

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

Sara Rodrigues Vieira de Paula

Pesquisando com crianças em suas casas: vivência no interespaço doméstico, pandemia e reflexões sobre uma espacialidade mais que humana

Juiz de Fora

2024

PESQUISANDO COM CRIANÇAS EM SUAS CASAS



vivência no interespaço doméstico,
pandemia e reflexões sobre uma
espacialidade mais
que humana.

SARA DE PAULA

Sara Rodrigues Vieira de Paula

Pesquisando com crianças em suas casas: vivência no interespaço doméstico, pandemia e reflexões sobre uma espacialidade mais que humana

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paula, Sara Rodrigues Vieira de.

Pesquisando com crianças em suas casas : vivência no interespaço doméstico, pandemia e reflexões sobre uma espacialidade mais que humana / Sara Rodrigues Vieira de Paula. -- 2024.

238 f.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. casa. 2. vivência. 3. interespaço. 4. pandemia. 5. mundo mais que humano. I. Lopes, Jader Janer Moreira, orient. II. Título.

Sara Rodrigues Vieira de Paula

Pesquisando com crianças em suas casas: vivência no interespaço doméstico, pandemia e reflexões sobre uma espacialidade mais que humana

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 29 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Jader Janer Moreira Lopes - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Maria Zélia Maia de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Luiz Miguel Pereira
Universidade Federal Fluminense

Dr. Sebastião Gomes de Almeida Júnior
Município de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 30/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)**, em 29/08/2024, às 20:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Miguel Pereira, Usuário Externo**, em 30/08/2024, às 18:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 30/08/2024, às 19:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SEBASTIÃO GOMES DE ALMEIDA JÚNIOR, Usuário Externo**, em 31/08/2024, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Maia de Souza, Professor(a)**, em 05/09/2024, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1893437** e o código CRC **604A6FE4**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Arlete e ao meu pai José Leonardo, por todo apoio, incentivo e por todo amor.

Agradeço a meu orientador Professor Jader Janer Moreira Lopes, pela direção do caminho, por toda compreensão, acolhimento e paciência, “pelo prazer do pensamento e da amizade”, pelo sentido da pesquisa e pelo prazer da escrita.

Agradeço aos meus companheiros multiespécie Tengo e Nino, pela companhia amorosa e plena – fazendo com que as horas de escrita fossem menos solitárias.

Agradeço à Luísa, Heleno, Raul e Daniel, agradeço a seus responsáveis, principalmente suas mães, e agradeço a todos os seus parentes humanos e mais que humanos: muito obrigada por terem me permitido entrar em suas casas e por terem feito esta pesquisa comigo.

Agradeço a todos os professores e professoras que participaram – em algum momento – das bancas de qualificação e defesa deste trabalho: Professora Maria Zélia Maia de Souza, Professora Mylene Cristina Santiago, Professor Sebastião Gomes de Almeida Júnior, Professor Luiz Miguel Pereira, Professora Vânia Alves Martins Chaigar, Professora Claudia da Costa Guimarães Santana, Professor Rafael Alberto González González, Professor Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Professor Cassiano Caon Amorim e Professora Carla Cristiane Nunes Nascimento: muito obrigada pelo compartilhamento de ideias e pelo privilégio e pela generosidade de ter meu trabalho lido por vocês.

Agradeço toda a comunidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, aos meus professores e minhas professoras e aos secretários: muito obrigada por todo aprendizado, ajuda, apoio, orientações e informações.

Agradeço às companheiras e aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia da Infância (GRUPEGI), pelas trocas e pelo companheirismo durante a jornada na graduação e na pós-graduação.

Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”.

“Um dia desses esta casa não vai mais me receber. Queria descer, se der habitá-la de novo, ordenar os livros, mudar os móveis de lugar, arrumar um pouco o jardim. Nada disso foi possível. Mas me ajudam, agora, vários dedos de mescal” (Zambra, 2019, p. 51)

“O importante não é a casa onde moramos. Mas onde em nós a casa mora” (Couto, 2003, p. 52)

RESUMO

A partir do interespaço da casa, este trabalho se dedicou a entender como seria pesquisar com as crianças em seus espaços domésticos e privados, considerando sua relação e convivência com o lar e com o que nele vive e faz parte da vida da criança. Além disso, considerando seus mapas vivencias como criação de potenciais espacialidades, ou seja, entendendo a criação das crianças a partir de sua autoria, vivência e sua imaginação criadora (Vigotski, 2018b). Nesse sentido, a partir dos conceitos de vivência e de reelaboração criadora (Vigotski, 2018b) e através dos mapas vivenciais (Lopes, 2018b) realizados dentro de suas casas, buscou-se compreender como as crianças vivenciam seus espaços e como cartografam e narram essas vivências espaciais as reelaborando e as recriando. Como disparador da convivência com as crianças, foram criados e narrados mapas vivenciais (Lopes, 2018b) dos lugares de suas vidas. Assim, a partir de seus interespaços domésticos e através da cartografia (linguagem gráfica, visual e espacial), as crianças documentaram suas vivências com os espaços de suas vidas, permitindo que pesquisa testemunhasse como suas autorias emergiam e se manifestavam. Além disso, a pesquisa também se dedicou a discutir e refletir sobre o processo - em si - de pesquisar com as crianças em suas casas. Portanto, ao trazer essa discussão e reflexão para este texto, um dos objetivos foi também escrever sobre as especificidades de pesquisar com as crianças em suas casas. Dessa forma, além de pesquisar as vivências espaciais com as crianças dentro de suas casas, o trabalho também tem por objetivo contribuir com a discussão sobre os espaços possíveis de pesquisa com as crianças. Com a pandemia, nossos desejos e nossos objetivos – ainda que tenham mantido sua essência, qual seja: pesquisar com as crianças em suas casas e refletir sobre esse processo – precisaram se alargar. A suspensão do convívio presencial modificou a continuação do trabalho de campo, além de inspirar a busca por novas formas possíveis de significar o vivido, reconhecendo o intenso emaranhamento de todas as formas de vida. Portanto, neste trabalho também existe a busca por outras formas para tentar entender as relações da pesquisa com o mundo mais que humano.

Palavras-chave: casa, vivência, interespaço, pandemia, mundo mais que humano.

ABSTRACT

Taking place in the domestic interspace, this work was dedicated to understanding what it would be like to research with children in their domestic and private spaces, considering their relationship and coexistence with their homes and with those who live there and are part of the child's life. In addition, considering their experience maps as creation of potential spatialities, that is, understanding the creation of children based on their authorship, experience and their creative imagination (Vigotski, 2018b). In this sense, based on the concepts of experience and creative re-elaboration (Vigotski, 2018b) and through the experience maps (Lopes, 2018b) created within their homes, we sought to understand how children experience their spaces and how they map and narrate these spatial experiences by re-elaborating and recreating them. As a strategy for coexistence with children, experience maps (Lopes, 2018b) of the places of their lives were created and narrated. Thus, from their domestic interspaces and through cartography (graphic, visual, and spatial language), the children documented their experiences with their living spaces, allowing the research to witness how their authorship emerged and manifested itself. In addition, the research was also dedicated to discussing and reflecting on the process - in itself - of researching with children in their homes. Therefore, in bringing this discussion and reflection to this text, one of the objectives was also to write about the specificities of researching with children in their homes. Thus, in addition to researching spatial experiences with children inside their homes, the work also aims to contribute to the discussion about possible research spaces with children. With the pandemic, our desires and our objectives - although they have maintained their essence, which is: researching with children in their homes and reflecting on this process - they needed to expand. The suspension of face-to-face interaction changed the continuation of the fieldwork, in addition to inspiring the search for new possible ways of giving meaning to the lived experience, recognizing the intense entanglement of all forms of life. Therefore, this work also seeks other ways to try to understand the relationships between research and the more-than-human world.

Keywords: home, experience, interspace, pandemic, more-than-human world.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	– Universidade Federal de Juiz de Fora	13
Mapa 2	– Programa de Pós-Graduação em Educação	14
Desenho 1	– Aparecida do Norte	16
Desenho 2	– Praia	17
Mapa 3	– Água, terra, mata e sol	17
Desenho 3	– Festa de Aniversário	18
Mapa 4	– Para achar nota de mil reais	18
Mapa 5	– Chocolate do vizinho	19
Mapa 6	– Minas Gerais	20
Mapa 7	– Localização da cidade de Santos Dumont no estado de Minas Gerais	20
Mapa 8	– Santos Dumont	21
Mapa 9	– Lugar de vida da infância	25
Imagem 1	– Cena do filme <i>Room</i>	26
Imagem 2	– Cena do filme <i>Room</i>	26
Imagem 3	– <i>The Booke of Chyldren</i>	36
Imagem 4	– Cenas do filme <i>L'enfant Sauvage</i>	41
Imagem 5	– Chica, Grande e Sultão	60
Imagem 6	– Nós usados como marcação do número de mortos em batalha, como carta e como cálculo	64
Quadro 1	– Mapas Vivenciais	125
Quadro 2	– Informações sobre as crianças da pesquisa	127
Mapa 10	– Localização de Juiz de Fora, na Zona da Mata Mineira, em Minas Gerais, Brasil	128
Mapa 11	– Regiões Administrativas de Juiz de Fora/MG	129
Imagem 7	– Colagem	136
Imagem 8	– Pintura	140
Imagem 9	– Pintura	141
Mapa 12	– Mapa do Tesouro	144
Mapa 13	– Mapa do Tesouro	145
Mapa 14	– Mapa do Tesouro	145

Mapa 15	– Mapa do Tesouro	146
Mapa 16	– Mapa do Tesouro	146
Mapa 17	– Mapa do Tesouro	149
Mapa 18	– Mapa do Tesouro	150
Mapa 19	– Mapa do Tesouro	150
Mapa 20	– Mapa do Tesouro	151
Mapa 21	– Mapas Davi	154
Mapa 22	– Mapas Davi	154
Mapa 23	– Mapas Davi	155
Mapa 24	– Mapas Perigos Tesouro	157
Mapa 25	– Mapas Perigos Tesouro	157
Mapa 26	– Mapas Perigos Tesouro	158
Mapa 27	– Mapas Perigos Tesouro	159
Mapa 28	– Lugares da Vida de Raul	160
Imagem 10	– Cidade com um moinho de vento	166
Mapa 29	– Lugares da vida de Daniel	168
Mapa 30	– Mapa da Escola	173
Mapa 31	– Lugares da vida de Luísa	180
Mapa 32	– Mapa tesouro Caribe	183
Mapa 33	– Lugar da vida de Heleno	184
Mapa 34	– Mapa do tesouro	193
Imagem 11	– A praia	194
Mapa 35	– Mapa dos dias de Luísa em sua casa no início da pandemia	198
Imagem 12	– Casa de Daniel no início da pandemia	202
Imagem 13	– Casa de Daniel no início da pandemia	203
Imagem 14	– Casa de Daniel no início da pandemia	203
Quadro 3	– Trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de 2015 a 2019	232
Quadro 4	– Artigos no SciELO, de 2015 a 2019 – vivência e criança	234
Quadro 5	– Artigos do SciELO, de 2015 a 2019 – vivência e casa	235
Quadro 6	– Artigos do SciELO, de 2015 a 2019 – casa e criança	235

SUMÁRIO

1	PESQUISAR NO CHÃO DE CIMENTO E VER NASCER CORES EM FORMAS DE CARTOGRAFIAS CRIANCEIRAS	13
2	TEM ESPAÇO NAS CRIANÇAS E CRIANÇAS NO ESPAÇO: A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A GÊNESE DO VIVER.....	36
3	E HOVE UM CONGRESSO EM LENINGRADO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A GÊNESE DO VIVER	53
3.1	O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	59
3.2	A VIVÊNCIA E O MEIO	79
3.3	A IMAGINAÇÃO CRIADORA	83
4	HÁ MUITAS GENTES E NÃO GENTES EM FRONTEIRAS: O INTERESPAÇO COMO GÊNESE DO VIVER	90
4.1	NO INTERESPAÇO DA CASA, OS CUIDADORES	92
4.2	NO INTERESPAÇO DA CASA, AS ESPÉCIES COMPANHEIRAS	97
5	AS PESQUISAS QUALITATIVA E PÓS-QUALITATIVA	101
5.1	A PESQUISA QUALITATIVA	101
5.2	A PESQUISA PÓS-QUALITATIVA	110
5.2.1	Pandemia e Antropoceno	117
5.2.1	Pesquisar com o mundo mais que humano	120
5.3	OS MAPAS VIVENCIAIS	125
5.4	CONHECENDO AS MÃES E APRESENTANDO AS CRIANÇAS	128
6	O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS, MÃES, GATOS, CACHORROS, PEIXES... O ENCONTRO COM SUAS CASAS.....	132
6.1	O ENCONTRO COM A MÃE DE DANIEL	132
6.2	O ENCONTRO COM A MÃE DE RAUL	133
6.3	CASA 1: O ENCONTRO COM RAUL	133
6.4	O ENCONTRO COM A MÃE DE HELENO	136
6.5	CASA 2: O ENCONTRO COM DANIEL	136
6.6	CASA 3: O ENCONTRO COM HELENO	138
6.7	CASA 4: O ENCONTRO COM LUÍSA E SUA MÃE	140

6.8	REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 1	143
6.9	CASA 2: CARTOGRAFANDO E BRINCANDO COM RAUL	145
6.10	REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 2	165
6.11	CASA 2: CARTOGRAFANDO E BRINCANDO COM DANIEL	167
6.12	REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 3	177
6.13	CASA 4: CARTOGRAFANDO COM LUÍSA	178
6.14	CASA 3: CARTOGRAFANDO COM HELENO	183
6.15	REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 4	187
7	PESQUISANDO NA PANDEMIA: QUANDO O INTERESPAÇO DA CASA É O INTERESPAÇO DA VIDA	189
7.1	CASA 1: EM CONTATO COM RAUL E SUA MÃE	191
7.2	CASA 4: EM CONTATO COM LUÍSA E SUA MÃE	197
7.3	CASA 2: EM CONTATO COM DANIEL E SUA MÃE	202
7.4	CASA 3: EM CONTATO COM HELENO E SUA MÃE	206
8	CONSIDERAÇÕES [NÃO TÃO] FINAIS [ASSIM]	212
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICE – Levantamento dos estudos publicados entre os anos 2015 e 2019 com as palavras vivência, criança e casa	233

1. PESQUISAR NO CHÃO DE CIMENTO E VER NASCER CORES EM FORMAS DE CARTOGRAFIAS CRIANCEIRAS

Escrever é como cuidar de um bonsai, pensei então, e penso agora: escrever é podar a ramagem até tornar visível uma forma que já estava lá, entocada; escrever é aramar a linguagem para que as palavras digam, de uma vez, o que queremos dizer; escrever é ler um texto não escrito (Zambra, 2018, p. 07).

“Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (Bakhtin, 2011, p. 410). Como iniciar, então, um texto? Talvez seja mesmo impossível. Todo texto já vem sendo escrito desde sempre ao longo da história da humanidade e em muitas geografias, não sabemos quando foi seu início e nem se, por acaso, terá um fim – quando falo isso, no entanto, não pretendo negar os esforços históricos de tentar registrar os primeiros símbolos pictográficos, as primeiras letras, os primeiros vocábulos.

O que tento trazer é a pequena parte através da qual o grande texto da existência humana narra um pedaço da minha própria vida enquanto pesquisadora. Narração essa que não nasce em mim, mas que me atravessa e me compõe. Aproprio-me das palavras e as conduzo até aqui. Elas são minhas, mas também pertencem a todos, inclusive a quem, porventura, ler este texto.

A palavra [...] é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (Bakhtin, 2011, p. 327-328).

Ao me materializar como um texto, adentro o grande (con)texto que compõe as narrativas criadas ao longo do tempo e do espaço e crio um enunciado novo, que “[...] nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. [...] sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado [...]” (Bakhtin, 2011, p. 326). E o que eu posso trazer como texto são as minhas vivências, meus tempos e meus espaços vividos e compartilhados com os outros. Vivências, tempos e espaços que contam uma história e enlaçam vida e pesquisa. “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (Bakhtin, 2011, p. 310).

Assim, escolho um tempo e um espaço para começar a narrar este texto ainda não escrito.

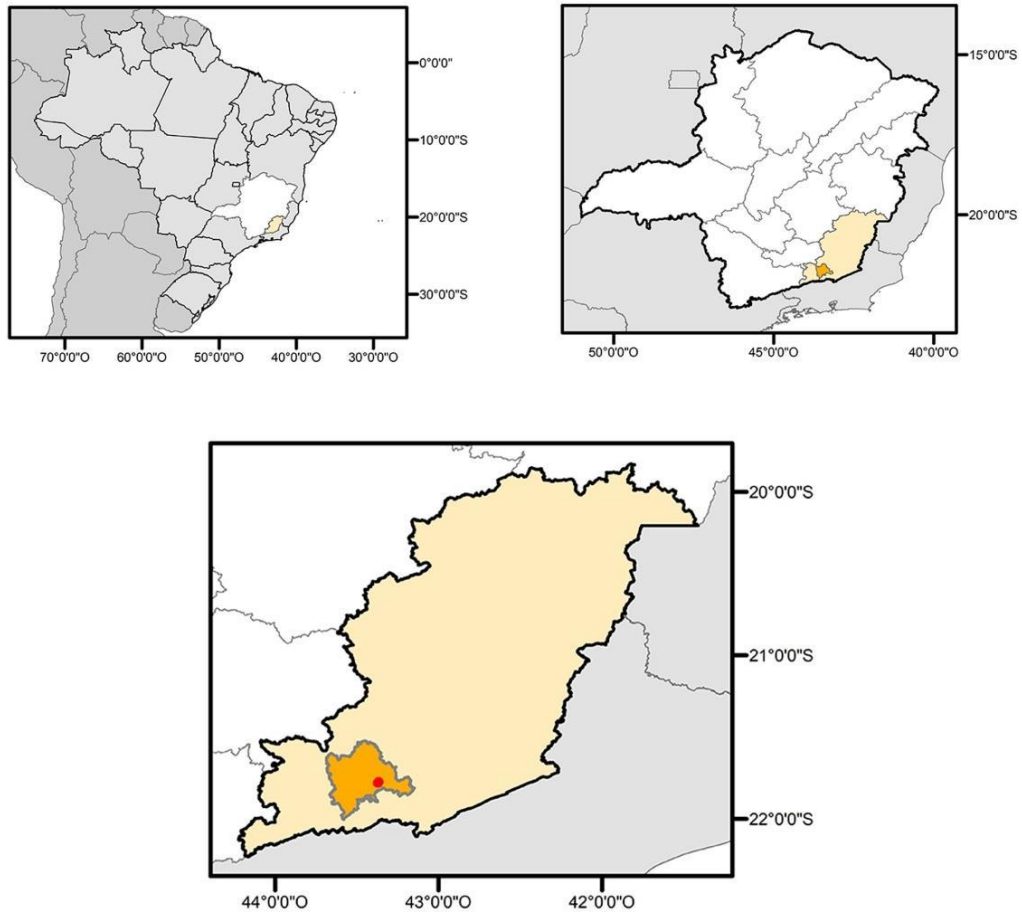
No primeiro semestre do ano de 2015, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (Mapa 1). Frequentando as primeiras disciplinas do curso, me encantei com as múltiplas maneiras através das quais as diversas culturas cuidavam e educavam suas crianças: as infâncias eram muito diferentes nos diversos tempos e lugares. A partir daquele momento, então, passei a estudar de forma mais sistemática as muitas formas como o desenvolvimento infantil era concebido dependendo do grupo social, do tempo histórico e do espaço geográfico em que as crianças eram criadas. Esses estudos foram aprofundados quando comecei a frequentar, em setembro de 2016, as reuniões do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Mapa 2)¹. Como pesquisadora do grupo, tomei contato com a interface entre os estudos da infância e a geografia.

Essa área de pesquisa e estudos [Geografia da Infância] reconhece que as ações humanas (e também das crianças) são ações situadas em um tempo, mas também ocorrem em um espaço, sendo, portanto, ações espaciais e, como tal, podem ser compreendidas e interpretadas à luz das reflexões e debates dos referenciais geográficos (Lopes; Fichtner, 2017, p. 758).

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq) tem como coordenador o professor Jader Janer Moreira Lopes e como vice-coordenadora a Professora Marisol Barenco de Mello. A origem do grupo é a Universidade Federal Fluminense, mas possui núcleos de estudo e pesquisa em outras universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Juiz de Fora. O foco principal são os estudos que dialogam o campo da Geografia da Infância com a Teoria Histórico-cultural. E, a partir desse diálogo e seus principais autores, bases e pressupostos, os membros do grupo realizam pesquisas sobre cartografia infantil, mapas vivenciais, geografia dos cuidados, teatro com crianças, vivências espaciais de crianças em diversos contextos, como comunidades ribeirinhas e comunidades remanescentes. O grupo mantém um blog em que compartilha informações sobre as pesquisas atuais e já encerradas e também sobre eventos e publicações referentes aos temas citados: <http://geografiadainfancia.blogspot.com/>.

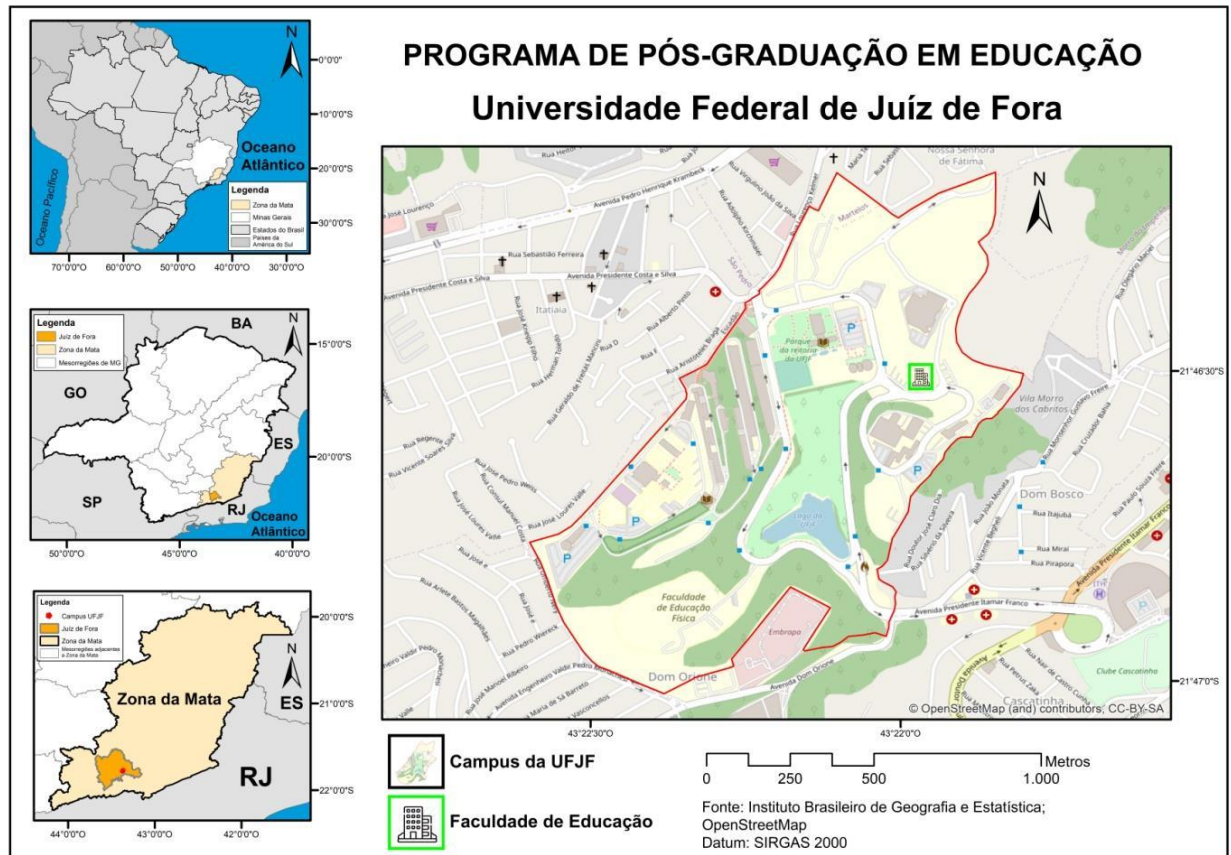
Mapa 1 - Universidade Federal de Juiz de Fora

Universidade Federal de Juiz de Fora Localização



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Mapa 2 – Programa de Pós-Graduação em Educação



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Além disso, comecei a ter Vigotski e Bakhtin como autores de referência. No caso de Vigotski, sobretudo os conceitos de vivência e atividade criadora. E, em relação à Bakhtin, os conceitos de ato responsivo, dialogismo, cronotopo e gênero discursivo. Conceitos e ideias que nós, pesquisadores e pesquisadoras do GRUPEGI, nos apropriamos para olhar a infância.

A relação com os estudos desses autores ficou mais intensa quando participei como bolsista de iniciação científica de duas pesquisas² vinculadas ao grupo: “Vivências socioespaciais de crianças em instituições de Educação Infantil: cartografia com crianças” (2017) e “Cartografia com crianças: geotecnologias e participação infantil” (2018).

Ao longo do curso de graduação, através dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios e através de visitas técnicas, frequentei e convivi com diferentes espaços que se destinam ao educar e ao cuidar das crianças, como as creches e as escolas. Com as pesquisas proporcionadas pela minha participação no GRUPEGI, a convivência nesses espaços me concedeu outras perspectivas e desafios. Durante o trabalho de campo, deslocávamo-nos para as escolas e fazíamos as intervenções de forma conjunta. Fomos sempre muito bem recebidos, mas era

² Coordenadas pelo Professor Jader Janer Moreira Lopes.

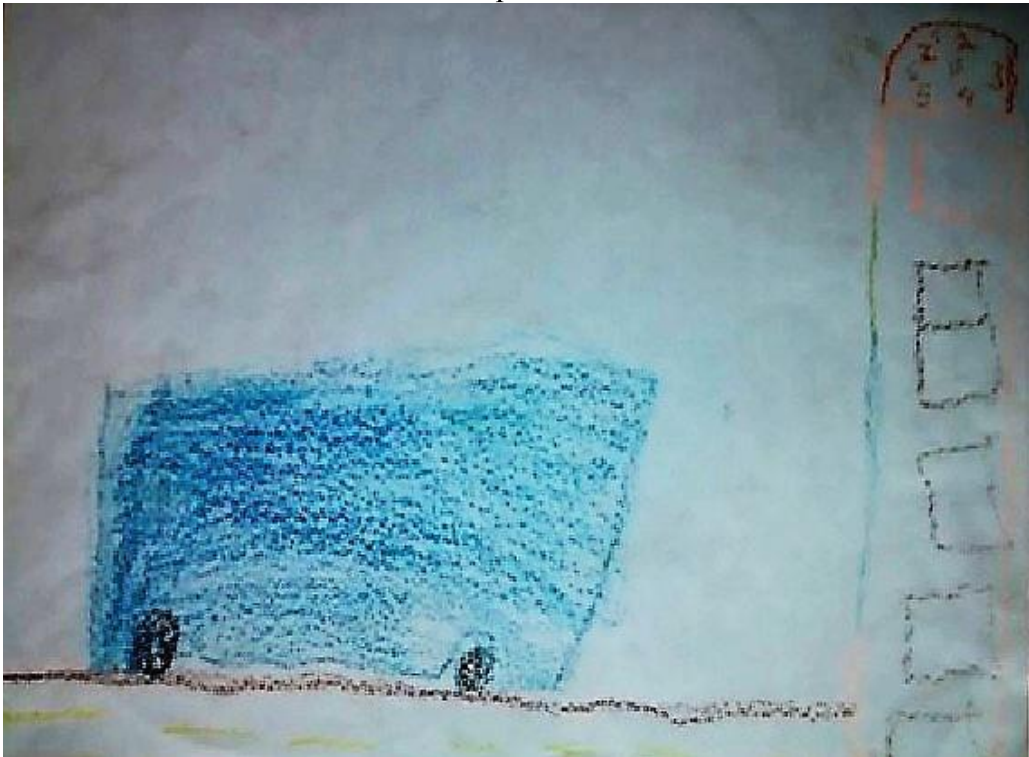
nítido que representávamos uma questão a mais para a coordenadora pedagógica administrar. Em algumas ocasiões, tivemos problemas para conseguir um espaço adequado, pela própria dinâmica das escolas, que sempre estavam com todas as salas ocupadas. Às vezes, precisávamos fazer a pesquisa no chão de cimento, logo na entrada da escola, com várias pessoas transitando ao nosso redor e ao redor dos sujeitos da pesquisa. Mesmo com todo o barulho e com todas as interrupções, nada disso tirava o prazer de estarmos ali nem o interesse das crianças de participar conosco, mas evidenciava situações que envolvem o fazer pesquisa no Brasil na área da Educação.

Mas eu ficava pensando sobre os espaços das escolas e sobre as investigações que eram feitas lá com as crianças. Sendo crianças, ali, naquele lugar, eram também estudantes. Pela centralidade que o espaço tem para nossa forma de fazer pesquisa, comecei a me interessar em como seria uma pesquisa em outros espaços que não os escolares. Sobre essa questão, recorri a uma análise que Vigotski (2018b) realizou de um estudo de grande escala feito na Alemanha por Fritz Giese antes da Primeira Guerra Mundial. Foram examinados três mil trabalhos com autores com idade entre cinco e vinte anos. Refletindo sobre a criação literária das crianças, Vigotski (2018b) constatou como as produções são diferentes quando são criações escolares ou quando são criações feitas em outros espaços. Nesse estudo alemão, quando a criação se dá na escola, muitos dos textos são materializados em épicas e essa quantidade diminui drasticamente quando feita fora da instituição escolar. Os contos de fadas, por exemplo, é um tema que aparece 15 vezes mais quando as criações são feitas em casa do que quando feitas na escola. Às vezes, um tema nem sequer aparecia nas criações da escola e eram muito presentes nas de casa. A diferença não era só nos temas, mas se estendia ao que Vigotski (2018b) chamou de ânimos: os textos produzidos na escola eram mais sérios e tristes do que os textos produzidos em casa. O autor (VIGOTSKI, 2018b) ressalta que estudos feitos em um determinado lugar e tempo podem variar muito se feitos em outros contextos. Portanto, a intenção dele não era comparar se na Rússia aqueles temas das criações literárias iriam variar da mesma forma que na Alemanha. A intenção era tomar esse estudo para mostrar que o lugar em que as criações eram produzidas interferia em seus temas e também em seus ânimos³, ou seja, a espacialização da vida é um elemento fundante da própria vida.

³ Para mais detalhes sobre o estudo analisado por Vigotski das influências que as produções literárias sofriam em relação ao tema e aos ânimos, não somente por conta do lugar onde eram produzidas, mas também pela idade e pelo gênero dos sujeitos, conferir o capítulo “A criação literária na idade escolar”, do livro **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores, de Lev Semionovitch Vigotski. A edição usada para este texto está contida nas referências bibliográficas deste trabalho.

Nas duas pesquisas citadas nas quais participei como bolsista de iniciação científica, o nosso interesse geral – pois cada uma delas possuía diferenças específicas – era que as crianças cartografassem suas vivências com os espaços e com os elementos da cultura cartográfica. Ou seja, através dessa linguagem gráfica, visual e espacial que é a cartografia, nosso interesse era testemunhar como as lógicas e autorias daquelas crianças emergiam e se manifestavam. Durante aqueles momentos conosco, cartografavam as suas vidas a partir de seus espaços. Produzidas na escola⁴, este local estava presente nessas criações. Contudo, outros espaços da vida daquelas crianças também se revelavam em suas cartografias e narrações, como o local onde passavam as férias, a casa de amigos, de avós e também lugares criados e inventados por elas mesmas. Trazemos aqui algumas dessas criações⁵ (Desenho 1, Desenho 2, Mapa 3, Desenho 3, Mapa 4 e Mapa 5):

Desenho 1 - Aparecida do Norte



Fonte: Criação de Gabriel (8 anos)

⁴ As duas pesquisas citadas acima foram realizadas na Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada no Bairro Marilândia, zona oeste da cidade de Juiz de Fora. A escola possui, aproximadamente, 270 alunos, que estudam em horário integral desde a Educação Infantil – a partir da pré-escola – até o Ensino Fundamental Anos Finais.

⁵ Estas e outras produções da pesquisa foram publicadas em um livro chamado **Mapa do Não Sei**. O material completo pode ser acessado no blog Geografia da Infância:

<https://geografiadainfancia.blogspot.com/2021/10/livro-para-baixar-mapa-do-nao-sei.html>

Desenho 2 – Praia



Fonte: Criação de João Victor (8 anos)

Mapa 3 - Água, terra, mata e sol



Fonte: Criação de Mickael (7 anos)

Desenho 3 - Festa de Aniversário



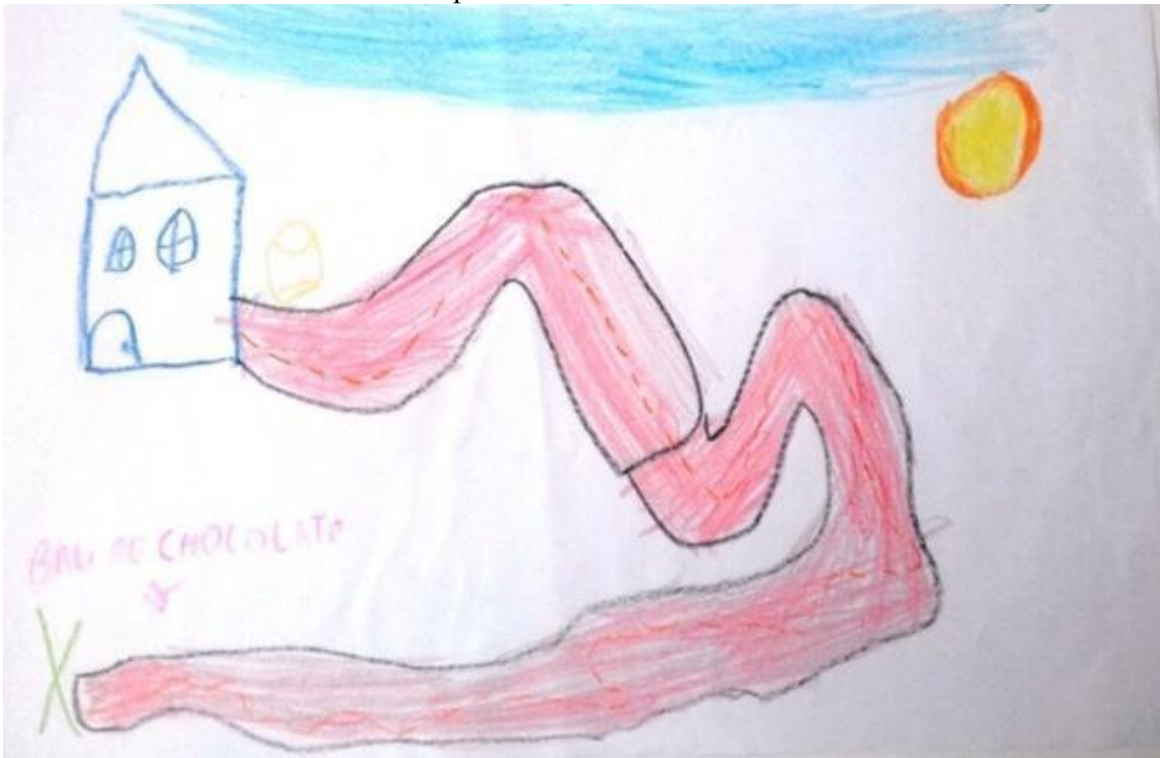
Fonte: Criação de Júlia (6 anos)

Mapa 4 – Para achar nota de mil reais



Fonte: Criação de Arthur (7 anos)

Mapa 5 – chocolate do vizinho



Fonte: Criação de Gabriel Lopes (8 anos)

Cada criança é singular, e assim também será sua vivência, sua unidade com o meio. O meio, sendo supostamente o mesmo, é vivenciado de forma única por cada sujeito que o ocupa, que o habita. Nesse sentido, passei a me questionar como seria pesquisar com crianças cartografando a partir de outro espaço que não a escola. Fui amadurecendo a possibilidade de pesquisar com as crianças em seus espaços domésticos e privados. Sua relação com o lar e com o que nele vive e faz parte da vida da criança. A casa como um espaço de vida que é o ponto de partida para a vivência em outros espaços de vida.

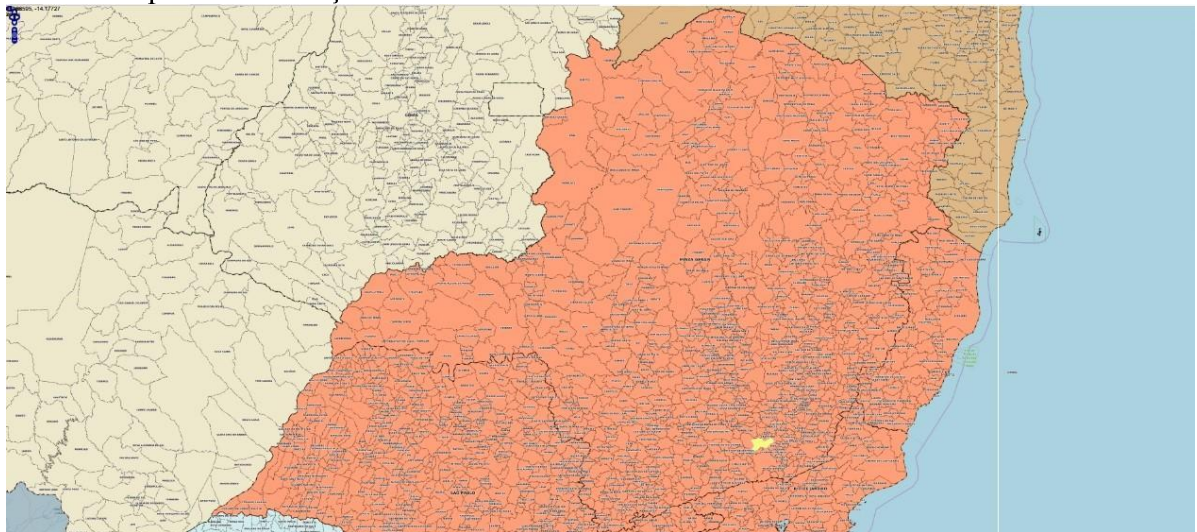
Mas por que a casa? Logo de início, quando a ideia foi tomando forma, não tinha a consciência do porquê da minha escolha desse espaço específico. Existem tantas outras questões que seriam também interessantes de serem estudadas, então, por que essa me afetou? Segundo Bogdan e Biklen (1999), “a agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes. Frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 85). Nesse sentido, comecei a pensar na minha relação com a minha própria casa, na qual passei a infância, na cidade de Santos Dumont (Mapa 7 e Mapa 8), no interior de Minas Gerais (Mapa 6). Amava aquela casa, que hoje não é habitada mais pela minha família.

Mapa 6 - Minas Gerais (em amarelo)



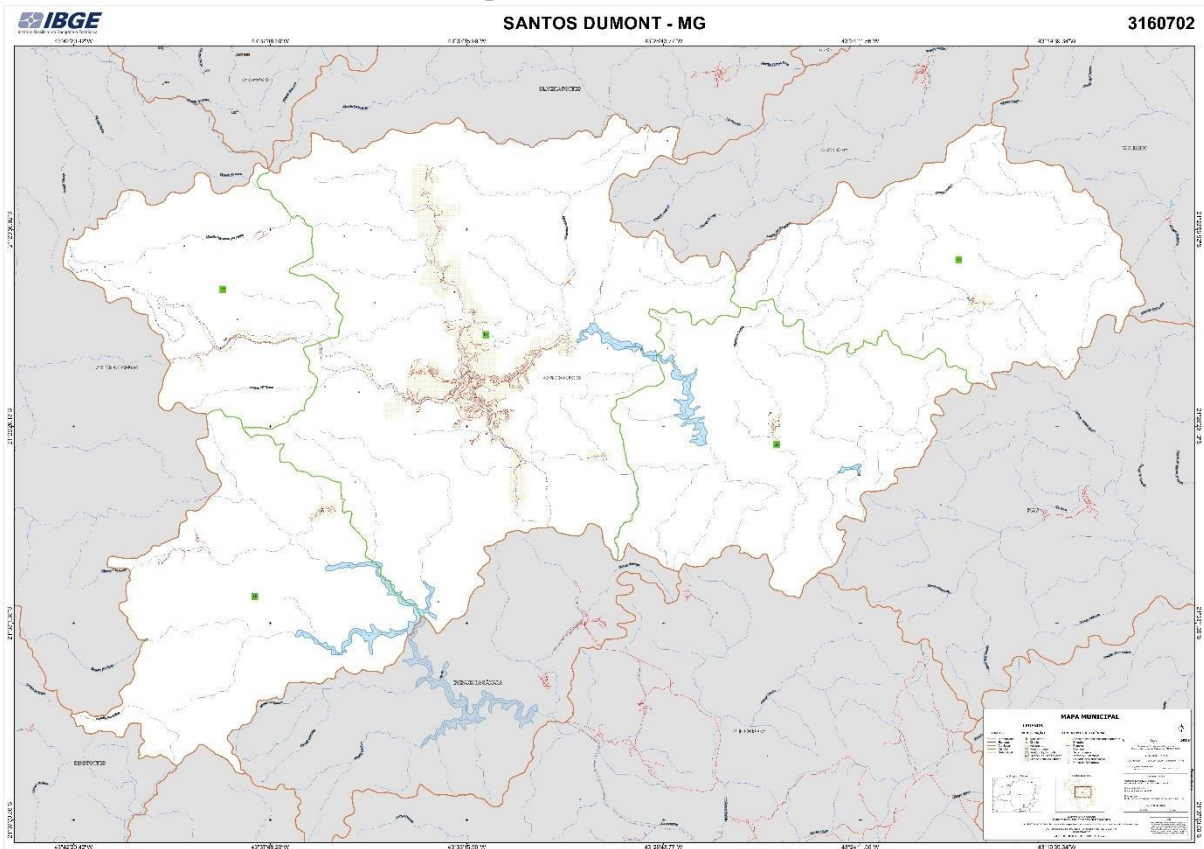
Fonte: Sistema IBGE de recuperação Automática (2020)

Mapa 7 - localização da cidade de Santos Dumont no estado de Minas Gerais



Fonte: Sistema IBGE de recuperação Automática (2020)

Mapa 8 - Santos Dumont



Fonte: <https://geoftp.ibge.gov.br/>

E, por gostar tanto daquela casa e de nela ficar, os outros espaços me pareciam meio desinteressantes. A escola, por exemplo, era um deles. Eu não gostava de ir para a escola, porque queria ficar em casa. Morando perto da escola pública do meu bairro – entre o meu endereço e o prédio da escola viviam somente duas famílias –, eu sempre voltava para minha casa durante o dia escolar, seja pra fazer um lanche, usar o banheiro, tirar uma soneca ou porque estava achando muito chato ficar fora dela.

Meus pais sempre fizeram comigo e minhas irmãs atividades diretamente ligadas ao mundo letrado, então, eu acompanhava bem as tarefas escolares, e, numa escola com muitas carências e questões sérias a serem resolvidas, uma aluna evadindo durante períodos do dia, não era o maior problema ou a maior urgência a ser solucionada.

Quando eu sumia por alguns dias, alguma professora ou a coordenadora pedagógica ia até minha casa saber o que havia acontecido. Durante a semana, meus pais trabalhavam fora e nossa ajudante, Dona Maria, geralmente estava ocupada cuidando das minhas irmãs menores. Portanto, eu mesma me incumbia de atendê-las e lhes explicar que iria voltar na próxima semana ou em algum outro dia. Verificavam que eu estava bem, me davam um abraço e voltavam para a escola.

Eu estudava na parte da manhã, numa cidade muito fria, e era desconfortável sair de casa, principalmente, no inverno. Só para não sumir por muito tempo, às vezes, eu acabava indo no turno da tarde, na turma da minha irmã e do meu primo. A professora deles, sendo prima do meu pai, me recebia muito feliz e me deixava ser sua ajudante. Vivíamos uma liberdade espacial, hoje perdida para muitas crianças. Havia aqui uma outra relação casa e escola. Hoje, em nosso país, a infância, principalmente nos territórios urbanos, é uma infância escolarizada: desde muito pequenas as crianças já frequentam os espaços escolares. Mas a relação de tempo e espaço entre as crianças e as escolas não foi sempre da forma atual. Alterando a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei 9.394, de dezembro de 1996), a Lei nº 12.796, de abril de 2013, modificou a idade de matrícula obrigatória na escola: com a sua publicação, todas as crianças a partir dos 4 anos de idade deveriam ser – obrigatoriamente - matriculadas nas escolas (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2013). Ou seja, a partir desta data, os responsáveis deveriam matricular as crianças na escola e garantir sua permanência, fazendo com que parte de seus dias fossem vividos nos espaços escolares institucionalizados. Antes da Lei nº 12.796, a LDB (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996) determinava que a obrigatoriedade de deixar o espaço da casa, ainda que por um período do dia, era somente a partir dos 6 anos. Mas, nesse período da minha vida que trago aqui, nem mesmo a LDB havia sido publicada. Quando iniciei meu processo de educação formal e institucionalizada, ou seja, quando minha infância se tornou obrigatoriamente escolarizada, o que estava em vigor era a Lei nº 5.692, de agosto de 1971 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1971), segundo a qual o ensino era obrigatório somente a partir dos 7 anos.

Em que pese a importância da antecipação da garantia à educação para todas as crianças pequenas, não podemos ignorar que a relação de tempo e espaço entre as crianças e a escola se alterou, já que o primeiro contato das crianças com a escola vem sendo antecipado ao longo do tempo e, conseqüentemente, o seu tempo dentro de casa vem se encurtando. Portanto, eu frequentava o espaço da escola antes da minha presença nele ser obrigatória, mas o fazia com muita liberdade, inclusive frequentando, como dito, outro horário e outra turma.

Pensando sobre essa minha atividade vespertina daquela época, auxiliando a professora e ajudando as crianças menores, percebo nitidamente como o doutorado em Educação tem me permitido relembrar – e reviver – essas vivências da minha infância, que, vistas a partir desse tempo e desse espaço no qual me encontro agora, me ajudam a significar a escolha profissional que fiz de me tornar pedagoga e voltar às escolas nessa posição docente que eu já brincava de ocupar e desejava exercer.

Mais adiante também comento como muitos dos meus familiares mais próximos são professores. Digo sobre meus avôs maternos e minha mãe, mas também meu pai deu aulas, alguns tios, primos, primas e uma das minhas irmãs também são professores e professoras. A atividade educativa sempre fez parte da minha vida através dessas pessoas. Assim, por mais que eu não gostasse muito de ir para a escola naqueles tempos, esse espaço me acompanha desde lá até hoje como um lugar da minha vida.

