sistemas produtivos, gerados pela explosão dos aparatos tecnológicos. Diante das mudanças ocorridas e do avanço tecnológico, tornou-se imprescindível a formação dos indivíduos para que saibam lidar com diferentes situações, resolver problemas, ser flexível, multifuncional e sobretudo estar em constante transformação. O processo

de produção industrial trouxe uma nova realidade para a relação entre homem e a tecnologia.

A revolução tecnológica promove e é simultaneamente resultado da transformação econômica, social e cultural do uso de seus objetos e ferramentas, promove novas relações com o trabalho, com o conhecimento e com o espaço geográfico.

Segundo Santos (1988), vivemos o período tecnológico, ou, ainda, o período técnico-científico:

Esse é o período da grande indústria e do capitalismo das grandes corporações, servidas por meio de comunicação extremamente difundida e rápida (F. Alvarez, 1970,1971). Esse período começa com o fim da Segunda Guerra Mundial. A tecnologia constitui sua força autônoma e todas as outras variáveis dos sistema são, de uma forma ou de outra, a ela subordinadas, em termos de sua operação, evolução e possibilidade de difusão. (p. 27).

É comum vermos gerações distintas comparando suas infâncias. “Na minha época eu nem sonhava em ter celular, queria ficar na rua brincando”, me pego pensando. Quando eu era criança tinha minhas necessidades de desenvolvimento vinculadas às atividades de meus contextos geográficos. Brincar na rua era algo comum no bairro de característica residencial em que morava. Carros só passavam às vezes. Criança que não pudesse brincar na rua ou era chata ou tinha os pais chatos, que não permitiam que elas brincassem. Além de brincar na rua, assistia a “novelas de crianças” que passavam no SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), como Chiquititas, Carinha de anjo, O diário de Daniela, assim como o faziam minhas amigas. Partilhávamos interesses em vestir as roupas e acessórios das personagens, queríamos seus CD’s e outros produtos vinculados às novelas. Não tínhamos celulares e *tablets*, mas tínhamos Tamagotchi, ¹³bambolê das Chiquititas, *mini-game*¹⁴.

O mesmo ocorre com a criança da atualidade que têm em suas vivências a relação com objetos frutos da tecnologia da informação. Segundo Martins (1994, p. 290), ao citar Leontiev (1988), “o desenvolvimento da criança é circunscrito pelas

¹³ Tamagotchi é um brinquedo onde se cria um bicho virtual, foi bastante comum no Brasil na década de 1990.

¹⁴ Videogame portátil, normalmente dedicado a um único tipo de jogo, o Tetris.

relações que ela estabelece com o meio social, o que lhe possibilita assimilar o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas com eles.”. Logo, ao utilizarem objetos frutos da tecnologia da informação, as crianças estão se relacionando com o meio no qual estão inseridas.

Essas transformações incluem novas relações de trabalho, novas concepções de tempo, de espaço, de mundo, de infância, bem como, novos estilos de vida, novas identidades. Isso leva a crer que o presente e o futuro da humanidade estão indelévelmente marcados pelas tecnologias e a questão que se colocar não é só como as tecnologias são usadas, mas se influenciam na fora como a sociedade encara a infância e, em partículas, as representações sociais sobre o tema. (BONA, 2010, p. 38).

Mas como já foi expresso nesse texto, a presentificação dos acontecimentos históricos nas paisagens são bastantes diferenciadas, nem todas as crianças da minha época de infância, por exemplo, tinham acesso ao meu mundo vivido. Seus desejos, suas relações eram outras, o que não significa apenas desigualdades, mas produção de diferenças.

Vigotski (2009), ao abordar a imaginação e criação na infância, traz uma outra perspectiva tipicamente humana. Ele assinala que nossa espécie, diferentemente de outras, não precisa viver uma experiência direta para criar significações em relação à sua existência. As experiências podem ser mediadas pelo contexto, pelas vozes alheias, pelos discursos da sociedade, pela condição social dos objetos e dos artefatos culturais. Somos aptos a ouvir, a escutar e, com isso, a criar nossos desejos, nossas sensações e emoções. Trago uma nota de campo:

Ao sentarmos na rodinha antes de iniciar a história do dia, a professora sai de sala e me deixa com as crianças. Pergunto se elas gostariam de me contar algo. Miguel levanta o dedo, e choroso diz que sua mãe falou que ele não vai mais deixar que o avô dele compre um tablet para ele de natal.

Antes que pudesse perguntar o porquê, ele continua dizendo que o tio dele falou que tablet e celular é a mesma coisa.

Pergunto se ele tem um celular e ele diz que sim, mas que não é igual um tablet, pois nele não se pode-se colocar o joguinho do Batman.

Ele continua dizendo que a mãe mandou ele brincar com as primas, ou andar de bicicleta, mas que ele não gosta de bicicleta e nem de brincar com meninas.

Pergunto por que não gosta. Ele diz que dói o pé.

Ao fim da aula, me procura para que eu diga a sua mãe que todo mundo brinca com tablet. (Nota de campo, 08 de outubro de 2015).

Miguel, ao justificar o uso do objeto *tablet* por “todos” sinaliza a popularidade do objeto entre as crianças de seus contextos sociais, o que, segundo a teoria Histórico-Cultural, demarca a apropriação desse objeto pelas crianças de maneira que elas as incluem em suas atividades e vivências. Muitas vezes as emoções, os desejos precedem a materialidade dos eventos. Para Vigotski (2009) a imaginação é o fundamento da criação.

Isso é algo que a indústria do consumo se apropria para a sua dinamização. Assim como Miguel, com o desejo de usar seu *tablet*, eu quando criança fui também consumidora de cultura e parte desse processo de superficialização dos objetos promovidos pelo capital, sobretudo pela investida neoliberal que vivemos em tempos recentes. As crianças tornam-se alvos dessa superficialidade atribuída aos objetos que passam a construir suas próprias identidades. Segundo Lopes e Vasconcellos (2006), em diálogo com McLaren:

Hoje, as identidades gravitam não mais em torno do interno do indivíduo, mas de sua superficialidade. Segundo McLaren (2000) “**Vivemos** em um tempo em que os desejos antes dirigidos para o interior, são agora construídos na superfície do corpo, como tatuagens.” E surge aí o homem do final do século XX, um ser que se arrasta pelo espaço, transita entre os lugares, pendurado de “bugigangas consumíveis” e, muitas vezes, sozinho, já que a individualidade e o egocentrismo são princípios necessários a uma perspectiva social calcada no mercado. (p.58).

Sob essa ótica, podemos afirmar que o sistema capitalista se apropria da relação humana com os objetos para potencializar o consumo. Isso ocorre especialmente com crianças da atualidade que são bombardeadas com novos produtos e meios de viver, e sua valorização se dá pelo que ela tem, não pelo que ela é. Voltemos a Lopes e Vasconcellos (2006, p. 60):

Os comerciais descortinam um novo mundo infantil, que reproduz o ser criança ao que é produzido para a infância. A criança contemporânea é aquela que consome o leite industrializado e enriquecido para os recém-nascidos; bolachas, iogurtes e fermentos para o desenvolvimento, que compra brinquedos, que veste determinada roupa ou calça, determinado tênis ou sandália, que se “alimenta” de tudo que o mercado de consumo convencionalmente destinou a ela, que altera seu modo de vestir, que se perde no “fetichismo” do corpo e que cada vez mais rompe as barreiras do mundo adulto.

Assim como os objetos da tecnologia, por meio da propaganda, são capazes de produzir infâncias, também são responsáveis pela relação de efemeridade destas com os objetos que vêm sendo substituídos por outros mais modernos. A cada nova atualização há a necessidade de se substituir o objeto anterior.

Essa relação gera sérios problemas. Vik Muniz a retrata em uma de suas obras, na qual busca promover a reflexão a respeito do descarte e do lixo tecnológico, ao utilizar aparelhos eletrônicos no desenho de um mapa mundi. Muniz nos leva a refletir sobre o volume de lixo eletrônico descartado, que vêm se ampliando cada dia mais (Figura 12).



Figura 13 - Mapa mundi, obra de Vik Muniz

Fonte: <http://vikmuniz.net/pt/>



Quer ler mais sobre isso? Conhecer outros trabalhos de Muniz? Aponte seu dispositivo para o código.

