

Infância, Espaço e Subjetividade:

Algumas (A)Notações Sobre as Lógicas Operatórias e Práticas Espaciais das Crianças das Classes Populares

Carmen Lúcia Vidal Pérez¹

Resumo

O artigo trata da investigação que venho desenvolvendo sobre o papel da aquisição da noção de espaço e sua configuração no desenvolvimento cognitivo e escolar de crianças de classes populares urbanas de cidades periféricas do Rio de Janeiro. O estudo insere-se numa perspectiva teórica que articula a *leitura da palavra à leitura do mundo*. O cotidiano constitui-se no eixo articulador de uma prática educativa em que a aprendizagem das letras está intimamente vinculada à aprendizagem do espaço e às experiências culturais locais da criança. Articulando cotidiano e infância, busco compreender as lógicas operatórias das crianças presentes em suas *decifrações do espaço*, para pensar como o diálogo entre os contextos vivenciais das crianças e os contextos analíticos, interpretativos, explicativos da teoria, pode contribuir para uma construção epistemológica capaz de fortalecer a reflexão sobre as percepções que as crianças têm de *si*, de seu grupo social e de suas relações com o mundo.

Palavras-chave: Espaço. Infância. Subjetividade. Lógicas.

CHILDREN, SPACE AND SUBJECTIVITY: Some (A)Ratings On The Operative Logical And Practical Space For Children Of Classes

Abstract

The article deals with the inquiry that I come developing on the paper of the acquisition of the space notion and its configuration in the cognitive and pertaining to school development of children of urban popular classrooms of peripheral cities of

¹ Doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. vidalperez2@yahoo.com.br

Rio De Janeiro. The study if it inserts in a theoretical perspective that articulates the reading of the word to the reading of the world. The daily one if constitutes in the practical articulador axle of one educative one where the learning of the letters is tied with the learning of the space and the local cultural experiences of the child. Articulating daily and infancy, I search to understand the operatórias logics of the children gifts in its deciphers of the space, to think as the dialogue enters the existential contexts of the children and the analytical, clarifying contexts of the theory, can contribute for construction capable to fortify the reflection on the perceptions that the children have itself, of its social group and its relations with the world.

Keywords: Space. Infancy. Subjectivity. Logics.

A partir dos estudos do cotidiano tenho orientado minhas investigações com crianças de classes populares urbanas de cidades periféricas do Rio de Janeiro, visando a compreender o papel que a aquisição da noção de espaço e sua configuração desempenham no desenvolvimento em seu cognitivo.

No presente artigo procuro traçar um caminho teórico-metodológico que, ao privilegiar a articulação cotidiano-infância, conjuga uma concepção de cotidiano como *significante flutuante do real-social* (Pais, 2003) a uma concepção de infância que vê a criança como *produtora de cultura e portadora de história* (Demartini; Faria; Prado, 2002). Entendo que investigar processos educativos (escolares ou não) e aprendizagens significativas (escolares ou não) das crianças, implica na articulação dos estudos do cotidiano com os estudos da infância. É essa perspectiva teórico-metodológica que sustenta minhas investigações sobre a infância.

Articulando cotidiano e infância, busco compreender as lógicas operatórias das crianças presentes em suas *decifrações do espaço*, para pensar como o diálogo entre os contextos vivenciais das crianças e os contextos analíticos, interpretativos, explicativos da teoria, pode contribuir para uma construção epistemológica capaz de fortalecer a reflexão sobre as percepções que as crianças têm de *si*, de seu grupo social e de suas relações com o mundo.

O cotidiano como um *significante flutuante do real-social*, implica a compreensão de que na vida cotidiana os significados não são fixos, fundamentam-se na prática e emergem do modo pelo qual são usados na prática concreta. A construção de significados é um processo coletivo, que se encontra em contínua negociação-revisão-renegociação; portanto ações, interpretações e significações, só podem ser analisadas e compreendidas a partir dos contextos específicos de relações nos quais foram gestadas.