Assim, quando fiz sete anos, fui para a antiga primeira série e já não conseguia mais ficar tanto em casa porque me foi exigido, de forma mais intensa, uma presença formal. Mas, para além disso, com a introdução na minha vida das provas e testes e a possibilidade de recuperações e reprovações, também comecei a sentir uma cobrança imposta por mim mesma para estar lá e dar conta de tudo. Nesse novo contexto, eu passei a frequentar as aulas com um ritmo mais penoso.

Trago o espaço da escola porque, sendo criança, era a existência dele que me obrigava a abandonar a minha casa, mas também por serem marcas topográficas da vida das crianças em suas infâncias nas lógicas do mundo ocidental, em conflito com muitas outras formas de vivenciar a vida.

Mas, para além da escola, outro espaço da minha infância era a própria rua. Não só um lugar de passagem, mas um lugar ocupado, que nos apropriávamos para brincar ou simplesmente para ficar à toa. Jogávamos bola, andávamos de bicicleta, soltávamos pipa, andávamos de cavalo, víamos o trem passar, comprávamos picolé do moço que passava gritando com seu carrinho, ficávamos sentadas na calçada esperando nossa mãe chegar, andávamos a esmo até cansar e conversávamos sem parar.

A rua era um lugar seguro e ao mesmo tempo perigoso. Podíamos desbravá-la, mas sempre juntos. No entanto, era um espaço que nos pertencia àquela época. Assim como o tempo também nos pertencia. A impressão que tenho hoje é que tínhamos todo o tempo do mundo e também todo o espaço do mundo. Ainda assim, a rua era, sobretudo, o meu caminho de voltar para a casa.

E eu adorava ficar em casa. Ela foi o lugar central da minha infância. Por isso, acredito que seja preciso olhar para essas infâncias caseiras. Essas crianças que, como eu, tinham o privilégio de ter uma casa e, sobretudo, gostar de estar nela. Não nego as desigualdades sociais que abatem sobre o mundo e deixam milhares de pessoas sem lugares para viver, mas, nesta pesquisa, busquei trazer meu olhar para uma vivência pouco pesquisada: a das crianças e suas casas! Na certeza e no desejo que ela também irá contribuir para pensar os estudos da vida espacializadas em todas as suas contradições.

Por mais que a escola e a rua estivessem presentes e guiassem muitas das demandas do meu dia, era na minha casa que estava a minha cartografia. Se eu tivesse que cartografar os espaços da minha vida, acredito que ela seria o centro da minha existência, de onde partiriam os outros lugares. Ainda hoje, seria assim. Em minha casa, eu tinha meus pares: minhas irmãs, meus vizinhos, meu primo e tinha meu amigo Chico, um pastor alemão que viveu junto comigo toda minha infância e adolescência. Isso me bastava, esse mundo era suficiente para preencher e significar meu dia. Aquele espaço doméstico funcionava como um ponto geodésico, onde diferentes redes espaciais, temporais e sociais se convertiam.

A casa, a rua e a escola foram espaços da minha infância, que constituíram aquele tempo da minha vida e, claro, ainda me constituem. Reconheço, então, esses espaços como espaços da minha vida quando eu era criança. A casa sendo o mais importante deles.

Gostaria de ressaltar que, com esse texto em que trago algumas memórias, não tenho o propósito de fazer uma defesa do *homeschooling*. Acredito na importância e na necessidade da escola. E, mesmo em minha infância, eu convivi com várias delas porque, como dito, muitos membros da minha família são professores. Meus avôs maternos, que moravam numa cidade próxima, deram aula em escola pública a maior parte de suas vidas. E, enquanto eu estava passando um tempo em suas casas, sempre me levavam junto em seu dia de trabalho. O mesmo fazia minha mãe que também é professora: quando não tinha quem cuidasse de mim quando ia trabalhar, me levava para a sala de aula e, enquanto dava aula, eu ficava desenhando com giz num canto do quadro negro. Tinha alguma alegria nessas ocasiões, por estar com pessoas amadas. Mas, ainda assim, sentia falta da minha casa. O que me guia aqui, é a emoção e o afeto por esse local, por isso, o lócus a ser costurado por minhas enunciações.

Igualmente saliento que não tenho a intenção de passar a ideia de uma infância idílica, em que, em meu espaço doméstico, o meu dia era ocupado com uma grande e alegre ciranda no meu quintal com minhas irmãs, primo, vizinhos e meu cachorro. Em que todos nós, de mãos dadas, passávamos o dia rindo e distribuindo afeto. Nada disso. Brincávamos muito, mas também brigávamos sempre. Conflitos diários e constantes. Além disso, tínhamos muito medo de alguns seres que rondavam nossa residência, sejam humanos ou criações das histórias contadas por Dona Maria – esses últimos tão reais para nós quanto os outros. Mas, para mim, a minha casa era o lugar de saída e chegada. Era dela que eu queria partir para enfrentar e desfrutar o mundo e era para ela que eu queria voltar quando tivesse vontade.

Essas memórias pessoais são também memórias históricas, mas também geográficas, pois permitem espacializar os locais mais intensos de vivência de minha infância. Penso, neste

momento em que escrevo, que se fosse criar um mapa daquela época, ele poderia ter o seguinte registro (Mapa 9):

Mapa 9 - Lugar de vida da infância



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Para além dessa conexão com a minha trajetória de vida, eu havia tido contato com o filme *Room* (2015) – traduzido para o português como “O quarto de Jack” (Imagens 1 e 2). Essa produção me afetou bastante e foi parte essencial para a formação do tema da pesquisa. O filme é uma obra de 2015 e foi dirigida por Lenny Abrahamson, com roteiro de Emma Donoghue.

Imagem 1 – Cena do filme *Room*



Fonte: (*ROOM*, 2015)

Imagem 2 – Cena do filme *Room*



Fonte: (*ROOM*, 2015)

Narro aqui de forma breve a história do filme: Joy é sequestrada e mantida em cativeiro, sofrendo abusos constantes de seu sequestrador. Depois de dois anos nessa condição, engravida de Jack. O menino nasce dentro desse cativeiro, que eles chamam de Quarto. Quando completa 5 anos, ele e Joy conseguem fugir.

Eu estou no mundo há 37 horas. Já vi panquecas e escadas e pássaros e janelas e centenas de carros. E nuvens e polícia e médicos. E Vovó e Vovô. [...] Eu vi pessoas de diferentes rostos, tamanhos e cheiros falando todos ao mesmo tempo. O mundo é como todos os planetas da televisão ao mesmo tempo. Então, eu não sei o que ver e ouvir. Há portas e mais portas. Atrás de toda porta, há um outro dentro e um outro fora. E as coisas acontecem, acontecem, acontecem... não para nunca... E ainda, o mundo está sempre mudando de claridade e calor. E há germes invisíveis flutuando por toda parte. Quando eu era pequeno, só sabia coisas pequenas. Mas, agora que tenho 5 anos, eu sei tudo (*ROOM*, 2015).

Apesar de não ter nenhum contato prévio com o mundo exterior e acreditar – até aquele momento – que o Quarto era o universo inteiro, Jack se adapta à vida fora do cativeiro com alegria e curiosidade. O sofrimento do personagem, nessa nova vida, se deve à mãe que apresenta muita dificuldade para inserir-se novamente em uma vida que já conhecia. O interessante é que Jack não indica preferir seu presente em detrimento de seu passado. A mediação e proteção de Joy foram tão profundas que o filho não tinha noção da vida que lhe era negada. Durante o início da vivência nesse novo espaço, Jack deixa claro, em alguns momentos do filme, que era feliz no Quarto, que tinha afeto pelo lugar em que vivia e que sentia saudades. Mas, ao mesmo tempo, gostava da nova vida, mais ampla e com mais pessoas.

Quando eu tinha quatro anos, eu nem sabia que o mundo existia. E, agora, eu e Mãe vamos viver nele para todo o sempre e sempre, até que a gente morra.

Está é uma rua de uma cidade num país chamado Estados Unidos. E a Terra, que é um planeta azul e verde, que sempre gira. Então, eu não sei por que não caímos. E, então, tem o Espaço Sideral. Ninguém sabe onde é o Céu. Mãe e eu decidimos que, como não sabemos o que gostamos, que vamos experimentar de tudo. Há tantas coisas aqui fora. E, algumas vezes, assusta, mas tá tudo bem, porque ainda somos só eu e você (*ROOM*, 2015).

O filme, dessa forma, foi uma inspiração para que eu pensasse sobre a pesquisa de doutorado. É interessante testemunhar como a literatura e, neste caso, o cinema invadem nossas vidas e as recriam (Bakhtin, 2011). A arte nos mobiliza, por ser o “social em nós” (Vigotski, 2001, p. 315). A minha relação com esse filme evidencia isso, de como ele é o social em mim: “isso é possível porque nós, em algum momento de nossas vivências, passamos a ser o social na arte, não como reprodução do existido, mas como o novo vinho que se é possível degustar e sentir [...] Criação pura” (Lopes, 2024, p. 13). “A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material, algo que ainda não está na propriedades desse material” (Vigotski, 2001, p. 307-308).

Assim, o filme me inspirou em dois sentidos principais: o primeiro é que o Quarto fosse entendido como uma metáfora. Ou seja, o ponto de partida das vivências não precisaria ser, de fato, um quarto de uma casa, mas o espaço da casa como um todo. E o segundo seria ter o cuidado de não considerar a vida dentro de casa mais válida do que a vida fora de casa e vice-versa. A ideia é que as duas vidas sejam vistas como formas legítimas de habitar o mundo, já que não se excluem, pois são coexistentes, com múltiplas escalas se esbarrando, se amalgamando.

Além disso, a investigação com as crianças em seus espaços domésticos pode contribuir para campo educacional ao refletir sobre formas de pesquisar a casa das crianças, já que esta também é um espaço de formação, desenvolvimento e, claro, também de educação⁶. Já foi mencionado anteriormente, mas reforço que não se trata de uma defesa do *homeschooling*, pelo

⁶ Como poderá ser verificado no apêndice - em que trago um levantamento dos estudos publicados no portal SciELO e no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre os anos 2015 e 2019 que possuíam algumas das palavras-chave desta pesquisa: vivência, criança e casa -, os trabalhos encontrados não têm a casa como um espaço de formação, desenvolvimento e de educação a partir da perspectiva das próprias crianças. Muitas das situações investigadas se referem aos adultos em sua relação com as crianças: pais, mães, professoras, cuidadores e profissionais da saúde, ou seja, o ponto de vista é o do adulto. Outros trabalhos se referem à família como um todo. Alguns têm a perspectiva da criança como foco, mas são privilegiados os espaços escolares – também são citados hospitais e mesmo ambientes aquáticos – ou os conteúdos escolares – mesmo que esses possam também ser aprendidos com a ajuda da família ou em outros espaços não-formais, como as pesquisas sobre alfabetização e letramento. Também foram encontradas pesquisas cujo foco era o estudo com crianças abandonadas, adotadas ou vítimas de abuso.

contrário, defendo a importância, a necessidade e a especificidade da escola para a formação, desenvolvimento e educação das crianças. No entanto, sabemos que a educação acontece em todos os espaços da vida, "[...] a escola não é o único lugar onde ela acontece" (Brandão, 2013, posição 45). As crianças também se formam, se desenvolvem e se educam em outros espaços "[...] da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal" (Brandão, 2013, posição 250), dessa forma, é relevante que sejam também pesquisados.

Com essa conexão entre o tema do projeto e sua relação com minha vida, a escolha foi por pesquisar com as crianças em suas casas. Para formular melhor minha intenção, lancei mão de um artigo chamado "O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades"⁷. O texto apresenta as contribuições de "uma pesquisadora do início do século XX, que parece ser uma das primeiras pessoas que dedicaram sua vida acadêmica para pensar o binômio criança/espaço: Marta Muchow" (Lopes; Fichtner, 2017, p. 759).

Cito esse artigo com o intento de dissertar como ele ajudou a pensar sobre esta pesquisa de doutorado. Portanto, trago de forma breve algumas questões sobre o mesmo. Marta Muchow, nascida na Alemanha, na última década do século XIX, foi professora e pesquisadora e teve como foco de estudo a vida das crianças da cidade de Hamburgo durante as primeiras décadas do século XX. Seu único livro foi publicado em 1935 após sua morte. Não tendo edição em língua portuguesa, pode ter seu título traduzido como "O espaço da vida da criança na cidade grande" (Lopes; Fichtner, 2017, p. 760).

Em suas pesquisas, Muchow desejou compreender o espaço de vida das crianças, especificamente as que viviam nas áreas urbanas. A intenção era apreender as singularidades do viver dessas crianças nos espaços, ou seja, apreender seus espaços vividos. As próprias crianças seriam as responsáveis por narrar e cartografar seus espaços: onde moravam, onde estudavam, onde brincavam, onde moravam seus familiares e seus amigos, onde podiam ir sozinhos ou somente acompanhados, entre outros. Além disso, o interesse era que as narrativas não somente descrevessem esses pontos geográficos, mas que também pudessem revelar qual a relação que as crianças tinham com aqueles espaços, o que faziam ali, como se apropriavam ou não dos mesmos. Enfim, era também importante cartografar o que era vivido nos espaços que emergiam nos mapas e nas falas das crianças.

⁷ O texto é de autoria dos professores e pesquisadores Jader Janer Moreira Lopes, da Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), e Bernd Fichtner da Universidade de Siegen (Alemanha).

Além das já apontadas influências para o delineamento da pesquisa, gostaria de mencionar ainda o conceito de interespaço, que foi desenvolvido por Lopes (2021) tendo por base o diálogo entre a Geografia da Infância com a Teoria Histórico-cultural. Este conceito nos permitiu entender a casa como um interespaço de vivência das crianças e de tudo e de todos que, com elas, compartilham a existência doméstica.

Assim, motivada pela busca por contribuir com a ampliação dos espaços possíveis de pesquisas com as crianças, neste trabalho me dedico a pesquisar as vivências espaciais das crianças dentro de suas casas. Tendo a criação de mapas vivenciais sobre os espaços de suas vidas como mote da nossa convivência e encontro dentro de suas casas, o objetivo principal é compreender as especificidades de se realizar um estudo que aconteceria dentro do interespaço privado e doméstico, considerando o como um importante espaço de formação, desenvolvimento e educação das crianças.

Antes de apresentar as próximas partes do texto, gostaria de sintetizar os objetivos e os desejos da pesquisa já descritos anteriormente. Desejo reescrevê-los de uma outra forma. Como dito, a questão que moveu inicialmente o delineamento e o planejamento da pesquisa foi: Como seria pesquisar com crianças cartografando a partir de outro espaço que não o escolar? Entre os interespaços existentes no mundo, a casa foi o interespaço (Lopes, 2021) escolhido para esta pesquisa. Assim, escolhida a casa como interespaço da pesquisa, um dos objetivos – ou um dos desejos – era entender como seria pesquisar com as crianças em seus espaços domésticos e privados, considerando sua relação e convivência com o lar e com o que nele vive e faz parte da vida da criança. Além disso, considerando seus mapas vivenciais como criação de potenciais espacialidades, ou seja, entendendo a criação das crianças a partir de sua autoria, vivência e sua imaginação criadora (Vigotski, 2018b).

Nesse sentido, a partir dos conceitos de vivência e de reelaboração criadora (Vigotski, 2018b) e através dos mapas vivenciais (Lopes, 2018b) realizados dentro de suas casas, compreender como as crianças vivenciam seus espaços e como cartografam e narram essas vivências espaciais as reelaborando e as recriando.

Inspirada em Marta Muchow (Lopes; Fichtner, 2017), como disparador da convivência com as crianças, eu pediria que fizessem mapas vivenciais (Lopes, 2018b) dos lugares de suas vidas. E, além disso, pediria que narrassem o que cartografassem. A cartografia e sua narração seriam feitas na própria casa, mas eles não precisariam, necessariamente, mapear a casa ou os espaços de sua vida a partir da casa. Assim, a partir de seus interespaços domésticos e através da cartografia (linguagem gráfica, visual e espacial), meu desejo era que documentassem suas

vivências com os espaços de suas vidas, para que a pesquisa pudesse testemunhar como as autorias daquelas crianças emergiam e se manifestavam.

Desde o início, além dos mapas vivenciais (Lopes, 2018b), eu também estava interessada no processo - em si - de pesquisar com as crianças em suas casas. Pretendia trazer essa discussão e reflexão para este texto: para além de uma visita, eu iria até a casa deles para fazer uma pesquisa. Ou seja, o objetivo e o desejo eram também escrever sobre as especificidades de pesquisar com as crianças em suas casas.

Assim, o meu objetivo era pesquisar com as crianças em suas casas, e - me inspirando em Marta Muchow (Lopes; Fichtner, 2017) -, a estratégia escolhida para as interações, como dito acima, seriam os mapas vivenciais (Lopes, 2018b) de seus lugares de vida cartografados tendo a casa como interespaço de produção. Então, os mapas seriam parte do campo, mas o campo – eu esperava – seria muito mais do que os mapas.

A partir disso, me dedicando a pesquisar as vivências espaciais com as crianças dentro de suas casas, também desejava contribuir com a discussão sobre os espaços possíveis de pesquisar com as crianças.

Com a pandemia, nossos desejos e nossos objetivos – ainda que tenham mantido sua essência, qual seja: pesquisar com as crianças em suas casas e refletir sobre esse processo – precisaram se alargar. A pandemia nos trouxe a reponsabilidade e a sensibilidade de nos questionar, de ter também outros objetivos e outros desejos para a pesquisa que – ainda que sendo a mesma – também se tornou outra. Em nossos primeiros passos em direção ao campo, fomos munidos de teorias, perguntas, objetivos e desejos. Mas a vida se impôs soberana. Devolveu-me nossas perguntas, questionou nossos objetivos, nos indagou sobre o que realmente importa aqui e agora. Tínhamos a pesquisa que queríamos fazer, mas qual é a pesquisa que o mundo precisa que façamos? A pandemia suspendeu as já frágeis certezas. E enquanto tentávamos encontrar as repostas que buscávamos, outras perguntas se impuseram. Ainda busco respostas colocando me no movimento de tentar pensar juntos a vida, que é mais que humana e só assim poderá continuar a ser.

E é isso que agora apresento, é sobre a comunhão de muitos encontros que essa pesquisa – que compartilho com o título **Pesquisando com crianças em suas casas**: vivência no interespaço doméstico, pandemia e reflexões sobre uma espacialidade mais que humana – me possibilitou. Com essas muitas linhas escritas, convido vocês a caminhar comigo e com todo o movimento de andanças que envolveu esses espaços e tempos.

No próximo capítulo – **2. TEM ESPAÇO NAS CRIANÇAS E CRIANÇAS NO ESPAÇO: A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A GÊNESE DO VIVER**, apresento o campo

de estudos e pesquisas da Geografia da Infância, explicando que ele dedica às relações possíveis entre as crianças e seus lugares, contextualizo como esse campo foi sendo delineado no Brasil, suas principais obras de referência e as contribuições de autores de outras áreas dos estudos da criança, principalmente as contribuições do campo da história.

No capítulo **3. E HOUE UM CONGRESSO EM LENINGRADO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A GÊNESE DO VIVER**, discorro sobre a teoria Histórico-Cultural, trazendo um histórico sobre a formação do grupo e de algumas de suas principais influências. Também contextualizo como foram concebidos alguns de seus conceitos principais, realizando uma leitura histórica da teoria para tentar entender como o conceito de vivência é parte de uma totalidade. Ainda nesse capítulo, a partir da discussão de Vigotski e Luria (1996) sobre a humanização, busquei trazer algumas questões que pudessem contribuir para o diálogo do que nos torna humanos e de como a nossa capacidade cognitiva vem justificando uma relação nociva com os outros seres com os quais compartilhamos o espaço, já que pesquisadores têm constatado que a pandemia é um problema antropogênico, ou seja, causada pela aproximação invasiva, desrespeitosa e destrutiva que nossa espécie empreende nas espacialidades mais que humanas (Lima; Tomaz, 2021). Em sequência, chego, enfim, ao conceito de vivência e à sua importância defendida pela teoria histórico-cultural para se entender como o meio influencia o desenvolvimento, já que é no meio que estão os outros seres humanos que já desenvolveram as funções complexas ao longo de sua vida através da convivência com seus pares. Ainda nessa parte, escrevo sobre a atividade criadora e a importância da imaginação para nossa vida cultural como um todo.

No capítulo **4. HÁ MUITAS GENTES E NÃO GENTES EM FRONTEIRAS: O INTERESPAÇO COMO GÊNESE DO VIVER**, apresento o conceito de interespaço (Lopes, 2021), cuja formulação parte de um diálogo entre a Geografia da Infância e a Teoria Histórico-cultural, que nos permite compreender que toda vivência é uma vivência interespaço, porque as relações se fazem no encontro no interespaço (Lopes, 2021). Entre todos os interespaços existentes no mundo, a casa foi o interespaço escolhido para esta pesquisa. A partir disso, argumento que a casa e a relação entre as crianças e seus cuidadores nestes interespaços é muito importante para que consigam se desenvolver de forma que façam parte da vida compartilhada no mundo. E, ao falar na relação entre cuidadores adultos e crianças no interespaço doméstico, discuto sobre o grupo família e sobre o termo parentalidade. Além dos cuidadores, as crianças também compartilham seus interespaços domésticos com outros mais que humanos. Assim, escrevo sobre a relação de acolhimento e cuidado que existe entre os animais humanos e os

mais que humanos que compartilham o interespaço da casa a partir da ideia de espécies companheiras (Haraway, 2021, 2022).

No capítulo **5. AS PESQUISAS QUALITATIVA E PÓS-QUALITATIVA**, declaro que me proponho a fazer uma investigação qualitativa. Em diálogo com os autores, assumo minha proposta de trabalho salientando que minha intenção é ser uma pesquisadora romântica (Luria, 2015), que se empenha em não fragmentar o vivido em suas pesquisas. Nesse sentido, recorro a Barbier (1992) e a escuta sensível em que se deve mais compreender do que refletir sobre o que se viveu em campo. No entanto, ainda que tenha me proposto, inicialmente, a fazer uma investigação qualitativa e essa escolha tenha sido apropriada – com tudo o que vivemos durante e com a pandemia – ela não foi o bastante. Assim, compelida pela pandemia – esse sujeito que impôs sua participação nesta pesquisa –, buscamos a pesquisa pós-qualitativa para nos auxiliar em nossas reflexões e questionamentos. A pesquisa pós-qualitativa sendo feita no mundo, deseja transformá-lo e precisa aceitar ser também por ele ser transformada. Essa forma de se pesquisar com o mundo alargou minha compreensão da relação da pesquisa com as teorias, com o campo, com os sujeitos humanos e com os mais que humanos. Para isso, apresento a pesquisa pós-qualitativa e a urgência de aprendermos a viver “[...] em comunhão com o mundo ao nosso redor” (Hooks, 2021, p. 55). Dando continuidade ao capítulo 5, apresento o procedimento dos mapas vivenciais (Lopes, 2018b) que é a metodologia que utilizei para propor que as crianças cartografassem – dentro de seus interespaços domésticos – seus espaços de vida. Finalizando essa parte, explico como acessei as crianças participantes desta pesquisa.

No capítulo **6. O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS, MÃES, GATOS, CACHORROS, PEIXES... O ENCONTRO COM SUAS CASAS**, narro como foi feito o contato propriamente dito com as crianças e suas famílias multiespécie. A intenção era colocar a parte em que conheço as mães no item anterior, como parte da caracterização do campo. No entanto, em um dos encontros, por solicitação de uma das mães, já conheci uma das crianças. Portanto, agrupei no capítulo 6 todos os encontros já como parte da pesquisa de campo: tanto o encontro em que vou conhecê-las quanto o que realizamos os mapas propriamente ditos. Nessa parte, as falas das crianças são entremeadas com as minhas e com as outras vozes enunciadas no campo de pesquisa. Nesse diálogo intenso e polifônico, reflito sobre as especificidades de pesquisar com as crianças em suas casas.

No capítulo **7. PESQUISANDO NA PANDEMIA: QUANDO O INTERESPAÇO DA CASA É O INTERESPAÇO DA VIDA**, narro a continuidade possível da pesquisa: o

contato que tive com as crianças e suas mães no início da pandemia de Covid-19 que interrompeu não só a pesquisa, mas a vida da forma como conhecíamos.

No capítulo **8. CONSIDERAÇÕES [NÃO TÃO] FINAIS [ASSIM]**, além de retomar alguns dos objetivos da pesquisa e das escolhas feitas durante seu percurso, trago algumas das reflexões a partir da convivência nas casas de Raul, Luísa, Daniel e Heleno. Conto como conviver com eles, testemunhando e tentando registrar suas vivências, pode nos ajudar a pensar sobre as infâncias caseiras. Além disso, narro algumas das mudanças trazidas pela pandemia, não somente para esta pesquisa, mas também como o que vivemos naquele momento pode nos ajudar a intensificar nossa consciência da espacialidade compartilhada. Assim, continuo a conversa de como nossa continuidade precisa ser buscada de forma coletiva em nossa espacialidade mais que humana.

2. TEM ESPAÇO NAS CRIANÇAS E CRIANÇAS NO ESPAÇO: A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A GÊNESE DO VIVER

Por que é preciso resgatar as histórias, por acaso elas não existem por si mesmas? (Zambra, 2018, p. 136)

Junto com diversas áreas de pesquisa, a Geografia da Infância compõe o campo de estudos da Infância junto com diversas áreas de pesquisa. Sua especificidade é o estudo da interface criança e espaço.

Em 2005, foi publicado o livro **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Essa obra é fruto das reflexões dos autores (Lopes; Vasconcellos, 2005) sobre as relações entre as crianças e seus lugares. “Nossas pesquisas situam-se na interface das diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos espaciais. São exatamente as fronteiras dessas áreas – dimensões que temos chamado de forma geral de ‘Geografia da Infância’ – a temática central desse livro” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 14).

Assim, suas pesquisas pertencem à fronteira entre as pesquisas com crianças e as pesquisas com os espaços. O pertencimento a uma fronteira criou um novo lugar capaz de contemplar todas as dimensões desse trabalho: “Este livro é, assim, um encontro de diversas fontes: é a comunhão dos dados coletados em diferentes campos de pesquisa, do diálogo com as crianças, das buscas bibliográficas e do encontro com diversos autores [...]” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 15).

Em síntese, a obra foi resultado do caminho percorrido pelo autor e pela autora em suas vidas de pesquisa, e as reflexões sintetizavam o que estavam pesquisando, escrevendo e publicando àquela época. Ressaltam que esse encontro de pesquisas e trabalhos que toma forma em dito livro deve ser parte de um diálogo contínuo, como um esforço de elucidar melhor o que estão chamando de Geografia da Infância, sem pretensão ou intenção de definições permanentes.

Partindo, então, desse desejo de delinear esse campo de estudos, trazem como, historicamente, a ideia de infância foi sendo engendrada no ocidente. Para contribuir na discussão, elencam alguns autores que escreveram sobre isso, como Robert Darnton e seu livro **O grande massacre de gatos**. Dessa obra, Lopes e Vasconcellos (2005) citam, como indício dessa formação do conceito de infância, as transformações que Charles Perrault realizou nas histórias originais da tradição popular para que se tornassem aceitáveis pela aristocracia do século XVII. O trabalho de Perrault foi responsável pelo que hoje entendemos como os contos

de fadas e pode ser considerado a origem da literatura feita para crianças. Outros autores, posteriormente, contribuíram para esse filão, como os irmãos Grimm e Christian Anderson. “A organização dos contos infantis passa a ser uma das linhas que, tecidas com outras, ajudam a sistematizar, a partir do século XVII, o sentido moderno de infância” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 19).

Outro autor trazido para a discussão sobre a criação de uma ideia de infância é Philippe Ariès e seu livro **História social da criança e da família**. Ariès (2022) se debruça sobre o contexto da Europa ocidental para demonstrar que a criança passa a ser reconhecida como tal somente no período entre os séculos XVI e XVII. Antes disso, não representava uma categoria social. Ao nascer, o bebê era protegido e mimado somente até que estivesse apto para cuidar de si mesmo, ainda que de forma limitada. Nesse contexto, crianças ainda pequenas já eram julgadas como adultos perante a sociedade. De acordo com o autor Ariès (2022), na Europa Ocidental, não existia uma ideia de infância até o século XVII.

As mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e, com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças (Lopes; Vasconcellos, 2005, 2005, p. 19-20)

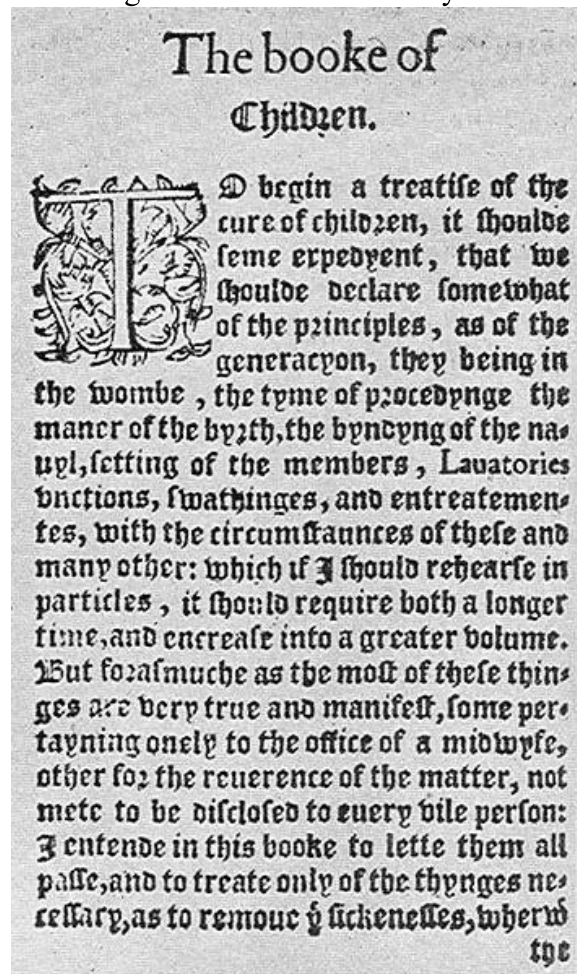
Todas essas mudanças trouxeram transformações nos próprios espaços de vida. A casa passou a ser o lugar familiar por excelência. Se antes o coletivo e o público ordenavam as vivências espaciais, naquela época a família encontra no espaço da casa o lugar para as crianças crescerem, serem amadas, criadas e protegidas. Nessa configuração de espaço, cria-se uma ideia de criança. Se antes aprendiam – em seu dia a dia - o que era necessário em seu dia a dia, a partir dessa época a aprendizagem sistematiza-se na escola, que seria a responsável em preparar as crianças para se tornarem adultas. Para além dos conhecimentos escolares, outras áreas começaram a produzir informações voltadas especificamente para as crianças.

Surge o desenvolvimento de conhecimentos específicos para a infância, como o livro de pediatria de Thomas Raynald, que rendeu sete edições antes de 1600 e foi publicado até 1676. Escritos sobre “como se comportar”, como a “criança aprende”, como “educar” e outros organizam um aparato simbólico que constrói uma forma de ver e perceber a criança a partir da ótica adulta. Além disso, o aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o desenvolvimento de uma linguagem típica, os jogos infantis (cantigas de roda, jogos de rua), os brinquedos e a literatura especializada contribuem para a formação e a manutenção dessa noção (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 22)

Foi a criação da tipografia que permitiu a impressão de livros como esse de pediatria de Thomas Raynald e como o livro de Thomas Phaer, publicado em 1545, chamado *The Booke of*

Chyldren (Imagem 3). Na língua inglesa, seu livro foi a primeira obra dedicada exclusivamente à saúde infantil.

Imagem 3: The Booke of Chyldren



Fonte: https://worldhistorycommons.org/boke-chyldren-thomas-phaer#doc_transcription

Inclusive, segundo Postman (1999), o surgimento da imprensa intensifica não somente a produção de materiais específicos sobre a infância, como contribui para a separação entre adultos e crianças: a imprensa cria produtos que não são acessíveis a todos. Para consumi-los, é preciso aprender a ler, e as crianças pequenas ainda não conseguem se apropriar da leitura desses artefatos. A dimensão da oralidade era, de certa forma, mais acessível a idades mais variadas. Assim, com o surgimento da

[...] imprensa e com o aumento da publicação de livros: a leitura individual, isolada e em silêncio, substitui o senso de oralidade presente até então, quando os textos eram narrados em voz alta e ouvidos coletivamente. Esse silêncio individual contribui para o surgimento de um sentimento de privacidade [...] e o mundo adulto se confunde com o mundo da tipografia (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 21).

Ainda, autores como Freud e Dewey – no século XIX – e Piaget – no século XX – também produziram trabalhos voltados para pensar a criança e o seu desenvolvimento. O discurso científico dessa época forjou uma definição do que significava ser criança, e a infância foi cristalizada como uma noção universal supostamente generalizável para todas as crianças.

Mesmo que um padrão de criança tenha sido engendrado a partir do século XVII, não eram a todas as crianças que essa ideia de infância era aplicada porque

[...] a sua pretensa universalidade só existe quando necessária. Dessa forma, os feixes que definem o sentido de infância variam de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais, estabelecendo diferentes caminhos para a vida adulta. Na Inglaterra do século XIX, por exemplo, não foi uma condição estendida aos filhos e filhas dos operários, os quais eram utilizados nas fábricas e indústrias como mão de obra (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 23)

Assim, cada criança recebia o tratamento de acordo com sua classe e papel social. Não foi, portanto, em todas as camadas sociais que passou a existir uma diferenciação entre adultos e crianças, já que muitas destas eram, ainda, consideradas como adultos no mundo do trabalho.

Lopes e Vasconcellos (2005) problematizam a ideia de que o sentimento de infância tenha surgido pela primeira vez na Europa, como defendido por Ariès (2022).

Não podemos esquecer que o sentimento de infância começa a ser construído na Europa quando esse continente desvelava pelas grandes navegações, discernia a complexidade do mundo e ampliava o contato com outras culturas. Talvez a própria construção social de infância na Europa tenha sido fruto de uma relação de alteridade com outros povos (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 26).

Ainda que contestada, foi a partir da obra de Ariès (2022) que o campo da história da infância começou a ser pesquisado de forma mais ordenada e estruturada (Rocha; Gouvêa, 2010).

A obra de Ariès inaugurou [...] um novo campo de investigação historiográfica: a história da infância. Suas contribuições foram fundamentais para o campo da história, na medida em que possibilitaram alargar as categorias analíticas de apreensão dos sujeitos em sua ação no mundo, introduzindo o conceito de geração (embora este não seja discutido pelo autor). Por outro lado, o estudo conformou um olhar transdisciplinar sobre a infância, tradicionalmente abordada à luz de uma perspectiva biologizante e essencialista, alargando a apreensão de sua singularidade (Rocha; Gouvêa, 2010, p. 188).

No entanto, embora seja inegável a importância que a obra de Ariès (2022) trouxe para os estudos da infância, em geral, e para a consolidação do campo da história da infância, em específico, outros estudos passaram a questionar a ideia do autor de que até e durante a Idade Média não existia um suposto sentimento de infância que iria surgir somente na Idade Moderna:

"verifica-se a pluralidade de experiências históricas da infância, em períodos distintos e em contextos diversos" (Rocha; Gouvêa, 2010, p. 188).

[...] a concepção de infância burguesa criada no continente europeu e defendida por Áries [...] nunca se estendeu a todas as crianças. As infâncias plurais se fazem a partir dos bebês e crianças socialmente localizados. Os verbos da vida mudam de acordo com a vida e com os espaços. Olhar a espacialização da vida de bebês e crianças é um dos compromissos políticos da Geografia da Infância e, com ele, o reconhecimento de que a vida desses bebês e crianças nunca se encerra nelas (Lopes, 2021, p. 57).

Nesse sentido, é preciso entender que a infância em cada lugar e em cada tempo é de uma forma, ou seja, não podemos generalizar a infância europeia medieval e moderna para todos os tempos e espaços. Além disso, outra crítica ao trabalho do autor é de que o sentimento de infância teria supostamente surgido na Europa para, só depois, surgir no restante do mundo, como se existisse somente um "[...] processo histórico universal" (Rocha; Gouvêa, 2010, p. 189).

O campo de estudos da infância é perpassado por uma criticidade no que diz respeito à universalidade do ser criança como concebido por Ariès (2022), pois há uma defesa de que a existência das crianças se dá de múltiplas maneiras, o que constitui uma miríade de culturas infantis: cada local possui uma dimensão diferente de infância.

[...] cabe observar que o acúmulo das pesquisas desenvolvidas no campo da história da infância tem possibilitado flagrar uma diversidade de processos históricos, evidenciando que a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil; categorias essas que vêm sendo contempladas, em seu entrelaçamento, nas investigações mais recentes. Assim, já não é possível falar da infância no singular, mas das múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, etc. (Rocha; Gouvêa, 2010, p. 189).

No entanto, mesmo que o campo de estudos da infância tenha sofrido mudanças significativas na forma de pesquisar com as crianças, algumas formas de se compreender suas vidas ainda permanecem como nos séculos passados. Uma delas, para Gondra (2010), é a forma como ainda compreendemos a vida e a infância de maneira fragmentada.

Pensar a vida de forma segmentada seria algo que o discurso médico teria em comum com o discurso pedagógico⁸.

⁸ O autor deixa claro, no entanto, que, ainda que a visão da vida em etapas seja contemplada pelo saber médico e pedagógico, essa forma de entender a infância não é exclusiva desses campos, estando presente também nos sacramentos da Igreja Católica, no campo jurídico e militar e no mundo do trabalho, por exemplo.

No primeiro caso, as prescrições amplas sobre alimentos, vestimentas, tipos de atividades, desenvolvimento físico, intelectual e moral dos sujeitos encontra-se fortemente associada à forma como o saber médico se institucionalizou, o tipo de saber disponível em cada momento e as disputas que terminaram por soterrar determinadas representações e legitimar outras (Gondra, 2010, p. 198).

O autor (Gondra, 2010) nos convida a pensar como os casos atípicos de desenvolvimento das crianças⁹ que cresceram sem o convívio com outros humanos contestam a validade da segmentação da vida em etapas, tese tão defendida, como dito, pelo campo médico e educacional. Ainda que vários desses casos sejam de conhecimento da área de pesquisa médica e educacional, a defesa de se pensar a infância de forma segmentada persiste.

Gondra (2010) entende que esses casos são emblemáticos para entendermos como a infância passa a ser vista como uma das porções da vida humana em fragmentação: essas crianças e esses jovens eram da espécie humana e foram reconhecidos como tais por outros humanos, no entanto, não faziam parte da sociedade na qual foram “descobertos”. Ou seja, a partir do momento que foram encontrados vivendo sozinhos ou com animais de outras espécies que não a humana, precisaram ser “assimilados”: precisaram aprender como se vivia como um humano (levando em consideração o grupo social, o tempo e o espaço que os acolheram).

Se as crianças não recebessem instrução dos adultos por meio da linguagem, de imagens e de outros meios simbólicos, saberiam o mesmo sobre dinossauros que Platão e Aristóteles, ou seja, nada. Com efeito, se as crianças humanas passassem o dia perambulando sozinhas [...] não saberiam quase nada sobre nenhum dos tópicos que elas tão bem dominam e que costumam ser estudados por psicólogos do desenvolvimento, como dinossauros, biologia, beisebol, música. Além das aptidões fundamentais da cognição primata, os conhecimentos e a destreza que as crianças revelam em domínios específicos dependem quase totalmente do conhecimento acumulado por suas culturas e de sua “transmissão” por meio de símbolos linguísticos e outros, como escrita e imagens. A quantidade de conhecimento que cada organismo pode obter pela simples observação do mundo é extremamente limitada (Tomasello, 2019, p. 230-231).

Mas, embora muito fosse ensinado, nem tudo foi aprendido, nem todas as capacidades desejadas, adquiridas, como a fala, por exemplo: as crianças aprendiam formas de se comportar, de se vestir, de se locomover, de agir, até aprendiam como deveriam pensar e lembrar, mas muitas delas nunca aprenderam a falar. Os que foram capazes de desenvolver a linguagem,

⁹ As “[...] chamadas crianças-fera ou homens-natureza. Como [...] Jean de Liège, o menino-urso da Lituânia; Hesse, o menino lobo; o menino-carneiro irlandês; a garota de Kranenburg; Peter, o Selvagem, de Hanover; e a menina selvagem de Champagne são exemplos conhecidos de “crianças-selvagens” que, desde os primeiros registros na Idade Média, põem em xeque a verdade que a civilização ocidental (e o campo médico) vem estabelecendo em relação à vida” (Gondra, 2010, p. 199)

possivelmente, foram aqueles que, quando se perderam se afastando do convívio humano, já haviam aprendido a falar, mesmo que tenham esquecido ao longo de seu isolamento.

Gondra (2010) escolhe o caso do “selvagem de Aveyron” para esmiuçar a questão do desenvolvimento a partir dos pedaços de vida. Para além de somente pensar a partir da situação dada - qual seja: um garoto de aproximadamente 11 anos encontrado em 1798 que “[...] se alimentava de grãos e raízes, trotava ou galopava, não falava, muito menos lia ou escrevia” (Gondra, 2010) e que, apesar de muitos esforços, nunca foi capaz de falar¹⁰ -, o autor nos convida a pensar que essa criança não somente sobreviveu às condições de abandono que o formaram como tal. O que se pressupõe é que ele tenha sobrevivido a uma tentativa de infanticídio. Ou seja, a intenção, acredita-se, não teria sido abandoná-lo à própria sorte: a intenção era assassiná-lo¹¹. Os adultos que deveriam cuidar dessa vida frágil não cumpriram essa função - seja lá por quais razões.

Por que as pessoas matam seus próprios filhos? Parece-nos um ato grotesco e brutal. Mas as ideias sobre o que constitui a personalidade humana é que mudam. Assim como atualmente muitas pessoas questionam se um feto de um mês de idade seria um ser humano completo e argumentam que devem poder decidir se querem matá-lo, do mesmo modo no passado muitas sociedades negavam ao recém-nascido a condição humana. A dignidade humana era dada somente quando a criança havia alcançado certa idade. Talvez a alta taxa de mortalidade infantil na Europa até fins do século XVIII, como até agora é no mundo não ocidental, fizesse com que os pais se protegessem emocionalmente negando a condição humana a um bebê que poderia não sobreviver. Um sentimento muito comum no passado era que, se se tinham várias crianças, o melhor era conservar somente uma ou duas (Tuan, 2005, p. 42)

Isso demonstra como o adulto, esse outro potencialmente cuidador e protetor, é importante para que a criança adentre a vida humana (e nela sobreviva). Portanto, privado de ser cuidado por outros de sua mesma espécie, o desenvolvimento do “selvagem de Aveyron” subverteu as etapas a que se supõe que a vida seja dividida.

O caso do garoto selvagem parece inverter e suspender a cronologia da vida, na medida em que chama a atenção para a força das experiências culturais na definição das habilidades sensitivas, físicas, morais, intelectuais, afetivas e sexuais dos indivíduos. O aparecimento e o desenvolvimento das potências da vida parece não obedecer ao doce e monótono ritmo do relógio e de nossa forma tradicional de contabilizar o tempo. Portanto, o caso ajuda a pensar no arbitrário das idades da vida, no tipo de saber que constrói e nas instituições que apoiam e se apoiam nessa verdade. Uma delas é o próprio Estado moderno (Gondra, 2010, p. 201).

¹⁰ “Ao morrer [...], com cerca de 40 anos, o homem-natureza ainda não falava e era considerado um semi-idiota”. (Gondra, 2010, p. 200).

¹¹ Essa hipótese se baseia numa cicatriz em seu pescoço que possuía determinadas características.

Tendo essa história como inspiração, em 1970 foi lançado o filme *L'enfant sauvage*, dirigido pelo cineasta François Truffaut (Imagem 4).

Imagem 4 – Cenas do filme *L'enfant sauvage*



Fonte: *L'enfant sauvage* (1970)

Ainda na França, nessa mesma época, Condorcet se debruçava em um projeto de escolarização formal não só para as crianças, mas também para jovens e trabalhadores. Seu programa previa que as crianças fossem formalmente educadas dos 9 aos 21 anos, e que, durante esse período, sua escolarização fosse dividida em ciclos de quatro anos. “Esse programa e essa repartição vêm apoiados e reforçam ainda mais o caráter estratificado da escola e da vida, ao mesmo tempo em que definem um tempo de competência sobre a vida que seria de responsabilidade da casa e outro, da escola, diga-se, do Estado” (Gondra, 2010, p. 201).

Afirmar o início da escolarização formal aos 9 anos e sugerir que a educação comum obrigatória deve ser de quatro anos, como queria Condorcet, no auge da Revolução Francesa, distribui responsabilidades específicas para a casa e para o governo. Reduzir ou aumentar esse período promove rebatimentos evidentes nas instituições assinaladas e nas outras que a elas se encontram associadas [...] o Estado opera para poder governar e aderir ou não às reconsiderações sobre as idades da vida, da idade escolar, da imposição da obrigatoriedade e aos remanejamentos que tais medidas instauram no seio das famílias. Nesse caso, é digno de nota o crescimento dos discursos relativos à atenção à criança pequena, discursos decorrentes da pobreza [...], de novas demandas sociais provocadas pelas reconfigurações familiares e da presença feminina cada vez mais intensa no trabalho fora de casa. O que está em curso? Um novo desenho da relação com a pobreza, com o tempo da casa e dos papéis sociais desempenhados por homens, mulheres e crianças (Gondra, 2010, p. 205).

A partir do momento em que as crianças das famílias de menor renda passam a ser uma preocupação central do Estado, o que se esperava da infância começava a ser profundamente modificado. Assim, conseqüentemente, o que se esperava das famílias é alterado: o poder público começou a se articular a partir de uma ideia de infância que se baseou também numa ideia de família que ia se modificando, não mais tendo a mãe como a cuidadora onipresente.

[...] o governo da criança pobre e as reconfigurações sociais em curso terão impacto nas descrições da infância e do tipo de atenção que ela passa a requerer. Novos investimentos, novas instituições, novos profissionais e um cinturão de serviços passam a ser organizados em virtude de um funcionamento da sociedade não mais assentado no modelo familiar em que o homem trabalhava fora e a mulher dirigia o espaço da casa. Os discursos sobre a pobreza e as reconfigurações no mundo do trabalho e da casa serão responsáveis por deslocamentos na ordem do discurso que passarão a admitir e defender o trabalho regular junto à criança pequena [...]. Portanto, temos aqui um pequeno e conhecido indício do impacto das transformações do mundo do trabalho e de reorganização dos núcleos familiares em novas demandas que vão ser forjadas no que se refere ao trabalho com as crianças (Gondra, 2010, p. 205-206).

“[...] é o caso da própria ideia de infância e das instituições a ela correlatas e que passam a sustentar determinadas práticas voltadas para esse segmento da vida” (Gondra, 2010, p. 207).

O Estado, portanto, tentava determinar as formas como a vida deveria ser espacializada, determinando qual o espaço as crianças deveriam ocupar em cada tempo de suas vidas. No Brasil, um grande defensor da fragmentação da vida das crianças foi o Dr. Afrânio Peixoto, para ele era

[...] necessário repartir a vida e prescrever para cada fase medidas próprias que reconheçam e solidifiquem a crença em uma vida segmentada. No caso da idade da escola, trabalha com a tese de que essa ação deve ter início aos seis ou sete anos. Antes disso, dado o modo como descrever a família, a mulher e a criança, esta deveria ficar sob os cuidados dos pais (Gondra, 2010, p. 202).