Figura 14 - QR code – Vik Muniz

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

5.1 Objetos de encontro

A tecnologia assim com a arte é um exercício da imaginação humana.

Daniel Bell

É possível afirmarmos que assim como o uso dos objetos reflete características econômicas e culturais de um grupo, eles também podem demarcar diferenças entre gerações. Os brinquedos, por exemplo, são objetos tipicamente infantis e estão associados às suas atividades cotidianas, assim como o carro – embora possa ser utilizado por toda a família – está associado ao uso pelos adultos, uma vez que, por lei, apenas pessoas maiores de dezoito anos podem dirigi-lo. É sabido também que existem objetos que são compartilhados, são eles os objetos de nossos cotidianos, que em geral assumem características diferentes de acordo com seu usuário, como os talheres, que para bebês e crianças são produzidos a partir de outros materiais, as camas que tem tamanhos variados, dentre outros tantos objetos.

Os objetos da tecnologia da informação foram criados inicialmente para o desenvolvimento industrial e para facilitar atividades profissionais, como o armazenamento e processamento de dados, portanto inicialmente vinculados ao uso pelos adultos. Podemos perceber não apenas pelo peso e tamanho dos objetos, mas também pelas cores e programas a eles vinculados.

Ainda na década de 1980 os aparelhos tinham em geral a cor preta ou cinza, eram bastante pesados e grandes para as mãos infantis, possuíam poucos recursos de cor em tela, futuramente proporcionados pela própria evolução tecnológica. Podemos ver essa evolução no exemplo dos celulares na Figura 15.



Figura 15 - Evolução dos celulares

Fonte: Elaboração da autora.

A evolução tecnológica e a extrapolação desses objetos do mercado do adulto e do trabalho promove a apropriação desses objetos ao mundo infanto-juvenil. Atualmente temos uma variedade bastante grande no mercado: são de diversas cores, com jogos e programas especialmente desenvolvidos para públicos diferentes. Dessa maneira, esses objetos promovem a possibilidade de interação entre essas diferentes gerações.

No mercado são diversos os objetos frutos da tecnologia da informação que carregam dispositivos eletrônicos e digitais em suas composições. Para esta pesquisa, nos preocupamos em entender a relação das infâncias com os objetos a partir dos elementos que elas próprias traziam em suas falas e experiências cotidianas.

Em outros contextos, as crianças poderiam nos trazer outras relações e até mesmo outros objetos, contudo, é importante evidenciar que nas falas dessas crianças três foram os objetos mais recorrentes: o celular ou *smartphone*, os *tablets* e os *videogames*.

Os telefones celulares são aparelhos que funcionam por ondas eletromagnéticas que possuem interfaces simples e não é possível instalar novos programas para aumentar suas funções. Diferentemente dos *smartphones*, cujo nome significa telefone inteligente e têm praticamente as mesmas funcionalidades de um computador. Embora eles se difiram conceitualmente, não é possível afirmar que quando o termo celular surge nos diálogos desta pesquisa as crianças estejam se

referindo a esse modelo mais simples, pois o termo celular é usado normalmente para se referir também aos aparelhos mais sofisticados. Esse é também um outro achado desta pesquisa: as crianças generalizam os conceitos e usam o termo “celular” para quaisquer dispositivos que apresentam a forma de um telefone celular convencional.

Outro instrumento muito comum à fala das crianças é o *tablet*. Esse objeto é relativamente novo no mercado e muito popular entre essas crianças. O *tablet* se assemelha bastante a um smartphone, contudo, tem proporções maiores. Ele possui teclado integrado à tela, que é sensível ao toque.

Já os *videogames* são aparelhos que, se conectados a uma televisão, reproduzem jogos interativos controlados a distância. Eles também passaram por várias transformações:



Figura 16 - Evolução dos videogames

Fonte: <https://baudovideogame.wordpress.com/linha-do-tempo/>

Os *videogames* são objetos populares e estão no mercado há mais tempo. Os primeiros comercializados são da década de 1970 e, ao longo do tempo, têm passado por muitas modernizações, conforme mostra a Figura 16. São, portanto, esses três objetos principais que promovem o encontro das crianças com esta pesquisa.

6 AS CRIANÇAS E A TECNOLOGIA:

os encontros no campo

- Isso é tecnologia, não tem cabeça pra baixo nem pra cima!

Nota de campo, 28 de outubro de 2016

Era uma vez eu, as crianças, o campo e as tecnologias...

Antes do início da pesquisa, ao envolver-me com as leituras sobre infância e sobre a realidade de meu trabalho de campo, que por questões práticas foi realizado na escola, temia – embora saiba que todo dado de campo seja importante, inclusive a ausência deles – que fossem raros os momentos que as crianças dialogariam com esta pesquisa no que se refere ao uso dos objetos da tecnologia. Isso porque o espaço escolar é pensado para lhes proporcionar infinitas possibilidades de interação com outras crianças e com as atividades propostas pelas professoras, o que em geral não envolve as tecnologias.

Todavia, desde o primeiro dia em campo pude presenciar a existência desses objetos nas falas das crianças. Em vários momentos precisei fazer pesquisas a respeito das informações que me traziam. Cada novo encontro com o universo dessas crianças me permitiu conhecer suas relações com a tecnologia e com o mundo.

Nesse capítulo, trago os acontecimentos do campo que marcam meu encontro com as crianças e suas relações com a tecnologia, suas visões e interpretações sobre esses objetos em seus cotidianos. Começamos com uma nota:

Ao entrar em sala com meu tablet¹⁵ em mãos, sou abordada por Vitória.

- Tia Lorena, você está linda! O que é isso na sua mão?

- Um tablet, respondo.

- Posso mexer?

¹⁵ O *tablet* foi utilizado para filmagem das histórias contadas às crianças.

Como a turma estava finalizando outra atividade permiti que ela mexesse no tablet. Ao perceberem Vitória usando o tablet algumas crianças se aproximam.

- Cada um mexe um pouquinho, organizou Sophia.

- Você ta mexendo de cabeça pra baixo Pedro! Afirma Sophia.

Pedro responde: - Isso é tecnologia, não tem cabeça pra baixo nem pra cima!

Vitória me procura para devolver o tablet, que ela mesma decidiu e comunicou aos colegas não ser mais hora de mexer.

- Poxa tia você é muito (palavras incompreendida por mim, mas que no contexto da fala acredito que seja fashion) você tem celular, tablet os meninos falaram que tem até videogame. (Nota de campo, 28 de outubro de 2015).

Ao defendermos a criança como ser histórico e geográfico tendo por base a teoria Histórico-Cultural, reconhecemos na estrutura do materialismo dialético que o homem se relaciona com o espaço por meio dos objetos. Esse tripé Homem, Espaço e Objetos é fundamental a essa pesquisa que busca compreender como as interações infantis ocorrem no espaço a partir do uso de determinado tipo de objeto – os objetos frutos da tecnologia da informação.

Vigotski (1995, Tomo III) irá defender que as tradicionais teorias existentes em sua época (e diríamos que ainda perduram até hoje) desconsideram a relação humana com os objetos do mundo, que são reconhecidos por ele como instrumentos, como artefatos culturais, como ferramentas presentes na unidade com o meio. Essas teorias clássicas, ao fazerem isso, deixam de fora uma das características mais importantes do processo de desenvolvimento: o das formações superiores humanas, que são frutos de nossa inserção social, como aparece em suas palavras:

Lo nuevo, lo decisivo para toda la psicología de la edad del bebé y para a psicología infantil es el establecimiento de los momentos más importantes em el desarrollo del sistema de actividad- desconocido em los animales – condicionado por el empleo de la herramientas. (VIGOTSKI, 1995, p. 37).