O bairro, a cidade, a rua, a vizinhança, a casa, a escola, enfim, coisas, acontecimentos e lugares, estão inseridos numa complexa rede de relações que envolve as experiências cotidianas das crianças *no e com* o lugar. Tais relações, ao mesmo tempo em que engendram formas de viver e habitar, modos (singulares) de uso e apropriação do espaço, processos de enfrentamento e

táticas de sobrevivência, produzem no *território miúdo* da vida cotidiana outros significados para o vivido, possibilitando a leitura do mundo a partir do lugar e a produção de sua *palavramundo*, estabelecendo níveis cada vez complexos de significação – tanto pelo reconhecimento das relações que ocorrem no espaço vivido, quanto pela articulação dos fatos sociais e dos fenômenos humanos aos contextos simbólicos e socioculturais.

Tal perspectiva implica em colocar no centro do debate pedagógico a lógica como instrumento fundamental à leitura do mundo. A escola ensina a criança a pensar o mundo na perspectiva da lógica formal, o que do ponto de vista do processo de aprendizagem, tem resultado num conhecimento do mundo, ineficaz, impedindo a aquisição de novas posturas e a construção de respostas necessárias ao enfrentamento dos desafios que o cotidiano nos coloca.

Trazer a lógica para o centro do debate é evidenciar a necessidade de superar (principalmente na educação) uma racionalidade operante, substituindo-a por um novo aprendizado, capaz de promover uma leitura do mundo (e da palavra) fundamentada numa relação dialética-dialógica capaz de resgatar as “*contra-racionalidades*, ou melhor, “*racionalidades paralelas (e não ir-racionalidades) que foram jogadas embaixo do tapete da história e recusadas nos estudos de nossas faculdades*” (Santos, 1998).

A perspectiva das *racionalidades paralelas*, aproxima a lógica infantil à lógica da vida cotidiana e revela o abismo existente entre estas duas lógicas singulares e a homogeneidade da lógica (formal)² escolar. Pais (2003), aponta que o cotidiano não obedece a uma lógica de demonstração, mas a uma lógica da descoberta, na qual a realidade social se insinua por meio de uma percepção descontínua e de um olhar que apreende e incorpora o movimento de novos saberes e sensibilidades.

² A escola opera com a lógica que consiste em investigar as categorias e princípios através dos quais pensamos sobre as coisas, apenas pelo ponto de vista da estrutura formal desse pensamento. A lógica formal ou aristotélica divide-se em: lógica do conceito – expresso por proposições, ou seja, como formamos nossos juízos relacionando-os aos conceitos e expressando-os em proposições – e lógica do raciocínio, ou do silogismo – modo pelo qual relacionamos as proposições e formulamos conclusões.

A lógica da descoberta que estrutura tanto o pensamento infantil quanto as ações cotidianas, exige [de nós professoras e pesquisadoras] o exercício de uma *razão ampliada* (Ceccim, 1998, p. 48) – razão situada entre a experiência empírico-dedutiva e a experiência estética – que nos possibilite resgatar aqueles saberes não-oficiais, não institucionalizados, [que (in)formam as lógicas operatórias presentes na vida cotidiana e (de)formam a lógica formal da escola], saberes que emergem das experiências espaciais das crianças.

No cotidiano, agir, dizer, fazer e criar, constituem práticas de conhecimento singulares – que expressam diferentes modos de uso que os praticantes produzem – desprezadas pelo modelo herdado da modernidade. Os estudos do cotidiano traduzem-se numa *teoria das práticas*, que nos possibilita explicitar a teoria em movimento que informa as práticas cotidianas. Assim sendo, entendo as práticas espaciais das crianças como maneiras de operar *com e no* espaço, a partir de significações singulares que traduzem diferentes leituras de mundo.