Além do Dr. Afrânio Peixoto, Gondra (2010) menciona Moncorvo Filho, que viveu na mesma época daquele e lia suas obras. Moncorvo Filho se ocupava em pensar sobre a vida das famílias de mais baixa renda. Através do discurso e das ações da filantropia e da assistência, a vida das famílias pobres era direcionada a uma fragmentação específica que derivava de orientações que se não fossem cumpridas acarretariam o afastamento de suas crianças de suas casas, supostamente para “[...] se assegurar seu crescimento em ambiente sadio. Esse parece ter sido o tom geral dos esforços voltados para a criação dos Institutos de Proteção à Infância e das campanhas que [promoviam] para a transformação dos hábitos viciosos, em especial da família pobre” (Gondra, 2010, p. 202).

O discurso médico era enviesado a depender da condição social das famílias e legitimava “[...] a entrada do Estado no domínio das casas, sobretudo das famílias pobres, descritas como ignorantes e incapazes. Representadas nesses termos, [foram] progressivamente desautorizadas a conduzir seus filhos” (Gondra, 2010, p. 203).

O campo pedagógico foi e ainda é extremamente - para usar a expressão de Gondra (2010) - colonizado pelo saber médico-higiênico. E, embora a escola não seja o foco deste

trabalho, sabemos como ela pauta também a vida doméstica: “[...] a definição das competências próprias a cada etapa da vida parece ter efeito normativo muito intenso na regulação das instituições responsáveis pelo atendimento da criança, seja a casa/família, seja a escola ou, ainda as outras instâncias de socialização [...]” (Gondra,, 2010, p. 203-204).

Portanto, a forma como o discurso médico se apodera da vida escolar, no fim das contas, também invade a vida familiar: o que se legitima é um suposto “[...] saber sobre a vida” (Gondra,2010, p. 204) que o campo médico aparentemente controla, ao que parece, tão soberano que debilita “[...] cada vez mais a ação dos professores e das famílias, sobretudo as mais pobres e as mais afastadas do capital cultural que procura englobá-las, dominá-las, enfim, normalizá-las [...]” (Gondra,, 2010, p. 204).

O campo pedagógico, ao se permitir ser definido, como dito acima, pelo suposto “[...] saber sobre a vida” (Gondra,2010, p 204) do campo médico, possibilita, por consequência, que formas médicas de determinar a vida também dominem a vida das famílias: “Contudo, a adesão [do campo pedagógico] a determinados princípios [do campo médico-higiênico] faz combinar, articular outros elementos, como a própria configuração das famílias, as funções sociais exercidas por homens, mulheres e crianças [...]” (Gondra, 2010, p. 204). Dessa forma, “[...] a ideia de infância não pode ser pensada no exterior das instituições que lhe são associadas, como a casa e a escola” (Gondra,2010, p. 197).

A criança nasce em singulares grupos sociais, tempos e lugares. Cada uma dessas conjunções cria uma abundância de mundos, e cada um desses mundos cria uma infância diferente. Mesmo antes do parto, já são imaginadas de formas diferentes por cada contexto em que vivem os que por elas esperam. Assim, antes de nascer, a criança já está sendo enraizada na cultura da qual fará parte.

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 28).

Independente do contexto em que tenha surgido, a ideia de infância causou mudanças nas espacialidades dos sujeitos e em suas vivências espaciais. Além de tudo o mais que foi criado especificamente para as crianças, também espaços começaram a ser pensados exclusivamente para elas. Sobre essa questão, Lopes e Vasconcellos (2005) trazem as

contribuições do livro de Euclides Redin (2000), **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca, em que o autor traça uma relação entre a formação das famílias e dos espaços.

Não existiam núcleos familiares bem marcados, a vida era compartilhada entre diferentes famílias. “Nos primórdios da humanidade, não havia cisão entre o meio social e a família; o público não se distinguia do privado, e assim o grupo relacionava-se de forma solidária e partilhada” (Pessôa; Rosa, 2018, p. 103). Quando as famílias começaram a se fechar e a preservar suas vidas privadas e individuais, a rua – enquanto um espaço de vivência familiar – perde sua importância: a casa se fecha para dentro e a vida comunitária da rua se esvazia.

As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições, as quais ocuparão seu lugar, como a escola. Casa e escola são os novos espaços que se erguem em oposição ao espaço externo, e as crianças são encerradas nesses novos locais onde ocorrerá sua preparação para a entrada no mundo adulto (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 29).

Crianças e adultos começam a ocupar lugares sociais diferentes e específicos, e os espaços começam a ser divididos em públicos e privados.

As novas estruturas envolvem a criança num círculo férreo de individualismo. Ela tem um espaço que, se é vantagem, é também um instrumento de separação. Assim o espaço “especializado” do “quarto-de-bagunça”, da sala de TV, dos programas infantis de TV, de brincadeiras de play-grounds, as creches, jardins e pré-escolas etc. são maneiras de acantonar, de condicionar a aprendizagem da criança para o fato que o seu mundo é próprio, diferente do adulto, mas também separado do adulto e das relações sociais mais amplas (Redin, 2000, p. 20)

Nesses novos arranjos, as crianças, como dito, ganham espaços pensados para elas. No entanto, perdem muito da liberdade de ir e vir nas áreas externas. Além de agora serem protegidas, são, concomitantemente, controladas.

O fato de a criança, a partir do século XVII, ter emergido e ocupado um lugar determinado, fez com que ela desocupasse os lugares antes ocupados na comunidade (trabalho, festas, lazer, vida e morte). Com a abertura do espaço para as crianças no século XVII, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social adulta. Ela é afastada das atividades adultas e se relaciona sua imagem a atividades específicas que importa distinguir e respeitar. Há uma sutil rejeição da criança ao mesmo tempo em que ela é reconhecida como categoria social de grande importância (Redin, 2000, p. 20-21)

Todas essas mudanças históricas e geográficas foram criando uma noção do que é local de criança, influenciando, por conseguinte, suas vidas.

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida. As crianças, ao aproximarem-se dessas dimensões,

reconfiguram-nas, reconstroem-nas e, ao se criarem, criam suas diferentes histórias em suas diferentes geografias. É nessa perspectiva que podemos falar em uma Geografia da Infância [...] (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 30).

No livro **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa, citado anteriormente, os autores (Lopes; Vasconcellos, 2005) trazem os conceitos essenciais da área de pesquisa que estão expondo. Explicam que a Geografia da Infância pretende pesquisar a infância em sua relação com o meio em que as crianças vivem e como se dão suas vivências em suas diferentes geografias junto dos sujeitos que compartilham daquele meio. Também apresentam seus livros de referência cujos conceitos fundamentais embasam os estudos e as pesquisas da Geografia da Infância. Os principais conceitos seriam: espaço, lugar, território e cultura.

O conceito de cultura, como entendido por Lopes e Vasconcellos (2005), refere-se ao que nos forma como humanos ao mesmo tempo em que é formado por nós. São os humanos que criam sua própria cultura, mas suas existências só são possíveis dentro dos significados que a cultura produz. Assim, cada espaço, lugar e território serão perpassados e constituídos por diferentes culturas.

Em relação aos conceitos de espaço e lugar, Lopes e Vasconcellos (2005) adotam os livros **Topofilia** e **Espaço e lugar**, ambos de Yi-Fu Tuan. Para este pesquisador, espaço não é o mesmo que lugar, este é um espaço que possui valor afetivo para os sujeitos¹². O nome dado a essa relação é topofilia: o vínculo que une sujeito e lugar por meio do afeto, cuja construção se dá ao longo da vida e que, apesar de singular, também é atravessada pela interação com os outros. Os seres humanos são constituídos também por suas espacialidades, que são formadas através e pela cultura que é compartilhada coletivamente.

[...] Ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinado espaço e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e transformam-se em lugar (Lopes; Vasconcellos, 2005, 35).

Da mesma forma, além de lugar e de espaço, o conceito de território constitui as bases do campo da Geografia da Infância. O autor que trazem (Lopes; Vasconcellos, 2005) para elucidar o conceito de território é Rogerio Haesbaert. Este pesquisador pondera que o território não pode ser conceituado de uma única maneira porque existem interesses diversos que tentam se apropriar do significado dessa palavra. Em sua etimologia, território está ligado à terra, a um

¹² Nesta pesquisa, optamos por não adotar essa diferenciação entre os significados de lugar e de espaço, utilizando-os, assim, como sinônimos, junto com outros vocábulos, como local, por exemplo.

espaço físico determinado. Com o passar do tempo, a dimensão política foi incorporada e o território por excelência passou a ser o Estado-nação. Assim, o mundo moderno foi organizado em diversos territórios. A partir de suas fronteiras, seus governos interagem – econômica, comercial e politicamente – com outros governos. Esse padrão em que territórios se organizam e se relacionam entre si também se dá em escalas menores: nos estados de um país, em municípios, em bairros, etc.

Portanto, existem os territórios oficiais e suas fronteiras cuja “[...] coesão interna [...] só seria possível a partir de estabelecimento de regras, símbolos, linguagens e visões de mundo comuns e reforçadas pelas diferenças existentes nos demais territórios. [...] há processos de rupturas, distanciamentos, de diferentes inserções nos espaços” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 38). Todavia, as fronteiras impostas pelos governos são subvertidas e outras são legitimadas: se os territórios possuem uma dimensão oficial, também possuem uma dimensão simbólica atribuída pelos sujeitos. Isso se dá, igualmente, em relação às crianças e seus espaços. Ainda que supostamente atendendo a demandas infantis, são os adultos que determinam e legitimam quais territórios são permitidos às crianças e quais não são: demarcam as espacialidades infantis como se fossem territórios oficiais. No entanto, esse território imposto é subvertido. As crianças encontram formas de não se subordinarem ao que é prescrito.

As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades [...]. A isso chamamos de territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos territorialidades infantis. A Geografia da Infância é o campo de reflexão de todas essas dimensões (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 39).

Lopes e Vasconcellos (2005) demonstram a importância da dimensão do espaço na pesquisa com crianças e, para além disso, declaram a impossibilidade de se pesquisar com as crianças sem levar em conta suas espacialidades, sem considerar que cada criança pertence a um lugar concreto, a um contexto. A Geografia da Infância assume que as crianças possuem uma relação singular com seus espaços: sua linguagem, memória e vivência espaciais são próprias e singulares (Lopes, 2019): “[...] o processo de humanização, de ser e estar, envolve também a dimensão da espacialidade e não apenas da temporalidade como se tem apregoado no discurso da modernidade. É, exatamente, essa possibilidade de vivência espacial que nos permite falar em uma Geografia da Infância” (Lopes, 2019, p. 124).

Também o livro **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados** (Lopes, 2018) é essencial para pensar a Geografia da Infância, pois mesmo se passando treze anos da publicação do livro **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**, esse campo ainda permanece sendo uma área de pouca tradição no Brasil, ainda tem persistido como “[...] desafio não apenas sistematizar seus conceitos e trazer o debate geográfico para os estudos contemporâneos sobre as crianças e suas infâncias, mas também refletir sobre os desafios metodológicos que tais concepções nos impõem” (Lopes, 2018, p. 61).

A Geografia Humanista fornece contribuições que nos ajudam a enfrentar os desafios citados acima. Essa área de pesquisa, por volta da década de 1970, influenciou muitas das pesquisas que começaram, de forma mais intensa, a se voltar para a relação das crianças e seus espaços.

Tecendo críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e ao reducionismo economicista do movimento marxista dentro dessa ciência, a Geografia Humanista busca compreender a percepção e a representação do espaço pelos indivíduos em seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo social (Lopes, 2018, p. 62).

Esses estudiosos tinham em comum o desejo de compreender a existência dos sujeitos que habitam os espaços, ou seja, como a dimensão humana se conecta com a dimensão espacial. No livro, Lopes (2018) elenca e discorre sobre alguns teóricos que foram essenciais para o campo da Geografia da Infância.

Um deles é Kevin Lynch e sua pesquisa sobre como os moradores de Los Angeles, Boston e Jersey City percebiam o lugar onde moravam. Sua investigação mostrou que a relação com o espaço sofria forte influência do tempo, como uma gradação. O relacionamento de cada habitante com a cidade era perpassado pela vivência pessoal e gerava mapas mentais únicos. A questão desse autor era, portanto, a percepção que os sujeitos tinham dos espaços que habitavam. Sua técnica principal era o mapa mental que consiste ainda em “uma das estratégias mais utilizadas pelos geógrafos para desvelar o cotidiano espacial dos diferentes sujeitos que habitam a superfície terrestre” (Lopes, 2018, p. 63).

Lopes (2018) cita também Armand Frémont e o conceito de espaço vivido: “[...] a maneira como os sujeitos, em seu desenvolvimento, experienciam e significam os espaços vividos” (Lopes, 2018, p. 63).

Jean Piaget¹³ e Bärbel Inhelder também foram pesquisadores muito importantes para as pesquisas sobre a relação das crianças com o espaço: seus estudos, baseados em diversos experimentos, buscavam entender como se daria a percepção e a representação do espaço pelas crianças. Defendiam que a criança quando chega ao mundo estabelece com este uma relação de indiferenciação. Com o passar do tempo, começaria a entender que possui um corpo com limites próprios, ou seja, que ocupa um lugar no mundo e com este não se confundiria mais. Assim, começaria a ter consciência de sua própria espacialidade e a sua relação com o mundo passaria a ser de diferenciação. Para que isso aconteça, a criança precisa explorar o meio através dos sentidos e dos movimentos. “Nesse desenvolvimento/separação, ocorre a construção das noções de espaço e tempo” (Lopes, 2018, p. 64). Piaget dividiu o desenvolvimento da noção espacial em três tipos de relações – que se dariam no campo da percepção e no da representação:

O espaço perceptivo é assim construído pela criança em uma série de etapas que correspondem às relações topológicas mais elementares, passando pelas projetivas (eixo de coordenadas baseado no seu próprio ponto de vista), até chegar às euclidianas que lhe permitem fazer localizações utilizando eixos fora do seu próprio corpo [criança]. Iniciando-se num plano comum (relações topológicas), o espaço representativo passa pelas mesmas etapas, porém de forma descontínua (Lopes, 2018, p. 64).

E, por fim, Lopes (2018) explica que Roger Hart problematizou o protagonismo infantil ao propor a Escada de Participação, cujos degraus permitiriam uma análise de como se concretizam as relações que as crianças têm com os adultos. Assim, a Escada de Participação é dividida em dois níveis – com quatro degraus cada um: o nível da participação e o da não-participação. No nível da não participação temos a manipulação, cuja presença das crianças obedece integralmente à conveniência dos adultos: elas não recebem nenhum esclarecimento sobre a destinação de sua participação. Depois vem a decoração, em que a participação das crianças também se destina a contemplar os planos dos adultos, como se fossem adereços. O próximo é o degrau do tokenismo, em que as crianças têm sua ação legitimada devido a alguma habilidade que possuem, se sabem dançar ou cantar, por exemplo. Na relação definida nesse nível, simula-se uma participação que não é real, já que não é permitida que todas as crianças tenham algum tipo de atuação. O último degrau da não-participação é delegação com informação.

Os próximos degraus da escada são referentes a uma efetiva participação infantil: consulta e informação; iniciativa adulta e partilha de decisões com a criança; processo iniciado e dirigido pelas crianças e, por fim, iniciativa infantil e partilha de decisões com os adultos.

¹³ Já mencionando brevemente nesta parte.

Assim, a escada vai num crescente desde nenhuma participação até chegar ao nível de uma participação real em que, na relação com os adultos, as crianças vivenciam suas autorias e desejos. A escada da participação de Roger Hart nos ajuda a constatar que o protagonismo não é sinônimo de participação. Muitas vezes, as crianças são as protagonistas, ou seja, são as figuras centrais de alguma manifestação, mas podem não ter consciência do papel que desempenham ou podem estar ocupando um lugar somente com o propósito de serem exibidas e entreter os adultos.

Lopes (2018) explica que a Geografia da Infância é fruto dessas influências teóricas. A partir da apresentação desses autores e de seus conceitos, assim como os apresentados no livro de 2005, o autor defende que “as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica” (Lopes, 2018, p. 67), a relação que tem com o espaço é intensa e transformadora tanto para o espaço quanto para as crianças. A grande contribuição da Geografia da Infância “[...] é buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar [...]” (Lopes, 2018, p. 67).

Portanto, a Geografia da Infância contribui para o alargamento e o aprofundamento dos estudos da infância e da vida como um todo.

Hoje muitas pesquisas falam em perspectivas interseccionais, na impossibilidade de se compreender a vida olhando apenas por um viés ou campo de estudos e conhecimentos. Gostaria de somar a esse debate a dimensão espacial. A universalidade do ser também é rompida pelo território em que ele nasce e habita. [...] O território e sua fusão ao humano são uma fronteira que não pode estar fora desse escopo. [...] Ao contrário do que afirmavam os aforismos deterministas, o local, o lugar onde nascemos não define como seremos, mas, muitas vezes, como seremos observados e acabados pelo outro (Lopes, 2021, p. 45).

Na parte seguinte, discorreremos sobre a teoria Histórico-Cultural¹⁴, que tem Vigotski como nome central. Essa teoria é muito cara à Geografia da Infância, em geral, e para este trabalho, em específico, porque o conceito de vivência é constituído por uma dimensão geográfica, o que nos permite pensar numa vivência espacial (Lopes, 2021), e porque o conceito

¹⁴ “[...] nos anos em que [Vigotski] teceu seus postulados não havia uma preocupação específica em ponderar sobre as crianças e a geografia, porém esse autor voltou-se intensamente a compreender as crianças e seus processos de humanização e desenvolvimento e, ao fazer isso, fiou severas críticas ao privilégio do tempo nesse processo e, sobretudo, do tempo linear, considerado pela maior parte dos estudos da infância no século XX. Ao cunhar o conceito de vivência, traz a condição do meio (natural e social e suas indissociabilidades) como unidade básica das formações tipicamente humanas. Aponta para um tempo e espaço que se fundem na formação do ser humano, na tomada de consciência e na formação da personalidade” (Lopes, 2019, p. 128).

de interespaço advém do diálogo entre a Geografia da Infância e a Teoria Histórico-cultural (Lopes, 2021).

3 E HOUE UM CONGRESSO EM LENINGRADO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A GÊNESE DO VIVER

Tendo Vigotski como principal nome, essa teoria foi sendo concebida no início do século XX. Tentaremos mostrar como suas pesquisas foram inovadoras para a época e como ele – e seu grupo de trabalho e pesquisa – foi importante para pensar o ser humano como uma totalidade, integrando todos os processos através dos quais os sujeitos produzem sentido e significam a vida.

Em 1924, Vigotski, então com 28 anos, proferiu uma palestra no Segundo Congresso Psiconeurológico que aconteceu em Leningrado – hoje, São Petersburgo. Na União Soviética, esse era o evento mais importante para os pesquisadores da área da psicologia, e Vigotski impressionou a todos com sua fala, sua lucidez, sua fluência, enfim, sua genialidade.

Não é exagero dizer que Vygotsky¹⁵ era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (Luria, 2015, p. 43)

Apesar de ser um jovem pesquisador palestrando para os maiores nomes da psicologia de seu país, Vigotski escolheu um tema que ocupava o centro do debate àquela época: “[...] a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem” (Luria, 2015, p. 43). Já naquele momento, o jovem russo buscava uma síntese para estudar o ser humano: entre aqueles que negavam a consciência e aqueles que defendiam sua existência – mas, concomitantemente, consideravam a impossibilidade de estudá-la, por ser uma questão subjetiva –, Vigotski propunha que a consciência não podia ser ignorada, ou seja, defendia sua

¹⁵ Essa variação na grafia do nome de Vigotski se deve às diferentes traduções da obra dos autores russos e, conseqüentemente, de seus nomes. “A transliteração do alfabeto russo para o português seguiu regras de outros idiomas, por isso, letras de alguns nomes russos, quando transliterados para o português, aparecerem nas traduções brasileiras tal qual foi feito no inglês ou francês. [...] Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com a transliteração do cirílico e sem atentar, inclusive, que as letras *y* e *k* haviam sido eliminadas do alfabeto português, retornando somente agora, com a nova reforma ortográfica” (Prestes, 2012, p. 92). Essa observação também se aplica para a grafia com a qual o nome de Vigotski aparece na edição espanhola usada neste trabalho. A grafia escolhida por nós segue a transliteração feita por Prestes (2012). No entanto, quando forem citações diretas, iremos manter a grafia do texto transcrito. Para mais informações sobre os processos de transliteração do alfabeto russo para o português e para mais detalhes aprofundados sobre a própria tradução da obra de Vigotski para o Brasil, consultar o livro **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, de Zoia Prestes. A obra consultada para este texto está nas referências bibliográficas.

existência, mas, ao mesmo tempo, argumentava que seria possível estudá-la e compreendê-la conforme ele pretendia – “[...] por métodos objetivos”. (Luria, 2015, p. 44). Não escolhendo se filiar, enquanto cientista, a nenhuma das correntes da época, Vigotski,

Ainda que [...] não tenha conseguido convencer a todos da consistência de seu ponto de vista, tornou-se claro que este homem, de uma cidade provinciana do Oeste da Rússia, era uma potência intelectual que não podia ser ignorada. Decidiu-se que Vygotsky seria convidado a integrar a jovem equipe do novo Instituto de Psicologia de Moscou. No outono daquele mesmo ano, Vygotsky chegou ao Instituto, e iniciamos então uma colaboração que duraria até sua morte, uma década depois (Luria, 2015, p. 44)

A. R. Luria e A. N. Leontiev já trabalhavam juntos no Instituto e ficaram em êxtase quando Vigotski ingressou no grupo, denominado, a partir de então, de *troika*. Por toda genialidade e erudição, Vigotski se tornou o líder da *troika* e juntos iniciaram um projeto ousado: repensar toda a psicologia feita desde sempre. Não somente na Rússia, mas de uma forma geral. Além da *troika*, outros pesquisadores e pesquisadoras também participavam dos trabalhos. Luria era o então diretor do Laboratório de Psicologia do Instituto Krupskaya de Educação Comunista que era próximo da Segunda Universidade de Moscou. Assim, convidando alguns estudantes, Luria (2015) formou “[...] um círculo estudantil de psicologia, onde [discutiam] as ideias de Vygotsky. Cada um dos estudantes e colegas de Vygotsky tomou para si a tarefa de inventar modelos experimentais do comportamental instrumental” (Luria, 2015, p. 55). De forma específica, Leontiev ficou encarregado dos estudos sobre o desenvolvimento da memória; Natalia Morozova “[...] estudou o desenvolvimento das escolhas complexas em crianças pequenas” (Luria, 2015, p. 57); “R. E. Levina estudou a função planejadora da fala” (Luria, 2015, p. 58); Alexander Zaporozhets se dedicava à “[...] reestruturação do comportamento motor que ocorre quando a criança começa a crescer” (Luria, 2015, p. 59); L. S. Sakharov pesquisava como a função nomeadora das palavras se desenvolve nas diferentes idades das crianças (Luria, 2015)¹⁶.

¹⁶ Nas palavras de Luria (2015): “Os estudos individuais que levamos a termo naquela época, dos quais mencionei alguns, devem ser considerados banais em si mesmos. Hoje, seriam considerados por nós nada além de projetos de estudantes. E isso eles eram, exatamente. Mesmo assim, a concepção geral por trás desses estudos-piloto proporcionou o fundamento metodológico da teoria geral de Vygotsky, e desenvolveu um conjunto de técnicas experimentais que eu usaria pelo restante de minha carreira. Os estudantes que levaram aquele trabalho a termo vieram desempenhar importantes papéis no desenvolvimento da psicologia, generalizando esses primeiros esforços das mais variadas e sofisticadas maneiras. [...] É muito difícil, depois de tanto tempo, recapturar o enorme entusiasmo com que realizávamos esse trabalho. O grupo dedicava quase todas suas horas de vigília a nosso grandioso plano de reconstruir a psicologia” (Luria, 2015, p. 61-62).

O desejo era que os processos psicológicos humanos pudessem ser compreendidos de uma forma diferente, mais ampla e ao mesmo tempo mais profunda. A intenção era que o sujeito pudesse ser estudado e entendido como uma totalidade.

Desde o princípio, compartilhávamos a opinião de que nem a psicologia subjetiva proposta por Chelpanov nem as tentativas de reduzir a atividade consciente como um todo a esquemas simplistas baseados nos reflexos representavam um modelo satisfatório da psicologia humana. Era necessária uma nova síntese das verdades parciais existentes até então. Vygotsky foi o primeiro a antever o esboço dessa nova síntese (Luria, 2015, p. 45).

Juntos estudaram textos de diversos pesquisadores em diferentes línguas e chegaram à conclusão de que havia uma crise na psicologia, que passava, naquelas primeiras décadas do século XX, por uma conjuntura contraditória. Já no século XIX, a psicologia havia conquistado o *status* de uma ciência natural. Os processos psicológicos – defendia-se – podiam ser estudados em laboratórios. O enfoque dos psicólogos das ciências naturais eram os estímulos que influenciavam o comportamento nos experimentos e, a partir daí, a criação de leis gerais que explicariam o comportamento psicológico de forma universal e padronizada. Tudo que não podia ser controlado no laboratório era ignorado pelos pesquisadores. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao mundo – processos psicológicos mais complexos – eram rejeitados.

Vigotski entendia a importância desse movimento à época, mas também apontava que “[...] a consequência essencial dessa estratégia era a exclusão de todos os processos psicológicos superiores, como a ação consciente, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato, da esfera da ciência” (Luria, 2015, p. 45). Essa negação dos processos humanos mais complexos fez com que psicólogos fenomenológicos buscassem estudar essas funções que não interessavam aos cientistas naturais, como “[...] valores, vontade, atitudes, raciocínio abstrato” (Luria, 2015, p. 46). Conquanto abarcassem essas dimensões como seus objetos de pesquisas, diziam, ao mesmo tempo, que sua definição e compreensão eram inviáveis. Assim, “[...] todos esses fenômenos eram tratados de maneira puramente descritiva e fenomenológica” (Luria, 2015, p. 46). Partindo de abordagens diferentes, as duas principais correntes psicológicas existentes à época chegavam à mesma conclusão, qual seja: “[...] de que as funções psicológicas complexas, as mesmas que distinguem o ser humano de outros animais, não podiam ser estudadas cientificamente” (Luria, 2015, p. 46).

Nesse grande projeto, em busca de estudar cientificamente as funções complexas que nos tornam humanos, tiveram muitas influências. Luria (2015) cita algumas, como Pavlov e seus experimentos sobre as atividades nervosas dos sujeitos e sua adaptação ao meio. “A psicofisiologia pavloviana era o fundamento materialista de nosso estudo da mente” (Luria,

2015, p. 46). Outra influência foi V. A. Wagner que estudava a evolução, a partir de uma perspectiva biológica, do comportamento animal.

Tinham como inspiração um amplo universo de leitura de estudiosos alemães, como “[...] Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Bühler e Wolfgang Köhler [...]” (Luria, 2015, p. 47). Segundo Luria (2015), a *troika* possuía muitos pontos de divergência com os pesquisadores citados, no entanto, corroboravam

[...] sua ênfase na natureza emergente das complexidades de muitos fenômenos psicológicos. Os reflexos pavlovianos serviam como fundação material da mente, mas não refletiam a realidade estrutural do comportamento complexo, ou das propriedades dos processos psicológicos superiores (Luria, 2015, p. 47).

Também cita Piaget, mesmo tendo profundas divergências com as pesquisas deste no que diz respeito à relação do pensamento e da linguagem. Luria (2015) explica que perceberam algumas compatibilidades entre eles e Piaget nos estudos das diferenças entre crianças de distintas idades, principalmente os métodos de Piaget para estudar cognição infantil.

Também a filosofia de Spinoza precisa ser mencionada como uma das inspirações para as pesquisas realizadas por Vigotski e seu grupo. No ensaio “A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama”¹⁷, Luiz Miguel Pereira (2022) elabora “[...] reflexões que fazem aproximações possíveis com a filosofia de Spinoza, a partir de pesquisas nas publicações de Vigotski em língua portuguesa e espanhola [...]” (Pereira, 2022, p. 123) as quais o autor teve acesso. De acordo com Pereira (2022), muitos conceitos das obras de Vigotski e de seu grupo “[...] dialogam com a filosofia spinozista: sobre os afetos, ação volitiva-desejo (função psíquica superior); autodesenvolvimento; memória, pensamento, razão; forma superior do conhecimento; liberdade; método genético (pela ação); emoção, personalidade, vivência, entre outros” (Pereira, 2022, p. 131). Ao longo de seu texto, Pereira (2022) traz inúmeros excertos da obra de Vigotski e analisa sua conexão com as ideias de Spinoza, nos ajudando a compreender como o pensamento deste ajudou a compor as ideias da teoria histórico-cultural.

¹⁷ O ensaio de Pereira (2022) faz parte do livro **A Ciência Romântica de Luria**: contextos de uma época e estudos contemporâneos. O livro é uma homenagem a Alexander Romanovich Luria e, através de textos de vários autores e autoras, teve a intenção de abarcar o contexto de sua vida, suas influências, a importância de sua obra e de seu trabalho na relação de afeto, cuidado e responsabilidade que manteve, ao longo de toda a sua vida, com os outros e com o mundo. O livro pode ser acessado gratuitamente no link: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-ciencia-romantica-de-luria-contextos-de-uma-epoca-e-estudos-contemporaneos/>

Outro ponto importante a ser mencionado é que a obra de Marx também foi de extrema relevância para a *troika* em sua missão de construir “[...] uma psicologia experimental das funções psicológicas superiores” (Luria, 2015, p. 48).

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar uma certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (Luria, 2015, p. 48).

“Os estudos partiam da crença de Vygotsky em que as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana” (Luria, 2015, p. 60). Assim, uma nova abordagem psicológica estava sendo criada.

Luria (2015) diz que, à época, Vigotski se referia a essa nova psicologia através de três adjetivos que caracterizam como os aspectos sociais transformavam os sujeitos em seres humanos: Cultural – porque a sociedade disponibiliza para os sujeitos, desde o nascimento, formas de se viver e produzir a existência, através das quais vão se constituindo como seres humanos. A principal dessas formas que permite o viver em coletividade é a linguagem. Instrumental – porque acreditavam que todas as funções psicológicas complexas eram mediadas. E, por fim, histórica – porque foram os seres humanos que produziram as formas de existência que permitem que outros seres humanos sejam enraizados na cultura. Além das ferramentas agrícolas, por exemplo, também existem ferramentas como a linguagem, já citada, que é constantemente recriada pelos seres humanos.

Os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento de crianças. Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu *corpus* de significados e condutas, historicamente acumulados (Luria, 2015, p. 49).

“A velha divisão da psicologia nos ramos natural (explicativo) e fenomenológico (descritivo) havia privado os psicólogos de uma estrutura unificante, dentro da qual fosse possível o estudo dos efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento. A teoria de

Vygotsky nos forneceu essa estrutura [...]” (Luria, 2015, p. 64). É por causa desse contexto que as pesquisas da *troika* devem ser consideradas extremamente relevantes e inovadoras.

Esse estudo coletivo que se iniciou, de fato, em 1925 foi uma empreitada muito intensa na busca por uma nova forma de estudar o ser humano, que fosse capaz de compreender de forma objetiva e científica a consciência e as funções complexas – consideradas àquela época – tipicamente humanas. É claro que muito já foi estudado e revisto desde então, muitos dos termos usados à época não são mais indicados hoje e outras descobertas sobre o desenvolvimento foram feitas. Mas o trabalho daqueles pesquisadores ainda é relevante e a nossa intenção é contextualizar como foram concebidos alguns dos conceitos com os quais dialogamos nesta pesquisa, como os conceitos de vivência e de meio, por exemplo

Percorremos um caminho que se inicia nas pesquisas de Vigotski e Luria (1996) sobre o desenvolvimento histórico do comportamento desde os macacos antropóides, que seriam – segundo informações que os pesquisadores tinham acesso naquele momento histórico e naquele espaço geográfico – os únicos animais, com exceção dos humanos, que possuiriam algum desenvolvimento intelectual¹⁸.

Desde o início de seus estudos, já estava presente a ideia do desenvolvimento como surgimento do novo: a cada mudança histórica de comportamento, algo novo surge como indício dessa transformação. Vigotski e seu grupo sempre buscaram o que era especificamente humano, por isso é que consideravam importante mostrar o que aproximava os humanos dos macacos antropóides, mas principalmente o que os diferenciava e qual seria o vínculo entre as duas espécies. Essas primeiras pesquisas de Vigotski e Luria, portanto, se dedicavam em caracterizar o que nos torna humanos, ou seja, o que nos diferencia dos outros animais.

Para os autores, uma especificidade humana seria a capacidade dos seres humanos de controlarem a si mesmos por causa do uso de instrumentos. A mediação pelo uso de signos artificiais e psicológicos caracterizaria o desenvolvimento cultural e a formação das funções psicológicas complexas – que discutiremos mais a frente dizendo sobre o processo de humanização e de como o comportamento humano se desenvolveu historicamente: nosso processo de desenvolvimento é histórico e se dá num grupo social, e é através desse processo

¹⁸ Lembramos sempre que esse estudo foi realizado nas primeiras décadas do século XX e se baseou nas teorias e pesquisas existentes e divulgadas até aquele momento. Muito já foi estudado e divulgado e, hoje, sabemos que algumas espécies animais possuem pensamento simbólico. Mas, àquela época, o estudo dos pesquisadores russos foi extremamente inovador. E, mesmo que hoje alguns termos e algumas ideias possam ser atualizadas por conta de pesquisas mais recentes – já se passou aproximadamente um século –, para nós é contundente contextualizar como o conceito de vivência foi sendo forjado. Conceito esse que permanece profundamente válido e relevante.

que nossas funções psicológicas complexas são formadas e são elas que, na concepção dos autores, nos diferenciam dos animais outros que humanos.

As funções elementares e as complexas se diferenciam por causa de seu desenvolvimento e transformação ao longo do tempo. Durante o desenvolvimento, aprendemos a controlar uma função elementar – a memória involuntária, por exemplo – e, a partir da aprendizagem desse domínio, ela se torna uma função mediada. A função é superior porque é produto de um desenvolvimento que se dá no meio social a partir da mediação por signos que aprendemos por intermédio das práticas culturais: é o mundo social que desencadeia o desenvolvimento das funções complexas. Então, a função é complexa porque aprendemos a usá-la culturalmente, o que significa usá-la de forma mediada e intencional.

A seguir, apresentaremos uma parte mais ampla da teoria antes de chegar aos conceitos de meio e de vivência. O meio será apresentado como o lugar do processo de desenvolvimento histórico de se tornar humano. Discorro mais a frente sobre isso e continuo a discussão sobre a diferença entre as funções elementares e complexas e seu desenvolvimento. Reforço que é o desenvolvimento histórico que traz o surgimento do novo no comportamento e esse surgimento pode ser evidenciado pela formação das funções superiores. Introduzo o conceito de vivência – cujo sentido é dado pela unidade do sujeito com o meio – e a importância desse conceito para se entender como o meio influencia o desenvolvimento, já que é no meio que estão os outros seres humanos que já desenvolveram as funções complexas ao longo de sua vida através da convivência com seus pares. Em síntese, a vida acontece no meio e este, em sua unidade com o sujeito, permitirá que forme suas vivências e se desenvolva.

3.1. O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No livro **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança, Vigotski e Luria (1996) se debruçam sobre o desenvolvimento do comportamento humano e definem três linhas que o formam, quais sejam: evolutiva, histórica e ontogenética. Nessa afirmação, os autores que fundam a Teoria Histórico-Cultural reconhecem uma forma outra de pensar o processo de humanização e o desenvolvimento: a interface entre esses três planos genéticos.

Antes de prosseguir, é importante contextualizar o uso que os autores – Vigotski e Luria (1996) – fazem do termo primitivo e do termo cultural. No prefácio do livro, Jane E. Knox chama a atenção para que os leitores de hoje não leiam os termos primitivo e cultural a partir da nossa compreensão atual, mas que se reportem ao contexto em que as pesquisas de Vigotski

e Luria foram realizadas, ou seja, a época da Revolução Russa, um período em que se pretendia romper com o que estivesse relacionado ao antigo regime aristocrático (Vygotsky; Luria, 1996).

Dessa forma, a palavra cultura se referia a algo pejorativo porque era vista como uma configuração humana que havia sido atrofiada durante anos por um regime explorador. A busca era por aquilo que pertencesse à natureza e que fosse primitivo. Este termo passou a significar algo que deveria ser valorizado, no sentido de buscar a essência do que constituía, de fato, a população russa. Ainda segundo Knox, Vigotski e Luria (1996) se apropriaram dos termos usados à época da escrita do livro e os redefiniram a partir de seus estudos sobre o desenvolvimento: o estágio primitivo de desenvolvimento vai sendo sobreposto pelo estágio cultural, assim, os processos naturais não são eliminados, mas transformados. Para os pesquisadores russos, esses dois estágios são diferentes um do outro. A sua análise não é a de atribuir valor, mas sim de apontar as singularidades de cada um a partir de uma perspectiva histórica sobre a espécie humana, de transformações que se deram ao longo do tempo (Vygotsky; Luria, 1996).

Segundo os autores, o comportamento humano teria uma história contada por esses três processos de desenvolvimento citados anteriormente: evolutivo, histórico e ontogenético. O comportamento foi se transformando a partir do comportamento do macaco antropoide, passando pelo do homem primitivo, depois pelo da criança até chegar ao do homem cultural. Cada uma dessas etapas possui entre si uma conexão.

Vigotski e Luria (1996) pontuam três marcações que definem as etapas no processo do desenvolvimento histórico do comportamento humano. A primeira seria quando os macacos antropoides inventam e aprendem a utilizar instrumentos. A segunda, quando o homem primitivo desenvolve o trabalho, a fala e o uso de instrumentos psicológicos e, através desse processo, passa a controlar seu próprio comportamento. A terceira seria o desenvolvimento da criança que, além de se desenvolver organicamente, também se desenvolve culturalmente. Para Luria e Vigotski (1996), cada um desses marcos indica que o desenvolvimento mudou de estágio.

Consideramos críticas as seguintes etapas: o uso de instrumentos, nos macacos, o trabalho e o uso de signos psicológicos, no homem primitivo, e a ruptura da linha de desenvolvimento em desenvolvimento psicológico-natural e psicológico-cultural, na criança. Todo momento decisivo, crucial, é encarado primordialmente do ponto de vista de algo novo introduzido por essa etapa no processo de desenvolvimento (Vygotsky; Luria, 1996, p. 52).

Os autores buscam o elo entre os três tipos de desenvolvimento, mas com foco no que os diferencia e singulariza. A conexão existente entre cada uma das etapas é a de que a

antecedente está gestando a transformação para a seguinte. No entanto, antes de se debruçarem sobre o desenvolvimento do comportamento humano propriamente dito, explicam que o comportamento em geral – anterior ao desenvolvimento do comportamento psicológico que caracteriza os humanos – se dá em três estágios diferentes, sendo que o terceiro já contém um componente psicológico (Vygotsky; Luria, 1996).

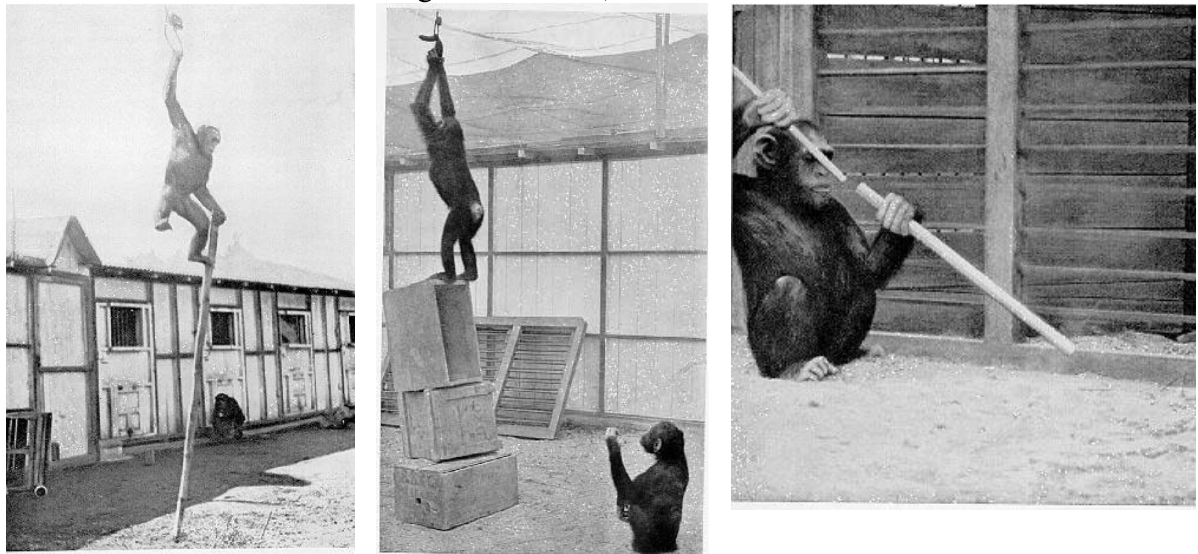
Num primeiro estágio desse comportamento – reflexos incondicionados – estão os instintos ou as reações instintivas, ou seja, os comportamentos que são hereditários e inatos, responsáveis pela preservação, reprodução e adaptação da espécie, portanto, são os comportamentos que não precisam ser aprendidos. Alguns já estão presentes nos primeiros momentos da existência outros precisam de um amadurecimento biológico mais longo para se manifestar. O segundo estágio – de treinamento ou reflexos condicionados – se forma sobre o primeiro porque é a partir das reações inatas que surgem os outros comportamentos, que são possíveis pela plasticidade que os seres possuem quando nascem. Mesmo partindo do primeiro e sobre ele se apoiando, dele se diferencia porque não é herdado, sendo assim, precisa ser aprendido. Mas também é um estágio crucial para a adaptação da espécie (Vygotsky; Luria, 1996).

O terceiro estágio se forma sobre o segundo. De acordo com as pesquisas que os autores tinham acesso – ou seja, as existentes naquela época e naquele lugar – dentre os animais, somente o macaco antropeide chegaria a tal estágio de desenvolvimento do comportamento. Darwin teria elucidado o elo biológico entre o macaco antropeide e o ser humano. Köhler o teria feito em relação ao elo psicológico. Nesse sentido, o desenvolvimento orgânico e também o psicológico vão se transformando tanto nos macacos antropoides quanto nos humanos. Para Köhler, o que distinguia, principalmente, o comportamento dos animais humanos do comportamento dos outros animais era a criação e a utilização dos instrumentos. Assim, destinou suas pesquisas a encontrar nos macacos o que poderia aproximá-los de um comportamento psicológico humano, concentrando seus estudos em descobrir se os macacos inventavam e manuseavam instrumentos, mesmo que de forma elementar (Vygotsky; Luria, 1996).

Esse pesquisador provou que os chimpanzés (Imagem 5) inventavam e produziam instrumentos, os utilizando de diferentes modos: um pedaço de pau como uma pá, como uma alavanca ou até como uma arma. Suas pesquisas evidenciaram que os macacos antropoides se desenvolviam até o terceiro estágio de comportamento, que se caracterizaria, entre outras coisas, pela criação e utilização de instrumentos. Ao serem desafiados, os chimpanzés criavam instrumentos para superar e resolver desafios. A partir dessa primeira criação, utilizavam o que

aprenderam para outras situações semelhantes. Os outros chimpanzés prestavam atenção e imitavam tanto a criação de determinado instrumento quanto o seu uso e compartilhavam entre si experiências e maneiras de resolver problemas. Mas a variação de capacidade entre eles era muito grande, assim como nos humanos. “Os macacos diferiam enormemente em capacidades mentais, destreza e engenhosidade. [...] o talento entre os macacos antropoides não é menos variável do que entre os homens; pelo menos, [...] quanto ao intelecto, uma nova função, ainda que não fixada” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 74).

Imagem 5 – Chica, Grande e Sultão



Fonte: Köhler (1926) apud Vygotsky e Luria (1996)

Vygotski e Luria (1996) chamam de intelecto a esse terceiro estágio de desenvolvimento. Como já dito anteriormente, cada estágio é o anterior reagrupado e transformado, adquirindo uma nova configuração.

Além disso, do mesmo modo que o desenvolvimento do segundo estágio, a partir do primeiro, resulta no aparecimento de uma qualidade e de uma forma de comportamento absolutamente novas e, pois, de uma nova função biológica, o terceiro estágio (o estágio das reações intelectuais), desenvolvendo-se a partir de uma nova combinação complexa de reflexos condicionados, também faz surgir uma nova forma de comportamento, caracterizado por sua função biológica específica própria (Vygotsky; Luria, 1996, p. 75)

Assim, por mais que um estágio surja do anterior, cada um é uma etapa singular e nova do comportamento que se desenvolve. Os autores (Vygotsky; Luria, 1996) afirmam que foi esse estágio de comportamento – o intelecto – que deu origem às formas superiores do comportamento da espécie humana. Uma característica desse estágio é que o macaco consegue utilizar algo que aprendeu antes numa situação diferente, mesmo que análoga. Isso se dá quando não consegue resolver imediatamente um problema, ou seja, seu instinto não é suficiente para

solucionar uma adversidade. Daí lança mão do intelecto. Vigotski e Luria (1996) entendiam que – de maneira similar – o pensamento humano seria impulsionado por causa das dificuldades, dos problemas: se não tivéssemos o que solucionar, resolver, descobrir ou decifrar não precisaríamos pensar. Os empecilhos nos levariam, dessa forma, a pensar e a agir e, principalmente, a criar (Vygotsky; Luria, 1996).

O estágio do intelecto abrange a adaptação a situações novas em que o instinto não dá mais conta e é preciso inventar soluções para superar as dificuldades. Não é suficiente uma resposta automática ao mundo, em que nos empenhamos até que o problema seja resolvido através da tentativa e do erro, até que vários fracassos sucessivos levem a um sucesso. Nesse novo estágio, humanos e chimpanzés não somente criam intelectualmente soluções, como também, depois de criadas, as generalizam para situações similares. Os instrumentos utilizados para resolver determinado problema têm agora um significado definido a partir da função que tiveram naquela ocasião. Esse significado é transferido para outros instrumentos dependendo do contexto. Assim, o significado não está atrelado a algum objeto singular e específico, mas diz respeito à função. “Vemos, assim, que uma nova forma – o intelecto – começa a surgir muito claramente no comportamento do macaco; é o pré-requisito básico para o desenvolvimento da atividade laboral e funciona também como o vínculo entre o comportamento do macaco e o do homem” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 84).