Cada objeto carrega em sua função a história do desenvolvimento do homem e da estrutura econômica vigente. Logo, a cada contexto social, determinados objetos podem ser mais ou menos utilizados, podem lhes ser atribuídos distintos significados e representações. Os acessos podem variar de acordo com cada classe

social ou faixa etária, mas de maneira geral podemos afirmar que os objetos são representações da história e da geografia do homem e, segundo Vigotski (1995), são incorporados no processo de desenvolvimento. Situa-se, aqui, a nosso ver, a grande contribuição e virada do grupo soviético: a ontogênese humana não se explica somente por sua maturação biológica, mas é antes de tudo social e nela se incorpora, em cada contexto e meio, os instrumentos da sociedade. Todo o sistema de vivência e experiência humana são constantemente reconfigurados a partir da relação com o social, de onde emerge a personalidade e a dimensão cultural do humano, pois o ser humano se situa constantemente nessa fronteira. Nesse sentido, uma criança, quando passa a dominar certo sistema de instrumentos sociais, transforma-se em sua totalidade também, pois o controle do mundo externo representa um controle do mundo interno e, necessariamente, uma reconfiguração de sua vivência no mundo.

É característica humana criar novos objetos e deles se apropriar para o seu desenvolvimento biológico, social e cultural, criando, assim, possibilidades de crescimento em todas as áreas. Existem inúmeros outros derivados da relação humana com o espaço, porém, este trabalho reconhece a importância de se debater o uso de objetos da tecnologia da informação devido ao grande uso desses pelas crianças da atualidade. Também é importante para esta pesquisa diferenciar os objetos da tecnologia móvel de outros objetos devido às mutantes possibilidades que esses possuem, passando sempre por atualizações, seja de recursos ou de modelos. Por serem veículos de infinitas informações, também são veículos de imersão das crianças em um novo espaço, o ciberespaço¹⁶.

Esses objetos, em grande parte, são elaborados com base em sistemas digitais, são produtos provenientes do desenvolvimento da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Reconheço que esses objetos, como frutos da globalização, não são comuns à vida de todas as crianças e que, ao passo que aproximam algumas crianças de outros espaços e lugares, também são veículos da exclusão social e da má distribuição de renda, já que possuem elevado custo e muitas vezes se configuram como símbolos de *status* social. Sob uma ótica

¹⁶ Segundo Lévy (1999, p. 92), ciberespaço é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

libertadora, Santos reconhece nessa má distribuição dos objetos a potencialidade de crescimento crítico e intelectual:

A experiência da escassez é a ponte entre o cotidiano vivido e o mundo. Por isso, constitui um instrumento primordial na percepção da situação de cada um é uma possibilidade de conhecimento e tomada de consciência. Cada dia, nessa época de globalização, apresenta-se um objeto novo, que nos é mostrado para provocar o apetite. A noção de escassez se materializa se aguça e se reaprende cotidianamente, assim como, já agora, a certeza de que cada dia é dia de nova escassez. A sociedade atual vai dessa maneira, mediante o mercado e a publicidade, criando desejos insatisfeitos, mas também reclamando explicações. Dir-se-ia que tal movimento se repete, enriquecendo o movimento intelectual. (SANTOS, 2004, p. 130).

O debate sobre a tecnologia e suas ferramentas, bem como as possibilidades e perigos, são temas de debates e questionamentos desde a popularização desses recursos – que no Brasil ocorre no início da década de 1990 com as primeiras vendas de aparelhos celulares no país. A partir de então, novas possibilidades foram sendo agregadas aos aparelhos, como o acesso à *internet* em 1997 e, dois anos depois, a câmera digital com tela colorida.

Historicamente, como nos mostra Ariès (1986), no fim do século XVII e início do século XVIII a concepção de infância se consolida devido às mudanças econômicas, sociais, religiosas e políticas promovidas pela revolução industrial a criança passa a ser vista por suas necessidades de atenção diferenciada, são privadas de frequentar determinados pontos da casa, de ouvir certos assuntos, de opinar havendo uma demarcação clara entre as diferenças do mundo adulto e do mundo infantil.

O surgimento das escolas é outro fator fundamental na diferenciação dos mundos adulto e infantil: desde esse período as crianças tinham uma instituição própria para elas. É importante evidenciar que a escolarização não era de acesso a todas as crianças: enquanto algumas tinham seu período de infância demarcado por frequentar a escola, outras eram vistas como adultas por trabalharem, especialmente por ser mão de obra barata.

Para Postman (1999), juntamente com a alfabetização promovida pelas escolas, o advento da prensa tipográfica foi responsável pela criação da infância e do novo adulto. Para ele, a ampliação da possibilidade de leitura promove um novo mundo simbólico, definindo um parâmetro claro de diferenciação entre adultos e

crianças. Eles saberiam ler e escrever e as crianças precisariam passar por um processo de aprendizado para alcançarem esse objetivo.

[...] uma nova tecnologia da comunicação altera a estrutura de nossos interesses, podemos então dizer que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E esse senso exacerbado do eu foi semente que levou por fim ao florescimento da infância. (p. 42).

[...]

Tudo isso ocasionou uma mudança notável no estatuto social dos jovens. Como a escola se destinava a formar adultos instruídos, os jovens passaram a ser vistos não como miniaturas de adultos, mas como algo completamente diferentes: adultos ainda não formados.(p. 55).

Esse autor pronuncia que, assim como a tecnologia criou a infância, ela mais tarde seria responsável pelo seu desaparecimento, pois com a popularização da televisão e de outras tecnologias, as barreiras entre o mundo adulto e infantil cederam, a reaproximação dos mundos infantil e adulto ocorreu, fundindo-se um no outro. Não existiria mais um mundo a ser acessado pelas crianças ao adentrarem no mundo adulto. Claro que o postulado de Postman, assim como de Ariès, geraram inúmeras controvérsias e críticas, mas sua defesa se aponta no acesso aos conteúdos típicos ao mundo dos adultos que as crianças passam a ter de forma aberta e livre. Cabe destacar que no período em que Postman escreveu o livro *O Desaparecimento da Infância*, na década de 80 do século passado, ainda não se tinha o uso tão popularizado de objetos como os computadores e celulares e a própria *internet*.

Esse autor analisa que, com a criação da televisão associada ao trabalho da mulher, muitos assuntos antes proibidos ou delicados para as crianças começam a chegar a elas com maior facilidade por meio da programação. Os assuntos como sexo, política e violência, antes assimilados pelas crianças ao longo do período escolar, começava a ser mostrado na televisão de maneira livre. Para ele, a programação e os comerciais televisivos também despertavam o desejo das crianças pelos hábitos do mundo adulto, especialmente aqueles ligados ao consumo e a sexualidade.

Ao fazermos uma análise da teoria desse autor com a realidade atual, temos objetos como celular, *tablet* e até mesmo o videogame passando por um processo de grande popularização não apenas pelos adultos, mas também pelas crianças. A possibilidade de se portar esses objetos com maior facilidade e em locais sem a

coordenação de um adulto amplia a possibilidade de essas crianças terem acesso a conteúdos inapropriados ou a serem influenciadas por propagandas cada vez mais atrativas, resultando, assim, no compartilhamento de realidades entre crianças e adultos.

Ao chegar em sala algumas crianças já estão brincando. Nilcéa chama Emily para falar em um vídeo a ser gravado pelo celular da professora. A professora pediu que ela explicasse porque estava faltando às aulas. Após gravar o vídeo, Emily sai para beber água e eu a acompanho para perguntar o que ela achou de gravar o vídeo. Ela diz que achou normal. Voltamos para a sala, ela me chamou e disse:

- Vou ser “blogueira”.

Como não havia entendido ela explicou.

- Vou gravar vídeo pro youtube¹⁷ e ganhar muitas maquiagens. (Nota de campo, 13 de novembro de 2014).

Ao buscar entender melhor sobre o que Emily se referia, pesquisei na internet sobre blogueiras – também conhecida como *youtubers* – e tive acesso a inúmeros blogs e vídeos protagonizados por meninas e mulheres de diferentes faixas etárias. Ao mesmo tempo em que protagonizam brincadeiras, fazem propagandas e comentários – chamados resenhas – de produtos de beleza, roupas, acessórios, livros e comidas. São milhões de visualizações e comentários de crianças e adolescentes que têm nessas blogueiras verdadeiras inspirações, se identificando como fãs delas.

Essa é mais uma forma de propaganda cada vez mais mascarada e que atinge um número cada vez maior principalmente de meninas, mas também de meninos.