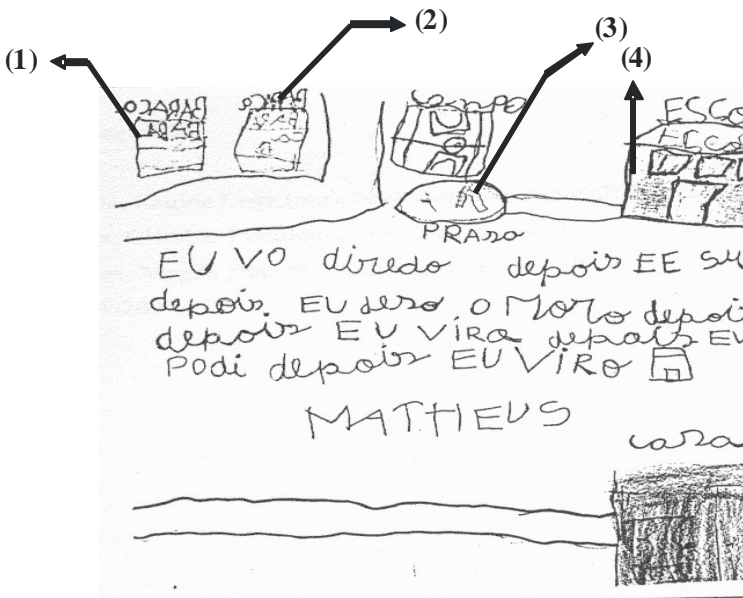


Figura 1: Mapa de Mateus – 9 anos

A pesquisa com as crianças tem confirmado as palavras de Certeau (1998): os espaços são plurais por que são plurais as experiências dos praticantes com o espaço. Matheus, como os primeiros cartógrafos, representa a localização dos lugares, traça o caminho, assinala os itinerários percorridos e os obstáculos e relata suas experiências com o espaço.

Matheus (Figura 1) registra seu percurso da casa até a escola, assinalando por escrito alguns pontos de referência: a barraca do Zé (1), a barraca da Maria (2), a praça (3), a escola (4). Em seguida lê o mapa produzido e descreve o trajeto oralmente, assinalando os pontos demarcados. Após a leitura Matheus escreve,³ no próprio mapa, um texto explicativo do trajeto. É interessante observar que Matheus descreve o morro no texto explicativo do trajeto, mas não o representa no desenho do mapa. O inverso acontece com o rio: ele está representado no mapa mas não aparece assinalado e não é mencionado no texto explicativo.

No que se refere às práticas espaciais das crianças, a conjugação de linguagens (gráfica, oral e escrita) tem se revelado um procedimento bastante eficaz, pois tem nos permitido “... *conhecer as realidades sociais* [das crianças] *a partir de seus próprios olhares, na tentativa de ampliarmos nossos conhecimentos sobre as crianças a partir de si mesmas*” (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 10).

No cotidiano da vida, os sujeitos adquirem e compartilham hábitos, atitudes e rotinas, ao mesmo tempo que constroem formas particulares de pensar e conhecer o mundo, produzindo uma *gramática de atitudes* (Bourdieu, 1996) e uma *sintaxe de entendimento* (Iturra, 1998) que, para além do fazer-pensar, expressam tanto a cultura material e a produção cultural, quanto formas de organização coletivas e modelos compartilhados.

Concordando com Demartini, Faria e Prado (2002), que vê a criança como *produtora de cultura e portadora de história*, e compartilhando de suas preocupações no que se refere aos procedimentos metodológicos de investigação com crianças, busco, mediante relatos e registros das crianças sobre o *espaço praticado*, pensar uma metodologia de investigação que, para além das formulações descritivas, se constitua de fato numa investigação *com* as crianças.

³ O registro por escrito foi uma atividade espontânea do menino. A tarefa solicitada era traçar e ler o mapa do percurso da casa à escola.