Mesmo inventando e utilizando instrumentos, o que para Vigotski e Luria (1996) faria parte do desenvolvimento cultural, os macacos não o fazem como trabalho – como atividade sobre o mundo e sobre si mesmos. O uso que fazem dos instrumentos é diferente do uso que os humanos fazem: isso não teria impacto em sua sobrevivência no mundo nem em sua constituição como espécie. Ou seja, não tem a mesma importância para chimpanzés que tem para os humanos, enquanto espécie, porque aqueles não precisam dos instrumentos para se adaptar à natureza. Esse já não é o caso na vida dos seres humanos, cujos instrumentos foram cruciais para a sobrevivência da espécie, que se adapta à natureza através do trabalho.

Essa ação sobre o mundo só é possível através de um controle de si mesmo que os chimpanzés – segundo as pesquisas realizadas à época – não possuiriam. Não é somente um controlar do meio circundante, mas também um autocontrole através de signos psicológicos ou artificiais. Esse tipo de autocontrole é o que essencialmente define como se dá o desenvolvimento cultural do homem no que diz respeito ao seu comportamento. “[...] não encontramos no macaco pré-requisitos de autocontrole ou do uso de signos, ainda que primitivos. Estes só aparecem no período histórico do desenvolvimento do comportamento

humano e constituem o conteúdo principal de toda a história do desenvolvimento cultural” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 91).

Para os autores, os macacos antropóides, mesmo não se desenvolvendo culturalmente, possuiriam intelecto – ainda que elementar e simples – o que pode ser evidenciado pela criação de instrumentos e soluções de problemas. Isso significa que, no quesito comportamento intelectual, chimpanzés e humanos seriam um pouco similares. Contudo, Vigotski (2009) defende que o homem se desenvolve culturalmente e o chimpanzé não o faz porque o que os diferencia é o desenvolvimento de determinadas funções superiores, como, por exemplo, o desenvolvimento da fala. Mesmo que os chimpanzés emitam sons para expressar vontades e emoções, essa linguagem rica em elementos sonoros e em gestos não desencadeia a produção de signos, não representa, não cria imagens, os sons que emitem não seriam nomes: os chimpanzés – a partir da concepção humana – não fariam. Então, mesmo que vocalizem – e possuem, de fato, uma abundância fonética e um aparelho fonador tão capaz quanto o dos humanos –, não falam como os humanos porque não imitam sons. Se imitassem, poderiam – com o intelecto que possuem – aprender a falar. Mas Vigotski (2009) aprofunda essa questão, pois os surdos possuem a língua de sinais, o que demonstra que a fala prescinde do aspecto sonoro, do som como um material, já que pode ser de sinais ou mesmo escrita. “A essência do problema não está nos sons, mas no emprego funcional do signo, correspondente à fala humana” (Vigotski, 2009, p. 122).

Para Vigotski (2009), os macacos antropóides agem a partir do que veem, seu intelecto se baseia principalmente no alcance de seu campo visual, só assim conseguem utilizar um instrumento. Como não conseguem agir a partir de algo ausente, seriam incapazes de utilizar um signo e de falar. O autor não encerra a questão sobre o intelecto dos macacos antropóides, porque o que importava para ele era que o intelecto dos macacos “se trata de um caminho em direção ao intelecto e suas raízes, ou seja, trata-se de um tipo superior de elaboração de habilidade” (Vigotski, 2009, p. 141). Mas acreditava que os macacos antropóides teriam poucas chances, enquanto espécie e também enquanto indivíduos, de aprender a falar como os humanos falam. Os animais poderiam se comunicar sem um sistema de signos, mas essa comunicação não seria mediada e, portanto, segundo Vigotski (2009), não deveria ser considerada como fala. “A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana [...]” (Vigotski, 2009, p. 11).

Como dito no início do texto, o desenvolvimento psicológico se daria por três linhas: um desenvolvimento advindo da evolução biológica da espécie; outro referente ao sujeito, que

se desenvolve a partir da criança para se tornar adulto, e o terceiro desenvolvimento chamado de histórico.

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se (Vygotsky; Luria, 1996, p. 95).

Na época em que foram escritos os textos que iriam compor o livro **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança, a terceira linha de desenvolvimento do ser humano – o desenvolvimento histórico – era a menos estudada devido à dificuldade de se investigar por quais mudanças a humanidade havia passado ao longo da história. Para Vygotski e Luria (1996), o desenvolvimento do comportamento tem uma história, e o homem chamado de primitivo teria um tipo de desenvolvimento histórico e o homem cultural teria outro. É muito importante ressaltar que essa diferença não é biológica: o desenvolvimento biológico é semelhante entre primitivos e culturais. O que os diferencia é o desenvolvimento social (Vygotsky; Luria, 1996).

O desenvolvimento do homem, como o encontramos até mesmo entre os povos mais primitivos, é desenvolvimento social. Assim, devemos esperar antecipadamente poder encontrar aqui um processo de desenvolvimento extremamente característico que é profundamente diferente daquilo que observamos na evolução do macaco para o homem. Digamos desde já que o processo de transformação do homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem (Vygotsky; Luria, 1996, p. 106).

Essa pesquisa e os postulados desenvolvidos por esse grupo, ocorrendo naquele período e naquele contexto, com os conhecimentos que circulavam sobre o ser humano naquele momento, apontavam uma grande diferença, pois apostavam na condição histórica e cultural do ser humano, não se encerrando em seus limites biológicos, como eram as defesas correntes da época.

Em sua busca por demonstrar qual seria a especificidade do desenvolvimento histórico do comportamento da espécie humana, os autores escolhem algumas funções do comportamento para analisarem, como a memória, o pensamento e a linguagem. Começando pela memória, entendem que a diferença da memória do homem primitivo para a do homem cultural tem a ver com a distinta necessidade de uso, pois a memória teria funções diferenciadas em cada etapa do desenvolvimento histórico do comportamento. O homem primitivo – da forma

como os autores entendiam esse termo – precisava muito mais da memória do que o homem cultural precisaria, porque aquele não havia desenvolvido linguagem escrita, daí que treinavam a memória de forma intensa para lembrar rezas, mensagens e caminhos. Nesse estágio, a memória teria um caráter involuntário. Só com o desenvolvimento histórico dessa capacidade é que o homem passaria a controlá-la: tendo consciência de seu funcionamento, seria capaz de dominá-la. Para isso, começa a criar e a utilizar signos artificiais, instrumentos que o auxiliariam a controlar seu próprio comportamento. O uso de um nó de corda seria uma forma para isso. O nó tem uma função direta – amarrar alguma coisa –, mas tem seu uso transformado para virar um lembrete de algo que precisa ser feito mais tarde, por exemplo. Quando o novo uso se torna contínuo e é compartilhado, o nó se torna uma convenção e não controla mais somente quem o fez, mas também os outros sujeitos que passam a conhecer aquela convenção, já que o nó se torna, tendo sua nova função partilhada, uma forma de comunicação (Vygotsky; Luria, 1996). Nas imagens a seguir, podemos ver alguns dos usos de nós como uma convenção compartilhada entre um grupo social (Imagem 6).

Imagem 6 – Nós usados como marcação do número de mortos em batalha, como carta e como cálculo.



Fonte: Vygotsky e Luria (1996)

Esse tipo de mudança, que culminará no desenvolvimento e uso da linguagem escrita, “constitui um ponto crucial ou uma mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória humana. [...] A memória se aperfeiçoa à medida que se desenvolvem sistemas de escrita – sistemas de signos e de modos de usá-los.” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 117). Portanto, o que chamam de memória natural é transformada junto com o processo de criação de signos. Se o indivíduo pode escrever, não precisa se lembrar de tudo. Isso implica que a memória de um sujeito que se apropria da escrita se desenvolverá de forma diferente da memória de um sujeito que não o faz. O desenvolvimento interno está diretamente ligado ao desenvolvimento do meio social e de suas práticas culturais (Vygotsky; Luria, 1996).

Nesse processo, a memória passa a ser usada de outra forma, se desenvolve historicamente, tendo uma fase natural e biológica e depois uma cultural e histórica. Na

primeira, é involuntária, na segunda, já é passível de controle e se torna voluntária, obedece, de certa forma, à vontade do sujeito, que aprende a dominá-la. Primeiro, esses signos são usados no mundo externo, para um controle de outros sujeitos. Depois, esses signos são enraizados e passam a controlar o próprio sujeito (Vygotsky; Luria, 1996).

Essas transformações também acompanham o desenvolvimento do pensamento e da fala. Diretamente ligada ao uso que fazia da memória, a linguagem do homem primitivo se destacava pelo imenso vocabulário. A generalização não era uma característica de sua forma de se comunicar. Em algumas delas, toda casa tinha um nome próprio, assim não existia o termo “casa” para denominar essas construções de forma geral, cada uma delas era designada de forma individual e específica por nomes diferentes. Essa seria uma especificidade da linguagem nessa etapa do desenvolvimento histórico do comportamento, que, segundo Vigotski e Luria (1996), estaria muito baseada em imagens e sua forma de expressão demonstraria isso, sendo muito descritiva e concreta. E o pensamento também teria essa configuração (Vygotsky; Luria, 1996).

Mesmo analisando dessa forma o pensamento primitivo, Vigotski e Luria (1996) ampliam essa visão sobre a abundância de termos. A linguagem utilizada em determinadas esferas profissionais também é carregada de detalhes, descrições e termos específicos para denominar processos, técnicas e objetos. O homem primitivo, por conseguinte, não possuía – necessariamente – muitos termos para designar as coisas e ações do mundo porque seu pensamento não seria capaz de generalização, mas porque, a partir de sua vivência em seu ambiente, esses diversos termos faziam sentido porque a diferenciação era necessária para a vida. “Assim, as necessidades técnicas e as necessidades da vida, e não as características do pensamento, é que são a fonte verdadeira desses traços de linguagem” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 132).

Reforçamos que o ponto mais importante da comparação do comportamento do humano primitivo com o do humano cultural é que não se trata de uma questão biológica. A memória, o pensamento e a linguagem sofreram transformações ao longo do tempo por causa dos grupos sociais. Assim, não se trata de algo, a princípio, interno, mas sim externo, do mundo coletivo e compartilhado. É a vida social que desencadeia o desenvolvimento e as mudanças de comportamento.

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese),

com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (Vygotsky; Luria, 1996, p. 151)

Vigotski e Luria (1996), entendendo que o desenvolvimento tem três trajetórias, analisaram o desenvolvimento do comportamento da criança, que também passa por um desenvolvimento cultural. O início desse comportamento se dá quando a criança passa a utilizar instrumentos, ou seja, a utilizar objetos de forma funcional. Em referência a essa informação, deixam claro que não estão comparando o desenvolvimento da espécie humana como um todo com o desenvolvimento da criança, porque esta nasce em um mundo em que o uso desses instrumentos faz parte da vida social e das práticas culturais do ser humano. Não só faz parte como foi importante para que essa vida fosse assim forjada.

Dando continuidade, a criança começa a utilizar signos para mediar seus processos de comportamento. Como exemplo, temos a memória e as mudanças que ocorrem no seu desenvolvimento. A criança, ao longo do seu processo de enraizamento na cultura, aprende a usar e a controlar a memória e isso guia o desenvolvimento dessa função. Como dito anteriormente, o que diferencia uma função mental natural de uma função mental complexa é que os processos da primeira são involuntários, enquanto que as segundas são volitivas, pois os sujeitos aprendem como usá-las. Lançam mão de um uso artificial, de uma técnica, de um método que auxilia a memória, dominando seu uso, ou seja, utilizam de forma funcional um instrumento. Esse processo é uma ação cultural porque é direcionado intencionalmente para atingir um objetivo. Não só instrumentos físicos, mas esse processo também se dá com instrumentos psicológicos (Vygotsky; Luria, 1996).

Ao enraizar-se na cultura, a criança aprende a fazer esses usos: aprende a utilizar culturalmente as funções mentais, ou seja, de forma mediada.

[...] no desenvolvimento psicológico o ser humano aperfeiçoa o trabalho da mente principalmente em associação com o desenvolvimento de técnicas ou “meios auxiliares” específicos de pensamento e de comportamento. É impossível compreender a história da memória humana sem a história da escrita, do mesmo modo que não se pode compreender a história do pensamento humano sem a história da fala. Basta lembrar-se da natureza e origem social de todo signo cultural para se compreender que, abordado desse ponto de vista, desenvolvimento psicológico é precisamente desenvolvimento social condicionado pelo ambiente. O desenvolvimento psicológico está solidamente introduzido no contexto de todo o desenvolvimento social e revela-se em seu elemento constituinte orgânico (Vygotsky; Luria, 1996, p. 53).

A criança começa a entender que a palavra pode ser usada de forma funcional, como, por exemplo, para nomear um objeto ou chamar alguém. Esse aprendizado causa uma mudança

na vida e na relação que ela tem com o mundo e com os outros e transforma seu pensamento e seu comportamento, pois não só aquele se torna verbal, mas também a memória se torna verbal: a criança começa lembrar das palavras e através das palavras. “A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída (Vygotsky; Luria, 1996, p. 213). O pensamento e a linguagem, como nos explica Vigotski (2009), não são uma premissa para que o humano se desenvolva enquanto tal, mas, pelo contrário, são o resultado desse desenvolvimento histórico.

É no processo de enraizar-se na cultura que a criança aprende a utilizar e a controlar os instrumentos de forma funcional. Isso tem um impacto profundo em seu comportamento e em seus processos psicológicos, que vão se tornando mais complexos. Mesmo as capacidades hereditárias vão se desenvolvendo culturalmente através da vida no mundo com os outros sujeitos. Usar culturalmente uma função mental é usá-la de forma mediada, com a ajuda de instrumentos, técnicas e signos artificiais. Quando o sujeito lança mão de dispositivos auxiliares de forma intencional para controlar uma função psicológica é capaz de fazer um uso cultural dessa função. Esse uso intencional e ativo por parte do sujeito é que diferencia uma função natural de uma função complexa e cultural. É dessa forma que os sujeitos se desenvolvem culturalmente, criando e aprendendo a utilizar racionalmente tanto instrumentos quanto as próprias capacidades psicológicas. Portanto, esses textos, escritos no início do século XX, trazem uma forma outra de pensar os processos humanos:

A teoria histórico-cultural, nos anos de 1920, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominantes. [...] O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. [...] não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio (Prestes, 2012, p. 21).

Vigotski e seu grupo – cujos nomes principais foram, como já citados, A. N. Leontiev e A. R. Luria – tinham como horizonte não somente questões teóricas sobre o desenvolvimento, “[...] mas uma forma de conceber o ser humano e também os caminhos de outra sociedade, mais justa e igualitária” (Lopes, 2013, p. 125). Seus estudos eram dedicados a um objetivo maior, coletivo e social, mas que perpassava cada indivíduo, qual seja: a liberdade para que todos os sujeitos se desenvolvessem plenamente para que a sociedade que buscavam pudesse se

concretizar. Um novo ser humano, livre e pleno para uma nova sociedade gestada pela Revolução de 1917. Chamamos hoje de Teoria Histórico-Cultural as ideias, os estudos, as pesquisas e os conceitos daquele grupo que se dedicou a entender como o ser humano se desenvolvia e a pensar maneiras para que esse desenvolvimento se desse plenamente.

Os constructos da teoria histórico-cultural trouxeram muitas contribuições para diferentes áreas no Brasil e, claro, em diversas partes do mundo. [...] tornou possível pensar o ser humano, as crianças a partir de outros olhares, de outras concepções, assumindo nossa condição histórica e geográfica (Lopes, 2013, p. 135).

Teoria que chega até nós – neste século XXI – ainda extremamente relevante, válida, atual e necessária, pois a luta por possibilitar tal desenvolvimento humano e concretizar aquela sociedade sonhada por eles ainda é um imperativo. A busca iniciada no início do século XX ainda persiste.

Mas talvez os três não, talvez jamais pudessem imaginar, pensar que a partir daquele momento histórico e espaço geográfico estaria sendo construída uma teoria que ultrapassaria o tempo e as fronteiras espaciais, espalhando para diversos cantos do planeta, evidenciando assim, o caráter histórico e, eu diria também geográfico, de seus postulados (Lopes, 2013, p. 127).

As pesquisas desses autores reverberaram em todo o planeta, mesmo vivendo o período da guerra fria, iniciada alguns anos depois do fim da segunda guerra mundial, quando a oposição leste e oeste, em um mundo marcado por sua ordem bipolar, impedia que as circulações fluíssem de forma direta e sem filtros entre os hemisférios de um planeta dividido. Nada disso impediu que essas concepções, mesmo sofrendo alterações, deixassem de impactar os estudos sobre o comportamento humano, poderíamos citar diversos autores, entre eles, por exemplo, Tomasello (2019).

O autor entende que o tempo que separa nossa evolução de outros grandes macacos é muito curto. Além disso, compartilhamos com os chimpanzés 99% de nosso material genético. Assim, o que explica o desenvolvimento da capacidade cognitiva de nossa espécie não diz respeito exclusivamente à evolução biológica, à variação genética ou à seleção natural. Isso, por si só, não explica

[...] todas as habilidades cognitivas necessárias para que os humanos modernos inventassem e conservassem complexas aptidões e tecnologias no uso de ferramentas, complexas formas de comunicação e representação simbólica, e complexas organizações e instituições sociais. [...] há um único mecanismo biológico conhecido que poderia ocasionar esse tipo de mudanças no comportamento e na cognição em tão pouco tempo [...]. Esse mecanismo biológico é a transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica (Tomasello, 2019, p. 4).

Assim, “na esteira de Vigotski [...]” (2019, p. 66), Tomasello sustenta que “[...] muitas das mais interessantes e importantes realizações cognitivas do homem, como linguagem e matemática, demandam tempo e processos históricos para a sua efetivação” (Tomasello, 2019, p. 66).

E, ainda que outros autores não citem diretamente as ideias da teoria histórico-cultural, podemos aprofundar nosso diálogo com elas em relação à questão do processo de humanização e a especificidade da nossa espécie. Como escrevi anteriormente, Luria e Vigotski (1996) nos dizem de um terceiro estágio de desenvolvimento: o intelecto. Acredito que podemos aproximá-lo do que Bridle (2023) chama de inteligência, que tem sido a característica por excelência da empreitada humana para justificar nosso excepcionalismo e superioridade em relação aos outros seres.

A lente da teoria histórico-cultural mirava a espécie humana: a intenção era que o ser humano pudesse ser estudado como uma totalidade. E, a partir daquele lugar, eles tentaram delimitar o que era específico dos humanos, e, conseqüentemente, apontavam o que nos separava do restante dos outros seres vivos.

Para os estudiosos da teoria histórico-cultural, as funções psicológicas complexas são características do ser humano. Atualmente, a ciência – ainda que humana – vem se questionando que – talvez – não sejamos – nós, os humanos – capazes de identificar algumas dessas funções psicológicas complexas em outros animais porque o nosso ponto de vista – como espécie que pesquisa outras espécies – é limitado: ainda temos muito que estudar e pesquisar para sermos capazes de compreender cientificamente as funções psicológicas complexas em outros que não humanos. Pressupor que somente a espécie humana possui funções psicológicas complexas ou comportamento consciente é não levar em conta as limitações do lugar a partir do qual pesquisamos os outros seres (Haraway, 2023b). Nós, humanos, não podemos ser nem a métrica nem o modelo ideal para determinar a inteligência, a consciência, a vontade ou a intenção de outros seres. Nosso comportamento não é superior.

Assim, desejamos continuar dialogando com a teoria histórico-cultural, que é fundamental para este trabalho de pesquisa. Como dito anteriormente, à época que escreveram seus textos, Luria e Vigotski (1996) tinham acesso a pesquisas que tentavam propor que alguns macacos possuíam algum tipo de desenvolvimento intelectual. O objetivo passava por mostrar o que era especificamente humano, por isso consideravam importante mostrar o que aproximava os humanos dos macacos antropóides, mas, principalmente, o que os diferenciava e qual seria o vínculo entre as duas espécies. Essas primeiras pesquisas de Vigotski e Luria

(1996), portanto, se dedicavam a caracterizar o que nos tornava humanos, ou seja, o que nos diferenciava dos outros animais.

Não se trata de uma crítica à teoria histórico-cultural, porque ela fez o que se propôs a fazer: entender o que e como nos tornamos humanos, ou seja, o que nos diferencia de outros seres: nossos processos de humanização, nos permitindo entender que somos seres que se transformam ao longo do tempo e do espaço: nosso desenvolvimento é também histórico (Vygotsky; Luria 1986) e geográfico (Lopes, 2013). Estarmos sempre em transformação nos permite mudar os modos de vida, criando novas formas de nos desenvolvermos e nos relacionarmos com os outros seres e com o mundo, do qual somos parte. E nos permite também abandonar a ideia de uma suposta superioridade humana, uma suposta superioridade entre espécies.

Muito já se estudou e ainda há muito para se estudar sobre o desenvolvimento da vida dos animais mais que humanos. E precisamos ter a consciência e a lucidez de que nossas pesquisas são feitas a partir do que somos enquanto espécie e todas as limitações de compreensão do outro que isso encerra. Do outro não só humano, mas do outro como qualquer ser vivo que co-habita conosco esse planeta em que vivemos.

O problema não é diferenciar ou aproximar uma espécie da outra, a questão é criar uma escala de que quanto mais próxima e quanto mais parecida aos humanos, mais superior é a espécie, mais respeito ela merece. É preciso questionar, então, o uso de “superior” mesmo para classificar outros animais já que são considerados superiores por sua semelhança com os humanos.

Como dito anteriormente, Köhler (Vygotsky; Luria 1996) entedia que o que distinguia o comportamento dos humanos de outros animais era a criação e a utilização de instrumentos. Assim, em suas pesquisas e experimentos, dedicou-se a provar que os chimpanzés inventavam e produziam instrumentos para superar e resolver desafios: conseguiam reproduzir o uso das invenções em diferentes momentos. Köhler também registrou que cada um dos chimpanzés que observou tinha capacidades diferentes. Chica, Grande e Sultão eram indivíduos únicos, ainda que da mesma espécie. Ou seja, para além de pertencerem à mesma espécie, cada chimpanzé também desenvolveu uma personalidade específica.

Vigotski e Luria (1996), a partir da leitura das pesquisas de Köhler, entendiam que os chimpanzés se desenvolviam até o terceiro estágio que nomearam como estágio de intelecto ou o estágio das reações intelectuais. Acreditavam, então, que os chimpanzés agiam usando não somente o instinto, mas também a inteligência ao criarem e utilizarem instrumentos. Para os autores, o vínculo entre o comportamento dessas duas espécies seria o estágio do intelecto:

ambas não somente criam intelectualmente soluções, como também, depois de criadas, as generalizam para situações similares.

O uso de instrumentos, segundo os autores (Vygotsky; Luria, 1996), tem diferente relevância para cada espécie, já que os humanos precisariam dos instrumentos para se adaptar à **natureza** o que não seria o caso dos chimpanzés. Não queremos questionar a especificidade do uso que cada espécie (e cada indivíduo) faz dos instrumentos, a nossa questão é indagar: também nós – os humanos – não somos natureza?

Termos convencionais como “o meio ambiente” e até mesmo a própria “natureza” (em especial quando é oposta a “cultura”) incrementam a ideia equivocada de que há no mundo uma divisão nítida entre nós e eles, entre humanos e não humanos, entre nossa vida e a vida de numerosos, fervilhantes seres que habitam o planeta. (Bridle, 2023, p 33)

Os humanos, segundo Vigotski e Luria (1996), utilizariam de forma superior os instrumentos porque agiriam sobre (no) o mundo. Gostaríamos de defender que outras espécies – não só de animais – também agem sobre o mundo, que os outros seres vivos também criam mundos (Tsing, 2022). Fazem com consciência ou com intencionalidade? Ainda não sabemos. Isso é, no entanto, tão relevante assim? Precisamos admitir os limites das nossas pesquisas: o que nossa observação alcança sobre o mundo, o que supostamente compreendemos sobre os outros seres é forjado a partir da nossa concepção humana (Haraway, 2023b).

Como já escrevemos, para Vigotski (2009), a questão não se tratava de provar se os chimpanzés e os humanos compartilharam o mesmo tipo de inteligência: estava preocupado em compreender a história do desenvolvimento do comportamento humano e quais seriam “[...] os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento” (Luria, 2015, p. 64). E esse é um dos grandes méritos de seu trabalho: buscar a condição histórica e cultural do ser humano. Ou seja, contestavam algumas das teorias daquela época, que defendiam que a espécie humana se resumia aos seus limites biológicos.

Ao longo de seu livro, **Maneiras de ser: Animais, plantas, máquinas: a busca por uma inteligência planetária**, Bridle (2023) analisa muitos dos experimentos que pesquisadores realizam com animais para avaliar e determinar sua inteligência, muitos são parecidos com os analisados por Luria e Vigotski (1996), como, por exemplo, a capacidade dos símios de resolver ou não problemas com o uso de ferramentas e instrumentos. Um dos experimentos é clássico: o animal – na maioria das vezes um símio – precisa usar alguma ferramenta localizada no chão – como uma vara ou uma corda – para alcançar um alimento também localizado no chão. “Há anos temos realizado esses jogos com os símios, e a maioria deles é boa nisso: chimpanzés, gorilas, humanos, orangotangos e todos os tipos de macacos menores sabem rapidamente

aproveitar qualquer instrumento oferecido para apanhar uma guloseima” (Bridle, 2023, p. 51-52)

No entanto, testes feitos com gibões não tinham o mesmo resultado. E isso intrigava os cientistas, já que os gibões “[...] pertencem à mesma classe dos símios de cérebro grande que os chimpanzés e os humanos” (Bridle, 2023, p. 52). Mas, apesar disso, por não utilizarem os instrumentos para pegar os alimentos, eram considerados “[...] de acordo com a categorização científica, menos inteligentes” (Bridle, 2023, p. 52).

Devido à “[...] uma carência de percepção da nossa parte” (Bridle, 2023, p. 51) ignoramos, muitas vezes, as especificidades das existências, principalmente, se elas são diferentes das nossas. Ao pensar os testes, não se levava em conta que os gibões passam a maior parte de suas vidas nas árvores e que têm as mãos e os dedos mais alongados se comparados com símios. Portanto, pegar um graveto ou puxar uma corda localizados no chão para tentar alcançar um alimento também localizado no chão não é algo que sua cognição, fisiologia e espacialidade reconhecem

Um experimento realizado no Zoológico de Chicago mostrou

[...] o que não estávamos percebendo. [...] No experimento de 1967, os pesquisadores deixaram os cordões pendurados no teto da cela; os gibões imediatamente os seguraram, puxaram e obtiveram seus lanchinhos. Num lance repentino, os gibões se tornaram “inteligentes” – de acordo, é claro, com a definição estreita do método científico (Bridle, 2023, p. 53).

Somada a toda a dificuldade de recriar artificialmente em laboratórios as situações que os animais realmente enfrentam em seus espaços de vida, nós humanos

[...] como seres corporificados que têm um padrão corporal e sensorial diferente daquele dos gibões, esperamos que as soluções para os problemas se encaixem em nossos próprios padrões. Assim, às vezes é difícil perceber como os animais com outra organização corporal podem abordar as mesmas tarefas de maneiras diferentes (Bridle, 2023, p. 54)

Além disso, muitos experimentos ignoram as vivências dos outros seres, seus laços com o meio, ou seja, ignoram sua espacialidade. Muitos desses seres são capturados de seus locais de vida, arrancados de suas famílias e companheiros de existência. “Animais individuais são considerados sinédoques de toda a espécie, e, embora muitos estudos desse tipo sejam necessários para chegar a conclusões sólidas, a história [e a geografia] de cada indivíduo [...] não é levada em conta” (Bridle, 2023, p. 63). Como já escrito, alguns estudos a que Vigotski e Luria (1996) tinham acesso constatavam, através dos experimentos, que as capacidades dos indivíduos da mesma espécie variavam, como variam a dos humanos. “Seja qual for a inteligência inata de uma espécie, devemos seguramente admitir que a qualidade dessa

inteligência, e a capacidade de demonstrá-la, é única para cada indivíduo” (Bridle, 2023, p. 63). Gostaria de acrescentar que, além da capacidade, também a vontade e o interesse de demonstrá-los talvez possam ser considerados únicos para cada indivíduo. “Diferenças de espécies e de indivíduos importam, e prestar atenção a essas diferenças nos permite ver como nossas próprias perspectivas obscurecem nosso juízo e prejudicam nossa capacidade de reconhecer as capacidades dos outros” (Bridle, 2023, p. 68).

A inteligência, dessa forma, é muito mais ampla do que – por enquanto – somos capazes de conceber. Ampliar seu significado a reconhecendo nas mais variadas formas de vida não dilui sua importância, pelo contrário, ao transformarmos nossa percepção compreendendo que outros seres também são inteligentes, a inteligência da nossa própria espécie também se expande e se torna mais significativa, pois a inteligência é relacional, ela se fortalece entre espécies – e entre indivíduos (Bridle, 2023).

[...] se a inteligência, em vez de um conjunto inato e restrito de comportamentos, for na verdade algo que surge a partir de inter-relações, de pensar e agir em conjunto [...]. Se toda inteligência [...] for emaranhada, relacional e pertencente ao mundo [precisamos] reconhecer plenamente uma verdade que permaneceu tanto tempo escondida de nós. Tudo é inteligente, portanto, merecedor – entre tantas outras razões – do nosso cuidado e da nossa atenção consciente (Bridle, 2023, p. 87)

Ao sermos capazes de ampliar nossa percepção em relação a outras formas de existência, ampliamos também a percepção sobre a vida da nossa própria espécie, e também dos nossos processos de desenvolvimento no interespaço¹⁹ compartilhado, reconhecendo – e acolhendo – a nossa espacialidade mais que humana²⁰.

A inteligência, portanto, não é algo que deva ser testado, mas sim reconhecido nas formas múltiplas que assume. O desafio é descobrir como se tornar atento a ela, se associar a ela, torná-la aparente. Esse processo requer, ele mesmo, um emaranhamento, nossa abertura a formas de comunicação e interação com a totalidade do mundo mais que humano que sejam mais profundas e abrangentes, em comparação ao que pode ser realizado nos limites artificiais de um laboratório. Trata-se de mudar a nós mesmos, junto com nossas atitudes e comportamentos, e não de intervir nas condições de nossos comunicantes não humanos (Bridle, 2023, p. 79)

No entanto, uma das justificativas usadas para defender a suposta superioridade humana é que seríamos, enquanto espécie, seres mais inteligentes do que os demais.

Há muitas qualidades diferentes que classificamos como inteligência. Algumas delas, mas nem de longe todas, são a capacidade para a lógica, a compreensão, a autoconsciência, o aprendizado, o entendimento emocional, a

¹⁹ Escreverei sobre esse conceito mais adiante.

²⁰ Também escreverei sobre essa ideia mais para frente.

criatividade, o raciocínio, a solução de problemas e o planejamento. [...] *Historicamente, porém, a definição de inteligência mais importante de todas é o que os humanos fazem.* Nenhuma outra, por mais que seja reformulada com elegância ou pesquisada a fundo, tem qualquer chance de concorrer com essa (Bridle, 2023, p. 47 – grifos nossos)

A partir disso, por muito tempo, a inteligência tem sido a qualidade por excelência que torna os humanos – em sua própria compreensão autocentrada – mais especiais do que todos os outros seres. Mas, ao longo das pesquisas compartilhadas com outros animais que não humanos, estamos começando a entender – e aceitar – que não somos tão especiais assim, pois o conceito de inteligência tem sido cada vez mais ampliado: são muitas as formas de inteligências (Bridle, 2023).

Já que a pressuposição de que os humanos são hierarquicamente superiores e podem decidir o destino dos outros seres, muitas vezes, é defendido a partir da justificativa de que somos a espécie mais inteligente, para que possamos transformar a relação que temos com o mundo, precisamos transformar também a maneira com a qual concebemos o significado de inteligência:

[...] o que ela é, como age sobre o mundo e quem a possui. Para além do enfoque estreito promovido tanto pelas empresas de tecnologia quanto pela doutrina do excepcionalismo humano (a ideia de que, em meio a todos os seres, a inteligência humana é singular e proeminente), existe todo um reino de outras formas de pensar e fazer inteligência (Bridle, 2023, p. 23).

O autor (Bridle, 2023) defende que é preciso questionar se a inteligência humana “[...] é única ou mesmo especial em qualquer sentido” (Bridle, 2023, p. 24): é preciso “[...] reconhecer que há muitas maneiras de se comportar e ser inteligente, muitas das quais põem em xeque nossos métodos de classificação existentes” (Bridle, 2023, p. 59).

Os exemplos que o autor (Bridle, 2023) analisa no livro não se resumem aos símios – ou aos macacos antropóides, que os humanos vêm considerando ao longo do tempo, devido a sua similaridade conosco, como animais superiores. Em seu livro, um grupo de animais analisados são os cefalópodes – “[...] a família dos animais que abrange polvos, lulas e chocos [...]” (Bridle, 2023, p. 73), seres capazes que “[...] aprendem, lembram, conhecem, pensam, ponderam e agem com base na sua inteligência” (Bridle, 2023, p. 75).

O polvo, por exemplo, além de ser profundamente diferente dos humanos em sua aparência externa, não tem seu cérebro

[...] localizado, como o nosso, dentro da cabeça; em vez disso, é descentralizado, espalhado pelo corpo todo, inclusive nos membros. Cada tentáculo contém feixes de neurônios que agem como mentes independentes, permitindo que eles se movam e reajam por conta própria, desligados do

controle central. Os polvos são uma confederação de partes inteligentes, e isso significa que sua consciência, assim como seu pensamento, funciona de maneiras radicalmente diferentes dos nossos (Bridle, 2023, p. 75)

A inteligência é muito mais ampla do que – por enquanto – somos capazes de conceber. Ampliar seu significado a reconhecendo nas mais variadas formas de vida não dilui sua importância, pelo contrário, ao transformarmos nossa percepção para compreender que os outros seres também são inteligentes, nossa própria inteligência – enquanto espécie – e enquanto indivíduos – também se expande e se torna mais significativa, pois entenderemos que a inteligência é relacional, ela se fortalece entre espécies e indivíduos (Bridle, 2023). Ao sermos capazes de ampliar nossa percepção em relação a outras formas de existência, ampliamos também a percepção sobre a vida da nossa própria espécie.

Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (Krenak, 2020a, p. 30-31)

Em síntese, a espécie humana não pode ser o padrão para considerar os outros seres inteligentes: a inteligência é mais que humana (Bridle, 2023). “Diferenças de espécies e indivíduos importam, e prestar atenção a essas diferenças nos permite ver como nossas próprias perspectivas obscurecem nosso juízo e prejudicam nossa capacidade de reconhecer as capacidades dos outros” (Bridle, 2023, p. 68)

[...] ao repensarmos a inteligência e as formas como ela se manifesta em outros seres, começaremos a derrubar algumas das barreiras e falsas hierarquias que nos separam das outras espécies e do mundo. Assim, estaremos em posição vantajosa para forjar novas relações baseadas em reconhecimento e respeito mútuo (Bridle, 2023, p. 30).

Ao reimaginarmos, assim, o que é inteligência para além do que nós, humanos, temos considerado como tal, “[...] talvez possamos mudar nossa maneira de pensar sobre o mundo, mapeando o caminho em direção a um futuro menos extrativista, destrutivo e desigual, e mais justo, gentil e representativo” (Bridle, 2023, p. 16).

O respeito aos outros seres não deveria, no entanto, advir da constatação de que são também inteligentes. O reconhecimento de “[...] que os animais são seres sencientes visto que têm a capacidade de sofrer, assim como nossa espécie” (Chaigar; Lopes; Nunes, 2020, p. 750) deveria bastar para que tivessem nosso respeito. Além disso, precisamos compreender que o “[...] conhecimento passa pelos sentimentos, que a apartação é produtora de vazios e desconexões” (Chaigar; Lopes; Nunes, 2020, p. 732). Para criar são necessários intelecto e

emoção, “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Vigotski, 2018b, p. 31).

Mas, como já dito, a inteligência tem sido central para a defesa do excepcionalismo humano. Nesse contexto, é estratégico deslocar as certezas a respeito da inteligência com objetivo de romper com a centralidade da espécie humana: “A tarefa que temos à frente envolve menos uma transformação inédita de nós mesmos e mais um reconhecimento – no sentido de re-conhecimento, uma compreensão e uma reelaboração – do nosso lugar no mundo” (Bridle, 2023, p. 31).

Esse outro nós possível desconcerta a centralidade do humano, afinal todas as existências não podem ser a partir do enunciado do antropocentrismo que tudo marca, denomina, categoriza e dispõe – inclusive os outros, parecidos, que são considerados quase humanos também (Krenak, 2022, p. 83-84).

Gostaríamos de escrever, novamente, que a busca por outros autores para aprofundar nosso entendimento das relações entre nossa espécie com o todo vivente não se trata de uma crítica à Teoria Histórico-cultural, mas sim do desejo de dar continuidade ao diálogo com esses autores que nos são tão importantes. Inclusive é o conceito de vivência (Vigotski, 2018a) que nos permite também dialogar com outros autores e dar sentido ao que propomos, porque este conceito “[...] traz a condição do meio (natural e social e suas indissociabilidades) como unidade básica das formações tipicamente humanas. Aponta para um tempo e espaço que se fundem na formação do ser humano, na tomada de consciência e na formação da personalidade” (Lopes, 2019, p. 128): vivência é a unidade entre sujeito e meio, a unidade do ser com todas as coisas e todos os seres que compartilham o interespaço. No meio, estão os outros humanos, no meio também estão os seres de outras espécies, e, junto disso tudo, no entre, nesse meio interespecífico que formamos nossas vivências, nos desenvolvemos e nos transformamos constantemente. É no meio que somos, é junto que somos. Emaranhados.

Na parte seguinte, escreveremos sobre a vivência no interespaço, que é uma importante unidade desta pesquisa. Uma das nossas intenções é “[...] analisar a vivência como uma unidade de momentos do meio e da personalidade” (Vigotski, 2018a, p. 79): como cada ser – e de forma específica, como cada criança – atribui sentido aos momentos da existência, qual consciência tem da situação vivenciada, como refrata e compreende o meio do qual faz parte e como narra e expressa – ela mesma – as suas vivências: “[...] a autoria infantil, marca do humano, reconfigura os processos historicamente pensados, possibilitando a criação, a invenção do novo. As ofertas geo-históricas se tornam, assim, potencialidades explícitas de inventar a si e ao mundo constantemente” (Lopes, 2013, p. 131).

3.2. A VIVÊNCIA E O MEIO

Antes de adentrarmos nos conceitos de vivência e de meio, é importante contextualizarmos a partir de quais ideias Vigotski pensava o desenvolvimento das crianças. Vigotski era um pedólogo (Gomes; Lopes; Gonçalves; 2021).

Com Vigotski descobrimos que foi o americano Oscar Christmann quem cunhou o termo Pedologia, pela primeira vez, em 1893. Ainda que os estudos sistemáticos sobre as crianças, relacionado ao seu desenvolvimento e educação, não tenham iniciando com Christmann, foi ele quem batizou esses estudos com o nome de Pedologia – *Ciência da Criança* (Gomes; Lopes; Gonçalves; 2021, p. 6 – grifos nossos).

Para Vigotski, a especificidade da Pedologia consistia na sua capacidade de “[...] pensar a criança escolarizada tomando como referências diferentes saberes que poriam em dúvida qualquer tipo de determinismo, fosse ele biológico ou social” (Gomes; Lopes; Gonçalves; 2021, p. 6). Em 1924, Vigotski foi convidado para dar aulas no Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou. E, fruto dessas aulas, foi publicado em 1934, em seu país, – já após sua morte – o livro **Fundamentos da Pedologia** contendo 7 aulas²¹. No Brasil, as 7 aulas só foram publicadas em 2017. “Vigotski desenvolveu uma definição própria para a pedologia e essa definição encontrou expressão nesse conjunto de sete aulas” (Gomes; Lopes; Gonçalves; 2021, p. 10): “[...] a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência” (Vigotski, 2018a, p. 18). E, para Vigotski, desenvolvimento é o surgimento do novo: “Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo” (Vigotski, 2018a, p. 33).

Vigotski (2018a) esclarece que seu interesse no estudo do meio é orientado justamente pela influência que esse terá no desenvolvimento da criança, ao fazer isso, ele retoma a condição de uma criança espacializada e fragmenta os princípios que levam a pensar uma infância universal.

²¹ “Foi por causa da pedologia e não da psicologia que suas obras e de outros pedólogos foram proibidas em 1936 pela resolução do Comitê Central do Partido Comunista da Rússia (CC do PCR) intitulada Sobre as deturpações pedológicas no sistema Narcompros. Vigotski foi proibido porque o caráter da sua relação com a pedologia o designava como pedólogo. Como resultado, até a década de 1980, as reedições dos textos de Vigotski tinham o cuidado de substituir o termo pedologia por psicologia escolar, psicologia infantil ou meramente psicologia. Os efeitos de tais substituições geraram, entre outros, uma ênfase na caracterização de sua teoria como uma teoria psicológica e a descaracterização da sua atuação como pedólogo” (Gomes; Lopes; Gonçalves; 2021, p. 10).

Nas características humanas que se desenvolvem ao longo da vida, existirá uma influência do meio. Há algumas que não se desenvolvem, como – no exemplo dado por Vigotski – a cor dos olhos. Esse tipo de característica é determinado geneticamente e não sofre influência do meio. No entanto, há características que terão uma história de desenvolvimento e, ao longo da vida, experimentarão uma influência da unidade formada pelo meio e pela hereditariedade. O peso de cada uma dessas dimensões que constituem essa unidade não é constante nem para todas as características nem para todas as etapas da vida. Apesar disso, ambos componentes – meio e hereditariedade – com menor ou maior influência estarão presentes no que do humano se desenvolve e muda ao longo da vida.

Vigotski (2018a) dá o exemplo da fala. Quando nascemos, enquanto seres humanos que somos, herdamos a capacidade latente de falar, temos em nós esse potencial. A hereditariedade, portanto, nos dota dessa condição. Porém, a fala, sendo uma função complexa, precisa se desenvolver ao longo da história de vida. Como Vigotski (2018a) mesmo explica, herdamos a condição da fala. Mas a fala desenvolvida não nos é dada. Poderá surgir mais tarde, porque precisa percorrer um caminho para se desenvolver. A influência do meio é que permitirá seu desenvolvimento. Mas a hereditariedade é que permite que uma espécie fale ou não: ela não garante que o sujeito aprenda a falar, mas sem ela tampouco ele será capaz de fazê-lo. Assim, em relação à fala – enquanto característica complexa – meio e hereditariedade formam uma unidade que outorga seu desenvolvimento.

Vigotski (2018a), então, pesquisava qual era a influência do meio nas características humanas que se desenvolvem durante a vida: “[...] o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018a, p. 73): o meio não teria um papel absoluto sobre o desenvolvimento, porque seu papel está diretamente ligado à relação que a criança terá com o meio.

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento (Vigotski, 2018a, p. 74).

Dependendo da idade da criança, o meio terá uma atribuição diferente em seu desenvolvimento. Ainda usando a fala como exemplo, Vigotski (2018a) nos explica que uma criança atribuirá sentidos diferentes a um meio em que existem pessoas conversando caso ela ainda não compreenda o que está sendo dito até, num contínuo, quando irá compreender de forma mais completa que está sendo dito. Mesmo que tudo ao redor se repita, aquele meio terá diferentes impactos sobre a criança com base em sua própria etapa de vida. A vivência “[...] es

algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vygotski, 2012, p. 383). Portanto, o meio não é o mesmo, não é absoluto, seu significado para a criança se altera porque ela mesma se transforma: “[...] o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário” (Vigotski, 2018a, p. 74). Reforçando a ideia: “Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem inalterados” (Vigotski, 2018a, p. 75).

[...] o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (Vigotski, 2018a, p. 82)

Nascemos com uma condição hereditária que – se desenvolvida – se tornará uma capacidade. Mas é no meio que isso poderá acontecer. Para Vigotski (2018a), o desenvolvimento infantil possui uma particularidade, qual seja: “[...] no desenvolvimento da criança o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio” (Vigotski, 2018a, p. 85). Novamente empregando a fala como exemplo, Vigotski (2018a) explica que, ao começar a dizer algumas palavras, a criança encontra, ao seu redor, adultos e também outras crianças que já dominam essa capacidade. E ela, ao se desenvolver, também dominará, de forma plena, essa capacidade, mas isso é possível porque terá contato com sujeitos que já o fazem. Esses outros humanos é que, interagindo com a criança, influenciarão que ela desenvolva as características especificamente humanas. Por isso, o meio é crucial para que nos tornemos humanos, para que possamos desenvolver nossas características tipicamente humanas.

Conseqüentemente, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, isso significa que, no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018a, p. 87).

Por isso, não basta somente a condição genética, porque se a criança não compartilha um meio com outros seres humanos nessa troca, seja qual for o motivo que a prive dessa convivência, ela não desenvolverá essas características complexas que se desenvolvem ao longo da vida compartilhada: “[...] isso significa que o meio é a fonte de todas as características

especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança” (Vigotski, 2018a, p. 87).

Nunca devemos esquecer que os organismos herdaram seu meio ambiente assim como herdaram seus genomas. Os peixes estão designados para funcionar na água, formigas estão designadas para funcionar em formigueiros. Os seres humanos estão designados para viver num certo tipo de ambiente social, e sem ele os jovens não se desenvolveriam normalmente – supondo que pudessem sobreviver – nem social nem cognitivamente. Esse tipo de ambiente social é o que chamamos de cultura, e nada mais é que o “nicho ontogenético” típico e exclusivo da espécie para o desenvolvimento humano (Tomasello, 2019, p. 109)

A vivência da criança é que define o papel e o significado que o meio terá para seu desenvolvimento. Não é o meio absoluto, mas como a criança o vivencia, ou seja, como ela se relaciona com as situações e acontecimentos ao seu redor. “El medio social no debe estudiarse de acuerdo con sus índices absolutos, sino en relación con el niño. [...] la relación entre el niño y el medio no es jamás una relación puramente externa, tomado por aislado” (Vygotski, 2012, p. 382).

Para Vigotski (2018a), a vivência é uma unidade constituída pela criança e pelo meio, unidade do que está dentro e do que está fora. “[...] el niño es una parte del entorno vivo, que ese medio no es nunca externo para él. Si el niño es un ser social y su medio es el medio social, se deduce, por tanto, que el propio niño es parte del entorno social” (Vygotski, 2012, p. 382). Vivenciamos esse meio que está fora de nós, mas do qual também somos parte. Ou seja, fazemos parte da constituição desse meio, como sujeitos com personalidade e consciência, compartilhando com outros a vida em diversos espaços. A vivência não pode prescindir desse componente externo. Não obstante, ela é única: somente o sujeito vivenciará tal situação daquela forma, porque a vivência – conquanto precise do mundo – só é possível de se formar com o componente singular da personalidade. Nem só meio, nem só sujeito: na unidade do que nos constitui e do que constitui o meio.