Críticas severas foram feitas ao pensamento de Postman, mas suas afirmativas, onde ampliadas por muitos outros dispositivos que descortinam um mundo sem mediação dos adultos nos leva a questionar: fim da infância?

Resposta difícil de ser respondida, até porque já nos posicionamos que essas tecnologias chegam de forma desigual a diversas crianças no mundo. Porém, a pesquisa desenvolvida com essas crianças me permitem dizer: a infância que se

¹⁷ O You Tube é um site que permite o compartilhamento de vídeos enviados por seus usuários. O nome em do termo “you”, você em inglês, e “tube”, termo usado para se referir a televisão, ou seja, é o canal como o da televisão feito por você.

torna hegemônica a partir do século XVII está sendo reconfigurada, quer em sua dimensão social, quer, como nos colocou Vigotski, em sua ontogênese e sem dúvida, a tecnologia é um dos instrumentos que estão presentes fortemente nessas mudanças.

Representadas na Figura 17, temos exemplos de *youtubers* adultas que são bastante conhecidas. A primeira, conhecida como Niina Secrets, é estrela de inúmeras campanhas de produtos variados, desde maquiagens, roupas e joias, a produtos de decoração e de agências de viagem. Ela tem sua própria marca de roupas e acessórios construída a partir de seu trabalho como blogueira. Na segunda foto, juntamente com a menina Julia Silva, outra famosa blogueira, Andreza Goulart, trata de assuntos do mundo da beleza em seu canal do *youtube*. Ambas possuem milhões de seguidores – como são chamadas as pessoas que acompanham seus trabalhos nas redes sociais. As meninas das figuras são Julia Silva, Duda Guedes e Amanda Carvalho. Cada uma delas possui milhões de visualizações e comentários de outras crianças, que assistem em seus canais versões mirins do que as *youtubers* adultas costumam tratar.



Figura 17 – Blogueiras

Fonte: youtube.com.br



Figura 18 - QR code – youtubers

Fonte: <http://qrcode.kaywa.com/>

6.1 Quando as crianças preferem a tecnologia em si à história

Era uma vez o macaco que gostava de bananas e de tecnologia.

(Nota de campo, 28 de outubro de 2015)

Chego em sala com meu *tablet* em mãos, como acontecia normalmente nos dias que o levava para realizar a gravação, e as crianças se aproximaram de mim:

Lorena: - Hoje vou filmar o teatro, posso?

Sophia - Eu quero ser a princesa! Você deixa?

Lorena – Acho que não tem princesa na história de hoje, vamos contar a história do macaco Vanderlei, ele gostava muito de banana e de tecnologia.

Sophia - Eu já conheço essa história, mas ele só gosta muito de banana. (Nota de campo, 28 de outubro de 2015).

Como proposta metodológica, apresentamos às crianças duas histórias bastante conhecidas por elas – a história dos três porquinhos – já exposta neste trabalho no Quadro 3 (p. 50) – e a história do macaco Vanderlei (Quadro 4). Elas se diferenciam das histórias originais pela inserção dos objetos da tecnologia, celular, *tablet* e computador, em determinados momentos:

Quadro 4 - A história do macaco Vanderlei

A história do macaco Vanderlei¹⁸

Era uma vez o Macaco Vanderlei, ele gostava muito de banana. Certo dia, o macaco Vanderlei subiu no alto de uma árvore para saborear uma deliciosa banana. Mas ele tremelicou e a banana caiu dentro de um tronco!

Eis que o macaco Vanderlei falou para o tronco:

- Tronco, por favor, me dê minha banana?

Mas o tronco fingiu que nem ouviu.

O Macaco então foi falar com o lenhador para que ele cortasse o tronco e pegasse sua banana... Mas o lenhador, estava com preguiça. Foi então que o macaco Vanderlei pegou seu celular e ligou para o policial!

- Alô, senhor soldado! Prenda o lenhador para que ele corte o tronco e pegue minha banana!!

Mas o soldado não quis!

Foi então que Vanderlei resolveu procurar o rei:

- Senhor rei, ordene ao soldado que prenda o lenhador, para que ele corte o tronco e pegue minha banana?!

Mas o rei nem olhou para baixo.

Então o macaco Vanderlei pensou: Quem terá mais poder que o rei?! Claro!! A rainha..

Então o macaco Vanderlei mandou uma mensagem no celular da rainha.

- Rainha, convença o rei para que ele ordene o soldado, para que ele prenda o lenhador para que ele corte o tronco para pegar minha banana!!

Mas a rainha nem deu bola.

¹⁸ A história original do macaco Vanderlei é um conto tradicional brasileiro conhecido como “O macaco que perdeu a banana”, recolhido pelo escritor Luís da Câmara Cascudo. Faz parte de um gênero conhecido como conto acumulativo, lenga-lenga ou história sem fim.

Vanderlei então resolveu procurar o rato para que ele roesse a roupa da rainha para assim ela convencer o rei a ordenar o soldado a prender o lenhador para que ele cortasse o tronco e pegasse sua banana. Mas o rato, recusou!

Foi aí que o nosso amigo Vanderlei teve a grande ideia de procurar o gato!

- Senhor gato, por favor, corra atrás do rato, para que ele roa a roupa da rainha, para que a rainha convença o rei, para que ele ordene o soldado, para que ele prenda o lenhador para que ele corte o tronco para pegar minha banana!! Mas o gato nem ligou!

Foi aí que Vanderlei pegou seu celular, e ligou pro cachorro! Ele queria que o cachorro corresse atrás do gato, pra que o gato corresse atrás do rato, para que ele roesse a roupa da rainha, para que a rainha convencesse o rei, para que ele ordenasse o soldado, para que ele prendesse o lenhador para que ele cortasse o tronco para pegar sua banana!

Mas o cachorro nem atendeu.

Foi aí que o macaco foi falar com a onça pra que ela corresse trás do cachorro para que corresse atrás do gato, para que o gato corresse atrás do rato, para que ele roesse a roupa da rainha, para que a rainha convencesse o rei, para que ele ordenasse o soldado, para que ele prendesse o lenhador para que ele cortasse o tronco para pegar sua banana!! Mas a onça estava ocupada.

Foi aí que ele resolveu chamar o homem pelo *whatsapp*, para que ele caçasse a onça, para que ele corresse atrás do cachorro, para que ele corresse trás do gato, para que o gato corresse atrás do rato, para que o rato roesse a roupa da rainha, para que ela convencesse o rei a ordenar ao soldado que ele prendesse o lenhador, para que ele cortasse o tronco e pegasse sua banana. Mas o homem nem visualizou sua mensagem.

Foi então que o macaco, já desesperado, resolveu procurar alguém fora da floresta em que morava! Ele procurou a dona morte!!

A morte ficou com pena do macaco e resolveu ajudá-lo.

Ela assustou o homem, que perseguiu a onça, que correu atrás do cachorro, que correu atrás do gato, que foi atrás do rato, que roeu a roupa da rainha, que

convenceu o rei a mandar o soldado prender o lenhador que cortou o tronco e o macaco Vanderlei finalmente pode comer sua banana!!

Fonte: www.youtube.com (transcrito).

À medida que a professora contava as histórias com a inserção dos objetos, as crianças não esboçavam qualquer reação frente a mudança da história conhecida por eles.

Professora Nilcéa: - Foi aí que Vanderlei, pegou seu celular, e ligou pro cachorro!

Nesse momento a professora faz uma pausa e eu comento em voz alta:

- Esse cachorro tem celular?

As crianças não me respondem, então insisto falando diretamente com a professora:

- Esse cachorro tem celular? Por que será?

Então demonstrando um pouco de impaciência Miguel responde:

- Claro, pra ligar pra mãe dele né?! (Nota de campo, 28 de outubro de 2015).

Tanto na história do Macaco Vanderlei como na história dos Três porquinhos, as crianças respondiam, quando questionadas, sobre quais eram as possibilidades frente aos novos elementos dessas histórias. As respostas eram baseadas nas funções básicas desses aparelhos:

[...] Ao verem o lobo mau, fugiram! Cada um para a sua casa.

O lobo, que estava cheio de fome, chegou ao pé da casa do porquinho mais novo, e disse:

- Sai daí que eu vou-te comer! Se não sair, eu vou soprar, soprar e sua casa de palha vai cair...