Assim, o estudo dos *espaços praticados* transforma-se no (pre)texto para conhecer as diferentes realidades sociais das crianças a partir de seus próprios olhares, procurando compreender o seu compreender a partir de si mesmas. Tal preocupação, como assinalam Pinto e Sarmento (1997), tem me conduzido a uma pluralidade de caminhos metodológicos. Em meio a tantas possibilidades, procurei eleger instrumentos (teóricos) que melhor se adequassem aos objetivos da pesquisa. Em minha busca encontro nos estudos de Demartini, Faria e Prado (2002), uma interlocução interessante no que se refere à produção de metodologias de pesquisa *que privilegiem os pequenos* (p. 73).

Os estudos elaborados por esta equipe de pesquisadoras – que conjugam o desenho infantil à oralidade na investigação *com* as crianças, tratando-os como dados de pesquisa –, incentivaram-me a teorizar sobre a conjugação de linguagens (desenho, oralidade e escrita) como possibilidade metodológica de investigação com as crianças.

A conjugação desenho, escrita e oralidade nos permite conhecer as *feituas do espaço* – maneiras de fazer de crianças praticantes *no/com* o espaço. Para Certeau (1998), essas *feituas do espaço* referem-se às mil maneiras pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção cultural, o que nos remete às diferentes lógicas que informam essas *mil maneiras de fazer*.

Na vida cotidiana as *feituas do espaço* dos sujeitos praticantes criam territorialidades e fabricam novas formas de organização social, *ambiências*⁴ resultantes de suas relações e interações com o espaço, expressão de suas experiências *no e com* o lugar. As *ambiências* estão implicadas numa rede de afetos e de significados que constitui práticas espaciais singulares.

⁴ Segundo Nelson Rego et al (2003, p. 7-8), “o significado do termo *ambiência* deseja remeter, no presente caso, a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana (...). O espaço vivido pode ser entendido como a rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as existências individuais (...) *ambiências*: conjuntos dentro de conjunto de vasos comunicantes, formando a idéia de teceduras concêntricas nas quais, no centro, localizam-se em cada situação sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes em torno, condicionando essas redes e sendo condicionados por elas”.

No que se refere à prática educativa, as *ambiências* das crianças devem ser validadas como possibilidade de produção de saber. Para Rego et al (2003) as ambiências podem se constituir em objeto catalisador de transformações

Entendendo as ambiências como *feituas do espaço* podemos afirmar que estas estão implicadas em suas leituras de mundo – as *ambiências*, não referem-se apenas à descrição de uma condição de vida ou de um lugar, estão implicadas em redes de subjetividades que produzem sentido às experiências espaciais cotidianas: morar, estudar, trabalhar, se divertir, viver, naquele lugar específico.

As ambiências condicionam não só as experiências socioculturais das crianças, mas seus afetos, sua sensibilidade estética, seus valores, suas emoções. A prática educativa ao tomar essas experiências como conteúdo e forma de conhecimento explicita o “... *diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona*” (Rego et al, 2003, p. 8).

Os espaços praticados constituem-se em *máquinas de sentido*. É mediante suas experiências espaciais que as crianças vão produzindo suas interpretações (e leituras) do mundo. Assim, uma prática educativa atenta às *decifrações do espaço* que as crianças elaboram deve buscar articular o uso do espaço à leitura do mundo, desenvolvendo na criança o sentimento de pertencimento – pertencer a um mundo natural e social, a um tempo veloz e lento, a um lugar único e global, a uma realidade em permanente transformação.

Ler o espaço é ler o lugar; é reconhecer no cotidiano os elementos sociais, culturais e naturais que formam o *espaço geográfico*: um espaço que contém múltiplos espaços e tempos em permanente transformação. A educação escolar pode (e deve) possibilitar à criança a pensar dialeticamente o espaço, que é pensá-lo em sua complexidade; complexidade que incorpora a unidade heterogênea do saber e do existir humanos, numa totalidade una, ao mesmo tempo contraditória e heterogênea, portanto múltipla – a unidade das diferenças no movimento que se faz vida. O espaço é construção, é resultante do acontecer humano e “*ser resultante não é ser ‘teatro da história’ mas, sim a própria história territorializada*” (Santos, 1996, p. 33).