Assim, o meio é o lugar da vivência – porque os sujeitos também são parte do meio. E a vivência – essa unidade entre sujeito e meio – é o que definirá o desenvolvimento. Fora do meio – e de tudo o que o constitui –, não existe vivência, sem vivência, não nos desenvolvemos, não nos tornamos humanos. “[...] O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018a, p. 90). A criança precisa de suas vivências que se dão no meio do qual fazem parte junto com os outros seres humanos que são os responsáveis por enraizá-la na cultura, possibilitando que se apropriem das características

tipicamente humanas. “No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno” (Vigotski, 2018a, p. 91).

Vigotski declara que o homem, por ser um ser social, não se tornaria humano fora do convívio com outros humanos, fora da sociedade, da história e da cultura. Apartado de seus pares – que estão no meio e que o constituem – o sujeito não seria capaz de desenvolver as funções superiores que caracterizam os humanos enquanto tal. Funções que são assim denominadas porque se formam durante o desenvolvimento histórico: aprendemos com o outro a falar, a pensar, a usar a memória e a atenção de forma voluntária, aprendemos a controlar nosso comportamento através da mediação por signos e instrumentos. Tudo o que nos torna humanos é possível pela vivência em um meio em que outros já são capazes de realizar as funções superiores e nos inserem nessa cultura. Ao nos enraizarmos na cultura, desenvolvemo-nos, e o desenvolvimento traz o surgimento do novo, a transformação do sujeito, a sua metamorfose (Lopes; Paula, 2020, p. 10)

3.3. A IMAGINAÇÃO CRIADORA

Vigotski (2018b) denominava como “[...] atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (Vigotski, 2018b, p. 14). O autor entendia que o ser humano empreenderia dois tipos de comportamento – ou atividades – principais. Um desses comportamentos seria reconstituidor ou reprodutivo, no qual o ser humano conserva e repete a experiência que vivenciou anteriormente. Atividade necessária para a sobrevivência da espécie e sua adaptação às condições de vida no planeta, ela guiaria os sujeitos em sua ação referente a questões já conhecidas e daria condições para que os problemas repetidos fossem solucionados somente reproduzindo o que se aprendeu previamente nos mesmos tipos de experiências já vividos em outro momento (Vigotski, 2018b).

No entanto, se os seres humanos só fossem capazes de agir por meio desse comportamento reprodutivo, nada de novo seria criado. Nossa sobrevivência estaria condicionada à repetição de situações. Caso algo se alterasse, não saberíamos o que fazer. Repetir nossa experiência prévia não seria suficiente.

Assim, o segundo tipo de comportamento é chamado de combinatório ou criador: o ser humano “[...] combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2018b, p. 15). Portanto, não reproduzimos somente o que vivemos no passado, mas a partir do que vivenciamos no nosso

presente, podemos modificar – segundo Vigotski (2018b) - a produção da vida futura, porque somos seres capazes de criar a partir do que imaginamos.

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca 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, 2018b, p. 16).

Vigotski (2018b) nos chama a atenção para a necessidade de desvincular imaginação do que não é real, do que não faz parte da nossa vida: “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (Vigotski, 2018b, p. 22). Além disso, defende que a imaginação deve ser vista como a ação que produz as condições para a vida e não pode, por conseguinte, ser vinculada somente à criação artística. Como ele mesmo explica na citação anterior, a imaginação – que gera a criação – é responsável por nossa vida cultural como um todo, em suas diversas dimensões, artísticas incluso, mas também científica e técnica.

Ademais, desfaz a ideia de que os verdadeiros criadores seriam somente poucos, aqueles que conhecemos como gênios, que têm seus nomes e seus feitos preservados ao longo da história. Estes, claro, são criadores, mas todos os outros seres humanos também o são: “[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo [...]” (Vigotski, 2018b, p. 17). As ditas pequenas criações tomam corpo na imaginação coletiva e são responsáveis pela grande parte do que foi criado pela humanidade: “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência [...]” (Vigotski, 2018b, p. 18).

“Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2018b, p. 53). Logo, todos os seres humanos são capazes de criar com base em sua imaginação e isso se dá desde a infância. Nas crianças pequenas, a brincadeira é o processo de criação por excelência. Por mais que as brincadeiras sejam permeadas pela imitação, elas não são somente uma reprodução possibilitada pela memória do vivido. As brincadeiras – como os processos de criação que entendemos que elas sejam – são fruto da imaginação que se torna criação, porque a criança combina e reelabora o que viveu e cria algo novo. Cria, de fato, uma realidade nova. Imaginação é ação, é atividade, é processo que gera criação, “[...] a imaginação é o impulso

para a criação” (Vigotski, 2018b, p. 59). A imaginação motriz – para usar uma expressão de Vigotski (2018b) – se manifesta como criação na ação de brincar.

A imaginação, então, age combinando os elementos do que a criança viveu, escutou, viu, observou, conheceu, aprendeu. Essa combinação permite que a criança crie algo novo. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constituiu a base da criação” (Vigotski, 2018b, p. 19). Como a imaginação e a criação são ações o que importa são os seus processos, e não os seus resultados. “[...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as pessoas criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação” (Vigotski, 2018b, p. 100).

Como já dito, os seres humanos desde pequenos desenvolvem a capacidade de criar: imaginam, combinam, reelaboram e criam algo antes inexistente. Criam a partir de suas vivências no mundo em que vivem compartilhando a existência com outros sujeitos. Realidade e criação se relacionam nesse processo e, para Vigotski (2018b), existiriam quatro formas como a relação entre essas duas dimensões se efetua.

Na primeira forma – exceto por experiências místicas, religiosas, sobrenaturais e da ordem do sagrado –, tudo que a nossa imaginação cria partiria da nossa experiência na realidade. Mesmo a criação literária, por mais fantástica que seja, seria fruto de elementos do mundo reelaborados de forma muito complexa. Os elementos que formam tais criações provêm da realidade, “é somente a sua combinação que possui traços do fantástico, isto é, não corresponde à realidade” (Vigotski, 2018b, p. 22). Para Vigotski (2018b), a experiência do sujeito, nessa primeira relação, é o ponto chave para a criação. “Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2018b, p. 24).

A partir disso, ele afirma que a criança tem uma imaginação mais pobre²² se comparada com a do adulto, porque possui menos experiência. Diz que as criações mais relevantes da humanidade são resultado de experiências acumuladas durante muitos anos. Para ele, acredita-se que a imaginação da criança seja mais fértil do que a do adulto porque ela não bloqueia a

²² Como mencionaremos a seguir, compreendemos essa afirmação de Vigotski como uma condição de diferença no pensamento do adulto e da criança. Voltamos a afirmar, é necessário assumir os limites que o tempo histórico e a contenção geográfica impõem aos vocábulos e suas semânticas e, com isso, ler qualquer expressão rodeada por essas condições.

expressão de suas criações. E os adultos fariam isso. A criança seria mais livre para criar e se expressar.

Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto, que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação. A imaginação da criança, como está claro, não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, também a sua imaginação, atingindo a sua maturidade somente na idade adulta. (Vigotski, 2018b, p. 46–47)

Essa forma de ver a criação infantil estaria de acordo com seus estudos que dizem que as funções humanas complexas e superiores precisam se desenvolver ao longo da história de vida do sujeito para se converterem em sua forma ideal. Sendo, portanto, a imaginação uma dessas funções, ela seria cada vez mais desenvolvida conforme o sujeito vive e compartilha o meio com outros seres. Para Vigotski (2018a), as vivências no tempo e no espaço com outros seres humanos são indispensáveis para que a criança desenvolva as funções superiores e complexas tipicamente humanas e se enraíze na cultura.

Então, para ele (Vigotski, 2018b), a imaginação e a criação na infância serão diferentes da imaginação e da criação na idade adulta porque essa função irá se transformar ao longo da vida. A implicação disso é a importância de possibilitar que as vivências das crianças sejam as mais ricas e diversas possíveis no processo de enraizamento na cultura. “A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente” (Vigotski, 2018b, p. 122). Isso constitui nosso papel como educadores:

A conclusão pedagógica [...] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (Vigotski, 2018b, p. 24)

Mas é importante complementar que a Geografia da Infância, por sua vez, defende que a lógica, a autoria, a imaginação e a criação infantis, apesar de singulares e diferentes, são igualmente ricas e precisam ser legitimadas da mesma forma que a dos adultos: “a Geografia da Infância reconhece que as crianças possuem uma linguagem espacial própria, uma memória espacial, uma vivência espacial, que difere da vivência dos adultos, mas contextualizadas em seu meio e em constante unidade e interface com a sociedade e a cultura” (Lopes, 2019, p. 124).

A segunda forma da relação entre imaginação e realidade seria a criação empreendida pela imaginação a partir de uma experiência não vivenciada pelo próprio sujeito criador: ele não vivenciou, mas a partir de vivências de outros, pode criar. E, depois de criar, pode, ele mesmo, vivenciar. Alguém narra para o sujeito algo que se deu num deserto ou numa época passada, por exemplo. Um lugar e um tempo desconhecidos para aquele sujeito que ouve. Do que ouviu, cria um quadro sobre aquele acontecimento. Pode-se, assim, criar a própria vivência daquilo que foi contado e vivido por outros. A partir da “experiência alheia” (Vigotski, 2018b, p. 26) ou da “experiência social” (Vigotski, 2018b, p. 26) compartilhadas, os sujeitos conseguem imaginar e criar.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria existência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (Vigotski, 2018b, p. 26-27).

Assim, não é somente a ampliação da experiência que possibilita a criação, mas também a criação amplia a experiência: “[...] há uma dependência dupla, mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação” (Vigotski, 2018b, p. 27).

Sobre essa forma de relação da imaginação e da realidade, gostaria de fazer uma observação sobre o poder – e sobre a responsabilidade dele advindo – de todas as esferas sociais que fazem pesquisa, que produzem conhecimento e que divulgam suas descobertas e informações. Independente das transformações pelas quais passam os campos de conhecimento, as mudanças oriundas das descobertas científicas e as revisões e correções consequentes disso, não podemos negar a existência de vários acontecimentos históricos, não podemos invisibilizar povos e culturas e não podemos construir discursos aniquiladores de individualidades e coletividades. Sejam os meios de comunicação, sejam as universidades, sejam os Estados-nações, todos devem se orientar eticamente para construir, divulgar e legitimar conhecimentos. Porque, quando compartilhados, todos esses discursos servirão de base para a imaginação que criará realidades e formas de viver e de entender o mundo e os outros.

Retomando as formas de relação entre realidade e imaginação, temos a terceira que é caracterizada pela dimensão emocional. Vigotski (2018b) divide essa terceira em dois tipos. No primeiro, nosso estado emocional influencia a forma como imaginamos. O que sentimos “[...]”

se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões” (Vigotski, 2018b, p. 27). “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens” (Vigotski, 2018b, p. 28).

O segundo tipo da terceira forma seria o inverso do primeiro. “Enquanto, no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento” (Vigotski, 2018b, p. 29). Então, o que imaginamos interfere em nossos sentimentos. Mesmo que possa não estar vinculado a alguma manifestação no mundo exterior, o sentimento que a imaginação cria é vivido pela pessoa de maneira verdadeira. A imagem criada através da imaginação será sentida, essa sensação será real: “[...] são vivências reais” (Vigotski, 2018b, p. 30).

A quarta e última forma de relação entre realidade e imaginação se dá quando a imaginação cria algo novo que se materializa e passa a fazer parte do mundo, influenciando a imaginação e a criação de outros sujeitos. A imaginação encarna no mundo, e os objetos que antes não tinham existência “[...] tornam-se tão reais quanto às demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca” (Vigotski, 2018b, p. 31). Vigotski (2018b) esclarece que a criação desse objeto anteriormente inexistente é fruto da reelaboração de vários outros objetos que já existiam. O sujeito vivencia, conhece, se apropria, reelabora o mundo circundante e, a partir disso, cria algo novo, que volta para esse mesmo mundo circundante e dele passa a fazer parte e a constituir as vivências do próprio criador e também dos outros sujeitos. Para Vigotski (2018b), isso seria o “[...] círculo completo da atividade criativa da imaginação” (Vigotski, 2018b, p. 31) que ele assim descreve:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (Vigotski, 2018b, p. 31).

Esse círculo se refere tanto à dimensão técnica quanto à emocional. Para Vigotski (2018b), para criar são necessários intelecto e emoção, “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Vigotski, 2018b, p. 31).

[...] o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade. Ao surgir em resposta à nossa aspiração e ao estímulo, a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na

vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade se orienta (Vigotski, 2018b, p. 58).

O meio é esse espaço onde o sujeito vive junto com outros sujeitos. É o lugar da vivência e a sua existência é essencial para a atividade da imaginação criadora. A vivência do sujeito, conquanto seja única, se dá num determinado meio. “El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realiza a través de la vivencia y la actividad del propio niño [...]” (Vigotski, 2012, p. 383).

Nesse sentido, “[...] nenhuma vida se encerra nela mesma, o mesmo pode ser dito do espaço. Eis o argumento principal de todos os nossos trabalhos, elaborados em anos de encontros: toda vivência espacial é sempre uma vivência interespaçial” (Lopes, 2021, p. 129).

4 HÁ MUITAS GENTES E NÃO GENTES EM FRONTEIRAS: O INTERESPAÇO COMO GÊNESE DO VIVER.

Vivemos no mundo desde o momento em que nascemos²³. E é junto com outros de nós que, ao compartilhamos a vida – o espaço e o tempo –, nos tornamos humanos, assim como os outros que vieram antes e os que virão depois. Mas é também junto aos outros que nos tornamos únicos: ainda que da mesma espécie, somos todos diferentes. Sociais e individuais ao mesmo tempo e no mesmo espaço. No limiar da vida, nós somos: “essa é a chave dos processos que humanizam o ser humano, situa-se aí a concepção de vivência” (Lopes, 2021, p. 100). Cada dia, cada hora da nossa vida constitui um encontro; cada encontro, uma totalidade. Nesse sentido, ainda que compartilhemos o limiar da existência, cada um de nós terá uma vivência distinta, cada instante será sempre irrepitível: um aqui e um agora que se evaporam incessantemente para que outros possam ser criados. “[...] Espaço e tempo, juntos, resultado desse múltiplo devir. [...] o ‘aqui’ é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele. É, irremediavelmente, aqui e agora. Não será o mesmo ‘aqui’ quando não for mais agora” (Massey, 2013, p. 201).

Assim – apesar das crianças nascerem em um mundo previamente existente –, ao adentrarem o espaço – que também será habitado por elas – forjarão novas espacialidades, metamorfosando tudo ao seu redor, inclusive, os adultos que as recebem em sua nova morada: criam os pais, que antes não existiam, criam os cuidadores, que antes não existiam.

[...] a produção constante do novo! [...] Nesse plano social herdado das gerações anteriores, estará a vida dos que a ele chegam. O nascimento coloca-se em constantes encontros, que permitem o desenvolvimento e a singularização de cada ser humano como único. Nesse processo, o social se transforma em cultural, pois cada pessoa gesta o inexistido, o social retorna ao social como cultura, mediada pelo existir de cada um, que é sempre coletivo (Lopes, 2021, p. 100).

Afinal, é no encontro entre seres humanos no espaço e no tempo que novas formas de vida são criadas, e o mundo, transformado. “O olhar para a vivência humana significa se dedicar a mirar a produção desse novo, para as formas singulares que unem seu plano pessoal com o social, como vai tecendo sua vida e os processos que dela fazem parte” (Lopes, 2021, p. 101).

Sendo únicos, nossas vivências também o serão. No entanto, a vida só é possível com os outros: “[...] as relações que se faziam em quaisquer espaços, [...], são sempre uma criação interespaçial. [...] ninguém está sozinho” (Lopes, 2021, p. 130). Ou seja, se estamos no mundo,

²³ “É óbvio que os bebês humanos são criaturas muito sociais desde o momento em que nascem, quando não antes” (Tomasello, 2019, p. 80)

somos “[...] constituídos em intra- e interação. Os parceiros não precedem o encontro; espécies de todos os tipos, vivas ou não, resultam de uma dança de encontros que molda sujeitos e objetos” (Haraway, 2022, p. 6). Afinal, não existe vida sem encontro, e não existe encontro sem espaço: “[...] conceituar, produtivamente, o espaço em termos de relações, mas também as relações só poderiam ser inteiramente reconhecidas pensando-se de modo inteiramente espacial. Para elas poderem ser vistas como relações, tem de haver, necessariamente, espacialização” (Massey, 2013, p. 68).

Portanto, nos encontros com os outros no espaço, nos enraizarmos no mundo e nos tornamos quem somos. O mundo cria raízes em nós, mas nós também criamos no mundo. Esse enraizar-se simultâneo nos transforma em quem somos ao mesmo tempo em que transformamos o mundo no que ele é. “[...] Ao nutrir-se do mundo social para se singularizar como pessoa, ao mesmo tempo se forja esse mundo social. Estamos falando aqui da condição indissociável presente no humano: **espacializar na vida é sempre uma condição de estar em você e nos outros**” (Lopes, 2021, p. 110).

Assim, se espacializar na vida é estarmos em unidade com o meio: “[...] esse lugar situado não entre dois mundos, duas fronteiras, ele não é um entre lugar, mas é um novo lugar” (Lopes, 2021, p. 133).

Dessa forma, a espacialidade que nos forma não diz sobre interação, mas sobre contiguidade: não são dois mundos separados – um interno e outro externo – que esbarram-se em interação. A nossa espacialidade é a condição de encontrar-se em unidade com o mundo e com os outros. “[...] o plano social e o plano pessoal não são estáticos, estão em deslocamentos. Essa é a relação com. Todo ser humano é contiguidade em transformação, não há unidade afeto-intelecto fora do átimo de espaço e tempo que também estão em transformação. É vida em vida” (Lopes, 2021, p. 134-135).

A partir disso, podemos falar em uma justiça existencial,

uma justiça que reconheça as crianças como pessoas criadoras de cultura, criadoras de espaços geográficos, muitas vezes negados e negligenciados por nossas lógicas adultas, pelos egocentrismos adultos e pelas próprias condições adultocêntrica das sociedades [...] Junta-se [...] a uma justiça existencial, uma amorosidade espacial para com o outro/a e [...] o desejo que as crianças e seus saberes espaciais possam descolonizar nossos seres, nossas subjetividades, tão aprisionados por nossas lógicas únicas/universais [...] (Lopes, 2022, p. 11-12).

4.1 NO INTERESPAÇO DA CASA, OS CUIDADORES

A partir da ideia de que todo espaço é um interespaço (Lopes, 2021), talvez possamos assumir que as crianças nascem já em unidade com mundo e o com os outros seres (Lopes, 2021).

O ser humano nasce nas muitas instituições, coisas e pessoas [...]. Por isso, nenhum processo humano é isolado, solitário, está sempre marcado por formas presentes no espaço e que fazem parte das relações interespaciais e de tudo que está nesses locais: os cheiros, os sabores, as sensações, as palavras, as muitas feições, a fome, o medo, a felicidade, as angústias, os sons (Lopes, 2021, p. 131).

Entre todos os interespaços existentes no mundo, a casa foi o interespaço escolhido para esta pesquisa. Muitas vezes, é o primeiro espaço²⁴ onde a vida das crianças se desenrola. E, dentro do interespaço da casa, as crianças não estão sozinhas: “não se habita nenhum lugar sozinho. Qualquer bebê caminha, se arrasta, se desloca não em um plano, uma superfície asséptica socialmente, mas em espaços herdados” (Lopes, 2021, p. 133).

Nesse sentido, as crianças compartilham o interespaço da casa com vários outros, como seus cuidadores, por exemplo, dos quais, quando nascem, são completamente dependentes para sobreviver.

O tempo e o espaço das relações da infância na família têm sua especificidade na fragilidade do ser infantil e na sua dependência, inicialmente total, depois vagarosamente relativizada nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e afetivos, de aprendizagens básicas para a sobrevivência e a convivência com as outras pessoas e com o mundo (Redin, 2000, p. 49).

Assim, quando chegam ao mundo, as crianças não conseguem – sozinhas – sobreviver. São dependentes e frágeis, e, se desamparadas: “são incapazes de se alimentar, de sentar ou se locomover independentemente, ou de estender os braços e agarrar objetos. Têm pouquíssima acuidade visual, por certo não sabem praticamente nada das atividades culturais e linguísticas que ocorrem à sua volta” (Tomasello, 2019, p. 78).

A dependência do outro para a sobrevivência é uma fragilidade, no entanto, são as vulnerabilidades das crianças que colaboram para que se crie um vínculo entre elas e seus cuidadores. Mas, vale destacar, não existe determinismo, pois o laço criado será específico em cada relação de cuidado: ainda que a necessidade de cuidado favoreça um vínculo “[...] entre o bebê e os seus cuidadores, a constituição da subjetividade nessa relação vai depender da história

²⁴ Sabemos que nem todas as crianças habitam casas, mas, aqui, é a partir da casa que conversamos com as vivências das crianças.

peçoal de cada um” (Macarini; Vieira, 2011, p. 135). Mas, além disso, existem fatores sociais e culturais que influenciam o que significa cuidado e como esse cuidado deve ser exercido. Portanto, o que se tem em comum é que as crianças passam por um longo período em suas vidas em que o cuidado é imprescindível para que elas possam continuar existindo, mas não existe uma forma única e universal de criar os bebês (Oliva; Pugliese; Cindra, 2018).

[...] o desenvolvimento humano é um processo biológico e cultural que se dá ao longo da vida, desde a concepção até a morte. Em muitos momentos desse processo, o cuidado parental é fundamental para a sobrevivência dos seres humanos e seu desenvolvimento saudável. E esse cuidado pode assumir muitas formas, dependendo das condições ecológicas e culturais (Pessôa; Mendes; Seidl-de-Moura, 2018, p. 9)

Assim, as relações de cuidados são atravessadas pelo tempo histórico e pelo espaço geográfico.

Cuidar dos filhos é uma atividade tão antiga quanto a nossa existência enquanto espécie. Mas pensar e refletir sobre esse comportamento, tão comum e intuitivo, pode ser mais complicado do que aparenta. O que, internamente, leva-nos a cuidar dos filhos? As diferenças e semelhanças desse cuidar podem ser explicadas pelos contextos históricos e culturais, que refletem valores, costumes, conhecimentos e crenças sobre essas práticas. (Oliva; Pugliese; Cindra, 2018. p. 151)

Para além do cuidado imediato – de alimentação e proteção, por exemplo – existe outro componente que constitui a relação de responsabilidade que os adultos criam com as crianças: é também preciso ensinar as crianças como viver, instruí-las para que possam cuidar de si mesmas. E, “[...] embora haja muita variabilidade entre diferentes sociedades, de uma maneira ou de outra em todas as culturas os humanos adultos instruem ativamente seus filhos de maneira regular” (Tomasello, 2019, p. 46). Porém, nem toda aprendizagem das crianças parte de uma ação ou de um comportamento intencional dos adultos: “podem [...] aprender dos adultos, ou, mais precisamente, por meio dos adultos, de modos cognitivamente significativos” (Tomasello, 2019, p. 116).

Não falta diversidade nas culturas humanas, cada uma com visões específicas sobre as práticas culturais para criação de filhos. Tais práticas são estabelecidas com base nas crenças dos grupos sociais, e entre elas há ideias sobre o que se espera da função de um pai e de uma mãe. A transmissão cultural de práticas de costumes afeta também as crenças daqueles que recebem cuidados. Ao longo de nossas vidas, vamos nos apropriando de partes dessas crenças e construindo nossa trajetória de vida. Assim, costumes e tradições passam de geração a geração, e frequentemente os indivíduos consideram que essas práticas, por serem arraigadas, são as mesmas que qualquer pai usaria nas diferentes culturas, caracterizando um processo de “naturalização” (Oliva; Pugliese; Cindra, 2018. p. 152)

Assumimos que a casa, para as crianças que nela habitam, é um dos interespaços mais importantes para que consigam se desenvolver de forma que façam parte da cultura humana, porque acreditamos que esse interespaço seja constituído por “[...] toda a história cultural de seu grupo social” (Tomasello, 2019, p. 75). Portanto, o interespaço da casa contém a potência para enraizar as crianças na vida compartilhada, pois nele está presente “[...] muitos tipos de conhecimentos sobre fenômenos específicos em campos cognitivos específicos, dependendo do ambiente cultural e educacional em que crescem” (Tomasello, 2019, p. 242) e “[...] as crianças aprendem aquilo a que estão expostas, e diferentes culturas expõem-nas a coisas diferentes. [...] não há alternativa senão a aquisição por parte de cada criança dos conhecimentos dentro de contextos sociais e físicos particulares (Tomasello, 2019, p. 226).

A casa, então, pode ser um dos interespaços privilegiados de desenvolvimento da vida infantil. Os cuidadores adultos serão (ou deveriam ser) os responsáveis por materializar “[...] o mundo social preexistente e externo no qual a criança vive” (Tomasello, 2019, p. 152). Nesse mundo, é através das experiências diárias e da rotina, que as crianças aprendem como viver no meio e com os outros. Sendo cuidada e realizando - junto com os outros seres – atividades rotineiras e estruturas, as crianças vão enraizando as formas possíveis de existir (Tomasello, 2019). É, no interespaço, junto de outros e com os outros que as crianças se inserem no mundo social e cultural (Lopes, 2021).

E, ao falar na relação entre cuidadores adultos e crianças no interespaço doméstico, não conseguimos escapar do termo família: “o grupo familiar continua ainda sendo um importante mediador entre indivíduo e sociedade” (Féres-Carneiro; Magalhães, 2011, p. 118). Assim, os membros do grupo familiar, que compartilham o interespaço com as crianças, são considerados seus cuidadores principais e cumprem um “[...] papel decisivo na transmissão de valores e normas culturais. Notadamente, existem características idiossincráticas das crianças e também dos cuidadores que propiciam uma interação complexa entre fatores culturais e biológicos, presentes no desenvolvimento humano” (Oliva; Pugliese; Cindra, 2018. p. 152).

No entanto, não existe uma definição reducionista do que seja família, cujo significado vai depender do contexto histórico e geográfico: “[...] nas últimas décadas as transformações sociais atingiram diretamente o núcleo familiar e originaram novas concepções de família, que não são mais equiparadas à tradicional família patriarcal (Pessôa; Rosa, 2018, p. 107).

O paradigma familiar foi amplamente remodelado na Constituição de 1988, calcando-se em premissas como: comunhão de vida consolidada na afetividade e não no poder marital ou paternal; igualdade de direitos e de deveres entre os cônjuges; liberdade de constituição, de desenvolvimento e de extinção de entidades familiares; igualdade dos filhos de origem biológica ou

socioafetiva; garantia de dignidade das pessoas que integram a família, incluindo crianças, adolescentes e idosos. (Feres-Carneiro; Magalhães, 2011, p. 117-118)

Existem múltiplos arranjos familiares cujas configurações “[...] muitas vezes, escapam ao que está formalmente estabelecido pelo contexto social e pela legislação. [...] Dentre as múltiplas configurações familiares da atualidade, demarcamos, [...] as famílias casadas, separadas, recasadas, monoparentais e homoparentais”²⁵ (Feres-Carneiro; Magalhães, 2011, p. 119). As configurações familiares também podem ser classificadas através de modalidades: “[...] patriarcalismo, matrimonialismo, monoparentalidade, união estável e união homoafetiva” (Pessôa; Rosa, 2018, p. 107)²⁶. Todavia, mais importante do que uma classificação motivada por determinada configuração, a competência das famílias está baseada na “[...] qualidade das relações estabelecidas [...]” (Feres-Carneiro; Magalhães, 2011, p. 113).

Assim, é que

Devemos considerar o termo família não no singular, e sim no plural, uma vez que estamos inseridos em uma diversidade social desse conceito. Logo, não é possível buscar uma definição geral de família, afinal existem tipos históricos específicos de associações familiares. Pensar as novas possibilidades de família nos permite romper com a crença de universalidade desta, que enfatiza um modelo único e natural. As novas configurações familiares precisam ser entendidas como um reflexo das transformações sociais. O conceito e a definição de família precisam ser ampliados, assim como suas implicações na sociedade precisam ser repensadas (Pessôa; Rosa, 2018, p. 115)

Ao encontro desse objetivo – de ampliar a definição de família –, alguns pesquisadores lançam mão do termo parentalidade²⁷.

Acredita-se que o termo parentalidade permitiria dar conta das relações instituídas a partir de novos laços familiares, relações que, no sistema de parentesco, não poderiam ser nomeadas. Justifica-se que este termo aparece como mais flexível e maleável diante da variabilidade e diversidade dos adultos que estão na posição de desempenhar um papel e ocupar uma função parental (homoparentalidade, monoparentalidade, pais adotivos, padrastos e madrastas etc.). (Teperman, 2011, p. 160-161)

²⁵ Neste trabalho, não temos a intenção de classificar as famílias das crianças. No entanto, trazemos essa classificação por constar na literatura consultada

²⁶ Como escrito na nota anterior, não temos a intenção de classificar as famílias das crianças. No entanto, trazemos essa classificação por constar na literatura consultada.

²⁷ Nos anos 1960, Paul-Claude Racamier usou pela primeira vez o termo *parentalité*. No entanto, o termo só foi retomado na década de 1980, quando René Clement o utilizou para estudar as psicoses puerperais. E foi, nessa mesma década, que o termo – traduzido para o português como parentalidade – passou a ser usado em nosso país (Feres-Carneiro; Magalhães, 2011; Zornig, 2012; Vasconcellos; Seabra; Eisenberg; Moreira, 2012; Teperman, 2011).

Logo, a parentalidade, embora possa ser caracterizada por vínculos biológicos, não se resume a isso. Essa função do adulto é sobre sua relação de cuidado, criação, responsabilidade e educação com as crianças. Dessa forma, a parentalidade pode ser exercida por adultos que não possuem vínculos biológicos com as crianças das quais são responsáveis.

Parentalidade, nesse sentido, diz respeito a valores e crenças sobre quem são os responsáveis pela educação das crianças e que tipos de práticas educativas são adequadas. Cultura e história estão necessariamente implicadas neste processo, visto que valores e crenças variam nos diferentes grupos culturais e ao longo do tempo. Parentalidade é principalmente fazer, ou seja, aquilo que ocorre cotidianamente durante as práticas educativas, as quais são influenciadas, em parte, por valores e crenças. Esses valores e crenças, por sua vez, são forjados na história e na cultura. As práticas educativas também estão relacionadas a diferenças individuais dos pais (ou cuidadores) no que se refere aos valores e crenças, seus temperamentos e outras características que influenciam como eles se conduzem com aqueles a quem estão cuidando [...] (Tudge; Freitas, 2012, p. 171).

À vista disso, para ser concretizada, a parentalidade precisa ser assumida como função pelo cuidador que passa a construir-se como tal no próprio “exercício da parentalidade” (Zornig, 2012, p. 17). “Ninguém nasce mãe ou pai; a parentalidade só se constitui como tal pela possibilidade de reciprocidade de alguém que se torna filho. Assim, o conceito de parentalidade está baseado no desempenho de funções e papéis parentais, isto é, na experiência de ser pai ou mãe, e não no parentesco em si mesmo” (Vasconcellos; Seabra; Eisenberg; Moreira, 2012, p. 342).

Após o nascimento de um filho, seja na presença ou na ausência dele, a transformação em pai e mãe é irreversível, mesmo que o exercício da função paterna/materna e dos papéis parentais não se estabeleça. Isto quer dizer que, embora “ter filho” não implique o exercício da parentalidade, existirá sempre um pai e uma mãe para este filho, na medida em que há uma marca simbólica naqueles sujeitos. Igualmente, quando nasce um bebê, não nasce apenas uma criança, nasce também um irmão, um avô, uma avó e assim por diante. Um ser humano só se torna pai ou mãe (e constrói identidade de pai e/ou mãe) ao reconhecer no outro a condição de filho (a) (construindo por ele e com ele tal identidade) e se é identificado, por aquele (a), como pai e/ou mãe. (Vasconcellos; Seabra; Eisenberg; Moreira, 2012, p. 343-344).

Se a parentalidade pode ser definida pelas relações de cuidado, seu exercício é concretizado também por outros que não só os pais – biológicos ou não – e nem só por adultos: “Quando se fala em parentalidade, pensa-se, em geral, em pai e mãe. Todavia, há outros membros da família que exercem funções parentais. Este é o caso dos irmãos mais velhos, os quais muitas vezes cuidam, protegem e educam os mais novos” (Dellazzana; Freitas, 2012, p. 319). Até mesmo dos não-humanos e mais que humanos: “cuidadores e aqueles que requerem

cuidados podem ser humanos e/ou não-humanos, mais que humanos, uma mistura de ambos ou mais” (Aitken, 2019, p. 97).

Assim, a parentalidade é uma relação que pode se estabelecer entre os sujeitos no interespaço da casa. Os seres assumem o papel de cuidadores a partir do momento em que reconhecem para si a responsabilidade perante o sujeito que precisa de cuidados (Dellazzana; Freitas, 2012). Dentro da casa, o papel de cuidador é assumido também por “[...] avós e outros parentes, e, na ausência deles, pessoas contratadas – babás [...]” (Almeida; Moreira, 2011, p. 191). Esses outros são parte do que chamamos de rede de apoio, cujo papel consiste em garantir às crianças, mesmo na ausência de seus pais – biológicos ou não –, as condições para seu desenvolvimento, seu cuidado e sua proteção (Almeida; Moreira, 2011), já que “cuidar, investir e dedicar-se ao bebê, independentemente da configuração familiar, é fundamental para o desenvolvimento infantil” (Pessôa; Rosa, 2018, p. 108).

4.2 NO INTERESPAÇO DA CASA, AS ESPÉCIES COMPANHEIRAS²⁸

Ainda que não tenhamos consciência, ou mesmo que não seja por nossa escolha, nosso interespaço doméstico possui uma espacialidade mais que humana.

A verdadeira vida em sua casa se dá em uma escala muito pequena. Nos domínios do minúsculo, sua casa está repleta de vida: é uma verdadeira floresta tropical para seres que rastejam e escalam sem parar. Exércitos de criaturinhas diminutas patrulham a selva ilimitada das fibras do carpete, voam de *paraglider* em meio aos grãos flutuantes de poeira, rastejam pelos lençóis à noite para se alimentar em uma vasta e deliciosa montanha de carne, adormecida, mas levemente ofegante: você (Bryson, 2011, p. 268).

No entanto, nesta parte do trabalho, nosso interesse está na relação de acolhimento e cuidado que existe entre os animais humanos e os mais que humanos que compartilham o interespaço da casa. A ideia principal que usaremos para escrever sobre essa relação nos é trazida por Haraway (2021, 2022), qual seja, que os animais humanos e os mais que humanos são espécies companheiras. Esta categoria engloba não somente os animais mais que humanos que moram conosco: “[...] devemos incluir nela seres orgânicos como arroz, abelhas, tulipas e a flora intestinal, todos essenciais para que a vida humana seja como é – e vice-versa” (Haraway, 2021, p. 16).

As espécies companheiras estão inexoravelmente em devir-com. [...] Os parceiros não precedem suas amarrações: espécies de todo tipo são consequentes em seus emaranhamentos que conformam sujeitos e objetos. Nos mundos humano-animais, as espécies companheiras são seres-em-

²⁸ (Haraway, 2021, 2022)

encontro comuns na casa, no laboratório, no campo, no zoológico, no parque, no caminhão, no escritório, na prisão, no rancho, na arena, na aldeia, no hospital humano, na floresta, no matadouro, no estuário, na clínica veterinária, no lago, no estádio, no celeiro, na reserva florestal, na fazenda, no cânion submarino, nas ruas da cidade, na fábrica e em muitos outros lugares (Haraway, 2023a, p. 30).

Espécies companheiras, dessa forma, são aquelas que compartilham conosco a existência, coabitando o mesmo interespaço, sendo parte ativa da construção da nossa vida e influenciando, portanto, o que somos: “são os encontros reais que fazem os seres [...]” (Haraway, 2022, p. 98). Não existimos previamente fora das relações que se dão no interespaço, porque somos o que somos porque nos constituímos mutuamente, somos parte um do outro:

É impossível que haja apenas uma espécie companheira; pelo menos duas são necessárias para que uma exista. Está na sintaxe, na carne. Os cachorros²⁹ fazem parte da inescapável e contraditória história dos relacionamentos – relacionamentos coconstitutivos em que nenhum dos parceiros preexiste à relação, e essa relação nunca está acabada. (Haraway, 2021, p. 14)

Assim é que as espécies se encontram no interespaço e precisamos chegar a consensos para seguirmos juntos. Nossa espacialidade é mais que humana e precisamos dar conta das múltiplas existências:

prestar contas, cuidar, ser afetado e entrar na responsabilidade não são abstrações éticas; essas coisas mundanas e prosaicas são o resultado de nos envolvermos uns com os outros. [...] Tocar, considerar, devolver o olhar, [...] tudo isso nos torna responsáveis pelas maneiras imprevisíveis nas quais os mundos tomam forma. No toque e no olhar, os parceiros, querendo ou não, estão na lama miscigenada que infunde nosso corpo com tudo o que trouxe esse contato à existência. O toque e o olhar têm consequências. (Haraway, 2022, p. 52-53)

E não devemos nos enganar que viver juntos de forma ética e responsável seja entendê-los como humanos, é preciso romper com

[...] as formas ambíguas pelas quais fazemos os animais não humanos presentes em nossas vidas – como alimento, cobaias, diversão, personagens de filmes e desenhos infantis ou ainda como verdadeiros filhos e amigos fiéis – e por esse motivo acabamos impondo-lhes, junto ao sofrimento (lembremos da criação industrial de animais para abate, rodeios, pesquisa científica), um papel que não lhes cabe: o de serem transformados em humanos (Santos; Bonotto, 2018, p. 108).

²⁹ A autora, em seu livro **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa (2021), elege a longa e histórica relação que os humanos possuem com os cachorros. Mas, na mesma obra e também em outro livro, **Quando as espécies se encontram** (2022), ela expande essa ideia para outros animais mais que humanos. Então, aqui citamos da forma como ela escreveu, mas consideramos também outros animais mais que humanos que - ao longo dos séculos - compartilham o interespaço com os animais humanos.

Não é sobre se igualar, é sobre respeitar as diferenças entre espécies: “viver com animais, habitar suas/nossas histórias, tentar contar a verdade sobre relacionamentos, coabitar uma história ativa: esse é o trabalho de espécies companheiras, para quem ‘a relação’ é a menor unidade possível de análise” (Haraway, 2021, p. 19). E, como temos defendido aqui, as relações só são possíveis no interespaço, mesmo que se relacionar signifique, algumas vezes, “[...] apenas passar um tempo juntos sem fazer nada, são experiências que trazem alegria para todos os envolvidos nessa troca. Certamente, esse é um importante significado de espécie companheira” (Haraway, 2021, p. 34).

No interespaço, o encontro interespecífico deve respeitar a especificidade de cada existência: “o respeito que devemos ao outro é para todo e qualquer ‘outro’” (Sanchez; Calloni; Leon, 2018, p. 120). Mas, para Haraway (2021, 2022), não é porque não se considera um animal de estimação um filho ou não se considera um humano como seu pai ou mãe que um animal de estimação e um humano não possam constituir laços profundos de parentesco. No entanto, não se trata de família:

[...] viver como uma espécie não é uma escolha. [...] Duzentos anos do que se tornaram os poderosos discursos da biologia, capazes de mudar o mundo, nos produziram como espécie, e outros bichos também. [...] uma conversa densa sobre parentesco, sobre quando a família não é produzida genealogicamente – quando família é a palavra errada. (Haraway, 2021, p. 97-98)

Nossos relacionamentos multiespécies não precisam desconsiderar a alteridade dos diferentes seres para que façam sentido. No interespaço, cada um continua sendo o que se é, mas nossa relação é formada por laços que não os parentais: um animal não é o substituto para um filho ou para um irmão. O laço entre espécies diferentes, entre espécies companheiras é outro, são relações de parentesco.

Precisamos de outros substantivos e pronomes para os tipos de parentesco que se estabelecem entre espécies companheiras [...] Genes não são o principal, e isso com certeza é um alívio. O principal é a produção de espécies companheiras. Tudo está em família; na alegria e na tristeza, até que a morte nos separe. Essa é uma família que se produz na barriga do monstro, a partir de histórias herdadas, que precisam ser habitadas para serem transformadas. Eu sempre soube que, se engravidasse, queria que o ser na minha barriga fosse de outra espécie; talvez essa seja a realidade geral (Haraway, 2021, p. 76).

Nesse interespaço, que é a nossa casa, estamos em coabitação, convivemos, estamos compartilhando a vida: não são nossos filhos nem somos seus pais, mas nossa relação, nosso “parentesco interespecífico” (Haraway, 2022, p. 208), nossa espacialidade mais que humana compõem o ritmo dos nossos dias e o sentido do nosso interespaço.

Interessa-me quando os seres que fazem parentes não são todos humanos e pais ou filhos literais não são a questão. As espécies companheiras são a questão. Elas são a promessa, o processo e o produto. [...] nada disso pode ser abordado se a realidade histórica carnal da criação de sujeitos face a face, corpo a corpo, fazedora interespecífica de sujeitos for negada ou esquecida na doutrina humanista que sustenta que somente humanos podem ser verdadeiros sujeitos com histórias reais. (Haraway, 2022, p. 317)

Entre nós e nossos parentes multiespécies existe implícito um pacto com o qual precisamos lidar: a responsabilidade de os termos arrastados para nossa convivência, “[...] para dentro de nossos construtos de natureza e cultura, com grandes consequências de vida e morte, saúde e doença, longevidade e extinção” (Haraway, 2021, p. 121-122). E a responsabilidade desse pacto também constitui nossas casas: nossos parentes multiespécies são parte constituinte dos nossos interespaços domésticos, forjando conosco um tipo de existência em que eles, de um modo ou de outro, precisam viver. Ao habitarmos o mesmo interespaço, precisamos nos questionar “como responderemos ao nosso encontro [...]. Eles exigem que, de uma forma ou de outra, confrontemos o desafio da negociação da multiplicidade. [...]. Neste acabar juntos, o que está em questão são os termos do compromisso dessas trajetórias” (Massey, 2013, p. 204).

Assim, como os animais humanos, os mais que humanos estão no interespaço da casa e são parte de sua existência, pois são profundas as questões históricas e geográficas entre nós e eles - que há séculos compartilhamos a espacialidade íntima. E é importante deixar claro que “eles não são um alibi para outros temas; são presenças carnis, [...]. Não são substitutos da teoria; eles não estão aqui apenas para pensarmos com eles. Eles estão aqui para vivermos com eles”³⁰ (Haraway, 2021, p. 10-11).

³⁰ E, ainda que Haraway, neste trecho, faça referência aos cachorros, aqui tomamos a liberdade de incluir também os outros animais mais que humanos que vivem conosco há séculos.

5. AS PESQUISAS QUALITATIVA E PÓS-QUALITATIVA

Pensou várias vezes em como seria valioso registrar essas vozes, dedicar-se a anotar esses diálogos; imaginava um mar de palavras viajando do chão até a janela e da janela até o ouvido, a mão, o livro. Nessas páginas acidentais, decerto haveria mais vida que no livro que tentava escrever (Zambra, 2018, p. 93)

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

À princípio, neste trabalho, nos propomos a fazer uma investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1999), em seu livro **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, explicam que são muitas as possibilidades de como e com quem fazer pesquisa qualitativa em educação.

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto³¹ de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (Bogdan; Biklen, 1999, p. 16).

Dentro dessas possibilidades de se pesquisar o que autores chamam de “experiências educacionais”, nos interessamos, neste trabalho, pelos contextos não escolares, especificamente a casa das crianças. Os autores se referem às experiências educacionais, mas entendemos que essa ideia possa ser estendida às pesquisas das vivências no interespço doméstico com as crianças. Portanto, pesquisar as vivências em contextos não educacionais poderia ser inserido nas muitas possibilidades de se fazer pesquisa qualitativa.

São chamadas de pesquisas qualitativas as várias investigações que possuem alguns aspectos em comum.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a

³¹Nas citações diretas desta obra – publicada em Portugal –, estamos mantendo a grafia original.

compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan; Biklen, 1999, p. 16).

Os autores entendem que a observação participante e a entrevista em profundidade são os tipos de investigação que de forma mais abrangente englobam os atributos citados acima. A pesquisa realizada numa observação participante se baseia na ação do pesquisador de adentrar no contexto dos seus sujeitos de investigação. É preciso que os sujeitos conheçam o pesquisador e se permitam conhecer por ele. Nessa interação, almeja-se uma confiança mútua. Durante a relação naquele contexto, o pesquisador descreve e narra tudo o que foi vivenciado. A toda essa anotação, pode-se acrescentar outras formas de registro, como fotografias, desenhos, outros tipos de produções gráficas, registros de outros contextos, como a escola ou mesmo diferentes informações provenientes de diferentes mídias, como os jornais (Bogdan; Biklen, 1999).

Já a entrevista em profundidade, como o próprio nome já diz, é utilizada quando o pesquisador tem a intenção de compreender de forma intensa e significativa os sujeitos de uma pesquisa. A estratégia de pesquisa em questão demanda que o pesquisador esteja em contato durante um tempo significativo nos espaços ocupados pelos sujeitos e faça perguntas sem respostas prévias a serem escolhidas pelos sujeitos. Ou seja, é necessário elaborar o tipo de pergunta que não possua respostas antecipadamente desejadas e que, assim, permitam que os sujeitos deem respostas que, de fato, contemplem suas vivências.

Portanto, estão fora de questão o uso de questionários fechados e a elaboração de questões estruturadas. A intenção é que os sujeitos se sintam à vontade para dar respostas espontâneas. Outra característica desse tipo de estudo é que o pesquisador geralmente investiga poucos sujeitos, às vezes, somente um. Isso se deve porque os sujeitos são incentivados a se expressar livremente, assim, não se almeja limitar as falas. É dado o nome de história de vida ao estudo em que o objetivo da pesquisa é entrevistar alguém sobre sua própria vida (Bogdan; Biklen, 1999).

Os autores explicam que o uso da expressão pesquisa qualitativa³² é a escolha que fazem para se referir a esse tipo de estudo, mas que outros pesquisadores utilizam expressões diferentes para dizer sobre essa mesma forma de se fazer pesquisa. Dão como exemplo o termo investigação de campo que é usado para as pesquisas antropológicas e sociológicas feitas em

³² Embora o termo “pesquisa qualitativa” seja recente nas ciências sociais - o início de sua utilização se deu somente nos anos 1960 -, a abordagem que hoje entendemos como investigação qualitativa já era realizada há mais de cem anos nos campos de estudo da sociologia e da antropologia (Bogdan; Biklen, 1999).

campo e não em ambientes controlados, como laboratórios. Já no campo da educação, esse tipo de investigação é geralmente chamado de naturalista, porque a pesquisa se daria num ambiente dito natural e observaria os comportamentos pretensamente naturais de seus sujeitos, ou seja, o pesquisador vai até o contexto em questão e observa o que – em tese – aconteceria normalmente sem a sua presença. Muitas vezes a pesquisa desse tipo naturalista também é chamada de etnográfica. No entanto, não se pode confundir essa forma de pesquisa naturalista ou etnográfica com o tipo de pesquisa etnográfica feito pela antropologia em que o foco do estudo seria as diferentes culturas de diferentes povos e lugares. Os autores não têm a intenção de dizer que os termos usados no lugar de investigação qualitativa sejam totalmente cambiáveis ou que não possuam especificidades. A intenção é deixar claro que fazem uma escolha por utilizar esse termo e, com ele, se referir a essas formas de pesquisar que, apesar de diferentes, possuem muito em comum (Bogdan; Biklen, 1999).