O porquinho se lembra que seu celular está em cima da mesa! Ele corre para pegá-lo...

- O que será que o porquinho fez? Pergunta a professora

- Corre, liga pro irmão dele!! Dizem algumas crianças.

- Liga pro caçador! Outras respondem.

- *E então quando ele pega o celular, ele vê que estava sem bateria! Pois o porquinho apressado para brincar se esqueceu de coloca-lo para carregar!*

- *Liga na tomada! Dizem algumas crianças*

[...] *Quando o lobo lá chegou, gritou novamente:*

- *Huum, eu estou com tanta fome que vos vou comer aos dois...*

Os porquinhos se lembram então do celular do porquinho do meio! Correm para busca-lo no quarto.

- *O que os porquinhos fizeram com o celular?*

- *Ligaram pra mãe! Diz Sofia.*

- *A mãe tava trabalhando! Tem que ligar pro caçador!!*

- *Porém o celular estava sem crédito para fazer ligações ou mandar mensagem, pois o porquinho esqueceu-se de colocar credito, pois tinha corrido para brincar com seu irmão mais novo!*

- *Esses porquinhos são preguiçosos, pra colocar credito tem que sair de casa! Completa Pedro. (Nota de campo 3 de setembro de 2015).*

Como podemos ver nesses momentos do campo, quando sugeríamos na história qualquer eventualidade, como o fato do celular não ter bateria em uma situação de perigo para a personagem, as crianças novamente sugeriam imediatamente que carregássemos o celular na energia, para que ele pudesse voltar a funcionar. Esse acontecimento do campo sugere que as crianças, segundo Vigotski (2009), devido ao próprio uso ou ao conhecimento das funções dos celulares, computadores e *tablets*, superaram o problema exposto pelo uso desses objetos baseados na própria experiência que está associada a seus contextos geográficos e temporais.

Prestes (2010) sob análise da teoria histórico-cultural ressalta a importância dos estudos de Vigotski especialmente no que se refere às funções psíquicas superiores¹⁹.

¹⁹ Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 29).

As pesquisas mostram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida, como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. (PRESTES, 2010, p. 36):

Assim, ao dominarem, por meio da experiência, as funções dos objetos sugeridos, as crianças refletem com base no contexto histórico, espacial e temporal das histórias as possibilidades frente ao problema, uma vez que “[...] a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio.” (PRESTES, 2010, p. 36).

Essas situações em campo evidenciam também a funcionalidade instrumental dos artefatos culturais e como as crianças dominam seus usos nos contextos. Vigotski (1995, tomo IV) ao falar no desenvolvimento humano, coloca que ele deve ser registrado a partir das neoformações e das atividades guias, ou seja, ele reconhece que em dado momento do desenvolvimento uma formação nova atua como a principal atividade que guia todos os processos em curso. Ele chega a propor uma divisão a partir de idades vividas:

- Crise pós-natal
- Primeiro ano (de dois meses a 01 ano)
- Crise do primeiro ano
- Primeira Infância (de um a três anos)
- Crise dos três anos
- Idade pré-escolar (de três aos sete anos)
- Crise dos sete anos
- Idade Escolar de (oito aos doze anos)
- Crise dos treze anos
- Puberdade (quatorze aos dezessete anos)
- Crise dos dezessete anos

Na primeira infância, a relação com os objetos em suas funcionalidades no mundo seria a atividade em torno da qual as funções das crianças se desenvolvem, porém, o fim de um período, marcado por uma crise, não significa o fim dessa atividade, mas ela passa a ser secundária. As situações do campo me evidenciaram como esses instrumentos já fazem parte da vida das crianças e como outros

artefatos de seu mundo social já estão completamente incorporados em seus cotidianos. Não é algo a ser descoberto, um “vir a ser incorporado”, mas algo presente em seu ser e estar no mundo.

É também por meio de minha experiência relacionada à vivência nesta pesquisa que pude observar os objetos quando levados para sala de aula, provocavam diálogos que demarcam o interesse dessas crianças pelos mesmos. Assim como na história, ou quando conversava com as crianças sobre esses objetos, o interesse era evidentemente muito menor do que quando as crianças me viam portando um desses objetos.

Ao entrar em sala com meu tablet em mãos para que gravasse a história do macaco Vandelei, sou recebida pelas crianças e sou surpreendida por Samuel vindo até mim e me abraçando. Ele que é bastante agitado, nunca havia me abraçado, conversado comigo, ou até mesmo me respondido nas inúmeras tentativas anteriores de diálogo. Antes de iniciarem a rodinha para a contação da história, as crianças guardam seus brinquedos. Ao sentarmos na rodinha esperando o início da história, a professora Nilcéa precisa sair de sala, ao esperarmos, algumas crianças se aproximam novamente e perguntam se é meu o tablet. Antes que pudesse responder, Samuel se aproxima, pede pra sentar do meu lado e diz que já explicou pra mãe dele que ele precisa muito de um tablet assim. Pergunto o porquê e ele responde de forma muito agitada, gritando, que eu pergunto muito e completa com o mesmo tom de voz:

- Eu preciso de um tablet e de um celular de verdade! (Nota de campo, 28 de outubro de 2015).

Esses acontecimentos relacionados à preferência das crianças frente ao próprio objeto em detrimento da conversa ou da história acontece por diferentes fatores. O primeiro deles relacionado à impossibilidade de algumas dessas crianças de utilizarem esses objetos na escola, ou ainda no caso das que não possuem, em outros ambientes, como fazem parte de seus desejos.

Outro fator é a interação proposta por esses aparelhos, em especial no caso das crianças ao brincarem com os jogos. A fala, ou a história propõe que as crianças falem a respeito do objeto e não que interajam com eles, já que a história está no campo da imaginação, e a interação com os objetos no campo do material, é palpável, ultrapassando o limite da fala.

Essa interação é para as crianças a apropriação do mundo, onde dominam conhecimentos. Ao interagir com os jogos, por exemplo, as crianças assumem diferentes papéis – são elas os personagens vivendo em um mundo novo, colorido, sem limitações. Nadam, pulam, correm, dão cambalhotas e, quando perdem suas vidas, basta começar tudo de novo. Assim, a criança pode vivenciar outro mundo.

Para fechar essa parte, não poderia deixar de citar um aspecto importante que esse evento me remeteu e que temos debatido em nosso grupo de pesquisa: a ética na pesquisa com crianças. Os estudos do campo da infância têm feito uma intensa reflexão sobre os desdobramentos que envolvem a pesquisa envolvendo crianças em diferentes idades. Passados anos dos primeiros debates outros temas surgiram, entre eles, a dimensão propositiva da pesquisa. Como lidar com situações como essa vivida? As estratégias criadas e utilizadas para compreender como as crianças vivenciam as tecnologias falam em tecnologias e, ao fazer isso, despertam o interesse das crianças para a existência desses materiais. Eis mais uma questão para o debate!

6.2 O diálogo entre o real e o imaginário

- Não é de verdade, é do jogo!
(Nota de campo, 25 de setembro de 2014)

Popularmente as crianças são qualificadas como inocentes, alegres e com muita imaginação. A inocência, como já visto neste texto, é herança de uma visão arcaica sobre a infância que reduzia a criança ao oposto do adulto, ou ainda sob uma conotação religiosa assemelhando-se à imagem do menino Jesus e de anjos. A alegria está associada ao ato de brincar e à satisfação das descobertas infantis ao longo de suas vidas. A imaginação – palavra muito usada para se referir à prática das crianças de mesclar elementos do mundo real e não real, de inventar nomes e criar associações bastante interessantes – segundo Vigotski (2009), está intimamente ligada às atividades e à experiência humana.

A Atividade humana é uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. Em outras palavras, ela contém dois elos principais constituintes: o objeto e o procedimento. Os processos psíquicos e as

funções psíquicas adquirem a mesma estrutura no ser humano. O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico é ocupado pelo signo, na estrutura dos processos psíquicos. O signo desempenha a função de procedimento, de “ferramenta” psicológica, de instrumento psicológico. Por isso, nas primeiras etapas do desenvolvimento de sua teoria, Vigotski chamava-a de instrumental, e o método proposto por ele para o estudo psicológico foi denominado de método de dupla estimulação. (LEONTIEV apud PRESTES, 2010, p.37).