As crianças estão vinculadas ao espaço em que vivem, portanto precisam descobrir o espaço – interagir nele, explorá-lo, descobri-lo e refletir sobre suas descobertas. Assim, o ensino nos anos iniciais de escolarização deve possibilitar que elas reflitam sobre o espaço e as práticas que nele se desenvolvem: diferentes formas de espacialidade que traduzem diferentes modos de viver em sociedade.

Os espaços existenciais da criança, os lugares pelos quais transita, os caminhos que percorre cotidianamente, tecem as relações de pertencimento da criança com o lugar: a criança é parte do lugar em que vive e o lugar é parte de sua subjetividade; sua leitura de mundo é a leitura espacializada do lugar e dos acontecimentos que nele se operam.

Ao representar graficamente os seus *mapas cotidianos*, a criança organiza as experiências vividas num processo complexo de interpretação do real: “o mapa corresponde a uma organização espacial imaginária ao mesmo tempo que sintetiza uma realidade” (Costella, 2003, p. 136).

A elaboração de *mapas cotidianos*, a partir de suas experiências e observações empíricas, permite à criança realizar uma leitura espacializada do lugar: de seus fixos – elementos naturais e objetos construídos –, de seus fluxos – circulação de idéias, mercadorias, eventos. Os *mapas cotidianos* traduzem os modos como as crianças compreendem o mundo a partir de sua experiência com o lugar.

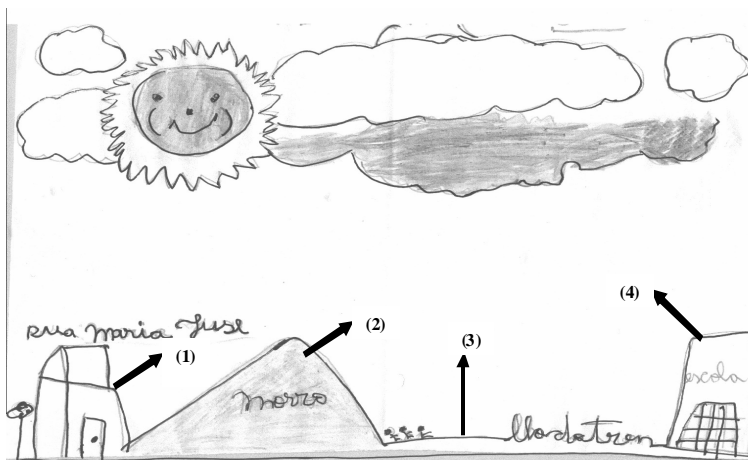


Figura 2: Mapa de Josemar – 10 anos

Ao mapear seu percurso para chegar à escola, Josemar (Figura 2) nos permite perceber as interações entre o ver – organização dos elementos que compõem o lugar: a sua casa (1), o morro (2), a linha do trem (3), a escola (4) – e o ir – suas ações no espaço. Diferentemente de Matheus, Josemar não produziu um texto explicativo do trajeto, o relato a seguir refere-se a sua leitura do mapa:

Eu e meus dois irmãos saímos de casa e entramos na rua que contorna o morro. Pelo morro é mais rápido, mas a minha mãe não deixa porque a gente tem que passar perto da boca dos bandidos. Aí a gente demora mais, pois tem que dar a volta. A gente atravessa a linha do trem. Tem uma passarela, mas demora mais porque é mais longe. Quando não vem trem a gente pula na linha e atravessa para o outro lado e chega rápido na escola. A escola é perto da linha do trem.

Merece destaque a forma singular de Josemar grafar *trilhos do trem* (3). O menino conjuga linguagens na produção de sentidos do mapa-texto. Desenho e escrita hibridizam-se numa continuidade de formas e letras que traçam o significado. Três crianças caminham sobre uma linha localizada entre o morro e a escola. A linha que começa ao pé do morro termina na escrita de lhosdotren. Perguntado por que escreveu desta forma Josemar responde:

– “Aqui sou eu e meus irmãos andando na linha do trem. Aí não precisa escrever “tri”, todo mundo sabe que tri é três. E todo mundo tá vendo que nós somos três”.