Explicam que apesar de todas as diferenças – que são positivas e demonstram como esse campo é complexo e profundo –, existem determinadas características que permitem que muitas pesquisas possam ser entendidas como investigações qualitativas. Em menor ou maior grau, as investigações qualitativas têm em comum cinco aspectos principais (Bogdan; Biklen, 1999):

Primeiro aspecto: “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 47). Os pesquisadores vão até os locais nos quais desejam fazer suas pesquisas convivendo com as pessoas que por lá transitam ou habitam. A maioria deles escreve notas de campo para registrar o que consideram relevante para sua investigação, mas muitos também lançam mão de filmadoras ou gravadores de áudio. O que é observado e anotado, posteriormente, será acrescido de mais informações geradas nas interações com os sujeitos. Tudo que é levantado pelo pesquisador em campo compõe um todo do processo realizado. Portanto, estando já fora do campo, é o olhar do pesquisador que vai dar uma composição para todo esse material. No entanto, ir ao contexto é fundamental para o pesquisador qualitativo. Para o pesquisador qualitativo, o significado das ações dos sujeitos, suas escolhas, atitudes e falas estão intrinsecamente relacionadas ao meio em que emergiram. “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 48).

Segundo aspecto: “A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 48). O objetivo não é enumerar nem tabular o que se viveu em campo. O pesquisador qualitativo recolherá falas das pessoas, imagens, fotografias, desenhos, vídeos, áudios, cartas e outros

documentos pessoais. Tudo isso é muito valioso para ser diminuído e simplificado. Existe a intencionalidade de trazer para o texto final o máximo de autenticidade dos materiais ofertados e colhidos em seus contextos. Assim, o desejo é que o contexto – na impossibilidade de ser transposto – seja registrado com o máximo de detalhes e vida possível. Para tanto, o investigador deve ir a campo disposto a olhar tudo como parte da pesquisa. Não naturalizar nada, questionar e se surpreender com tudo o que encontrar, porque o contexto deve ser visto por inteiro (Bogdan; Biklen, 1999).

Terceiro aspecto: “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 49). Como dito no final do aspecto anterior, o contexto deve ser uma totalidade, por isso o foco da investigação qualitativa deve ser o processo, o caminho e o encontro. Ir a campo sem hipóteses, entendendo que nada está dado a priori, que tudo está por ser descoberto. Permitir que aquele contexto, com seus sujeitos, com seus espaços e com seus tempos sejam o que de fato são: únicos e irrepetíveis (Bogdan; Biklen, 1999).

Quarto aspecto: “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 50). Esse aspecto também tem a ver com a importância do processo citada no aspecto anterior. É o contexto que permitirá as considerações feitas e não o contrário. O pesquisador qualitativo não deve ir ao campo comprovar alguma hipótese. Assim, é necessário primeiro se dedicar ao campo para depois pensar sobre o que se viveu. Depois, fará sua análise pessoal, cotejará o que viveu com o que estudou, selecionará o que entende como mais relevante para a questão que está pesquisando (Bogdan; Biklen, 1999).

Quinto aspecto: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 50). O pesquisador qualitativo não deseja – ou não deveria desejar – falar pelo outro. Quem deve dizer sobre sua vida é o próprio sujeito. O sentido da existência alheia não deve ser dado pelo pesquisador: é necessário entender as perspectivas dos próprios participantes, aceitando que elas não estarão acessíveis se não forem perguntadas diretamente aos sujeitos, ou seja, não serão apreendidas pela simples observação ou mesmo pela observação em profundidade. Para entender as interações de forma mais completa, o pesquisador deve ouvir o que os sujeitos têm a falar sobre os acontecimentos, como interpretam e dão significado aos eventos, as suas próprias ações e a de outros (Bogdan; Biklen, 1999).

Ao nos filarmos à investigação qualitativa, nosso desejo é que a vivência dos sujeitos possa estar presente e materializada neste texto da forma mais intensa possível. Mas temos consciência de que não se pode trazer a totalidade do que se vivenciou, pois o momento presente da vivência se foi, era único e não se repetirá. No entanto, o texto, não sendo capaz de repetir o

vivido, é capaz de recriá-lo. Ao gerar uma nova vivência, o processo de escrita “[...] do texto pelo sujeito [...] é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 311). Ao trazer as falas dos sujeitos, mesmo que transformadas aqui em palavras escritas, nossa intenção é que o texto possa ser um diálogo entre o que vivemos em campo e os autores que elegemos para nos guiar na construção desse tecido textual. Uma trama composta por várias vozes. E, sim, sempre selecionadas por nós, nesse papel que ocupamos, no aqui e no agora, de ser o agente da pesquisa, aquele que vai em busca dessas vozes para costurar todas essas conversas.

Os autores escolhidos para compor o diálogo nessa vivência em forma de texto engendram e alargam nossos paradigmas e transformam nossa visão de mundo.

Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação. Quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “perspectiva teórica”, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos (Bogdan; Biklen, 1999, p. 52).

Nesse sentido, nossos autores orientam a nossa investigação e contribuem para nossa própria forma de dar sentido ao mundo em que nossa pesquisa se desenrola. É importante salientar que, ao irmos para campo, nossa intenção era realizar uma pesquisa qualitativa dentro do campo das Ciências Humanas. E isso é crucial para nossa relação com nossos sujeitos. Como Bakhtin (2011), nós também:

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve) (Bakhtin, 2011, p. 308).

Bakhtin (2011) esclarece que as Ciências Humanas são as ciências do homem³³. As pesquisas derivadas disso devem compreender seus sujeitos como seres humanos que se expressam, que dizem de si e por si mesmos. O que se origina dessa expressão, para Bakhtin (2011), será sempre um texto, mesmo que falado. E esse texto é a fonte privilegiada desse tipo de pesquisa. Já que não existe o sujeito fora do texto criado por ele mesmo, se os pesquisadores

³³ No sentido de humanidade.

não lidam com o texto, não lidam com os sujeitos, e, conseqüentemente, o que estão fazendo não é pesquisa em Ciências Humanas (Bakhtin, 2011).

Nosso interesse é pela vida, pela vivência do sujeito. Sendo esta singular, somente quem a vive pode sobre ela enunciar. A pesquisa é feita com pesquisador e sujeito, nesse entre, que é uma fronteira, mas que é também lugar do encontro. É preciso que sujeitos e pesquisadores ofereçam seus tempos e compartilhem um espaço, vivam juntos esse fragmento da existência. Portanto, não estamos em busca da “pura coisa morta, dotada apenas de aparência” (Bakhtin, 2011, p. 393), que “só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)” (Bakhtin, 2011, p. 393). Apesar dessa doação de si, de sua vivência – através de narrativas orais, escritas, gráficas, espaciais, corporais –, é preciso aceitar que nos é dado a conhecer unicamente o que o sujeito nos revela nesse dar de si, que precisa ser voluntário: “A necessidade da livre autorrevelação do indivíduo” (Bakhtin, 2011, p. 394).

O pesquisador precisa aceitar que é um espectador da narração de uma vivência alheia, que sobre ela pensa, escreve, reescreve, mas que a ele não pertence. A vivência do sujeito, refratada por ele mesmo em sua narrativa, é refratada também pelo pesquisador em seu texto. O texto final, por mais rico que possa ser, é algo pálido perto do vivido.

Aqui há um núcleo interior que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva uma distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse³⁴, ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si. Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível (Bakhtin, 2011, p. 394).

Assim, pesquisador e também sujeitos precisam agir para se expressar. “O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. [...] se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro), aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro)” (Bakhtin, 2011, p. 394). Bakhtin (2011) nos diz sobre o excedente de conhecimentos, que é possível quando pesquisador e sujeito, numa comunhão, se unem, ao mesmo tempo em que permanecem distantes. O lugar de cada um precisa ser preservado, na vida, neste texto – que também é vida, é vivência.

“A questão dos limites do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros

³⁴ Em relação ao uso do termo desinteresse, o tradutor Paulo Bezerra nos orienta a ler como ação não egoísta. Bakhtin (2011) também usa mais à diante no texto a expressão “relação desinteressada” (Bakhtin, 2011, p. 395)

textos” (Bakhtin, 2011, p. 400). Compreender um texto é tentar escutar o diálogo dele com outros textos. Um diálogo que começa no passado e é ouvido pela interpretação do presente e se projeta para o futuro. Os textos para existirem, para terem um contexto, precisam dialogar uns com os outros. As palavras, os signos e os enunciados que conversam entre si – mesmo aqui, em forma de letras escritas – são um diálogo entre sujeitos, que se deu em um determinado contexto. Sujeitos dialogaram um com o outro produzindo textos. Essas falas precisam emanar de lugares diferentes, de pessoas diferentes, é só na troca que o sentido é possível. Um texto ganha sentido por causa de outro texto, por causa do diálogo entre os seres, a verdadeira partilha, o encontro. Mas não uma fusão completa, as individualidades precisam se manter.

“O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2011, p. 395).

Assim, sujeitos inesgotáveis que somos, não almejamos a exatidão impossível. Livres, não apresentamos garantias. Ao nos darmos a conhecer ao outro, não afiançamos nossa totalidade, que incessantemente se esquivava, inalcançável. “O ser da totalidade, o ser da alma humana, o qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode ser tolhido por esse ato em nenhum momento substancial” (Bakhtin, 2011, p. 395).

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Bakhtin, 2011, p. 400)

Assim, não nos interessa essa ciência que se acredita exata. Luria (2015), em seu livro **A construção da mente**, discorre sobre a diferença que Max Verworn fazia entre os tipos de cientistas. Luria (2015) diz que, para esse pensador alemão, existiam o grupo dos cientistas clássicos e o grupo dos cientistas românticos. Fazer parte de um grupo ou de outro não era só uma questão de como esses pesquisadores lidavam com a ciência, mas também como lidavam com a própria vida. Os clássicos são aqueles cientistas que querem fragmentar o que estão pesquisando, entender os processos através de pedaços para, assim, poderem generalizar suas descobertas para que estas se tornem leis que sejam capazes de explicar todos os outros eventos similares. “Um dos resultados desta abordagem é a redução da realidade viva, com toda a sua riqueza de detalhes, a esquemas abstratos. Perdem-se as propriedades do todo vivente [...]” (Luria, 2015, p. 179). Entendemos que essa ideia de cientistas clássicos pode se aproximar com

o que citamos sobre as pretensas ciências exatas e a pesquisa com o objeto, e não com o sujeito, com a coisa morta, e não com o viva.

Os pesquisadores românticos seriam o oposto. A vida – os fenômenos que estão estudando –, para eles, não devem ser reduzidos, nem fragmentados e nem generalizados. “É de maior importância, para os românticos, a preservação da riqueza da realidade viva, e eles aspiram a uma ciência que retenha essa riqueza” (Luria, 2015, p. 179).

Vigotski (2009) nos ajuda nesse imenso esforço de tentar pesquisar a inteireza de um fenômeno. Ao discorrer sobre os métodos de pesquisa, lemos seu exemplo clássico sobre o estudo químico da água. Ao ser estudada, a água é dividida em seus elementos constituintes: hidrogênio e oxigênio. Mesmo que seja composta por hidrogênio e por oxigênio, estes elementos – cada um separadamente – não são água. As partes não são o todo e nem preservam suas características. Ele demonstra isso de forma bem simples e clara: a água – quando inteira – apaga o fogo. Hidrogênio e oxigênio isoladamente não o fazem, pelo contrário, têm efeitos opostos. São “[...] produtos que perderam as propriedades inerentes ao todo [...]” (Vigotski, 2009, p. 6). A água mantém suas propriedades, como diz Vigotski (2009), mesmo quando é um pingo de chuva ou um oceano. Desmembrá-la para conhecê-la não nos explica quase nada. A busca deve ser pela totalidade, por uma pesquisa que seja capaz de decompor “em unidades a totalidade complexa” (Vigotski, 2009, p. 8). A unidade como a essência que preserva as propriedades do todo. Voltando ao exemplo da água: a fórmula química não é uma unidade. A molécula, sim: “[...] a unidade é definida pelo fato de que é parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (Vigotski, 2018a, p. 40).

É dessa ideia que se origina o conceito de vivência: a unidade entre meio e o ser. Em seus estudos e experimentos a partir deste conceito, Vigotski concentra-se, principalmente, nas vivências das crianças para pesquisar sobre seu desenvolvimento: “[...] a unidade é crucial [...], ou seja, a relação entre o momento do meio e as características da própria criança. [...] a relação entre os momentos do meio e os momentos pessoais, isto é, os que estão enraizados nas especificidades da própria criança” (Vigotski, 2018a, p. 47).

Es imprescindible introducir en la ciencia un concepto poco utilizado en el estudio del desarrollo social del niño. No estudiamos suficientemente la relación interna del niño con la gente de su entorno, no lo consideramos como un participante activo de la situación social. Reconocemos de palabra que debe estudiarse conjuntamente la personalidad del niño y su medio, pero no cabe suponer que la influencia de la personalidad está a un lado y en otro la influencia del medio y que tanto el uno como el otro actúan como fuerzas externas. De hecho, sin embargo, es así como se suele proceder: en su deseo

de estudiar la unidad, la fraccionan previamente e intentan, después, relacionar lo uno con lo otro (Vygotski, 2012, p. 380).

Assim, pesquisando a unidade dos seres com o meio, consideramos que seja possível atuar como pesquisadores românticos que se empenham em preservar a vida, se esforçando constantemente em não reduzir o vivido. Apesar dessa vontade genuína, é preciso ter consciência que a intenção de apreender a totalidade da existência é já de início fracassada, pois a vida sempre nos escapa quando dela tentamos nos apropriar. No entanto, essa intencionalidade precisa guiar o pesquisador romântico e, mesmo sabendo que não será possível trazer a plenitude da existência para nossos textos, como já dito, nosso compromisso romântico é estar presente, atentos e concentrados na convivência com o outro. Porque, no fim das contas, é somente isso que podemos ofertar: nossa presença na comunhão do encontro.

Barbier (1992) nos ajuda nesse sentido quando nos diz sobre a escuta sensível: é mais sobre compreender do que refletir, analisar e explicar. O pesquisador precisa se permitir sentir e se libertar para viver o campo de pesquisa, só assim, poderá ter uma atitude sensível. Entregar-se a complexidade do que será vivido. Adentrar o mundo e vivê-lo: “entrar no sentimento é aceitar ser receptivo em relação ao mundo que, sempre, nos fala de modo diferente. É aceitar estar vazio [...]” (Barbier, 1992, p. 202).

“Chamo de ‘sensibilidade’ a forma elaborada de sentimento de ligação [...]: uma ‘empatia generalizada’ em relação a tudo o que vive e a tudo o que existe” (Barbier, 1992, p. 205). Para Barbier (1992), é isso que deve guiar a escuta – para de fato escutar alguém – do psicólogo e do profissional da educação, mas aqui estendemos isso também para o pesquisador.

Entender que cada um ocupa um lugar diferente na existência e isso deve ser apreciado. No entanto, é preciso entender esse lugar sem compreendê-lo como permanente, todos nós podemos nos “[...] abrir para outros modos de existência [...]. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’, procuremos reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora” (Barbier, 1992, p. 209). Portanto, não podemos moldar os sujeitos, não devemos projetar no campo nossas angústias e desejos.

Além disso, não devemos ficar obcecados em interpretar as vivências. “A escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo” (Barbier, 1992, p. 210). “Cada experiência pessoal é única e irredutível a um modelo, seja ele qual for” (Barbier, 1992, p. 211). Escutar de forma sensível é escutar a totalidade do outro. E isso só é possível se escutarmos a partir da nossa própria totalidade. Eu, inteira, escuto o outro, inteiro.

Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro [...]. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível (Barbier, 1992, p. 212).

Barbier (1992) compara a escuta sensível à meditação: estar plenamente no campo de pesquisa com os sujeitos. Entendo que tenha a ver com a ideia do “vazio” explicada por ele. Estar ali sem projetar ou imaginar nada sobre aquele momento, sobre aquelas pessoas. Não trazer conceitos nem teorias tentando achar pistas para que nossos estudos progressos façam sentido. Respeitar e ser sensível ao momento. Essa condição de presença completa traz para a escuta um estado de extrema atenção: estar por inteiro.

Não se trata de esquecer nossas teorias e metodologias, mas não podemos permitir que sejam soberanas e precisamos ter a consciência de que não bastarão. Em uma parte de seu texto, o autor (BARBIER, 1992) trata sobre a escuta sensível de pacientes terminais, mas acredito que possa também servir para pensar sobre os limites do que levamos conosco para o campo:

[...] o conhecimento teórico e até a experiência não bastam para sentir o que se deve fazer. Somente a escuta sensível, que integra mas ultrapassa tanto a experiência anterior quanto o saber psicológico [aqui podemos prolongar para os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre se fazer pesquisa], permite chegar a uma atitude justa e a um comportamento pertinente (Barbier, 1992, p. 217).

5.2 A PESQUISA PÓS-QUALITATIVA

Como já foi dito e escrito em muitos lugares, no dia 11 de março de 2020, numa quarta-feira, a Organização Mundial de Saúde (OMS), representada por seu diretor geral, Tedros Adhanom, alterou a classificação do estado causado pelo vírus Sars-Cov-2 – ou, como o chamamos, o novo coronavírus, - de contaminação para pandemia. O que motivou essa mudança não foi a gravidade da Covid-19, que, como aprendemos, é a doença causada pelo vírus. Não, o que levou a OMS a fazer essa elevação foi a relação do vírus com o espaço, a sua disseminação geográfica (Oliveira, 2020).

Isso ressoa um dos motes deste trabalho, qual seja: todo espaço é interespaço. A nossa vivência é convivência: estamos no meio do redemunho (Rosa, 2015). A espacialidade não é somente uma dimensão essencial do que nos torna humanos, mas ela também é uma dimensão essencial da existência de todos os outros seres com os quais compartilhamos o espaço, inclusive o Sars-Cov-2. A espacialidade não torna os humanos especiais, ela os torna parte da totalidade: “Tudo é único e ao mesmo tempo emaranhado” (Bridle, 2023, p. 41).

A pandemia trocou nossos passos e estragou nossos planos (Sobral, 2019). E, para esta pesquisa, não foi diferente. A suspensão do convívio presencial nos fez buscar outro jeito de continuar o trabalho de campo³⁵. E, para além disso, nos impeliu a buscar formas possíveis de significar o vivido. Nesse contexto, a pesquisa pós-qualitativa foi, por nós, a perspectiva eleita para essa tarefa, pois ela reconhece o intenso emaranhamento de todas as formas de vida. Durante muitos momentos e lugares neste texto, buscamos o que era só nosso, o que era especificamente da espécie humana, o que nos tornava diferentes e, quiçá, especiais. Mas a partir desse aqui e desse agora, precisamos buscar o que nos une ao todo, aos outros seres. Todo esse percurso - de olhar para a espécie humana - foi importante. Não quero nem vou apagar minhas pegadas, meus rastros pelo caminho. O trabalho é esse todo que foi trilhado em cada espaço de tempo e a cada tempo no espaço. Cada passo foi importante e tudo que se viveu ainda está vivo e sendo ressignificado: “Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado” (Bakhtin, 2011, p. 399).

Como foi dito, nos propomos a fazer uma investigação qualitativa. No entanto, ainda que essa escolha tenha sido apropriada, ela não foi (não é) o bastante³⁶. Por isso, estamos buscando outras formas para tentar entender as relações da pesquisa com a teoria, com o campo, com os sujeitos humanos e com os mais-que-humanos, com a pesquisadora e também com a pandemia que atravessou isso tudo.

Nesse sentido, temos nos debruçado no que tem sido chamado de pesquisa pós-qualitativa (Le Grange, 2018). Esse tipo de investigação tem nos ajudado a pensar como esta pesquisa, seus sujeitos, seus espaços e tempos dialogam com o aqui e o agora neste nosso espaço de vida: o planeta Terra - que vêm passando - como sempre passou - por mudanças. No entanto, em relação às mudanças inerentes à vida neste planeta, a pesquisa pós-qualitativa está relacionada a dois tipos principais. Um deles diz respeito a estarmos enfrentando uma crise ecológica causada pelas escolhas e pelas ações (de uma parte) da espécie humana que estão “[...] dizimando plantas e animais, poluindo oceanos e rios, produzindo mudanças atmosféricas,

³⁵ Como narrado e descrito na parte anterior deste trabalho.

³⁶ Antes de continuar, eu gostaria de escrever que, ainda que eu tenha buscado uma forma outra de compreender tudo que aconteceu, não posso suprimir a companhia que a pesquisa qualitativa me fez - e sua importância para a existência desta pesquisa. Portanto, ainda mantenho materializado neste texto meu diálogo com os autores da primeira parte do trabalho, na qual a pandemia não existia, pois eles foram meus companheiros de campo e estiverem juntos de mim esse tempo todo. Dessa forma, eles são parte deste texto, parte essencial do meu caminho.

criando desigualdades crescentes, e assim por diante”³⁷ (Le Grange, 2018, p. 03). Esse primeiro tipo de mudança marca uma nova era geológica chamada Antropoceno (Le Grange, 2018), que “[...] está acumulando tanto lixo, tanto estrago, que deixou o mundo adoecido” (Krenak, 2022, p. 85).

O segundo tipo de mudança também é causado pelas escolhas e pelas ações (de uma parte) da espécie humana e está associado ao nosso relacionamento com a tecnologia: estamos de tal modo amalgamados que a fronteira entre nós e os artefatos se torna a cada dia mais confusa.

Além da busca pelo fim da distinção entre animais humanos e mais que humanos, também a distinção entre máquinas e animais está enfraquecida: as máquinas do final do século XX tornaram completamente ambígua a diferença entre natural e artificial, mente e corpo, entre o que se desenvolve a si mesmo e o que é projetado externamente, e muitas outras distinções que costumávamos aplicar a organismos e máquinas. Nossas máquinas estão perturbadoramente vivas, e nós estamos assustadoramente inertes (Haraway, 2023b, p. 265)

Os dois tipos de mudança criam uma condição chamada pós-humano: “Essa condição está relacionada ao fato de que os humanos chegaram a um ponto em que, como espécie, não apenas são capazes de manipular e controlar toda a vida, mas também têm a capacidade de destruí-la. A arrogância ou a autoestima humana atingiu seu apogeu”³⁸ (Le Grange, 2018, p. 04).

A pesquisa pós-qualitativa, ainda que se proponha a considerar a vida como um todo, não tem a pretensão de ser uma "metodologia totalizante"³⁹ (Le Grange, 2018, p. 6). O considerar a vida como um todo diz respeito a uma "subjetividade [que] torna-se ecológica"⁴⁰ (Le Grange, 2018, p. 7). Assim, o sujeito da pesquisa pós-qualitativa é um sujeito ecológico, porque faz parte do fluxo da vida: não existiria, portanto, formas de separar um sujeito - que seja humano ou mais que humano - do todo, porque somos parte constituinte deste todo e por ele somos constituídos. Estamos sempre imbricados: nós não vivemos no mundo, nós somos o mundo. Vivenciamos esse meio que está fora de nós, mas do qual somos parte (Vygotski, 2012):

³⁷ No original: “[...] *decimating plants and animals, polluting oceans and rivers, producing atmospheric change, creating growing inequalities, and so forth*” (Le Grange, 2018, p. 03).

³⁸ No original: “*This condition relates to the fact that humans have reached a point where as a species it is not only able to manipulate and control all of life but also has the capability to destroying it. Human arrogance or self-esteem has reached its zenith*” (Le Grange, 2018, p. 04).

³⁹ No original: “*a totalising methodology*” (Le Grange, 2018, p. 6).

⁴⁰ No original: “*subjectivity becomes ecological*” (Le Grange, 2018, p. 7).

vivemos em condição de interespacialidade que é, ao fim e ao cabo, a condição de estarmos em unidade com o mundo (Lopes, 2021).

Dessa forma, ainda que tenhamos buscado a pesquisa pós-qualitativa para dialogarmos com os acontecimentos, continuo a ser uma pesquisadora romântica (Luria, 2015). Porque a pesquisara pós-qualitativa, como a romântica, acredita que a vida não pode ser fragmentada, nem reduzida. Entende as existências como uma totalidade e deseja acolher a vida como um todo, inteira. A intencionalidade e o compromisso romântico ainda nos guia: estar presente, atenta e concentrada na convivência com o outro, todo e qualquer outro. Porque é isso, ao fim e ao cabo, o que podemos ofertar: nossa presença na comunhão do encontro.

Também acreditamos que a sensibilidade é preservada na pesquisa pós-qualitativa. Conforme Barbier (1992), sensibilidade é “[...] a forma elaborada de sentimento de ligação [...]: uma ‘empatia generalizada’ em relação a tudo o que vive e a tudo o que existe” (Barbier, 2012, p. 205). Nosso desejo continua sendo pesquisar buscando a ligação plena com a vida que existe. Entender que cada um ocupa um lugar próprio na grande existência, e que isso deve ser valorizado, apreciado. Mas – ainda que cada espécie e cada indivíduo possuam suas especificidades – os lugares ocupados são transitórios, vão mudando ao longo do tempo e do espaço: são infinitos os “[...] modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida. E os modos podem ser modificados” (Bispo dos Santos, 2023, p. 23)

Assim, as ideias de Barbier podem ser aproximadas da pesquisa pós-qualitativa. Um exemplo é em relação ao sentimento de ligação plena com vida. Uma das implicações de nos guiarmos por esse sentimento na pesquisa pós-qualitativa é conceber uma nova forma de lidar com dados: "os dados não são algo lá fora que reunimos ou coletamos e não estão isolados de nós mesmos" (Le Grange, 2018, p. 8). Além disso, a pesquisa pós-qualitativa pressupõe que nossos métodos de pesquisa fazem parte da transformação do mundo: nossas pesquisas, em sua própria existência e materialização, agem no mundo.

[...] o que podemos apreender de seus desdobramentos, é que ela nos convida a pensar, a sentir e a agir de forma diferente e que um futuro diferente se encontra em uma vida de experimentação em intra-ação com o real e que o potencial transformador da pesquisa pós-qualitativa a torna relevante para engajar os desafios do mundo contemporâneo (Le Grange, 2018, p. 9)⁴¹

⁴¹ No original: “[...] what we can garner from its unfolding is that it invites us to think, feel and act differently and that a different future is to be found in a life of experimentation in intra-action with the real and that the transformative potential of (post)qualitative research makes it relevant to engaging challenges of a contemporary world”. (Le Grange, 2018, p. 9).

Assim, nessa “[...] conjuntura geo-histórica que vem sendo chamada de Antropoceno⁴²” (Haraway, 2022, p. 68), a pesquisa pós-qualitativa intenciona compreender a complexidade do contexto em que vivemos e nos convida a realizar um tipo investigação que considere a importância das relações entre todas as formas de existência no planeta Terra. E, do nosso lugar neste planeta, qual seja, um coletivo⁴³ que se dedica a pesquisar a vivência espacial e o encontro no interespaço, a pesquisa pós-qualitativa nos permite pensar sobre a espacialização de outras formas de vida que não só a da espécie humana: como escreve Donna Haraway, a vida de cada espécie é da forma que é por causa de outras espécies que se coconstituem (Haraway, 2021). Portanto, ainda que se defenda o respeito às diferenças⁴⁴ entre as espécies, é importante compreender que vivemos em **relação com** outros seres, e a vida só é possível no encontro entre seres de diferentes espécies no interespaço: nossa espacialidade é mais que humana.

Toda a vida e o ser dos humanos estão inextricavelmente enredados e permeados por todas as outras coisas. Essa ampla comunidade inclui cada habitante da biosfera: os animais, as plantas, os fungos, as bactérias e os vírus. Ela inclui os rios, os mares, os ventos, as pedras e as nuvens que nos nutrem, estremecem e encobrem. Essas forças animadas, essas companheiras na grande aventura do tempo e do devir, têm muito a nos ensinar e já nos ensinaram muita coisa. Somos o que somos por causa delas, e não podemos viver sem elas (Bridle, 2023, p. 33).

Acredito que falar, pensar e escrever sobre pesquisa pós-qualitativa também seja falar, pensar e escrever sobre o mundo mais que humano. Apesar de, neste mesmo texto, por vezes tenhamos buscado o que nos diferencia dos outros seres vivos, tentamos agora – sem deixar de lado as especificidades de cada espécie, que são relevantes para o que trazemos para os interespaços – compreender o que nos une ao todo vivente – do qual somos parte.

Somos parte do todo, no entanto, as pesquisas – feitas por humanos – conseguem romper com a perspectiva humana que tem a própria espécie como ponto de partida, como padrão? A

⁴²“O termo parece ter sido cunhado no início dos anos 1980 pelo pesquisador e ecólogo Eugene Stoermer, especialista em diatomáceas de água doce da Universidade de Michigan, falecido em 2012. Ele introduziu o termo para referir-se às crescentes evidências relacionadas aos efeitos transformadores das atividades humanas na Terra. O nome Antropoceno fez sua aparição estelar dramática em discursos globalizadores no ano 2000, quando o cientista holandês Paul Crutzen, especialista em química atmosférica e vencedor do prêmio Nobel, se juntou a Stoermer para sugerir que as atividades humanas haviam sido de tal natureza e de tamanha magnitude que mereceriam o uso de um novo termo geológico para uma nova época, que sucedeu o Holoceno (que data do fim da última era glacial, isto é, do final do Pleistoceno, há aproximadamente 12 mil anos). As mudanças antrópicas estabelecidas pela máquina a vapor, criada em meados do século XVIII, e pelo uso explosivo de carvão, responsável por alterações em todo o planeta, tornaram-se evidentes nos ares, nas águas e nas rochas da Terra” (Haraway, 2023a, p. 83-84)

⁴³ Aqui faço referência ao GRUPEGI – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância.

⁴⁴ “Os animais não são todos iguais; suas especificidades, enquanto espécie e enquanto indivíduo, importam” (Haraway, 2021, p. 44).

busca pelo que nos aproxima deveria ser uma busca por semelhanças de comportamento? Ou uma busca pelo que nos aproxima de fato – estarmos próximos – sermos seres que compartilham o mesmo espaço? O humano precisa ser a vida por excelência, a referência para as análises?

A pesquisa pós-qualitativa pressupõe a existência de outros seres, mas não devem considerá-los como recursos ou meios através dos quais a pesquisa irá acontecer:

A grande maioria dos estudos feitos em crianças e animais não interrompeu esse binarismo ou as hierarquias que são produzidas com ele, e as configurações de pesquisa permaneceram principalmente instrumentais - foi o papel de outros animais como facilitadores ou catalisadores para o desenvolvimento ou habilidades das crianças que tem sido visto como interessante (Tammi et al., 2020, p. 1).

Essa forma de fazer pesquisa pode pressupor que precisamos conviver com “[...] corpos que não são apenas humanos e tentamos sintonizar histórias que não estão apenas dentro das capacidades de nossos sentidos e significados humanos” (Hohti; Tammi, 2019, p. 9).

Uma das implicações disso é que precisamos ser conscientes de que a pesquisa é corporificada em um sujeito situado no espaço: penso “a partir de onde estou” (Krenak, 2022, p. 33). Nós, pesquisadores, como os outros seres, ocupamos um lugar e isso influencia nossa compreensão do outro: “um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado” (Bakhtin, 2011, p. 332).

Precisa ressoar em nós que a nossa compreensão do mundo é parcial, precisamos reconhecer que nossas pesquisas só alcançam até onde nossa percepção humana alcança, até onde nosso corpo humano e nossa visão humana alcançam (Haraway, 2023b): somos limitados em relação à compreensão de outras formas de existência. Nosso antropocentrismo nos limita e, muitas vezes, nos permite compreender somente nossos próprios padrões de estar no mundo. Para termos acesso a outras formas de vida, precisamos transformar nossas formas de fazer ciência (Bridle, 2023; Haraway, 2023b). Precisamos viver em comunhão, precisamos pesquisar em profunda conexão com o mundo em que vivemos, porque o que está em jogo é a nossa continuidade.

Os conhecimentos são situados porque são situados os sujeitos que os produzem, que os pensam e os escrevem. Uma implicação de considerar os conhecimentos como situados é a responsabilização pelo que contamos (Haraway, 2023b), porque não podemos ignorar que “conhecimentos situados são sempre conhecimentos *marcados* [...]” (Haraway, 2023b, p. 194 – grifo da autora).

Entender e reconhecer que quem faz pesquisa possui um corpo que ocupa um lugar específico no mundo. Lugar que – ainda que possa ser fluido, transitório ou temporário – é atravessado por muitas questões: de raça, de classe social, de gênero e de **espécie** (Haraway, 2023b). Nossa mirada para o outro é parcial. A ciência e o conhecimento produzidos por um corpo situado é uma ciência e um conhecimento parciais (Haraway, 2023b). Para Haraway (2023b), é importante que o conhecimento seja entendido como situado para que as marcas que o atravessam sejam visíveis. Mas, ainda assim, embora visíveis, sua fragmentação e parcialidade mantêm a suposta existência de sujeitos e de objetos. Ela defende que nossa relação com o outro – de qualquer espécie – precisa ser uma relação entre sujeitos.

Conhecimentos situados requerem que o objeto de conhecimento seja representado como um ator ou um agente, não como uma tela, um fundamento, um recurso, e nunca, finalmente, como escravo do mestre que encerra a dialética em sua agência e autoria únicas do conhecimento “objetivo”. (Haraway, 2023b, p. 346)

Nossas pesquisas só alcançam até onde nossa percepção humana alcança (Haraway 2023b). Seja com o uso de tecnologia ou não, o lugar do qual pesquisamos é um lugar humano: nosso corpo é situado também a partir da nossa espécie. Dessa forma, somos limitados em relação à compreensão de outras formas de existência. Compreender e classificar os outros seres a partir do que somos não será o caminho se quisermos viver em comunhão, o que está em jogo é a nossa continuidade e ela só é possível em inter-relação (Bridle, 2023).

Assim, é preciso ter consciência profunda do lugar do qual enunciamos, do lugar do qual vemos o outro, do lugar do qual miramos o mundo. Conhecimento situado porque corporificado: o corpo, em sua espacialidade, produz conhecimento – a partir de um lugar – parcial, limitado. Mas não necessariamente fixo, porque nossa espacialidade mais que humana possui também mobilidade, carrega em si a potencialidade da transmutação: ainda que nosso lugar seja único, ele pode ser compartilhado, podemos proferir enunciados compartilhados, negociados, podemos – e precisamos – seguir juntos (Haraway, 2023a).

O eu que conhece é parcial em todas as suas formas, nunca terminado ou total, simplesmente algo que está ali e é original. Ele é sempre construído e costurado de forma imperfeita e, *portanto*, capaz de se juntar a outro, para enxergar junto sem pretender ser outro. Essa é a promessa da objetividade: alguém que tem conhecimento científico não busca a posição de sujeito da identidade, mas da objetividade, isto é, da conexão parcial. Não há como “estar” simultaneamente em todas as – ou completamente em algumas das – posições privilegiadas (subjugadas) estruturadas por gênero, raça, nacionalidade e classe [e espécie]. (Haraway, 2023b, p. 336 – grifo da autora)

Somos parciais, somos situados, **somos espacializados**. Nossa busca deve ser por estarmos juntos, “enxergar junto sem pretender ser outro” (Haraway, 2023b, p. 336). Na vida compartilhada em conexão no interespaço, em nossa interespacialidade mais que humana, estamos juntos, emaranhados, a busca por “[...] conhecimentos situados e corporificados e contra várias formas de reivindicação de conhecimento não localizáveis e irresponsáveis. Irresponsável aqui significa incapaz de ser chamado a prestar contas” (Haraway, 2023b, p. 333).

Dessa forma, a ciência se torna o modelo paradigmático não de fechamento, mas daquilo que é contestado e contestável. Ela se torna o mito não do que escapa à agência e responsabilidade humanas em um campo acima da disputa, mas, antes, da responsabilização e da responsabilidade pelas traduções e solidariedades que liga as visões cacofônicas e vozes visionárias que caracterizam os conhecimentos dos subjugados. [...] Não procuramos a parcialidade por si só, mas pelas conexões e aberturas inesperadas que os conhecimentos situados tornam possíveis. O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar particular (Haraway, 2023b, p. 343).

5.2.1 Pandemia e Antropoceno

Como dissemos anteriormente, o que levou a OMS a decretar a Pandemia do novo coronavírus foi a sua relação com o espaço, a sua disseminação geográfica (Oliveira, 2020). Talvez possamos dizer que a pandemia é um sintoma da “[...] conjuntura geo-histórica que vem sendo chamada de Antropoceno” (Haraway, 2023a, p. 68): “há crescente consenso de que a mudança do sistema terrestre, em associação com a perda da integridade da biosfera, aumenta a probabilidade de eventos de transbordamento zoonótico para as populações humanas” (Laporta; Vittor; Sallum, 2020, p. 1).

Na última década, com a intensa exploração e destruição das florestas para convertê-las em áreas de agricultura e pecuária, “os eventos de transmissão cruzada de patógenos de animais silvestres para humanos [...] aumentaram drasticamente [...]” (Laporta; Vittor; Sallum, 2020, p. 1)

Os surtos anteriores de coronavírus (Sars e Mers) na Ásia e no Oriente Médio, a pandemia de H1N1 de 2009, os surtos do Ebola de 2014 na África Ocidental e os surtos do zika e da febre amarela no Brasil entre 2016 e 2018 são exemplos recentes de eventos causados por vírus mortais de origem zoonótica associados à conversão de florestas em agricultura e pecuária (Laporta; Vittor; Sallum, 2020, p. 1)

As pesquisas têm levantado dados que constataam que a pandemia é um problema antropogênico, ou seja, causada pela aproximação invasiva, desrespeitosa e destrutiva que nossa espécie empreende nos espaços mais que humanos (Lima; Tomaz, 2021).

[...] os fatores que favorecem essa aproximação de risco entre humanos e animais selvagens são diversos, entre os quais se destacam: a destruição de habitats; o extrativismo e o desmatamento; o avanço da agropecuária; o crescimento demográfico; as mudanças no uso dos solos; a expansão das cidades; o crescimento do consumo e da descartabilidade; a globalização econômica e intensificação do comércio mundial; as migrações; o aumento vertiginoso de viagens e deslocamentos ao redor do mundo; o tráfico e o consumo de animais selvagens; entre outros (Lima; Tomaz, 2021, p. 50)

Assim, ainda que o Antropoceno⁴⁵ não seja um consenso, a sua hipótese nos ajuda a entender a profunda dimensão da ação de exploração e degradação (de parte) da espécie humana no planeta como um todo (Lima; Tomaz, 2021): “[...] nós estamos hoje vivendo o desastre do nosso tempo, ao qual algumas seletas pessoas chamam Antropoceno. A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo” (Krenak, 2020a, p. 72).

A conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças. [...] nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos aqui, [...] estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitam prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos [...] (Krenak, 2020a, p. 46-47)

A vida na pandemia evidenciou – da pior forma possível – como nossa espacialidade é compartilhada. Para a continuidade da nossa própria espécie humana, precisamos “[...] reelaborar a relação entre humanos e mais-que-humanos” (Ranniery, 2022, p. 54).

Sob essa perspectiva, a cruel devastação da vida pela Covid-19 é oferecida como mais um exemplo do desastre contínuo da rejeição humana à interdependência e à vulnerabilidade no limite das espécies e de expulsar o cuidado quando entramos direta ou indiretamente na vida de seres mais-que-humanos (Ranniery, 2022, p. 59).

“[...] a cruel devastação da vida pela Covid-19 é oferecida como mais um exemplo do desastre contínuo da rejeição humana [...]” da compreensão de que a nossa espacialidade é

⁴⁵ Fazemos uso deste termo pois é usado por alguns dos autores e autoras com os quais dialogamos neste trabalho, como, por exemplo, Hararaway (2023a), Krenak (2020a) e Le Grange (2019). No entanto, esse termo não é um consenso: em março de 2024, membros da subcomissão de Estratigrafia de Quaternário votaram decidindo que não estamos oficialmente em uma nova época geológica (Rodrigues, 2024).

mais que humana. A existência da espécie humana, neste planeta, não pode depender da “[...] exaustão das florestas, dos rios, das montanhas, nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida” (Krenak, 2020a, p. 46).

No dia 27 de abril de 2024, enquanto ainda escrevia as linhas deste trabalho, no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, uma calamidade se anunciava: fortes chuvas causaram o transbordamento de vários rios acarretando enchentes que destruíram a vida de muitos seres que habitam as mais de 470 cidades atingidas (Lula [...], 2024). Essa tragédia é o “[...] pior desastre da história [e da geografia] do Rio Grande do Sul (Antropoceno [...], 2024, p. 1).

Como a tragédia da pandemia, a tragédia do Rio Grande do Sul pode ter sua culpa atribuída aos humanos e a sua relação com o mundo mais que humano: “As mudanças climáticas provocadas pela ação humana – em especial a emissão de gases do efeito estufa liberados com a queima de combustíveis fósseis – tornaram as chuvas no Rio Grande do Sul mais intensas” (Peixoto, 2021, p. 1).

“Teria o antropoceno chegado no pampa?” (Brizola, 2024, p. 1). Como já escrito, o termo Antropoceno não é um consenso entre pesquisadores, mas a ideia que ele carrega faz – infelizmente – cada vez mais sentido, qual seja: a “atividade predatória dos humanos, sugando os recursos naturais do planeta em grande escala e poluindo a atmosfera de forma constante não pode ser ignorada” (Brizola, 2024, p. 1).

Portanto, ainda que possamos tentar negar ou ignorar essa correlação, as nossas ações estão gerando consequências severas também à nossa própria espécie:

Ao estudarmos as implicações do Antropoceno, certamente conhecíamos que as ações humanas têm produzido efeitos globais. O planeta sente um conjunto de transformações – pelo clima, pelas águas, pela paisagem – e, talvez em nosso estado [Rio Grande do Sul] estejamos sentindo em nossos corpos a nova condição [...]. Há uma dimensão humana que precisa ser considerada neste ponto, qual seja: a crise climática é uma ameaça aos nossos direitos mais básicos, materializada na escassez de águas e recursos fundamentais (Silva, 2024, p 1)

Nossa vida – como um todo que constitui uma espécie – da forma como ela é materializada no espaço, está

[...] pondo em risco todas as outras formas de viver – pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como *uma* humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres. Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e

transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra (Krenak, 2020a, p. 47- 48)

Muitos de nós estamos apegados a um modo destrutivo de espacialização, refletindo a

[...] exacerbação do pragmatismo derivado de lógicas mercadológicas, em que pessoas, animais, plantas, rochas, água, terra enfim tudo que tem vida precisa ser enquadrado no modo de produção hegemônico – capitalista – para que seja validado, dotado de importância e credibilidade. Para tal, o tempo todo, somos impelidos a pensar-sentir-imaginar apenas o que tem significado para esse modelo [...] (Chaigar; Lopes; Nunes, 2020, p. 751)

No entanto, podem existir novas maneiras de compartilhar o espaço coletivo, diferentes possibilidades de materializar a vida nesse interespaço que é o Planeta Terra. “Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo” (Krenak, 2020a, p. 57)

Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui? O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno (Krenak, 2020a, p. 59)

Podemos romper esse “[...] compromisso sombrio e enfeitado pela sedução do Progresso [que] nos acorrenta a infinitas alternativas infernais, como se não tivéssemos outras maneiras de remundificar, reimaginar, reviver e nos reconectar reciprocamente em bem-estar multiespécie” (Haraway, 2023a, p. 96)

5.2.2 Pesquisar com o mundo mais que humano

A partir da defesa de uma espacialidade mais que humana, gostaríamos discutir algumas das contribuições da pesquisa pós-qualitativa para as investigações com as infâncias. Dessa forma, pretendemos refletir como a pesquisa pós-qualitativa entende as infâncias como parte do um todo vivente e como as metodologias de investigação são parte da transformação do mundo, convidando-nos a realizar um tipo de pesquisa que considere a importância das relações entre todas as formas de existência no planeta Terra.

Para a possibilidade de existência de uma pesquisa pós-qualitativa com crianças, precisamos compreendê-las a partir de uma perspectiva pós-humana. As transformações que ocorreram em meados dos anos 80, do então século XX, em diversos países, incluindo o Brasil, e alavancados pelos estudos da Sociologia da Infância e outras áreas, sistematizando o que

temos convencionado com o Campo de Estudos da Infância, buscaram romper, segundo Aitken (2019), com uma concepção de infância que estava marcada pela sua condição de incompletude e cuja vida estava na redenção da chegada a dita “maturidade adulta”. O próprio Aitken (2019) irá considerar que essa virada levou a um outro tipo de essencialismo, em que as crianças se tornaram o centro do existir, replicando a mesma condição do humanismo clássico do Antropoceno. Para ele e outros, como Murriss (2016), outra virada faz-se necessária: irmos para além dessa centralidade infantil, mas para uma criança pós-humana:

A criança pós-humana não é apenas discursiva, mas também material [...] incluindo o corpo que a criança não apenas tem, mas também é. [...] A criança pós-humana é relacional. Não há existência anterior de indivíduos com propriedades, competências, voz, agência e assim por diante. Os indivíduos se materializam e passam a existir por meio de relacionamentos, assim como o significado. Há igualdade ontológica, bem como epistemológica, entre as espécies e entre os diferentes membros de cada espécie (Murriss, 2016, p. 193).

A partir disso, podemos falar em pós-infância, ir além da infância que se materializou em muitos de nossos discursos e pesquisas acadêmicas, nas legislações e em diversos campos sociais: “a pós-infância é nossa condição histórica e geográfica, que é incorporada materialmente e requer o fim da pureza disciplinar. A pós-infância tem várias camadas, é nômade, relacional a agentes humanos e não humanos e mediada pela tecnologia” (Aitken, 2019, p. 273).

Junto com a noção de pós-infância, é preciso também pensar a agência do mundo mais que humano, contemplando não somente as outras espécies que não a humana, mas também o mundo material. A implicação disso é a problematização da fragmentação entre “[...] teoria/prática, criança/adulto, animal/humano e a natureza/cultura” (Murriss, 2016, p. 193).

A rejeição da centralidade do humano diz respeito à rejeição não só da centralidade do adulto humano, mas também da criança humana: “[...] descentralizar a criança e reincorporá-la em uma multiplicidade de relações” (Aitken, 2019, p. 108). Portanto, questiona-se também a educação centrada na criança. Mas o pós-humano não significa anti-humano. O que se pretende é, como já dito, questionar a centralidade da espécie humana e sua hierarquia em relação a outros ocupantes do espaço, sejam outros animais, plantas e mesmo matéria (Murriss et al., 2022).