Vigotski diferencia dois tipos de atividades: a reprodutiva e a criadora. A primeira é ligada de maneira íntima à memória, que consiste essencialmente em reproduzir meios de conduta anteriormente criados e elaborados.

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração... Nosso cérebro e nossos nervos, que têm uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca da modificação. (VIGOTSKI, 2009, p.13).

A atividade criadora se dá quando somos capazes de pensar algo antes não vivido por nós mesmos, como quando pensamos no futuro, ou em algo de um passado muito distante. É a atividade criadora, denominada pela psicologia de imaginação ou fantasia.

O cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Portanto, a imaginação, como base da atividade criadora, manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e a técnica. “Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

É preciso evidenciar que o processo de criação não se restringe apenas à elaboração de algo extraordinário como as grandes obras históricas, mas também é o que o homem imagina, combina, modifica, criando algo novo.

Já na primeira infância (até 3 anos), identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando 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. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas eco do que a criança viu e 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. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p.17).

É importante compreender o papel dos objetos na Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere ao método de análise. Segundo Martins (1994), ao citar Leontiev (1988), “o desenvolvimento da criança é circunscrito pelas relações que ela estabelece com o meio social, o que lhe possibilita assimilar o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas com eles.” (p. 290).

A criança se apropria dos objetos historicamente construídos pelo homem e internaliza as experiências possibilitadas pelo seu uso. Ao se apropriar dos elementos do meio, a criança desenvolve suas atividades, que, a cada estágio do desenvolvimento, como já citado anteriormente, são caracterizadas por uma atividade principal, denominada de atividade guia. Essa atividade guia é dada pela necessidade da criança, ou seja, pela necessidade da superação de um problema: “[...] é o meio cultural que propicia as condições reais para o desenvolvimento infantil, pois é ele que oferece ‘problemas’ para os indivíduos, assim como os ‘instrumentos’ e as ‘ferramentas’ para a solução” (RIVIERE apud MARTINS, 1994, p. 290).

Ao superar determinada necessidade, ao apropriar-se dos elementos do meio, as crianças, segundo Vigotski (2009), através das percepções internas e externas que compõem a base da experiência, “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula

material com base no qual, posteriormente, será construída sua fantasia. Segue-se, então, um processo de reelaboração desse material”.

Cabe evidenciar que assim como o meio é dinâmico, o desenvolvimento humano também o é. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é marcado por instabilidades, mudanças, rupturas. Essas rupturas são denominadas de dissociação e associação das impressões percebidas. Na dissociação, a criança divide os fatos percebidos em partes, as compara, mantém partes e esquece outras. Assim, muda os elementos e os internaliza de acordo com suas necessidades. Na associação, a criança percebe o fato como um todo. Assim, nesse processo de isolar e classificar as diferentes características e informações dos objetos, combinar, alterar e criar outros objetos, ou de utilizá-los de maneira distinta, ocorre a reelaboração.

Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo. [...] Tal processo de modificação ou de distorção se baseia na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem. As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento, está a garantia de suas modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram. (VIGOSTKI, 2009, p. 36-37).

Portanto, é importante evidenciar o diálogo dessa pesquisa com a Teoria Histórico-Cultural na relação infantil com os objetos e suas implicações na formação do meio (ou seja, do espaço geográfico), e nas potencialidades e processos pelos quais as crianças passam em relação a esses objetos.

Tendo como âncora essas funções, as crianças vivem e se relacionam com seus diferentes espaços-tempos infantis e em suas relações com os adultos, todos simultaneamente se constituindo.

Segundo Vigotski (2010), a vivência é a "unidade dos elementos do meio com os elementos da personalidade", sendo ela que define a influência que o meio exercerá na criança.

A Vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele momento tomado independentemente da criança, mas, sim, o momento que perpassa pela vivência da criança, que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOSTKI, 2010, p.684)

Nessa perspectiva, se as crianças já conhecem e incorporaram, como expresso em páginas anteriores desse trabalho, a dimensão funcional desses objetos e dessas tecnologias em suas vidas, reconhecendo, em primeira instância, o porquê de sua criação, eles não se resumem a isso apenas – esse é apenas um aspecto da vivência. Crianças em idade pré-escolar, que correspondem às crianças de meu campo, começam a descolar do poder determinante do objeto e passam a operar também no campo da imaginação. O mundo vivido e construído é a base sobre a qual as crianças fazem suas interpretações, o que Vigotski (2009) chamou de reelaboração criativa, base da imaginação:

A professora faz a chamada e pede que as crianças, ao serem chamadas, digam o nome de um animal.

Erick ao ser chamado diz Qesh²⁰. A professora pergunta que bicho é esse. E ele diz que é do Playstation.

Emily diz que ele está doido, que nunca viu esse bicho.

Quando perguntado que tipo de bicho o “Qesh” é, Erick responde.

- Não é de verdade, é do jogo. (Nota de campo, 25 de setembro de 2014).



Figura 19 - Jogo Crash Bandicoot

Fonte: <http://criticalhits.com.br/>

As diferentes experiências de cada criança são possibilitadas pela diversidade temporal, cultural, social e geográfica. Assim, cada sujeito tem, segundo seu

²⁰ Ao falar Qesh, Erick se refere ao jogo para Playstation Crash Bandicoot.

contexto social, uma experiência de vida singular. As situações diferenciadas tornam-se experiências que se acumulam, que acrescentam diferentes modos de compreender o mundo, diferentes vivências. Erick, ao falar o nome do “Quesh” se referindo a um animal, está relacionando, a partir de sua experiência, os elementos do jogo à sua vida cotidiana, diferentemente de Emilly, que por nunca ter tido contato com o jogo, não identifica a possibilidade de reconhecer a personagem “Quesh” como um animal.

Erick reelabora – por meio de seu conhecimento do que é animal e de sua experiência com o jogo – a ideia de animal utilizando a personagem como tal, e nos mostra como esses elementos, independente de sua origem, fazem parte de um mundo real. Para um adulto, pode parecer uma brincadeira da criança em resposta à chamada, para Erick, é a expressão de seu mundo vivido, que pode ser reelaborado e utilizado em diferentes espaços e tempos.

Compreender que as crianças reelaboram é compreender a possibilidade das autorias infantis segundo suas distintas vivências e experiências, e assim pensar a infância segundo suas lógicas infantis como formas legítimas de pensar o mundo. Vigotski (1989) sempre nos alertou para a diferença entre o pensamento das crianças e dos adultos, e das possíveis confusões que os adultos fazem ao tentarem compreender as lógicas das crianças a partir das suas próprias.

É com respaldo nessa compreensão da infância e de suas lógicas infantis como legítimas formas de agir, dizer e pensar o mundo, que esse trabalho busca pesquisar, juntamente *com* as infâncias, suas relações com os objetos tecnológicos e como esses objetos contribuem e são reelaborados por essas crianças em suas formações espaciais. Para tal, é necessário dar voz às infâncias, enxergá-las como atores sociais.

6.3 Quando o corpo também fala

- Você não sabe bater foto?

(Nota de campo, 25 de setembro de 2015)

Assim como a oralidade é tão importante expressão nesse trabalho, a linguagem corporal também se mostra muito significativa. Embora me julgasse

pouco sensível para ouvir o que os corpos e rostos tinham a me dizer, com o tempo fui sendo capaz de perceber que existem expressões e gestos que vão além das de choro, de raiva ou de alegria.

As crianças me mostraram também que há em suas expressões corporais muito do que elas são e de suas relações com os objetos da tecnologia.

No pátio, Maria Fernanda brinca de tirar fotos com a câmera de brinquedo. Brinca como se me fotografasse e eu peço para também fotografa-la.

Quando coloco a máquina de brinquedo na frente do rosto, ela ri e diz:

- Você não sabe bater foto?

Toma a máquina de minhas mãos, simula me fotografar novamente - Percebo que a câmera de brinquedo fica afastada de seu rosto, movimento feito para fotografar com máquinas digitais e celulares digitais – e sai. (Nota de campo, 25 de setembro de 2014).