Produzir mapas cotidianos é uma atividade mental complexa que mobiliza as capacidades de interpretação de símbolos e aplica-os em outras dimensões e etapas temporais, como faz Josemar em seu desenho e em seu texto.

As *feituas do espaço* materializam-se nos mapas que as crianças traçam. A descrição de seus percursos é uma atividade conceitual – a produção do mapa permite à criança colocar em diálogo os saberes (e conceitos) cotidianos com os saberes (e conceitos) científicos – de ampliação de seus conhecimentos sobre o espaço e sua leitura de mundo.

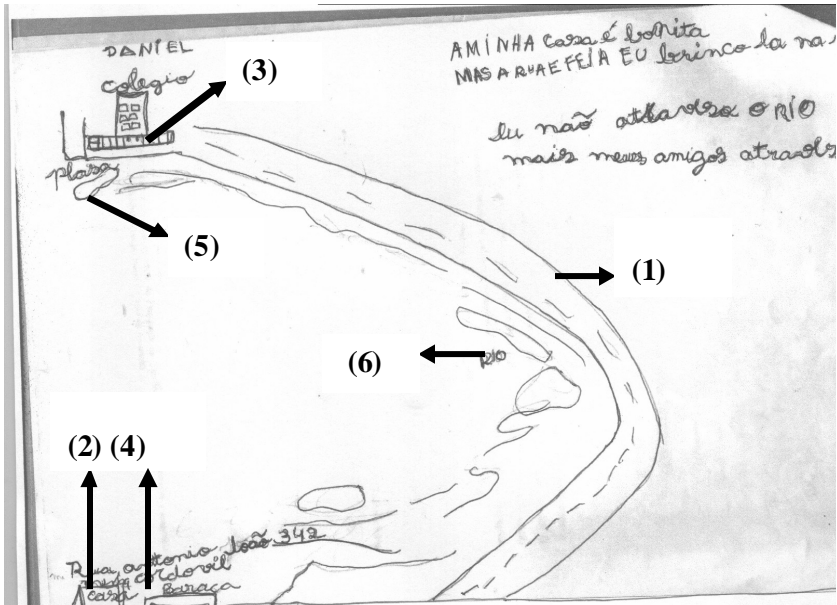


Figura 3: Mapa de Daniel – 8 anos

Daniel (Figura 3) representa o longo caminho que percorre diariamente para chegar à escola. A rua (1), que considera feia, é representada por linhas tracejadas que indicam ser uma rua de grande movimento, informação que ele complementa oralmente – “na minha rua passa muito ônibus e caminhão”. Daniel distribui as grandes distâncias de seu trajeto cotidiano utilizando-se dos extremos do papel. Assim, a casa (2), a escola (3), estão respectivamente representadas, em tamanho menor na margem inferior (casa e a barraca (4)) e superior (escola e praça (5), que são bem próximas). O caminho, ou seja, a rua, domina toda a paisagem e a distância é marcada pela quantidade de traços no centro da pista. O rio (6) aparece com pouco destaque, sendo mais assinalado pela escrita do que representado pelo desenho. Daniel destaca, no entanto, a importância do rio ao escrever no canto direito de seu mapa a seguinte observação: “eu não atravesso o rio, mas meus amigos atravessam”. A forma como Daniel combina desenho e escrita nos remete às primeiras formas de mapear em que o traçado não substitui a ação.