É difícil até mesmo entender a escala do desafio, considerando como fenômenos como política ou educação tão raramente são entendidos como algo mais do que questões exclusivamente humanas, ou pensando sobre o legado centrado no ser humano tido como certo que define todos os conceitos e noções relacionados a metodologias de pesquisa. Um exemplo desse antropocentrismo é que, quando falamos de infância, costumamos nos referir

à infância meramente humana. Além disso, ao se envolver com relações de cuidado por meio de atividades predominantemente verbais de contar histórias e escrever artigos, permanece em aberto como outras espécies além dos humanos realmente estão envolvidas. Uma tentativa de responder a essa questão é insistir em uma ontologia relacional em que os indivíduos são entendidos como devires, ou melhor, devires-com [...] (Hohti; Tammi, 2019, p. 17)

O trabalho de Murriss et al. (2022) nos ajuda a pensar sobre a pesquisa pós-qualitativa. Durante as atividades pedagógicas de um programa de formação continuada de professores de crianças de 5 a 9 anos na África do Sul, Murriss et al. (2022) refletem sobre possibilidades pedagógicas que questionam uma educação pensada a partir da centralidade da espécie humana. O programa de formação está baseado numa educação pós-humana, que tem o desejo de incluir as relações entre tudo que compõe o planeta, pois a existência humana está profundamente conectada com todo o resto, sendo, assim, necessário aprender o valor dessas relações (Murriss et al., 2022). O programa de formação de professores é guiado pela intenção de que as provocações possam reconfigurar “[...] modos de ser, agir, pensar e de se relacionar [...]” (Murriss et al., 2022, p. 161).

Durante o curso, os alunos se mostram resistentes a esses questionamentos sobre a vida centrada no ser humano e na nossa noção de progresso e desenvolvimento. Por isso, as professoras têm a preocupação de oferecer vivências pedagógicas experimentais e práticas, para que os estudantes, de forma coletiva, possam, em seu próprio ritmo, refletir sobre uma educação pós-humana que reconheça sua conexão com o todo e se responsabilize pelo mundo mais do que humano. Isso porque, supostamente, a “[...] razão, a racionalidade e a auto-reflexividade [...]” (Murriss et al., 2022, p. 150), nos diferenciariam do mundo mais que humano.

As autoras querem problematizar as certezas antropocêntricas na formação de professores: “Estas são questões filosóficas importantes para os professores de formação inicial considerarem, pois informam como as crianças são consideradas (desenvolvidas de menos para mais humanas)” (Murriss et al., 2022, p. 150). Assim, desde o início do curso, os alunos trabalham a partir da perspectiva de uma educação pós-humana, com propostas de atividades planejadas a partir de uma “[...] provocação deliberada para interromper as crenças firmemente arraigadas dos alunos sobre o excepcionalismo humano e o domínio sobre os animais” (Murriss et al., 2022, p. 150).

O currículo do curso não é decidido previamente: ele emerge nas vivências. As professoras possuem uma intencionalidade pedagógica, qual seja, ministrar um curso de formação continuada para professores com base numa pedagogia pós-humana, em que a

centralidade do humano e as fronteiras entre os outros seres é questionada. No entanto, é junto com os alunos que os rumos das aulas são decididos. Duas perguntas guiam o currículo: “que relações humanas e não humanas existem? Qual é a rede de relações das quais já fazemos sempre parte?” (Murriss et al., 2022, p. 151).

Uma das atividades do curso é a visita a um zoológico abandonado. No espaço,

[...] os alunos desenvolvem [...] suas ideias emergentes sobre como ensinar ciências (e o tópico “animais” em particular) enquanto caminham pelas jaulas, sentando-se lado a lado em tijolos em decomposição à sombra de árvores antigas. Seu pensamento é provocado e afetado por conversas que tocam em ideias sobre estar “vivo” ou “morto”, sobre “proximidade” e “exótico”, sobre “estrangeiro” ou “selvagem” [...]. Dimensões filosóficas, científicas, geográficas e históricas surgem como importantes quando se pensa com o conceito “animal” (Murriss et al., 2022, p. 151).

Ainda durante a atividade, os alunos são convidados a desenhar com carvão numa folha branca o que está no local, ao mesmo tempo que desenharam o que não está. Ou seja, o que pode ser observado e o que não pode ser observado, mas pode ser sentido. A atividade tem a intenção de questionar a ideia de que as coisas precisam ser uma coisa só, de que a vida é fragmentada, que conseguimos identificar os limites entre as existências.

Na atividade do zoológico, o coletivo de alunos e professores reflete junto sobre as vivências presentes e passadas dos seres que já habitaram aquele lugar, permitindo questionar o binarismo das existências, do que está vivo, do que está morto, do que está presente ou ausente e considerando as múltiplas temporalidades dos seres daquele espaço. Ainda que não estejam mais ali, a presença dos animais ecoa pelo espaço (Murriss et al., 2022).

Um outro lugar que visitaram ao longo do curso foi uma praia. Durante essa atividade, uma das professoras pergunta aos alunos:

“A areia está viva?” As primeiras respostas são rápidas e cheias de certeza, como se fosse algo muito óbvio. Você pode chamar algo de provocação quando não provoca? E, então, outros movimentos podem ser traçados: [O som das ondas quebrando na areia, na praia e rolando de volta fazem parte desse diálogo, tornando as vozes humanas muito difíceis de ouvir e o diálogo indistinguível em lugares. Mas o som das ondas é constante e faz parte do diálogo (Murriss et al., 2022, p. 157).

As respostas “[...] rápidas e cheias de certeza [...]” (Murriss et al., 2022, p. 157) foram de que a areia estava morta, muito morta. Com a intenção de possibilitar que os alunos pensem de “[...] de forma diferente sobre as coisas, objetos e se a matéria está viva ou morta [...]” (Murriss et al., 2022, p. 162), a professora continua a provocação: se colocarmos um microscópio, o que veríamos? Um estudante responde: microrganismos vivos. Outros argumentam que sim, os microrganismos estão vivos, mas que eles não são a areia em si. A

professora continua: o que define se algo é vivo ou morto? Muitas respostas: é vivo algo que cresce, que se reproduz, que respira, que se alimenta, que tem sentidos, que precisa de água. E as discussões continuam, porque a ideia do exercício não é decidir se a areia está viva ou morta, mas deslocar a lógica binária de classificação do mundo: “[...] para algo estar morto, teria que ter vivido, mas há coisas no mundo que não cabem nessa construção” (Murriss et al., 2022, p. 160).

Além disso, o curso pretende trabalhar a noção de que a percepção humana tem limites: “[...] é impossível dizer que isso ou aquilo está vivo ou morto simplesmente pela percepção humana” (Murriss et al., 2022, p. 153). Nesse sentido, é relevante questionar a educação antropocêntrica, que cria categorias e fragmenta o mundo a partir do ponto de vista de uma única espécie, não considerando “[...] as questões infinitamente pequenas e inescaláveis [...]” (Murriss et al., 2022, p. 153).

Um outro trabalho que nos inspira a pensar as possibilidades da pesquisa pós-qualitativa é a investigação realizada por Hohti e Tammi (2019; 2020) que tem como foco o cuidado diário das crianças humanas para com os animais mais que humanos residentes numa estufa dentro de uma escola finlandesa. Em sua pesquisa, Hohti e Tammi (2019; 2020) se propõem a desenvolver o conceito de infância multiespécie, pensando sobre as questões envolvidas no complexo compartilhamento da existência interespecífica. Esse conceito “envolve a definição da infância humana por meio de conexões e interdependências entre as espécies, e não pela distinção entre humanos e outros animais” (Hohti; Tammi, 2020, p. 15).

Na estufa, os estudantes são responsáveis pelo cuidado de

[...] tartarugas, coelhos, papagaio, pomba, calopsitas, iguana verde, dragão d’água, cobra do milho, ratos, porquinhos-da-índia, gerbilos, galo e galinha. Há também bichos menores, como bichos-pau, formigas, caracóis, bichos-da-farinha e moscas. As plantas incluem árvores frutíferas tropicais, jacarandás, hibiscos e muito mais (Hohti; Tammi, 2019, p. 2).

A pergunta que guia a pesquisa é “como as crianças formam e mantêm relações com outros animais que não humanos?” (Hohti; Tammi, 2019, p. 2).

A ética de pesquisa qualitativa mais convencional é baseada na integridade e segurança dos indivíduos humanos e reflete o desejo de controlar qualquer imprevisibilidade que possa ocorrer durante a pesquisa. Esse desejo se torna complicado em um ambiente de pesquisa multiespécie. Como, por exemplo, você poderia pedir o consentimento informado dos participantes não-humanos do estudo? [...]. Quando um cenário de pesquisa é entendido como multiespécie, as ideias de indivíduos começam a ser substituídas pelas de multiplicidade (Hohti; Tammi, 2020, p. 17).

Assim, é preciso romper com o “[...] legado do excepcionalismo humano na educação e na ciência - a atitude de que o resto da natureza existe para os humanos usarem como um recurso, para aprender, para explorar, destruir ou conservar à sua vontade” (Hohti; MacLure, 2021, p. 7).

Para pensar as infâncias a partir do pesquisa pós-qualitativa, precisamos descentrar a agência humana e compreender que estamos - enquanto espécie humana - em profunda relação com todas as outras espécies e com a matéria. Estamos emaranhados, materialmente emaranhados, com o mundo mais que humano. Assim, a pesquisa com as infâncias se beneficiaria ao ser orientada por uma vinculação mais que humana. Nossa convivência com as crianças deve pressupor a integralidade dos seres e das coisas, abandonando a visão fragmentária e hierárquica que muitas vezes orientam as pesquisas (Hohti; MacLure, 2021).

Buscamos a pesquisa pós-qualitativa neste trabalho, ainda que partindo da espacialização da vida nos espaços domésticos, por desejarmos pensar a vida em conexão. Nosso desejo é por pensar formas de se investigar a vida espacializada em companhia, no encontro do interespaço, no “[...] nosso completo emaranhamento com o mundo mais que humano⁴⁶” (Bridle, 2023, posição 252). Nesse contexto, os mapas vivências foram escolhidos para nossa pesquisa porque eles conseguem contemplar as vivências de uma forma que a cartografia tradicional não é capaz. Portanto, é uma forma de cartografar que acolhe e contempla o que é significativo para quem os cria e, ao serem criados, também criam novas espacialidades: são criados a partir do mundo e recriam esse mesmo mundo.

5.3 OS MAPAS VIVENCIAIS

A Geografia da Infância assume que as crianças possuem uma relação singular com seus espaços: sua linguagem, memória e vivência espaciais são próprias e singulares: “[...] o processo de humanização, de ser e estar, envolve também a dimensão da espacialidade e não apenas da temporalidade como se tem apregoado no discurso da modernidade. É, exatamente, essa possibilidade de vivência espacial que nos permite falar em uma Geografia da Infância” (Lopes, 2018b, p. 02).

[...] crianças lidam com os elementos da cultura cartográfica que está presente em nosso mundo, assim como alguém que também vivencia o sistema de nossa língua materna e, em seus processos sociais, faz registros de espaços e

⁴⁶ Expressão “cunhada pelo ecologista e filósofo americano David Abram, o ‘mundo mais que humano’ se refere a um modo de pensar que procura revogar a tendência humana de nos separar do mundo natural [...] como se fôssemos duas entidades distintas, livres de laços inseparáveis de lugar e de origem” (Bridle, 2023, p. 33)

reconhece que, aí, há indícios de uma forma de escrever o mundo em que vivem, uma forma de se expressar que difere de outras. São autores! Criadores de mapas, alquimistas que transformam em letras grafadas as narrativas humanas e, conjuntamente, manipulam as informações cartográficas e suas essências para se pronunciar na vida (Lopes, 2021, p. 84).

A partir disso, é importante encontrar formas de cartografar – ou usando uma expressão de Vigotski (2018b), narrar graficamente – a dimensão espacial das vivências, das linguagens e das memórias (Lopes, 2018b). Lopes (2018b) associa à cartografia infantil os conceitos de Vigotski de vivência e de reelaboração criadora – a imaginação que impulsiona a criação – e concebe uma perspectiva teórico-metodológica chamada mapas vivenciais. As vivências espaciais das crianças, ao serem cartografadas, são reelaboradas e criam novas espacialidades e realidades ainda por existir. “[...] a criação infantil alimenta-se de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões e levando as crianças a um entendimento e um sentimento mais profundo dessa realidade” (Vigotski, 2018b, p. 89).

Nas suas produções, que envolvem mapas, textos, discurso verbal, brincadeiras, desenhos, gestos e outras formas, os pesquisados se revelam como sujeitos culturais em seus contextos sociais e históricos. Os mapas vivenciais como recurso possibilitam a escuta dos sujeitos por meio de sua expressão gráfica relacionando seus tempos-espacos vividos (Almeida Júnior, 2019, p. 114)

Essas produções são reconhecidas, por nós, como vivências cartografadas, em que as crianças se apropriam de seus espaços e os reelaboram.

Os mapas vivenciais não se organizam por uma estrutura metodológica rígida, mas com trilhas esboçadas tendo o objetivo da pesquisa como referência e na afirmação que as crianças criam suas culturas na unidade pessoa-meio, na vida social dialogada com a formação cultural, indícios que se expressam em determinadas temporalidades e espacialidades (Lopes, 2018b, p 13).

Os procedimentos dos mapas vivenciais se iniciam com pesquisador e crianças (ou criança) conversando sobre os espaços existentes.

[...] nos mapas vivenciais partimos desses espaços ofertados e a partir da pergunta que orienta a pesquisa, traçamos com as crianças a produção do material de pesquisa. Para isso, assumimos também as múltiplas linguagens infantis (do desenho, da narrativa oral, das expressões corporais, das relações intermodais e outras) na produção do novo, do inexistente [...] (Lopes, 2018b, p. 10)

Assim, a conversa parte do vivido pelas crianças em suas existências para a atividade de criação que será materializada nos mapas vivenciais. “[...] Mapas podem ser de vivências ou de fósseis. Mas mapas são mapas, são criações humanas que registram a vida no espaço e como a vida é marcada por extensa variedade e diferenças, os mapas são intensos em suas escrituras

do espaço” (Lopes, 2021, p. 85). Deseja-se que as produções das crianças também sejam narradas para que elas mesmas digam sobre o que criaram: “A investigação com mapas vivenciais revela-se um importante instrumento para potencializar a perspectiva da escuta [...]” (Almeida Júnior, 2019, p. 138). Assim, o diálogo está sempre presente.

Os mapas vivenciais desta pesquisa foram produzidos na casa das próprias crianças e esse contexto – a casa – fará “[...] parte de sua produção” (Lopes, 2018b, p. 09). Portanto, como dito na introdução, acreditamos que os mapas feitos em casa serão diferentes dos mapas feitos em outros espaços, pois o seu local de criação importa. O quadro abaixo (Quadro 1) adaptado de Lopes (2019) traz uma síntese dos conceitos básicos, fundamentos teóricos, procedimentos e relação com o material de campo.

Quadro 1 – Mapas vivenciais

MAPAS VIVENCIAIS⁴⁷	
<i>Conceitos Básicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Perejivanie (Vivência);</i> ○ <i>Tvortcheskaia Pererabotka (Reelaboração criadora);</i> ○ <i>Unidade da vivência (pessoa/meio como unidade):</i> “A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (Vigotski, 2018a, p. 75). Ou ainda: “A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é a vivência de algo”⁴⁸(Vygotski, 2012, p. 383). ○ <i>Reelaboração que as crianças fazem do mundo:</i> “A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se 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 um 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
<i>Fundamentos teóricos</i>	

⁴⁷ Adaptado de Lopes (2019, p. 130-131)

⁴⁸ Para compor o quadro, Lopes (2019) traduziu esse trecho a partir do original em espanhol: “La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo” (Vygotski, 2012, p. 383).

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, 2018b, p. 18)

- Produção do novo, do inexistente.
- Criação da cultura a partir do social.
- Unicidade entre teoria e método.
- A teoria histórico-cultural não se localiza no racionalismo cartesiano nem no subjetivismo fenomenológico, mas na unidade da vivência: “A análise das vivências não pode ser de caráter puramente ‘técnico’ (que é o apelo do positivismo: medir tudo que é passível de ser medido e aprender a medir tudo que não é medido). Para o positivismo, é importante saber, por exemplo, quantos centímetros uma pessoa pulará se tomar um beliscão. Da mesma forma, o estudo das vivências não pode ser exclusivamente descritivo. Os pesquisadores adotam com frequência uma dessas duas posições opostas. Optam pela abordagem mecanicista ou pela abordagem fenomenológica. Vemos que há um terceiro caminho na utilização da abordagem histórico-cultural para o estudo das vivências, o que possibilita enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera” (Jerebtsov, 2014, p. 18).

<i>Procedimentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A produção das crianças ocorre a partir dos espaços e das paisagens erguidos na história humana, ofertados pelas gerações anteriores. Esses são pontos de partida e são escolhidos a partir da questão que orienta a pesquisa. ○ Reconhece-se a produção individual e coletiva como os princípios da vivência.
<i>Relação com o material de campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dialogia entre pesquisador e pesquisados sobre a produção final. ○ Busca da autoria dos pesquisados, a singularidade e a condição irrepetível do acontecimento humano.

Fonte: Lopes (2019)

5.4 CONHECENDO AS MÃES E APRESENTANDO AS CRIANÇAS

Nesta pesquisa, o lugar privilegiado para que as vivências sejam cartografadas é o espaço da casa dos próprios sujeitos. Ir até a casa das crianças traz contribuições aos estudos sobre a infância porque em nosso país a casa não é um espaço comum para se fazer pesquisa com crianças⁴⁹. Por causa desse foco, não queríamos que a via de acesso às crianças fosse a escola: mesmo que a ideia fosse ir até a casa, não queríamos nem que a mediação para esse encontro fosse feita pela escola. “A escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de se conseguir esse acesso” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 87).

⁴⁹ Conforme levantamento apresentado no apêndice.

Para além das crianças que eu conheço através das escolas, eu não convivia com crianças em minha vida pessoal. Dessa forma, essa não seria uma opção de acesso. Nesse contexto, a opção escolhida foi pedir a ajuda de uma pessoa do meu convívio que conhece algumas mães que têm filhos e filhas pequenas.

Fui até essa pessoa, expliquei minha pesquisa e solicitei sua ajuda, que consistiria em fazer a mediação me apresentando a algumas famílias. Ela aceitou me ajudar e entrou em contato com algumas mães, disse quem eu era e perguntou se poderiam passar seus números de celular para que eu entrasse em contato por *WhatsApp* para explicar melhor do que se tratava. Todas disseram que isso poderia ser feito. Então, mandei uma mensagem para cada uma, dizendo que eu era a pessoa que entraria em contato para solicitar que o seu filho ou filha participasse da pesquisa. Disse que gostaria de explicar melhor como seria o processo. Dei a opção de explicar por *WhatsApp* ou pessoalmente. Todas disseram que seria melhor pessoalmente.

Três marcaram comigo em seus locais de trabalho e a quarta marcou comigo em sua própria casa, disse que seria melhor porque a filha estaria presente na conversa e poderia, ela mesma, decidir se gostaria de participar. Antes de prosseguir, é importante dizer que os nomes que trago aqui são fictícios. Foi um acordo que fiz com as mães, já que a pesquisa iria expor, de alguma forma, o lugar onde moravam. Sobre a questão ética, Bodgan e Biklen (1999) orientam que os sujeitos não tenham reveladas suas identidades, para que não sejam expostos no trabalho do pesquisador. Isso é parte da relação de respeito que precisamos construir com os sujeitos para que eles cooperem conosco. Dentro dessa relação, também precisamos deixar clara qual é a nossa intenção e pedir sua autorização.

No início da próxima parte, discorro como foi feito esse contato. Mas já trago aqui algumas informações sobre as crianças (Quadro 2).

Quadro 2 – Informações sobre as crianças da pesquisa

<i>Nome⁵⁰</i>	<i>Idade</i>	<i>Irmãos ou irmãs</i>	<i>Imóvel</i>	<i>Região da cidade onde mora</i>
Daniel	7 anos	Não tem	Casa	Zona Oeste
Heleno	5 anos	Não tem	Apartamento	Zona Sul
Luísa	6 anos	Um irmão mais novo	Casa	Zona Norte
Raul	5 anos	Um irmão mais novo	Casa	Zona Oeste

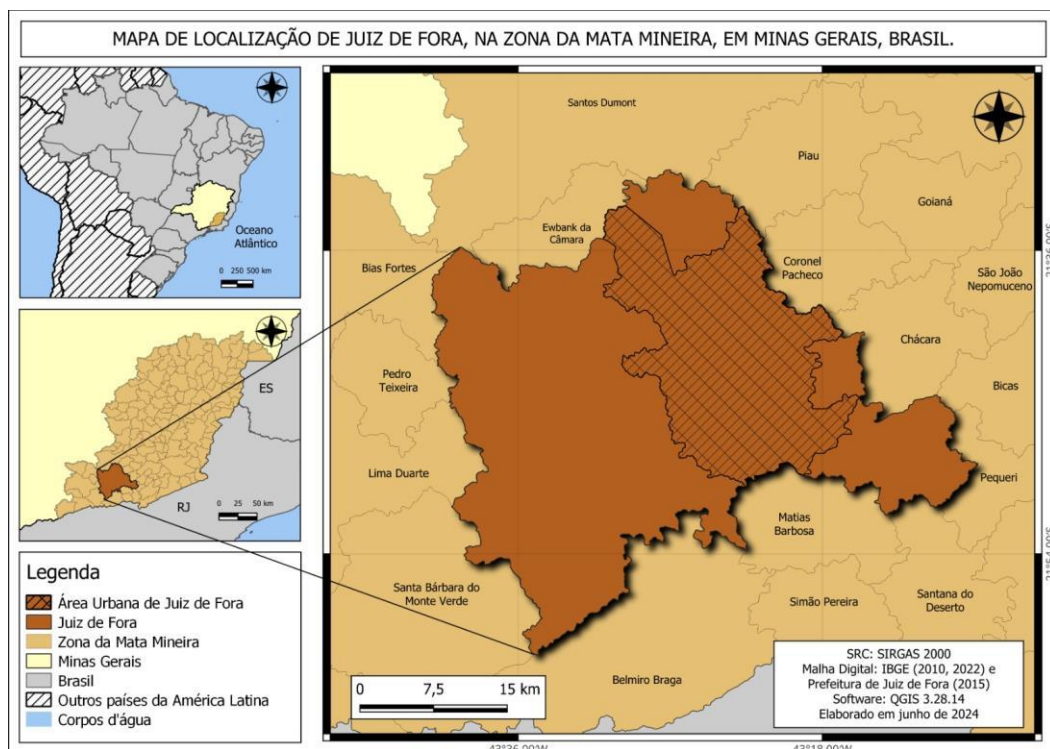
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Elas residem na cidade de Juiz de Fora (Mapa 10) – município localizado no estado de Minas Gerais.

⁵⁰ Como já informado – devido ao acordo prévio com as mães -, os nomes usados são fictícios.

As crianças residem, especificamente, em três das regiões administrativas (Mapa 11) do perímetro urbano do distrito⁵¹ sede do município de Juiz de Fora.

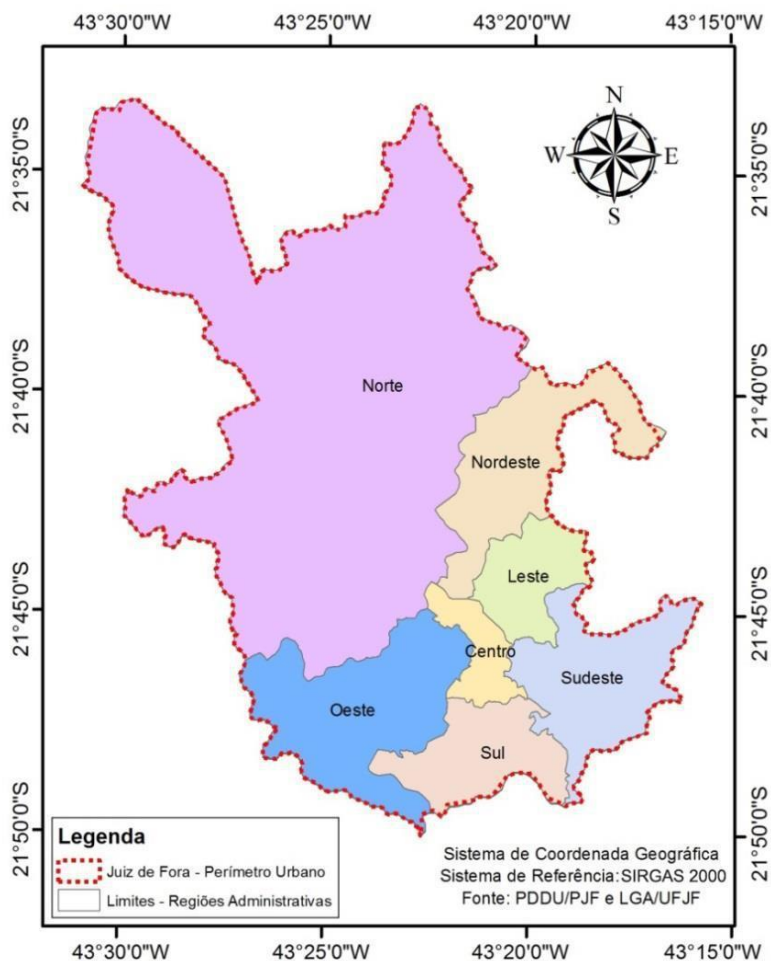
Mapa 10: Localização de Juiz de Fora, na Zona da Mata Mineira, em Minas Gerais, Brasil.



Fonte: Acervo GRUPEGI

⁵¹ Atualmente, o município de Juiz de Fora possui 4 distritos: o distrito sede, o distrito de Rosário de Minas, o distrito de Sarandina e o distrito de Torreões (Moura et al. 2017).

Mapa 11: Regiões administrativas de Juiz de Fora/MG



Fonte: Moura et al. (2017, p. 104)

Todas moram com seus pais e mães, que trabalham fora. Raul e Heleno têm, em suas casas, ajudantes que ficam com eles quando os pais não estão. Os pais de Daniel e Luísa, apesar de trabalharem fora, se revezam para cuidar das crianças quando elas não estão na escola. Todas as crianças estão matriculadas na escola e cada uma delas estuda em uma diferente. Com exceção de Heleno, que fica por um horário estendido, elas ficam na escola por meio período. Assim, apesar de outras atividades sociais fora de casa, passam bastante tempo dentro de seus lares.

6 O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS, MÃES, GATOS, CACHORROS, PEIXES... O ENCONTRO COM SUAS CASAS⁵²

Seria preferível fechar o livro, fechar os livros, e enfrentar, sem mais, não a vida, que é muito grande, mas a frágil armadura do presente. (ZAMBRA, 2018, p. 97)

Depois do contato por *WhatsApp*, fui em busca das autorizações⁵³: “o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planeou” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 115).

6.1 O ENCONTRO COM A MÃE DE DANIEL

Encontrei a mãe de Daniel no dia 15 de outubro de 2019. Seu filho iria fazer 7 anos na semana seguinte. Agradei muito por ter aceito que ele, de forma mais específica, mas também ela e sua casa fossem parte da pesquisa. Continuei a conversa contextualizando a pesquisa, dizendo do campo de estudos da Geografia da Infância, área que concebe as crianças como produtoras de geografias e de espacialidades. Além disso, expliquei que partir do conceito de vivência de Vigotski -, essa unidade de análise que leva em conta a relação do sujeito com o meio para tentar entender como a criança vivencia o espaço - produziríamos alguns mapas vivenciais que, junto das narrativas das crianças, seriam parte desse esforço de compreender suas vivências. Esclareci que usaria no trabalho as narrativas de Daniel e os mapas vivencias que porventura ele produzisse. Disse também que ela, enquanto mãe e responsável, precisaria assinar um documento autorizando a pesquisa e também o uso dos materiais. Deixei claro que ela poderia a qualquer momento cancelar e desistir da participação e que ele tinha o direito de não querer fazer nada.

⁵² Pela riqueza das vivências com as crianças, suas singularidades e espacialidades, uma escolha narrativa possível seria a junção textual dos encontros com cada uma em suas casas. No entanto, escolho narrar as vivências da forma como se materializaram numa sequência temporal e espacial. Ainda que presa a uma lógica linear, a minha justificativa é que cada um dos encontros me levou a tomar decisões que influenciaram os encontros seguintes. E acredito que seja importante contextualizar as compreensões que fui construindo ao longo do caminho. No entanto, os contatos e as visitas estarão em tópicos específicos para dar destaque a cada um deles.

⁵³ A intenção era colocar a parte em que conheço as mães no item anterior, como parte da caracterização do campo. No entanto, em um dos encontros, por solicitação de uma delas, já conheci uma das crianças. Portanto, trouxe de forma unida todos os encontros já como parte da pesquisa de campo.

Dito tudo isso, ela disse que ele poderia participar sim. E me contou sobre Daniel, do que gostava de brincar, dos cachorros que viviam com eles na casa, sobre a escola nova do filho e sobre como ela e o marido, pai de Daniel, a escolheram.

Depois disso, combinamos como poderíamos marcar para que eu pudesse encontrá-lo. Expliquei que, nesse primeiro encontro, eu iria visitá-lo com a intenção de que me conhecesse e que não faríamos nenhum mapa. Ela me contou que a tarde ele estudava e que de manhã tinha uma rotina: gosta de acordar, tomar café, passear com os cachorros, fazer tarefas da escola, tomar banho, almoçar e ir para escola. Eu expliquei que iria quando fosse melhor para eles. Ela disse, então, que seria num sábado à tarde. No próximo não seria possível, mas no do dia 26 de outubro de 2019, poderiam me receber. Marcamos para as 14 horas. Passou-me o endereço. Depois conversamos mais sobre a nova escola de Daniel. Por fim, agradei muito e nos despedimos.

6.2 O ENCONTRO COM A MÃE DE RAUL

No dia seguinte, dia 16 de outubro de 2019, fui conhecer a mãe de Raul. Marquei de encontrá-la também em seu local trabalho. Cheguei, ela estava fazendo café e começamos a conversar. Expliquei novamente tudo que tinha explicado no dia anterior para a mãe de Daniel. Após me escutar, a mãe de Raul autorizou que seu filho participasse da pesquisa, me contou que era muito bem-disposto e tinha muita energia. Com 5 anos completados naquele mês, adorava adora a escola, e, em relação aos mapas, disse que ele gosta muito de desenhar.

Ficou em dúvida se ela poderia estar em casa. Esclareci que era até melhor estar sim, principalmente, nesse primeiro encontro da pesquisa. No entanto, nos outros dias seria como ela quisesse já que eu pretendia entrar na rotina deles da forma como ela se dava e não criar um ambiente específico para a pesquisa. Ficamos de marcar o horário e o dia. Na mesma semana, por *WhatsApp*, me confirmou que eu poderia ir no sábado de manhã, naquela semana mesmo, no dia 19 de outubro de 2019. Portanto, antes de encontrar com as mães das duas outras crianças – Luísa e Heleno –, já fui conhecer Raul em sua casa.

6.3 CASA 1: O ENCONTRO COM RAUL

Quando cheguei com o carro, um menino estava me esperando do lado de fora da casa. Estacionei, nos apresentamos - descobri que o menino era o próprio Raul - e entramos na casa. A mãe veio falar comigo e me apresentou dizendo que eu tinha vindo conhecê-lo para pesquisá-lo. Ela foi terminar de fazer alguma coisa na cozinha. E ficamos eu e ele na sala. No começo,

ficou um pouco calado. Fui conversando com ele, disse sobre a pesquisa que iríamos fazer juntos. Ele me escutava e uma hora disse:

— *Eu queria ver desenho no tablet. Mas minha mãe disse que porque você chegou, eu não posso ver...*

Nesse momento, fiquei muito preocupada de já de início eu ter me tornado a pessoa que o estava impedindo de ver desenho no *tablet*. Então, respondi:

— *Pode ver sim! Não tem problema... a gente pode conversar e ver desenho.*

Então, ele foi andando rápido para o quarto da mãe e eu fui junto. Quando chegou ao quarto, pegou o *tablet*. Colocou no *youtube* num canal chamado *Slime Sam Sapeca*. Disse que era seu desenho preferido, que gostava de ficar vendo *Slime Sam* comer doces. Começamos a assistir um vídeo desse canal. Nesse episódio, *Slime Sam* só aparecia de vez em quando, e duas mãos humanas desempacotavam um brinquedo. O canal tinha quase três milhões de inscritos e um dos objetivos de umas das *playlists* era simplesmente desembulhar brinquedos: Desempacotando com *Slime Sam Sapeca*. No que estávamos assistindo, especificamente, estavam desempacotando brinquedos do filme “Como treinar seu dragão”. Raul disse, novamente, que *Slime Sam* era seu desenho favorito e completou:

— *Eu tenho um slime também.*

— *Ah é? Seu slime tem nome?*

— *Não... slimes não têm vida. O Sam Sapeca só existe no desenho. Meu slime não tem nome não... mas se eu pedir, a estrela cadente pode dar vida ao slime... mas eu não pedi não... aí ele não tem vida nem nome.*

A mãe chegou e continuamos vendo um pouco de desenho do *Slime Sam*. Então, ela disse:

— *É isso... eles fazem vídeos para ficar desempacotando as coisas. Durante a semana, eu deixo ele mexer só um pouco... mais no fim de semana. Mas, agora de manhã, ele não vai mexer não. Não é por sua culpa não, Sara. Pode ficar tranquila. Tá bom, meu filho, vamos desligar o tablet.*

O Raul disse, apontando para mim:

— *Mas ela deixou.*

— *Mas eu não deixei. Filho, vamos lá pra sala pra você mostrar para Sara a história do Davi e do Golias que você fez.*

Com certa relutância de Raul, fomos. Naquela manhã, ele havia desenhado seis páginas de história. Embaixo dos desenhos, estava a história escrita pelo pai da forma como Raul narrou. As páginas estavam pregadas num quadro de cortiça em cima do sofá.

— *Conta para Sara, filho.*

- Mãe, a história é para ler.
- Mas conta pra ela.
- Você sabe ler, mãe.
- Tá bom. É para eu ou para Sara a ler?
- Tanto faz.
- Então, vou ler.

A mãe começou a ler. Eu e Raul prestamos atenção. Ficamos em dúvida com alguns dos personagens e ele os identificou como Golias ou a ovelha. Em uma folha, apareceu o Jesse. Eu perguntei:

- *Quem é esse?*
- *É o pai do Davi!*
- *É porque eu não conheço a história...*

Depois, fomos para o quarto de dormir que ele divide com o irmão. Mostrou-me a cama e me mostrou o berço do irmão.

- *Meu irmão dorme aqui tooda noite!*
- *E você?*
- *Durmo aqui e um pouco com a minha mãe.*
- *Você brinca aqui nesse quarto?*
- *Não, brinco no quarto de brincar.*

Fomos para esse quarto e começamos a brincar de *The Grossery Gang*, ou, como me explicou Raul, de comida podre. Jogou o brinquedo na cama e abriu um folheto me mostrando quais peças já tinha: pegava uma, achava no folheto e dizia o nome. O brinquedo consiste em um monte de pecinhas de comidas com rostos, mas estragadas, mofadas, etc. Brincamos um pouco. Daí, o irmãozinho chegou com o pai e guardamos o brinquedo, porque as peças são muito pequenas. Ficamos, então, com outros brinquedos: um tubarão e um macaco que soltava pum. O irmãozinho acabou por dividir as atenções, e Raul começou a colorir um livro de histórias da Bíblia. Pedi para mãe abrir na história de Jonas e da Baleia. Outra preferida dele. Começou a colorir. Fiquei perto dele, não queria que ficasse com ciúmes do irmãozinho. Eu havia ido ali por causa dele, Raul. Então, puxei assunto.

- *Eu tenho um gatinho...*
- *Eu quero ter uma gatinha...*
- *O meu é pretinho. Você tem medo?*
- *Não tenho, não. Eu adoro a cor preta.*
- *Raul, queria te agradecer por você estar me recebendo e por ter aceitado participar da pesquisa. Hoje, queria te conhecer, mas vou voltar num outro dia para gente conversar mais sobre a pesquisa e fazer os mapas.*
- *Tá bom...*

Depois pegou algumas folhas da história de Davi e Golias para colorir e me mostrou uma poça de lama que tinha desenhado no meio da batalha.

— *Quem é esse personagem?*

— *É o Golias...*

— *Ah, então, ele é um gigante humano?*

Meu conhecimento parco sobre as histórias da Bíblia estava ficando nítido.

— *Sim, ele é um gigante humano...*

Depois, me mostrou uns desenhos colados na porta de entrada: o pai havia comprado uma piscina de plástico, mas ainda estava desmontada. Raul disse que, quando montar, farão uma festa da piscina. E esse papel na porta era o convite para a festa. Chegou a hora de ir embora, nos despedimos e nos abraçamos. Agradei muito por ele ter me recebido e disse que voltaria.

6.4 O ENCONTRO COM A MÃE DE HELENO

A terceira mãe que conheci foi a de Heleno. No dia 24 de outubro de 2019, fui até seu local de trabalho. Expliquei para ela a pesquisa como fiz com as outras. Ela concordou com a participação do filho. Disse que preferia que eu fosse a sua casa, para que seu filho ficasse mais à vontade, porque ele gosta de falar, mas quando está num ambiente que não lhe é muito familiar, fica meio calado, portanto, em casa, iria – pelo menos ela acreditava – conversar mais e participar. Expliquei que encontrar Heleno em sua própria casa era essencial para a pesquisa e que não se preocupasse dele participar ou não, porque eu não iria ficar triste. A ideia era seguir o ritmo de Heleno: é ele quem iria decidir se e como participaria. Ela disse que tudo bem. Acrescentou que haviam se mudado recentemente. Queria saber se isso seria um problema, no que diz respeito à relação com o espaço doméstico. Eu disse que não, que poderíamos conversar sobre isso. Combinamos uma data e me passou o endereço.

6.5 CASA 2: O ENCONTRO COM DANIEL

No dia 26 de outubro de 2019, conforme combinado, fui até a casa do Daniel. Era um sábado à tarde. Dirigindo, passei direto pela casa, pois não sabia ainda onde era. Quando voltei e parei em frente, já estavam me esperando na porta. O pai disse que sabiam quando um carro diferente passava por ali. Cumprimentei os três. A mãe me apresentou para Daniel. Entramos e o pai disse que eu precisava dar um oi para os cachorros moradores da casa porque só assim iriam parar de latir. Então, fomos até lá, os cumprimentei, fiz carinhos e ficamos conversando um pouco junto dos cachorros. Depois a mãe disse pra Daniel me mostrar a casa. Ele me

mostrou o quarto e algumas de suas criações: caixas customizadas, pinturas, desenhos, tricôs e costuras. Aproveitei para introduzir a questão da pesquisa.

— *Daniel, primeiro, obrigada por você estar me recebendo e me mostrando sua casa. Minha vinda aqui hoje é para te conhecer e você também me conhecer, tá? Mas assim, eu estudo mapas e estou fazendo uma pesquisa sobre isso. Vou marcar de voltar outro dia para gente conversar melhor sobre isso e para fazermos os mapas, tudo bem?*

Ele fez que sim com a cabeça. Mostrou-me o pregador onde deixa mensagem para a sua avó que faleceu recentemente – tinha o desenho da avó no pregador –, me disse que ela vinha visitá-lo, e que os dois estavam se comunicando. Depois mostrou o quarto dos pais.

— *Onde você brinca?*

— *Em todos os lugares...*

— *Qual é seu lugar preferido?*

— *Todos os lugares...*

Fomos para a cozinha e ficamos na mesa com seus pais, que me mostraram os livros que Daniel tinha escrito num projeto da antiga escola em que os alunos criavam seus próprios livros, com noite de autógrafo e tudo. Em seguida, todos juntos, fomos ver mais cômodos da casa e mais criações: muitas caixas, de todos os tamanhos e formas, pintadas de todas as cores. Depois ficamos um pouco no quintal junto com os cachorros. Conversamos e expliquei mais um pouco sobre a pesquisa. Convidaram-me para lanchar e fiquei conversando com o pai e com a mãe, porque Daniel foi desenhar na sala.

Após o lanche, o pai foi brincar com ele e fiquei conversando com mãe, que me perguntou sobre as próximas etapas, quais dias eu teria que ir lá. Disse que faria um cronograma com meu orientador assim que conhecesse todas as crianças. Daniel voltou. Havia feito pra mim uma colagem de ponta de lápis de cor (Imagem 7). Selecionou somente pontas de lápis vermelho e preto, fez um coração e me deu de presente. Agradei dizendo que tinha adorado. Chegou a hora de ir embora, agradei e nos despedimos.

Imagem 7 – Colagem



Fonte: Elaborada por Daniel (2019)

6.6 CASA 3: O ENCONTRO COM HELENO

No dia 29 de outubro de 2019, fui até a casa de Heleno pela manhã. Como era dia útil e escolar, eu não pretendia ficar muito para não atrapalhar (mais) a rotina da família. Cheguei e a ajudante me recebeu me levando até a sala. Heleno apareceu com a mãe. Havia acabado de tomar banho e iria tomar café, me convidaram para acompanhá-lo. Na mesa, fiquei conversando mais com mãe porque ele ficou calado. Penso que é uma questão que aconteceu com os outros também: quando chego, se mantêm, a princípio, um pouco calados.

Saiu para escovar os dentes. A mãe aproveitou para me contar que tinha dito para ele eu tinha vindo aprender umas coisas com ele. Depois de escutar isso, Heleno perguntou para ela se eu era uma criança. Talvez seja mesmo meio estranho uma pessoa adulta vir visitá-los para fazer uma pesquisa. Quando voltou, a mãe me contou sobre escola, vizinhos, trânsito para a

escola, atividades que fazia na escola, inglês, futebol, etc., mas ele mesmo não me deu muita confiança.

Depois fomos para a sala. Conversamos sobre animais que moram conosco nas nossas casas, ele tem dois peixes, mostrei um vídeo do meu gato, não se interessou muito. Então, mostrei um vídeo de uma camaleoa parindo. Ficou mais interessado, disse que gostava desse tipo de bicho e me contou que já passou a mão numa cobra. Mas continuava bem calado e falando somente o necessário. Pedi para que me mostrasse a casa. Estava deitado no sofá e por lá ficou. Apontando para o mesmo sofá em que estava, disse:

— *Sofá.*

Casa apresentada, tentei puxar assunto sobre o brinquedo que tinha na mão: *Minecraft*.

— *É seu brinquedo preferido?*

— *Sim, esse e a Grocery shop, comida podre.*

Depois fomos pro quarto dele. Assim como Raul, também tem dois quartos: um quarto de brinquedo e outro de dormir, mas não precisa compartilhá-los porque é filho único. Ficamos um pouco no quarto de dormir, que é lotado de brinquedos. A mãe disse que agora ele brinca lá no quarto de dormir mesmo, mas que no antigo apartamento brincava mais no quarto de brinquedo. Conversamos sobre o Cruzeiro, o time de futebol para o qual torce, me mostrou as bandeiras que fez com dizeres de “Cruzeiro eu te amo” e muitas estrelas. Possui várias coisas do Cruzeiro e muitas coisas azuis porque remetem à cor do time. Disse pra mim o nome de seus jogadores preferidos. A mãe estava conosco, sem ele perceber pedi para que ela o deixasse comigo um pouco. Ela entendeu e disse alto:

— *Vou lá na cozinha resolver um negócio.*

Daí, consegui conversar um pouco com ele. Mas, mesmo assim, ainda permaneceu lacônico. Mostrou-me as moedas e algumas notas de dólares e reais que tem na carteira.

— *Eu coleciono.*

— *Que legal...*

Não me ocorrendo nada melhor para dizer, fiquei em silêncio. Ele também ficou um longo tempo em silêncio amontoando as moedas. Depois disse, me mostrando as moedas empilhadas no chão:

— *Olha, a torre de moedas...*

— *Ficou bem grande, hein... Qual é o seu lugar preferido da casa?*

— *Ué, aqui...*

— *Você vai comprar um brinquedo com o dinheiro que você está guardando?*

— *Ué, se der eu vou.*

Enfim, me mostrou sua mochila do tesouro: uma mochila vermelha cheia de coisas. Tinha um fio preso no zíper e me pediu ajuda para retirá-lo. Depois abrimos a mochila: dentro, dois binóculos, uns óculos de estrela roxa, e, pra minha sorte, pensei, um globo terrestre pequeno.

— *Muito legal esse globo, né?*

— *Ué, sim....*

— *Eu estudo mapas. Você gosta de mapas?*

— *Ué, gosto. Eu já fiz um mapa...*

— *É mesmo? Mapa de quê?*

— *Ué, do tesouro... tinha 5 torres e no final tinha ouro. Mas cada torre tinha seu ouro também.*

Mesmo com todos os Ués, não desisti.

— *Dá próxima vez que eu voltar aqui, na sua casa, você me ajuda a fazer um mapa?*

— *Ué, sim... ajudo, mas tem que ser num papel tipo de papel de mapa de tesouro.*

— *Folha grande ou pequena?*

— *Ué, grande!*

— *Eu vou arranjar um... talvez um papel pardo...*

— *O que é papel pardo?*

— *É um papel que tem uma cor tipo desse tapete aqui...*

Apontando um móvel, perguntou:

— *Dessa cor?*

— *Mais ou menos. Uma cor entre o tapete e o móvel.*

— *Ué, mas o papel do tesouro é mais claro...*

— *Eu vou tentar encontrar...*

— *Tudo bem, mas tem que ser papel pardo.*

— *Pode deixar, não vou esquecer...*

— *Agora preciso ir... hoje, nosso encontro era para a gente se conhecer. Na próxima vinda, fazemos os mapas. Eu posso voltar, então, para gente fazer os mapas?*

— *Ué, pode...*

Agradei e me despedi dele, da mãe e da ajudante da casa.

6.7 CASA 4: O ENCONTRO COM LUÍSA E SUA MÃE

A última que visitei foi a casa da única menina da pesquisa. Esse encontro seria diferente porque eu conversaria com a mãe juntamente com a própria Luísa para explicar sobre pesquisa. E, como sua mãe disse, Luísa também poderia me conhecer e decidir se gostaria de participar ou não. Marcamos o encontro para o dia 04 de novembro de 2019. Ao chegar à casa, as portas já estavam abertas. E, lá no fundo da casa, num quintal interno, avistei quem eu imaginava que

fosse Luísa. Dei um aceno, ela retribuiu, dei outro aceno, ela retribuiu novamente, mas continuava lá no fundo. Eu, ainda na calçada, disse:

—*Ei! Sua mãe está em casa?*

Fez que sim com a cabeça:

—*Mãe, ela chegou!*

A mãe veio me receber e entramos. Fomos lá para a varanda do quintal, pois o dia estava muito quente. Sentamos numa mesa, a mãe me ofereceu água e chamou Luísa para conversar. Ficamos as três sentadas na mesa. E comecei a explicar a pesquisa para as duas. Mas a mãe deixou bem claro com sua postura corporal que quem decidiria seria sua filha. Então, me dirigi principalmente à Luísa. Disse que estudava como as crianças viviam no espaço, o que elas gostavam de fazer (ou não), onde elas iam ou não. E queria conversar com ela, num próximo encontro.