Quando eu coloco a máquina de brinquedo em frente ao rosto, em um gesto utilizado para tirar fotos com máquinas antigas, comuns às máquinas de minha infância – e, logo, às minhas brincadeiras de criança –, Maria Fernanda questiona sobre o uso que faço do aparelho. Seu questionamento em tom de reprovação me chamou a atenção para o fato de ela utilizar a máquina de fotografar de brinquedo em um movimento diferente do meu, se assemelhando à forma com se utiliza as máquinas de fotografar digitais.

Foi esse acontecimento que me chamou a atenção para outra expressão corporal dessas crianças na relação com os objetos. Sempre que as crianças me pediam para ver meu celular – que às vezes ficava no bolso, ou propositalmente no chão próximo a mim – eu permitia que elas mexessem. Todas as vezes, sem exceção, as crianças utilizavam os dedinhos polegares para mexer no celular.

Esse movimento me gerou a curiosidade de testar o mesmo como pessoas com mais idade, e o que eu desconfiava foi confirmado ao perceber que as pessoas mais velhas – que assim como as crianças não tinham celulares ou não tinham desses modelos mais modernos – utilizavam os dedos indicadores, em um movimento comum aos telefones e aos aparelhos de celular mais antigos.

Vigotski (2009) reconheceu a importância da dimensão biológica no desenvolvimento humano, porém, afirmou que as funções biológicas se transformam em novas funções – funções psíquicas superiores – por meio da relação social. Essa relação social do ser biologicamente constituído com o meio demarca a atividade humana e suas relações com os símbolos. Essa é uma inversão importante de sua teoria; para ele, as crianças não nascem seres biológicos para depois se tornarem sociais e culturais, ele coloca esse plano em primeira instância. Todo nascimento é social; é a partir dele que o biológico se forja. Lopes (2015, no prelo) aponta:

Bebês e Crianças humanas nascem em paisagens pré-organizadas culturalmente (espaços geográficos e tempos históricos), com estreitos contatos sociais, capazes de se identificar com seus co-específicos, desde o nascimento, capazes de aprendizagens culturais, de onde parte seu desenvolvimento. (LOPES, 2015, no prelo).

Dessa maneira, a relação com os objetos dada pela cultura e contexto em que as crianças vivem, interfere em sua dimensão biológica. Não sabemos a intensidade desse impacto e quais as mudanças que poderão ocorrer, mas em meu campo percebo alguns indícios como os apontados nesta parte do trabalho.

6.4 Quando a tecnologia altera os limites espaciais e temporais

- Ainda bem que você tem um celular para ligar para eles, aí fica pertinho!

(Nota de campo, 27 de novembro de 2014)

Uma característica bastante interessante e controversa do uso da tecnologia é a aparente aproximação espacial que ela promove. Com o uso dos objetos da tecnologia juntamente com a internet e os sistemas de telefonia, é possível ter informações de lugares distantes com maior facilidade e em tempo real, o que muda as relações humanas a partir das alterações dos limites espaciais e da própria relação com tempo.

Nesse contexto, as relações sociais são demarcadas pelo encurtamento de distâncias, pela aceleração de processos e disseminação de informações em larga

escala, e, principalmente, pela desterritorialização da experiência no espaço e no tempo. Ou seja, essa cultura promove a descentralização do espaço e do tempo na experiência humana.

Segundo Harvey (1992), sobre a ausência de tempo e de espaço é preciso compreender o conceito de compressão espaço-temporal:

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia "global" de telecomunicações e uma "espaçonave planetária" de interdependências econômicas e ecológicas - para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas - e à medida em que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente e tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais. (HARVEY, 1992, p. 240).

O autor faz essa análise a partir da aceleração dos processos globais – como a crescente velocidade das *medi*as eletrônicas, a possibilidade de conexão com o mundo sem a necessidade de deslocamento espacial – de maneira que as distâncias se encurtam e os eventos locais passam a ter maior impacto sobre lugares situados a grandes distâncias, promovendo, segundo ele, a desmaterialização do tempo e do espaço.

Para Harvey, o processo inicia-se a partir do período da globalização. Ele faz a distinção entre a planta econômica antes desse período – em que predominava a organização fordista de trabalho, na qual uma empresa detinha e controlava a produção de todo o processo – e na globalização – em que se tem o fim da grande planta industrial, onde a produção é inteiramente fragmentada, a exemplo de um aparelho de celular que tem seus componentes produzidos em várias partes do mundo e é montado em outros locais para a venda.

Voltemos ao campo:

Como havia chovido na noite anterior, as crianças não puderam brincar lá fora. Então brincaram dentro da sala. Wallace me pergunta se eu gosto de domingo. Digo que sim e pergunto se ele gosta também. Ele diz que sim pois é dia de jogar vídeo game.

Digo para ele que domingo é bom, mas demora muito pra acabar.

Ele se assusta com minha resposta e diz que passa muito rápido, ele senta no video game e rapidinho a mãe diz que está na hora de dormir.

Me conta dos jogos que gosta e pergunta se eu gosto de jogar videogame. Digo que sim, mas que não podia mais jogar, pois jogava no do meu irmão, que mora longe de mim.

Ele pergunta de onde venho, sobre minha família, e eu digo que eles moram em outra cidade, em outro estado. Pergunto se ele sabe onde fica o Espírito Santo. Ele diz que não e completa:

- Ainda bem que você tem um celular para ligar para eles, aí fica pertinho!

Brinco dizendo que a ligação de celular é muito cara. E ele completa:

- Conversa pelo face²¹, é de graça. (Nota de campo, 27 de novembro de 2014).

Quando Wallace diz que ao ligar pros meus pais, ou que ao utilizar o *Facebook* ficaria pertinho deles, demonstra o que nos diz Harvey a respeito da mudança da relação com o espaço. As crianças da atualidade têm em suas práticas cotidianas uma relação muito mais fluida com o espaço. Essa nova experiência promovida pelo mundo virtual se torna desafiadora, pois, enquanto a cultura do ciberespaço propõe a desmaterialização da experiência humana frente à sua relação espacial e temporal, a experiência infantil se dá com o meio, ou seja, com o espaço geográfico ao longo de um tempo.

O desenvolvimento da criança é circunscrito pelas relações que ela estabelece com o meio social, o que lhe possibilita assimilar o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas com eles. (LEONTIEV, 1988 apud MARTINS, 1994, p. 290).

Segundo Milton Santos (2009) em sua obra *Por uma outra globalização*, a aldeia global encurta as distâncias, promovendo um único mundo sem a existência de fronteiras. Para ele, os habitantes desse mundo experimentam as vantagens do desenvolvimento tecnológico, social, econômico e do crescimento cultural, mas também enfrentam as desvantagens da perversidade do capitalismo, a multiplicação dos problemas socioeconômicos como o aumento da pobreza e da miséria, da fome e do desemprego além de uma profunda discriminação das classes sociais ocasionada pelo atraso tecnológico de alguns países com relação a outros.

²¹ "Face" é a expressão utilizada para se referir a rede social Facebook.

Essas questões são percebidas em campo quando algumas crianças possuem os objetos e podem usar os recursos proveniente desses, enquanto outras, não:

Os meninos estavam brincando, quando Lucas se aproxima e pede para brincar os meninos dizem que ele não pode.

Intervenho na situação e pergunto por que Lucas não poderia brincar.

Os meninos dizem que ele não é amigo deles.

A professora então, pega alguns dinossauros de brinquedo e entrega a Lucas. (Os dinossauros são os brinquedos que os meninos mais pedem para brincar)

Fico observando se haverá aproximação de Lucas. Não há.

Vou brincar com ele. Faço muito barulho para que os meninos se interessem por nossa brincadeira. Lucas percebe e diz:

- Não se preocupa tia, eles não querem brincar comigo porque eu não tenho videogame, essas coisas! (Nota de Campo, 27 de novembro de 2014).

Embora não seja possível afirmarmos que a exclusão de Lucas tenha acontecido realmente pelo fato de ele não possuir os objetos da tecnologia a que ele se referia, em sua interpretação sobre a reação dos meninos, ele se sente excluído devido ao fato de não ter acesso à tecnologia.