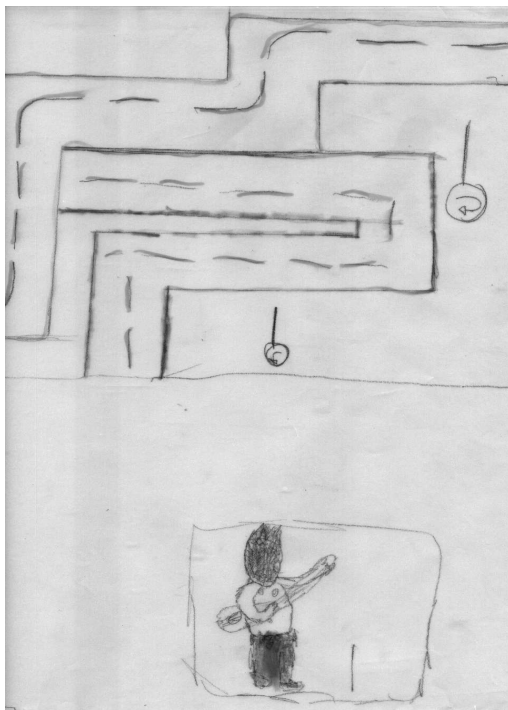


Figura 4: Mapa de Ian – 8 anos

Ian (Figura 4) representa o trajeto que percorre para chegar à escola. Ian vai de ônibus para a escola e circula por ruas com bastante tráfego. A distância entre a casa e a escola é representada pelas “curvas do caminho”. Segundo Ian, para chegar à escola “*o ônibus anda muito e droba em muitas ruas*”. A escola é retratada em seu interior. Ian insere-se na paisagem; não desenha a fachada externa da escola; ela é representada pela aula de música.

– “*O que eu mais gosto de fazer na escola é de aprender a tocar o violão.*”

Ao produzir seus mapas cotidianos, as crianças expressam a compreensão, o uso e a leitura que fazem do território. Os mapas cotidianos das crianças representam tanto os percursos para chegar à escola, quanto os caminhos para a escolarização. Percursos e caminhos são metáforas da aprendizagem, inspi-

radas em Certeau, que vê o ato de caminhar como um ato de busca; “*Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio*” (1998, p. 177).

Conclusão

Como caminhantes que são, as crianças, ao mapearem seus percursos, elaboram as informações do sistema topográfico que experimentam cotidianamente, ao mesmo tempo em que organizam as relações espaciais do/no lugar por meio do registro de posições diferenciadas no papel. Certeau nos fala:

O caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas somente algumas das possibilidades fixadas pela ordem construída, do outro aumenta o número dos possíveis interditos (1998, p. 178).

O ensino nos primeiros anos de escolaridade deve possibilitar as condições necessárias para que as crianças produzam novos *mapas mentais* – modos de compreender, cientificamente, o mundo. A tarefa que hoje se coloca para o Ensino Fundamental é a de possibilitar que as crianças compreendam o mundo em que vivem: é revisitar o mundo desvelando *efeitos de verdade*, desnudando imagens e redescobrimdo significados. Santos (1997) nos fala da necessidade de se apreender o mundo em sua temporalidade, em seu *estado de coisas atuais*, decodificando o tempo presente para concebê-lo como *um estado de coisas possíveis*.

Referências

AIGNER, Carlos. Educação popular em Porto Alegre. Geografia e cidadania. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Razões da prática: sobre teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

CECCIM, Ricardo Burg. *Políticas de inteligência, educação, tempo de aprender e des-segregação da deficiência mental*. São Paulo: PUC, 1998. p. 48. (Tese de Doutorado em Psicologia Clínica).

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1988.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito F.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância*. Metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

ITURRA, Raul. *Como era quando não era o que sou*. O crescimento das crianças. Porto: Profedições, 1998.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. *Cognição, complexidade e tecnologia: uma exploração local*. Rio de Janeiro: UFRJ-Eicos, s/d. Mimeo.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço. Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana*. Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997.

REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 7-8.

SANTOS, Douglas. A tendência à desumanização dos espaços sociais. In: *Cadernos CEDES*, n. 39: o ensino de geografia. Campinas. Papyrus, 1996.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec. 1998.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARMENTO, Cerisara, A. B (Org.). *Crianças e miúdo: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

Recebido em: 9/8/2007

Aceito em: 18/12/2007