O aparente encurtamento espacial – que aproxima e ao mesmo tempo segrega – difunde também a noção de tempo, o que vai de encontro com a experiência da forma como conhecemos, uma vez que, segundo Vigotski, essas dimensões são indissociáveis do desenvolvimento humano. Logo, a produção de um novo espaço e de um novo tempo também produz um novo homem, uma nova infância. Com outras referências e percepções, como quando na fala de Wallace, ele diz que o tempo passa rapidinho nos domingos por ser dia de videogame.

Marilena Chauí (2010) nos sugere a própria mudança do ser humano a partir da desincorporação do espaço, dada no ciberespaço.

[...] os satélites e a informática são o nosso cérebro o sistema nervoso central que se expande sem limites, diminuindo distâncias espaciais e intervalos temporais, até abolir o espaço e o tempo. De fato o universo está online durante 24 horas sem obstáculos de distâncias e de diferenças geográficas, de diferenças sociais, diferenças políticas, nem a distinção entre o dia e a noite, ontem, hoje e amanhã. Tudo se passa aqui e agora,

como se vê nas chamadas salas de bate papo em que é possível conversar com pessoas do outro extremo do planeta, cuja presença é instantânea, ou como se vê nas grandes operações financeiras, feitas num piscar de olhos, entre empresas e bancos situados nos confins da Terra. Alguns autores se referem ao ciberespaço como “espaço desincorporado e espiritual, possibilitando que nos transformemos em seres de pura luz, livres da brutalidade e do caos próprios dos nossos corpos, livres do espaço, livres do tempo, novos anjos de um novo paraíso terrestre ao qual evidentemente ao haverá morte pois poderemos fazer um download de nossas mentes para os computadores e transcendendo a materialidade, o espaço e o tempo, viver eternamente no espaço digital.

As reflexões de Chauí a respeito do pensar a experiência humana desvinculada do tempo e o espaço são bastante pertinentes, uma vez que discute as possibilidades frente a essa mudança e nos leva a refletir sobre as relações infantis com a tecnologia, bem como elas poderão ser afetadas futuramente por essa fluidez espaço-temporal em que vivem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era uma vez... muitas horas de campo, uma pesquisa com muitos dados em busca de fechamentos...

O tema de pesquisa, que se mostrou bastante amplo, foi repleto de momentos em que “abraçar o mundo” com diversas outras questões parecia o certo a se fazer, mas que por questões práticas não era possível.

A angústia do pesquisar foi se desfazendo à medida que comecei a enxergá-la como um compromisso com as crianças, e não apenas um jeito de conseguir obter o grau de mestre, ou de realmente aprender como deveria ser feito.

Aprendi a pesquisar com amor pelas crianças e por tudo que eu estou – ainda – descobrindo. Aprender a pesquisar não se consistiu apenas em aprender metodologias e sobre as crianças, foi também aprender a respeitar cada uma delas, cada momento da pesquisa. Foi entender que gravar e anotar tudo é fundamental, porque muitas coisas passavam e só posteriormente é que eu percebia como tudo fazia sentido, como as crianças me contavam a cada dia trechos de uma linda história.

A possibilidade de fazer releituras das obras de Vigotski e conhecer a fundo sua teoria me trouxe nova forma de enxergar o mundo, de associar os elementos do meio às vivências de cada dia.

Estudar uma teoria que me parece tão humana, na contramão de teorias deterministas, me fez sentir que estava fazendo a coisa certa. A teoria Histórico-Cultural se mostrou fundamental às minhas leituras do que me diziam as crianças, de suas relações com o mundo, não pensando o espaço apenas como palco para o tempo, mas como indissociáveis o tempo e o espaço.

As vozes desta pesquisa reforçaram minha inquietação inicial a respeito de minhas observações amadoras sobre o mundo. Mostraram-me que a tecnologia está presente em suas vidas, cada vez mais cedo, mas que diferente do que defende Postman (2002) em seu livro *O desaparecimento da infância*, as infâncias sempre serão diferentes, a cada novo contexto social, espacial e temporal.

As crianças me trouxeram nessa grande história, escrita por elas, sob minha grafia, relações bastante amplas com os objetos da tecnologia da informação. Mostraram-me como são seus usos, quais são os objetos mais comuns em seus cotidianos e seus desejos como consumidores de cultura.

Elas levaram-me a voltar o meu olhar para a relação da escola frente a esses objetos, relação que muitas vezes é de repúdio, sendo a punição pelo uso o primeiro recurso. Na verdade, a relação com esses objetos se mostra potente frente às possibilidades de se vivenciar experiências extremamente ricas, como explorar novas espacialidades, novas relações com o mundo e com os outros. Embora as armadilhas do capitalismo sejam potencializadas pelo uso desses objetos, as crianças subvertem as lógicas e as imposições, sendo capazes de dialogar de diversas maneiras com os objetos e com o meio.

As crianças também me levaram a reflexões mais amplas, como o diálogo entre o real e o imaginário, e a possibilidade de dissolução da experiência infantil a partir da fluidez do tempo e do espaço trazida pela tecnologia.

Outra questão pertinente é o reconhecimento da força desses objetos na produção espacial infantil; raramente as crianças não trouxeram falas a respeito desses objetos.

É devido à complexidade desse tema que não ousou finalizar esta dissertação com um ponto final, mas com a marca de que muito ainda precisa ser pesquisado e sobre o compromisso de continuar pesquisando com e para as crianças, e também para os adultos, no desejo de levá-los a perceber a infância com outro olhar...

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A sociedade medieval portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Sá da Costa, 1974.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, W. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONA, V. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CARIA, T. H. A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 55, p. 5-36, 1999.

CHAUÍ, M. A contração do tempo e do espaço do espetáculo. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

COLE, M. Biografia. **Alexander Luria**. 2015. Disponível em: <<http://luria.ucsd.edu/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

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

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

COSTA, B. M. F. **Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DELGADO, A. C.C; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 15-24, jan./jun. 2006.

- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Espírito Santo. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/Regimento_sedu1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 85-107.
- GERARDI, J. W. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul. 2002.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Edições 34, 1999.
- LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos representantes russos**. Uberlândia. EDUFU, 2013.
- LOPES, J. J. M. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- _____. "É coisa de criança": Reflexões sobre a geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: UFF, 2008.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p.103-127. jan./jun. 2006.
- _____. A "natureza" Geográfica do desenvolvimento humano: Diálogos com a teoria Histórico-cultural. In: TUNES, E. (org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 125-136.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T.; BORBA, A. M. **As crianças e suas infâncias nos diferentes espaços e tempos: reflexões de estudo e propostas de pesquisas**. ANPED, n. 07. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/GT07-3187--Int.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARTINS, J. B. Apontamentos sobre a relação Vygotsky e Leontiev: A “troika”, ela existiu? **Dubna Psychological Journal**, n. 1, p. 71-83, 2013. Disponível em: <http://www.psyanima.ru/>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Seminário: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v.15, n.3, p.287-295, set.1994.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (org). **O espaço da diferença**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 176- 185.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRESTES, Z. R . **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2010.

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

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1988.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 154f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas – UFSCar, 2013.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: Ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

VERESK - Cadernos Acadêmicos Internacionais. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor. 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Comentários Ana L. Smolka. São Paulo: Ática. 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Sites consultados

ABC DA SAÚDE. Disponível em: www.abcdasaude.com.br. Acesso em: 26 fev. 2016.

BAU DO VIDEOGAME. Disponível em: <https://baudovideogame.wordpress.com/linha-do-tempo/>. Acesso em: 26 fev. 2016.

CONTOS. Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24>. Acesso em: 26 fev. 2016.

CRITICAL HITS. Disponível em: <http://criticalhits.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2016.

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA. Disponível em: http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/2014_12_01_archive.html. Acesso em: 26 fev. 2016.

KAIWA QR CODE. Disponível em: <http://qrcode.kaywa.com/>. Acesso em: 26 fev. 2016.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br. Acesso em: 26 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Disponível em: www.ufjf.br. Acesso em: 26 fev. 2016.

VIK MUNIZ. Disponível em: <http://vikmuniz.net/pt/>. Acesso em: 26 fev. 2016

YOU TUBE. Disponível em: www.youtube.com.br. Acesso em: 26 fev. 2016.