—*Quando??*

—*Eu ainda não sei, mas vou marcar com antecedência.*

—*Que é isso?*

—*Antecedência? Eu vou combinar com você bem antes do dia que eu for vir mesmo, para saber se você pode me receber ou não.*

Continuei explicando sobre a pesquisa⁵⁴. Disse que, além de conversar, eu ia pedir que ela fizesse uns mapas comigo. Perguntei se ela topava.

—*Não sei o que é isso? Mapa? Igual de pirata?*

—*Isso mesmo, tipo de pirata. O que você acha? Você topa me ajudar?*

A mãe e eu aguardamos sua resposta e, então, ela fez que sim com a cabeça. Mas, naquele dia mesmo, já quis desenhar. Trouxe duas folhas e colocou uma na minha frente para que eu desenhasse também: desenhou-me com roupa azul e vermelho vivo, apesar de estar vestida totalmente de preto (Imagem 8). Entendi isso como um sinal de receptividade. Escreveu meu nome no desenho e me deu de presente. Também fez uma bonita pintura com guache e me deu (Imagem 9). Eu fiz um desenho do meu gatinho e dei de presente para ela. Conversei um pouco mais com a mãe, enquanto ela fazia a pintura com guache. Depois comecei a me despedir. Mas, antes de ir embora, ela quis me apresentar sua gatinha, já muito idosa. Ficamos procurando um bom tempo, depois a encontramos dormindo num lugar fresquinho do quintal. Conversamos sobre a gatinha e também contei sobre o gatinho que morava comigo. Nas casas em que pesquisei, fui apresentada a todos os moradores das casas, inclusive os animais mais que

⁵⁴ A conversa, neste dia, foi um pouco diferente das conversas que tive nos encontros anteriores, pois precisei explicar a pesquisa para mãe e filha ao mesmo tempo (e no mesmo espaço).

humanos que compartilhavam os espaços com os outros seres. Como moradores das casas que eram, eu precisava conhecê-los e eles a mim. Essa questão é contemplada pela pesquisa pós-qualitativa, que reconhece nosso emaranhamento com todas as outras formas de vida, ou seja, compreende que o mundo mais que humano constitui e constrói a existência compartilhada.

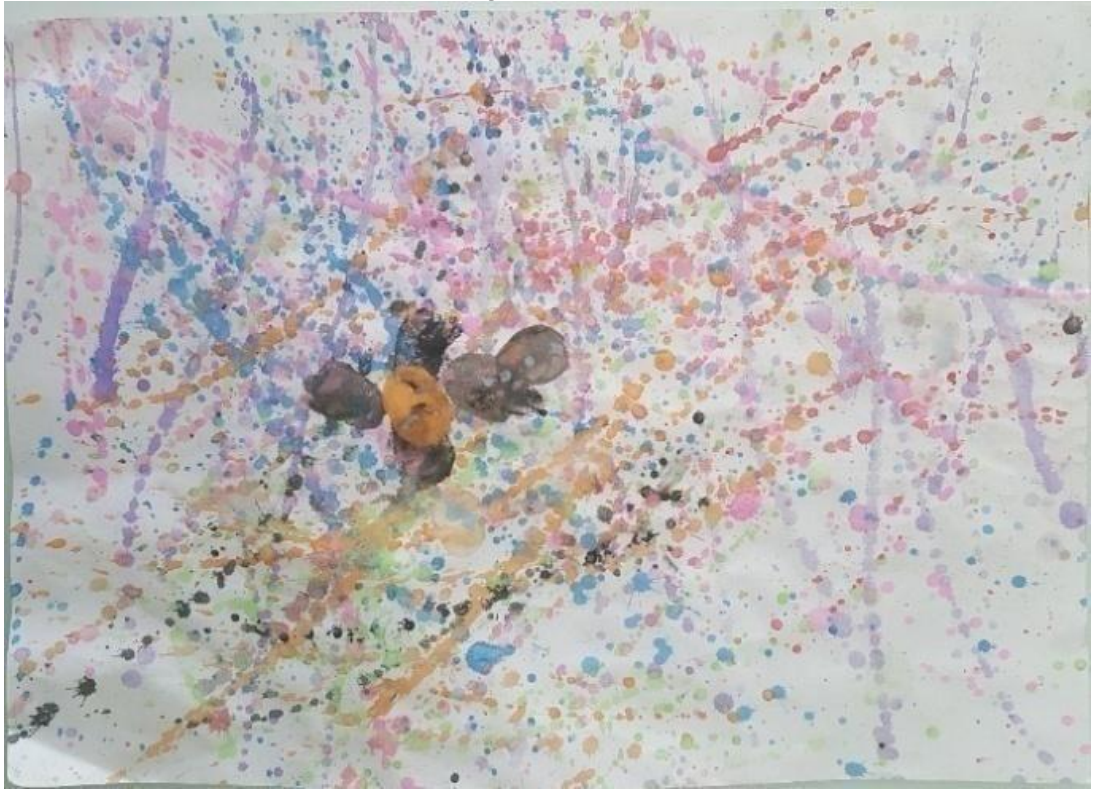
Depois, chegou a hora de ir embora e agradei à Luísa por ter concordado em participar e disse que entraria em contato para agendarmos o outro encontro.

Imagem 8 - Pintura



Fonte: Elaborado por Luísa (2019)

Imagem 9 – Pintura



Fonte: Elaborado por Luísa (2019)

6.8 REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 1

Mesmo tendo realizado pesquisas com crianças nas escolas, ao pesquisar com elas em suas casas, eu experienciava uma atividade inaugural. Eu estava conhecendo os sujeitos e eles a mim. Tudo era novo. Além disso, a questão do meio era também diferente: eu estava indo até o interespaço de suas casas. Um pequeno desconforto me acompanhou em cada uma das visitas, como havia lido no livro de Bogdan e Biklen (1999). Nas pesquisas com as escolas, existe também um desconforto: o de interferir nas atividades dos professores, mas os sujeitos, geralmente, apreciavam as interrupções e a novidade que os pesquisadores representavam. Ir às casas era como interferir no momento de lazer das próprias crianças, no tempo que elas têm para brincar, ver televisão, fazer o que quiserem. E mesmo que se sentir desconfortável seja parte do processo, não é uma sensação agradável. Assim, me entendia como uma pesquisadora iniciante, eu estava começando, vivendo algo novo. Sobre essas sensações que sentimos, Bogdan e Biklen (1999) dizem que temos dificuldade em compreender:

[...] que a sensação de desconforto faz parte deste tipo de trabalho. Como em qualquer papel que se desempenha, no papel de investigador, vai se

desenvolvendo uma confiança crescente à medida que se ganha prática. Ser-se investigador é algo que se desenvolve em si, embora a princípio possa ser extremamente difícil. [...] Ainda há muito para aprender. O sentimento de incompetência prevalece. Os comentários dos sujeitos [...] são interpretados como sinais de rejeição ou mesmo de hostilidade (Bogdan; Biklen, 1999, p. 122).

Sentia-me como uma intrusa: ainda que tivesse permissão para estar ali, não pertencia àqueles espaços, mas me encontrava em seu interior, como uma parte que o compõe, ainda que de maneira transitória. Qual é esse lugar que ocupo? Até onde ele vai? Quais seriam seus limites? O que posso ou deve dizer? Sou uma visita que vem fazer uma pesquisa? Ou sou uma pesquisadora que precisa visitar para fazer sua pesquisa? Sim, acredito seja isso que preciso ter em mente e deixar claro: a intenção é fazer uma pesquisa que se dá através de uma visita.

Depois de ter conhecido as quatro crianças, fiquei com uma sensação de tudo ter sido tudo um pouco estranho. Um sentimento de inadequação, de não ter falado tudo que queria falar, de não ter explicado para as crianças de forma mais completa sobre a pesquisa, de ficar lembrando-me de seus rostos tentando entender, de fato, o que eu queria com elas, de atrapalhar seus momentos de lazer.

Mas tentava me agarrar ao que eu tinha estudado sobre as pesquisas de campo. Quando nos deparamos com um momento em que não sabemos o que fazer, nem o que dizer, nosso ser se emociona. Tentamos, talvez, lançar mão de atitudes que já funcionaram em outros contextos, mas descobrimos que, naquele ali e naquele agora, elas não fazem o menor sentido. Barbier (1992) fala que o real – que está diante de nós e o qual não fomos capazes de prever – faz com que nos sintamos inadequados. Ao viver isso, todo o nosso ser se perturba: “percebe-se [...] a que ponto o fenômeno emocional aciona não apenas sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas e intuitivas do ser humano. Reagimos com tudo que somos” (Barbier, 1992, p. 199).

Eu estava passando por aquilo. Já nessas primeiras pesquisas-visitas, eu me sentia como um corpo estranho naqueles lugares. “Entramos no sentimento quando temos a certeza de que não podemos compreender o mundo do ser vivo, em especial o mundo de sua afetividade, a partir do já conhecido. O real é aquilo que incessantemente nos impõe situações que jamais havíamos visto” (Barbier, 1992, p. 201). Bom, ok, eu estava entrando no sentimento. E isso era essencial para o tipo de pesquisa que estava disposta a fazer.

Também tive a sensação de ter sido atropelada pelo campo. O ritmo da casa é soberano e precisei ir me adequando e falando quando era possível. A casa é um espaço mais íntimo que outras instituições em que pesquisamos, essa sensação me ampliava o desconforto. Continuo

pensando sobre a questão de estar no interespaço da casa daquelas pessoas fazendo uma pesquisa: como pesquisadora, precisava ser uma visita agradável para mostrar minha gratidão por estarem abrindo suas casas para mim. Não tinha mesmo como eu decidir as etapas do dia, mas isso também estava de acordo com o que tinha lido: “Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 83). Assim, “não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 83-84). Tentando lidar com essas sensações da melhor forma, agendei os encontros para fazermos os mapas.

6.9 CASA 1: CARTOGRAFANDO E BRINCANDO COM RAUL

Marquei com a mãe de Raul para a manhã do dia 26 de novembro de 2019. Ela disse que teria que sair para trabalhar, mas a ajudante ficaria lá. Dessa vez, tentei passar por um caminho diferente, já que o usado por mim da outra vez tinha muitos buracos e achei que poderia ter piorado muito mais porque as chuvas se intensificaram na cidade. Portanto, saí de casa mais cedo porque pegaria um caminho mais longo. Mas cheguei mais rápido do que tinha planejado e fiquei dando voltas no bairro. Essa é uma questão de fazer pesquisa na própria casa do sujeito: não temos sala de espera, ou pátio, e ficar parado na frente da casa esperando dar a hora não achei que seria de bom tom. Depois de rodar, parei próximo e esperei dar o horário combinado. Então, fui até a casa. O pai, com o irmãozinho de Raul no colo, me atendeu.

— *Bom dia, tudo bem? O Raul está em casa?*

— *Tudo joia... ele tá lá dentro te esperando. Esses dias perguntou quando você voltaria para pesquisar ele.*

A partir dessa fala do pai, é interessante notar como as próprias crianças têm uma lógica mais plena da pesquisa que eu só fui abarcar depois de conhecer a pesquisa pós-qualitativa. Eu estava a todo momento fragmentando a vida e a pesquisa, compartimentando e tentando enquadrar cada momento e cada espaço em seu “devido” lugar. No entanto, para Raul, tudo era um contínuo: pesquisá-lo era visitá-lo, era estar com ele, compartilhar tempos e espaços, eu e ele. Pesquisar juntos era – ao fim e ao cabo – viver juntos. Não havia separação entre vida e pesquisa. Tudo é vida.

Ao entrar na casa, essa noção de Raul sobre o emaranhamento da vida ficou ainda mais nítida. Quando cheguei à sala, ele estava na mesa de jantar já fazendo vários mapas. A mesa estava cheia de folhas. Cumprimentei a mãe que veio falar comigo.

— *Oi, Sara! Olha, o Raul já está fazendo vários mapas enquanto te espera, porque ele disse que você ama mapas.*

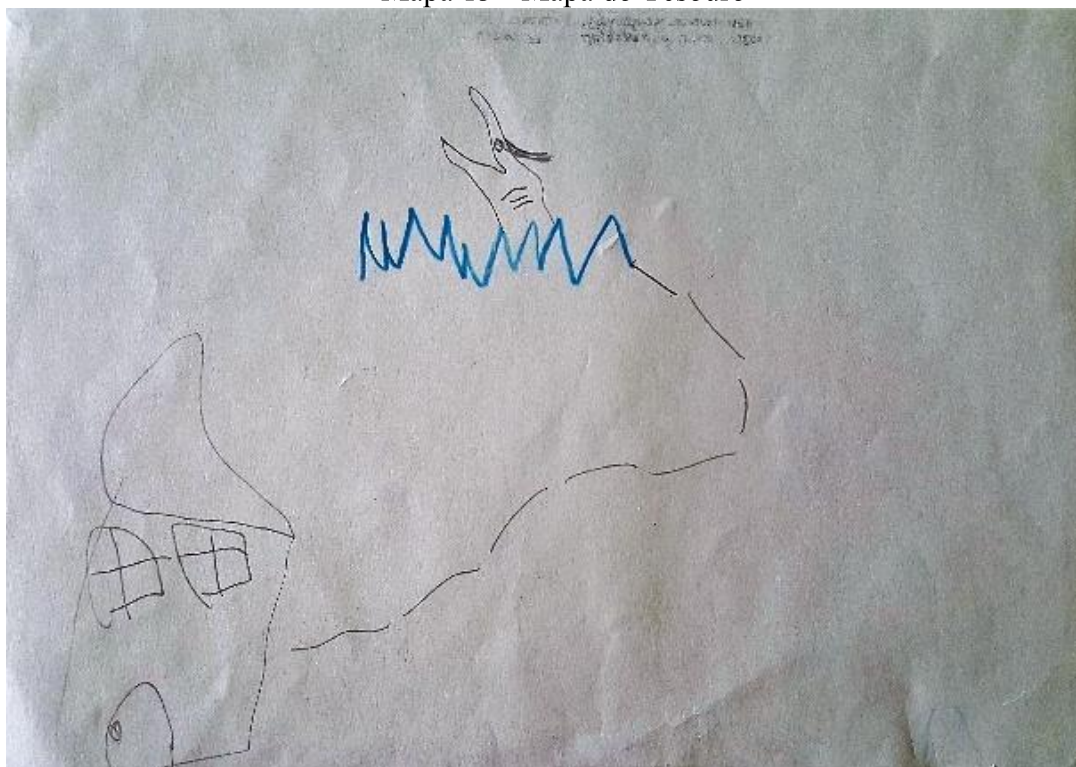
Fui até a mesa, o cumprimentei e me sentei. Ele me apontou todos os mapas que já tinha feito. Perguntei se podia gravar nossa conversa. Fez que sim com a cabeça. A pesquisa já estava acontecendo mesmo na minha ausência. Mas eu estava mesmo ausente? Raul disse para sua mãe que eu amava mapas e já os estava confeccionando antes de eu chegar materialmente em sua presença naquela manhã. Mas, ao me aguardar, eu já estava ali com ele, já estávamos, de certa forma, reunidos. Desde o início, eu não havia dito a ele que pesquisariamos juntos? A pesquisa era **nossa**: ele não precisava me esperar chegar para começar a realizar os mapas. Ao me aguardar, naquela manhã, já tinha começado a nossa criação (Mapas 12, 13, 14, 15 e 16).

Mapa 12 - Mapa do Tesouro



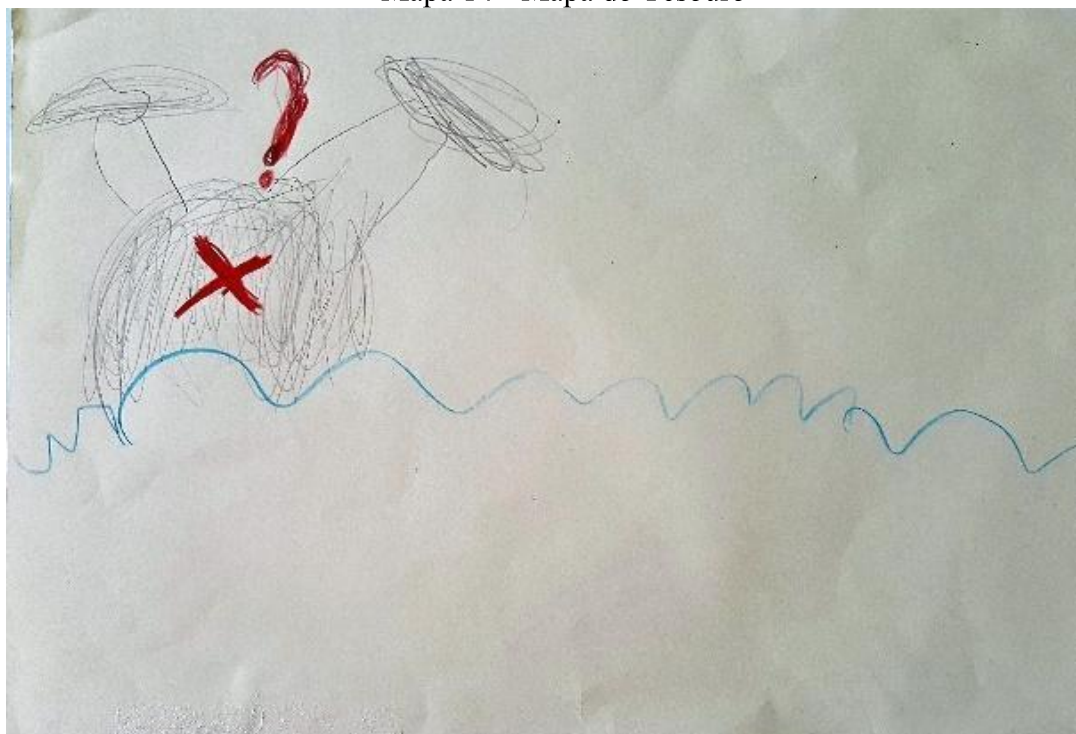
Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 13 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 14 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 15 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 16 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Os pais estavam se preparando para ir trabalhar, dando instruções para a ajudante. Mas Raul continuava desenhando e tentei puxar assunto.

— *E aí? Já tá de férias?*

— *Já...*

— *Quem bom, hein...*

Não sei porque fiz essa pergunta, porque sabia que não estava. Mas, de qualquer forma, ele respondeu que sim, que já estava. Eu estava tentando ocupar o tempo esperando para os pais saírem, quando chega uma cachorrinha na sala. Raul aponta e avisa para todos que ela veio para a sala.

— *É sua?*

— *É da minha vó. Você conhece minha vó, né?*

— *Não conheço...*

Era necessário que eu achasse uma brecha para dizer que tipo de mapas era para fazermos. Mas ele continuava concentrado na produção de seus mapas. Novamente, aqui, meu entendimento limitado da relação entre pesquisa e vida. Revendo isso percebo como Raul estava me ensinando que os binarismos e as fragmentações são uma grande bobagem. Como eu poderia estar concebendo essa divisão estéril entre os mapas que precisávamos fazer e os seus mapas, se erámos uma dupla de pesquisadores que iríamos juntos fazer nossos mapas? Mas eu não entendia: o que eu considerava como “dados de campo” era algo fragmentado do todo, que, no fundo, não era o que eu procurava, já que minha intenção, desde o início, era testemunhar e registrar as vivências, portanto, a unidade com a vida.

Mas, naquele momento, eu não tinha essa compreensão e continuei com o foco de coletar os dados que eu pensava que precisava encontrar. Eu disse que tinha trazido uns lápis, mas que ele podia usar os dele. Entra a mãe para pegar a cachorrinha e levar lá para fora. Mostro para Raul a folha A3 que eu trouxe.

— *Olha essa folha...*

Mas continuava concentrado colorindo. Fiquei apreensiva com toda a energia e paciência que ele estava consumindo naqueles mapas que tinha começado a fazer antes da minha chegada. Eu precisava inserir o assunto da pesquisa. Minha preocupação crescia. Puxei assunto novamente. Olhando novamente e revivendo essa cena é nítido como eu não entendia que a pesquisa já estava acontecendo: ela se iniciou desde o dia em que conversei com a mãe de Raul. A pesquisa estava posta desde aquele primeiro encontro. Ela estava acontecendo naquele exato momento em que eu me preocupava em como fazer para iniciá-la. Eu não conseguia ter a perspectiva necessária para compreender que já estávamos pesquisando e

cartografando. Juntos, em sua casa. E o mais importante: ter a consciência de que não era somente eu que decidiria inícios ou términos, ritmos ou cadências. Erámos eu e Raul. Emaranhados no espaço da sua casa. O que unia a minha vida com a vida de Raul era o nosso encontro no mundo, na vida que pesquisa forjava.

— *Você está fazendo mapa de quê?*

— *Mapa do tesouro...*

Continuou colorindo intensamente. Eu disse, então, que iria fazer mapas com ele. Abri o material que trouxe: dispus a bolsinha com giz de cera e o estojo de lápis de cor e peguei uma folha A3. Acrescentei que iria esperar o pessoal ir embora. Disse isso mais para o pai que passava pela sala. Ele concordou acenando com a cabeça. Muita coisa estava acontecendo ao nosso redor: cachorrinha indo e vindo tentando entrar de novo na sala, o pai e a mãe se preparando para ir trabalhar, dando instruções para a ajudante, também terminando de cuidar e dar atenção para o filho mais novo, ainda um bebê de colo. Tudo isso junto e ainda tendo que lidar com a minha presença no meio da sua sala pesquisando com o seu filho em plena manhã de terça-feira. Raul me questionou:

— *E aí? Vai fazer mapa ou não vai?*

Meu parceiro de pesquisa me chamando ao trabalho, já que eu também precisava contribuir com nossa produção de mapas.

— *Vou, vou sim...*

Depois de um tempo, eles começaram a se despedir. A mãe deu algumas instruções, dizendo para ele me dar atenção porque passaríamos a manhã juntos. Ficamos na casa: eu, Raul, o irmãozinho, a ajudante da casa e a cachorrinha – que aparentemente estava passando férias por lá porque morava mesmo era com a avó de Raul.

Raul continuava muito concentrado fazendo os mapas em várias folhas. Por fim, comecei a fazer o meu mapa. Disse que iria fazer um mapa do tesouro também. Mas sempre com a intenção de puxar assunto com ele.

— *Que tesouro você tá escondendo aí?*

— *Tô escondendo o tesouro numa ilha deserta, vou fazer o mar...*

— *Você gosta de fazer mapa de mais coisa ou só de tesouro?*

— *Eu gosto de fazer uma ilha deserta...*

— *Do que mais você acha que dá para fazer mapa?*

Não respondeu. Continuava desenhando. Depois falou:

— *O meu tesouro vai ser ouro.*

— *Ouro?*

— *Me dá esse aqui.*

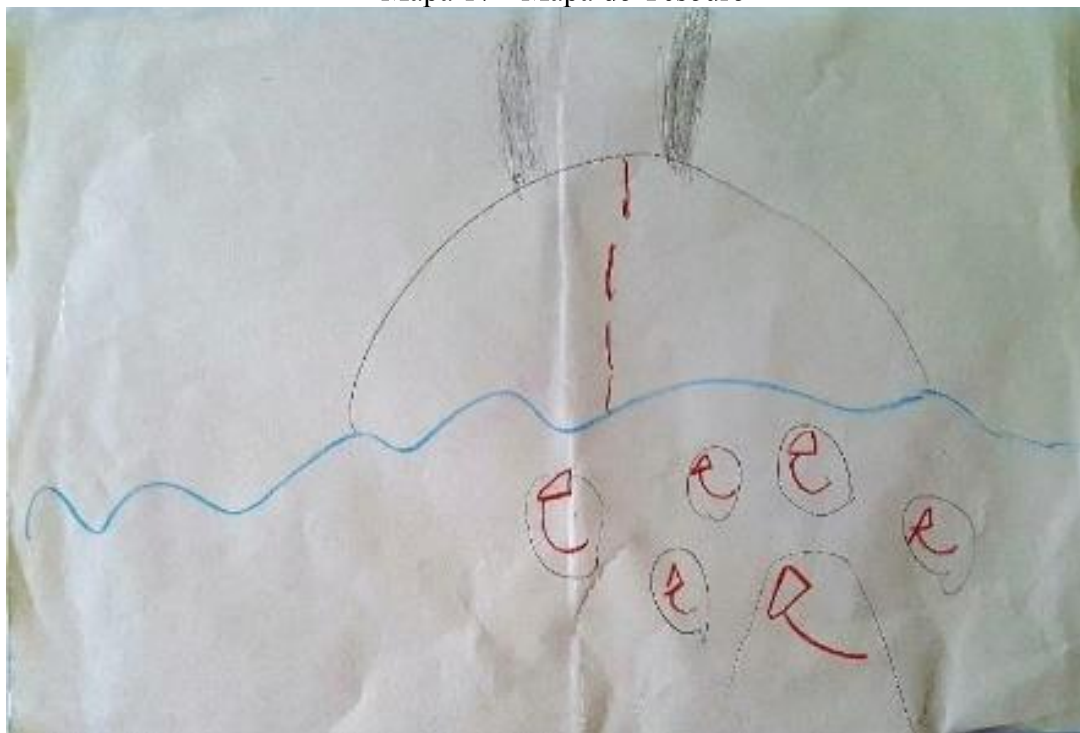
Pegou um lápis que eu trouxe e começou a colorir.

— *Vou colocar uma linha no mar. Na ilha. Vou fazer agora a ilha. Aqui.. oh... uma... pedra que mostra... uma pedra aqui. Uma pedra aqui no fundo... uma outra seta, uma seta aqui.*

Foi desenhando e descrevendo (Mapas 17, 18, 19 e 20).

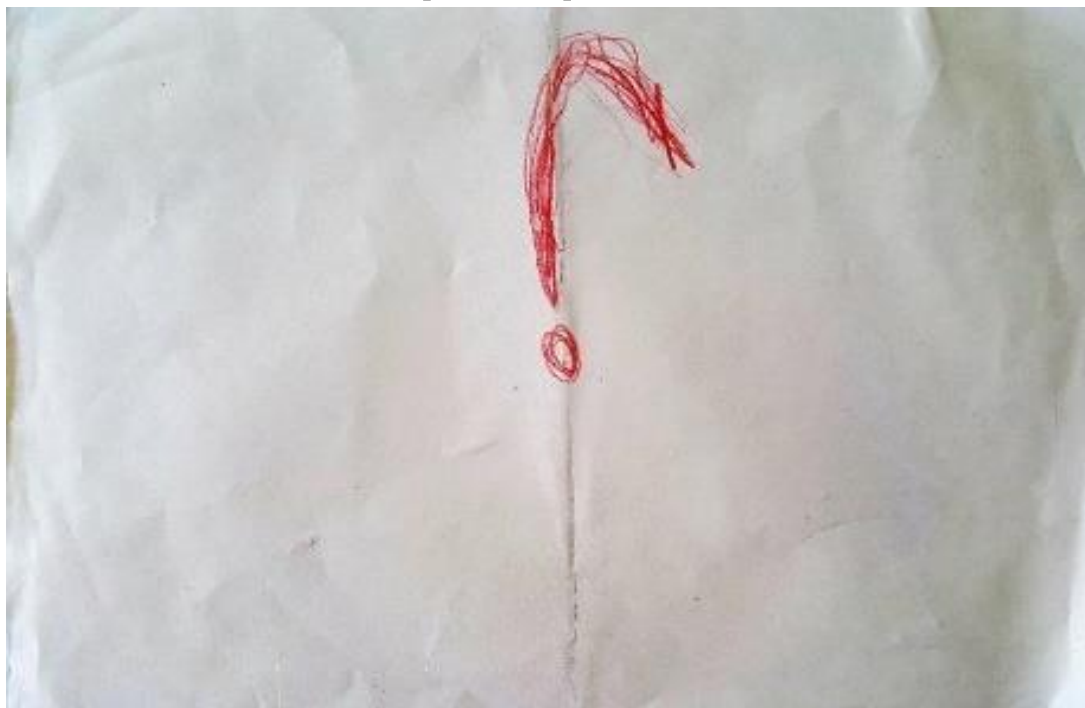
— *Aí oh...aí, na bolha... tem também a setinha na bolha. Setinha também tá na bolha. Aqui tem bolha, aqui tá a bolha. Com a seta... porque tem que ir para cima.*

Mapa 17 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 18 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 19 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Continuou desenhando, e eu disse:

—*Vão ter que passar por debaixo d'água?*

—*Por debaixo d'água... aí começou... aí, dentro, vou fazer dentro...*

Trocou de folha de novo e eu perguntei dessa vez:

—*Isso é tudo no mesmo mapa?*

—*É, tudo... oh... aqui... monstro do lago... tem perigo! Tem perigo! Aí, tem perigo... vou pegar o marrom... Primeiro perigo: o monstro... a barriga do monstro. Tô colorindo... tá saindo um pouquinho fora... para ser gigante. Aí, lá dentro, tem primeiro... primeiro os pés dele... que é cinza. Aí para ser mais assustador... a boca dele... oh... olha... o olho dele.*

Entrou a ajudante com o irmãozinho balbuciando.

—*Pra ser assustador, ele vai ter chifre... na cabeça. Primeiro perigo! Agora, o outro perigo... o outro perigo vou colocar no mar... vai tá no mar... oh aqui... a barriga... vai ser assustador... tubarão.*

—*Nossa, mas tá muito perigoso para achar esse tesouro...*

Mas Raul me tranquilizou:

—*É lógico que é fácil...*

—*É fácil? Com esse mapa, né?*

—*Com esse mapa...*

Mapa 20 - Mapa do Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Voltamos ao silêncio, esse lugar barulhento.

—*Você desenha muito bem...*

—*É, tem hora que eu desenho até o gigante e um menino.*

Fiz uma tentativa de direcionar o assunto.

— *Deixa eu te falar...*

— *Você conhece essa história? Já te mostrei, né?*

— *O quê?*

— *A história do gigante e do menino...*

— *Do gigante e o do menino? Mostrou sim...*

E tinha mostrado mesmo, no nosso primeiro encontro. Fiz outra tentativa de introduzir o assunto da pesquisa:

— *Deixa eu te falar, você faz... você acha que dá para fazer mapas de outras coisas?*

— *Sim...*

— *De quê?*

— *Mapa... mapa... gigante...*

Nessa hora, quando ele trouxe novamente o assunto do gigante, percebi – e aceitei – que precisaria acolher esse tema para inserir o tema que eu queria que ele acolhesse.

— *Se eu quisesse fazer um mapa, por exemplo, assim... se o gigante, o gigante não... se o menino viesse pra cá, para te pedir ajuda para fugir do gigante e você tivesse que fazer um mapa dos lugares da sua vida para ele te encontrar lá... você não sabe que horas ele vai chegar, aí você tinha que entregar um mapa para ele para ele te achar em qualquer hora que ele chegasse, você acha que dá pra fazer?*

— *Uhum...*

— *Por exemplo, hoje você tá aqui na sua casa...*

— *É...*

Eu sabia que ele iria para escola e tentei trazer esse lugar para a conversa.

— *E depois, se ele chegasse depois, onde você vai tá?*

— *Eu ia tá na floresta.*

— *Na floresta? E depois? Você faz um mapa desses lugares? Para ele te achar?*

— *Sim...*

Não desisti e tentei novamente induzi-lo a dizer os espaços que eu esperava ouvir.

— *Que que você tem para fazer de tarde?*

Começou de novo a desenhar e me disse:

— *Aí, de tarde, a gente volta... volta... e encontra uma coisa... encontra o gigante. O gigante vai tá em cima, em cima. O gigante vai tá aqui... aí, a gente tem que ir no caminho, oh... eu vou nesse caminho oh... e o menino vai nesse...*

Tentando disfarçar minha incredulidade por ele não ter falado escola, perguntei:

— *Isso é o que você vai fazer hoje de tarde?*

— *É... Aí, o gigante tá aqui oh... tã... tã... tã... taãtaãtããããããããã..... tu... tu... tu... tuutuutuutuutuutu...*

Continuou fazendo o barulho do gigante enquanto o desenhava.

—*Quem vai passar pelo gigante: você ou o menino?*

—*Nós dois. Tu... tu... tu... tuuuuuuuuuuuuuuuuu... turu... turu... turu... vou colocar aqui um capacete de chifre de bronze. Aqui, o gigante tá aqui... aí... o capacete dele é gigante... é bem grande o capacete dele. Aqui o capacete. Aí a cabeça dele... a cabeça... e oh... vou fazer o menino. Oh... eu... e aqui o gigante e o menino... Davi.*

—*Isso vai ser hoje, que vai acontecer?*

Ouvindo e transcrevendo a gravação, não acredito que continuei perguntando isso.

—*É, vai acontecer hoje... mas o que vai acontecer de verdade...*

Torci para que falasse que ia para escola.

—*Ah?*

—*Uma luta de dragões...*

—*Isso tudo hoje? Em que lugar que você vai hoje que isso vai acontecer?*

Meu Deus, que insistência insuportável a minha.

—*Lá no céu...*

—*No céu?*

—*No céu. Lá em cima.*

—*Você vai lá?*

—*Eu não vou lá não. Só vou no dia das férias que eu vou lá. E vai acontecer isso.*

—*Entendi...*

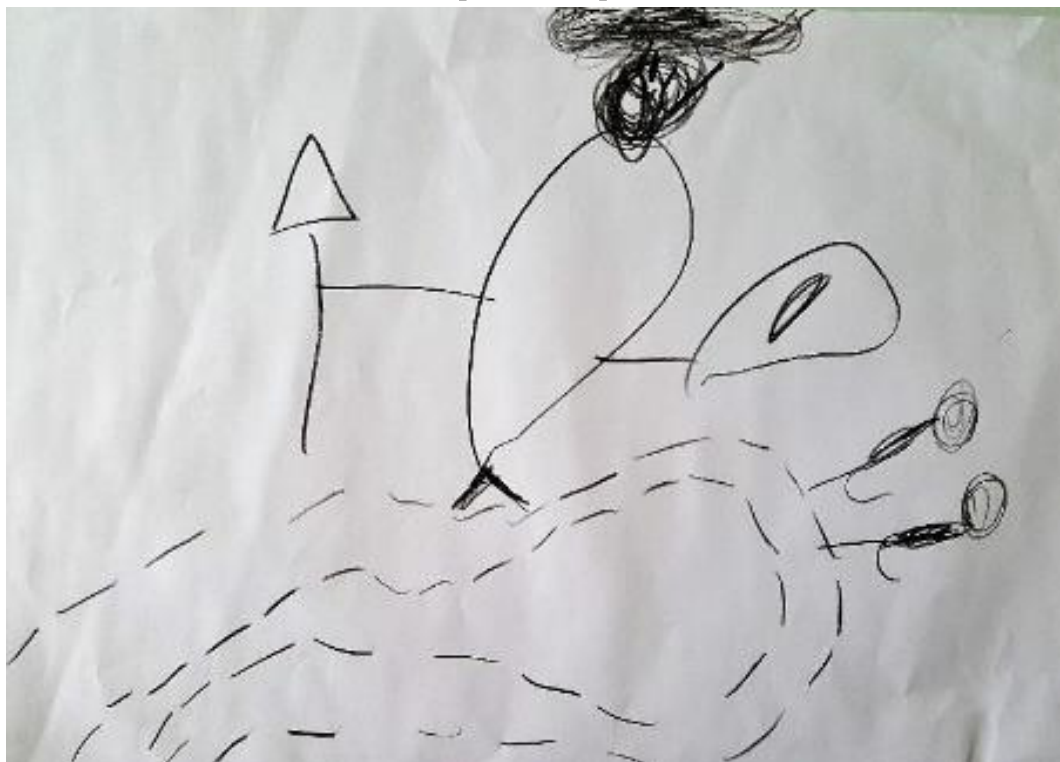
Continuou desenhando o gigante (Mapa 21, 22 e 23).

—*Tá bravo...*

—*Esse é o gigante de novo?*

—*É só que vai ser mais assustador ainda. Esse aqui. Tudo grande, tudo grande. Capacete... ah lá... capacete... e agora olha só... o escudo.*

Mapa 21 - Mapas Davi



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 22 - Mapas Davi



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 23 - Mapas Davi Parte 3



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Considerei que precisava tentar novamente puxar o assunto da pesquisa, porque, afinal de contas, era para isso que tinha ido até lá. No entanto, não me dei conta de que ele já estava me narrando suas vivências espaciais, e eu não ouvia.

— *A gente tá aqui na sua casa agora, não tá?*

— *É ...*

— *Se o Davi chegar agora ele vai ter que vir pra cá para encontrar você, né?*

Ele não parou de desenhar e disse:

— *Aí... uma colina...*

— *A colina é onde? Aqui?*

— *A colina desce... sobe... porque passa pela minha escola... aí sobe a colina...*

— *Aqui é a sua escola?*

Finalmente!

— *Não, aqui oh... aí sobe uma colina de noooovo... e chega na minha casa. Aí chega na minha casa...*

— *Você vai ficar o dia todo aqui?*

— *O dia todo não.*

— *Você vai sair?*

— *Vou sair para escola.*

— *Quem vai te levar para a escola?*

- *Não sei...*
- *Você vai sozinho?*
- *Não!! Eu não sei ainda! O menino... aí, oh... passou da escola... passou por aqui... olha por onde ele passou, já passou... já passou agora de uma coisa...*
- *Hoje você vai em mais algum lugar, sem ser a casa e a escola?*

Eu tentava direcionar a conversa. Acreditava que precisava, de fato, fazer isso, porque não podia esquecer que estava naquela casa com uma intencionalidade que ia para além de fazer uma visita. No entanto, reflito novamente, essa preocupação demasiada com o lugar que eu estava ocupando, me impediu de ver, durante a pesquisa-visita, que a todo o momento ele estava me narrando suas vivências espaciais, que a pesquisa, como dito anteriormente, já estava acontecendo, eu tendo consciência disso ou não.

- *Não. Olha onde ele já passou... a roupa dele é de preto. Ela já passou o gigante. Passou daqui, já passou aqui e agora tá passando aqui oh... (vai apontando no mapa). Ele tem que passar correndo. Vou fazer ele correndo... oh... (desenhando...)*
- *Como vai chamar esses mapas?*
- *Hum... mapas... mapas Davi. Agora, todos os dias que eu faço mapa é para Davi. Aí... vai me encontrar aqui... aí, vai ter outro caminho, aqui oh... aí o outro caminho, vai ser aqui oh... no verso. Aí, vou fazer um caminho em que o gigante vai passar. Um caminho que tem um tesouro... um tesouro...*
- *Você sabe onde é esse lugar?*
- *Na floresta... aí parou! Aí chegou, chegou. O tesouro vai tá aqui oh...*

Desenhou, desenhou...

- *Me explica esse lugar aí, onde o tesouro tá...*
- *Atrás de uns perigos. Vai chegar... primeiro... primeiro... primeiro...*
- *Hum...*
- *Vou fazer assim oh... primeiro... uma planta gigante... uma boca gigante... um olho*
(Mapas 24, 25, 26 e 27)
- *Como vai chamar esse mapa?*
- *Mapa... mapas perigos tesouro...*
- *Tá... você consegue seguir esse mapa e chegar no tesouro?*
- *Consigo...*
- *Saindo aqui da sua casa?*
- *Saindo de verdade. Mas deu errado... agora no verso...*

Começou a desenhar no verso.

Mapa 24 - Mapas Perigos Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

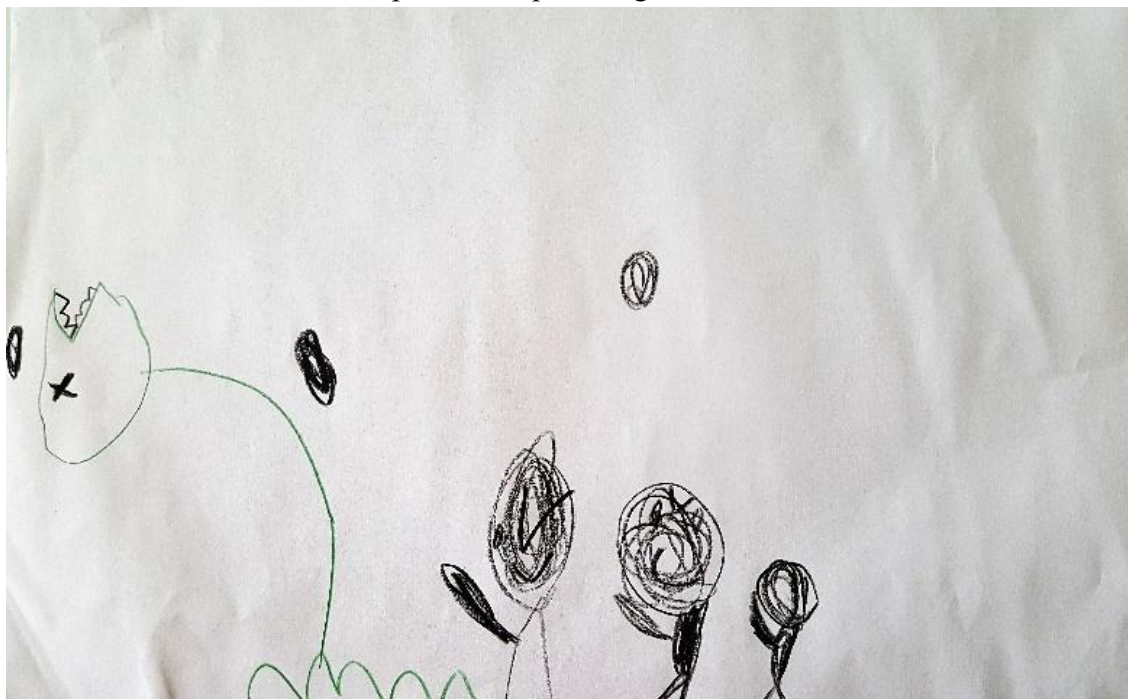
Mapa 25 - Mapas Perigos Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

- *Como você vai passar dessa planta?*
- *Tem um segredo... a gente tem que... vou te mostrar aqui nessa folha. (Pegou outra folha). Oh... oh... (Não parou de desenhar).*
- *O que que é isso aí?*
- *A planta... tá morta... oh... oh...No gramado... aí oh... como que derrota a planta... o segredo...*
- *Me conta...*
- *Eu... o Davi... e eu...*
- *Vocês vão que dia?*
- *Hoje! (Fez sons de ataque à planta). Aí também tem meu irmão...*
- *Ele também vai? Você acha que ele vai conseguir entender o mapa?*
- *Ele entende tudo... meu irmão, eu e o Davi... é pedra, tem que atacar ela com pedra...*

Mapa 26 - Mapas Perigos Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

Mapa 27 - Mapas Perigos Tesouro



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

— *Entendi...e vai pegar essa pedra onde?*

— *Ali!*

Levantou e apontou para um lugar na casa em que tinha pedra.

— *Aqui, vem cá... vem ver.*

Levantei e o segui.

— *Aqui, aqui tem pedra. A gente pega...*

Andou mais um pouco em direção ao seu quarto de brincar e disse:

— *Oh... oh... Ali... oh... eu tenho um quarto cheio de brinquedo... se você quiser... a gente pode brincar lá...*

— *Podemos, mas depois a gente pode fazer outro mapa?*

— *Sim.*

Agora, no quarto, cheio de brinquedos, me mostrou seus bonecos de feltro do Davi, em várias fases de sua vida - me explicou - antes de ser rei, já coroado, etc. Também tinha um boneco de feltro do gigante. Pegou sua espada e seu escudo de enfrentar o gigante e me mostrou. Apertou um botão da espada, que acendeu e fez barulho, me explicou que o som estava meio baixo porque estava com pouca bateria. Eu disse que tudo bem até porque o irmãozinho dele estava dormindo. Sabia disso porque um tempo antes a ajudante veio nos pedir para não falar

alto porque tinha feito o bebê dormir. Mas Raul não se mostrou nem um pouco preocupado e apertou o botão inúmeras vezes.

- *Aqui, deixa eu te perguntar....*
- *Que é?*
- *Você vai fazer mais um mapa para mim?*
- *Sim...*
- *Então, vamos...*

Voltamos à mesa e pedi que fizesse um mapa dos lugares da vida dele. Pegou uma folha e foi me dizendo o nome dos lugares enquanto desenhava (Mapa 28).

Mapa 28 - Lugares da vida de Raul



Fonte: Elaborado por Raul (2019)

- *Casa, escola, shopping e parque da lajinha. Pronto. A gente já fez muito mapa, né?*

E completou:

- *Vamos brincar?*

Acabei cedendo, mas internamente mantive a intenção de fazer com que me narrasse seu mapa vivencial. De volta ao quarto dos brinquedos, brincamos de Davi e Golias, no começo ele foi o Davi, mas como – em sua opinião – não fiz um gigante muito convincente, ele passou a ser o gigante. Depois brincamos de comida podre. Durante a brincadeira, tentei trazer outros assuntos:

— *Você brinca todo dia de manhã?*

— *Às vezes, sim, às vezes, não. Os duros são raros (Sobre as peças da comida podre), que é difícil de achar. Olha só... esse é raro, é difícil de achar. Esse muda de cor na água fria. Eu sei o nome de alguns...*

— *Você sabe? Pode me falar?*

— *Esse aqui oh... queijo chulezão... Pêra peluda! Maçã do pavor...*

Pensei de novo que eu estava lá, naquela casa com uma missão. Não podia perder esse foco. Então, tentei trazer o mapa vivencial novamente.

— *De tarde, você vai para escola?*

— *Protetor ensolado... você gostou de qual? Donut danado!!*

— *Você pode levar isso para a escola?*

— *Não, eles são muito pequenos...*

— *É verdade, muito pequenos... na escola você faz o quê?*

— *Olha só, olha esse daqui... oh... que legal... que engraçado... vou te mostrar! Leite babado!*

Comecei a ter outra preocupação: a manhã avançava e ele tinha que se preparar para ir para a escola, tomar banho e almoçar.

— *Que horas será que você tem que almoçar para eu ir embora?*

— *Não sei...*

— *Depois a gente vê? Para eu não atrapalhar...*

— *Sim... quem quer umas panquecas piradas? Muito engraçado, né?*

Concordei.

— *Cogu peludo... spray cai o cabelo... aqui oh... luva esgoto... limão passadão... escova ranca cabelo... ovos amassados... olha outro... croissant encroado... eca... tem outro... colírio grudazói...*

— *É engraçado mesmo...*

— *Batatas refritadas...*

Com o tema de comida, tentei – novamente – voltar ao assunto:

— *Me conta uma coisa: você gosta de sair para comer em algum lugar?*

— *Uhum...*

— *Onde?*

— *Não sei... na lanchonete, aqui em casa. Sobremesa aqui perto de casa.*

— *Você pode ir sozinho?*

— *Não, porque eu não sei o lugar de ir, as curvas não... tenho que ir de carro com todo mundo, com a família toda. Nem sempre vai todo mundo, às vezes...*

— *Sempre que você sai da sua casa, você vai de carro?*

— *Às vezes, eu vou a pé, mas pro parquinho...*

— *Onde que é o parquinho?*

— *Numa colina aqui perto de casa. Só que a gente não tá brincando ainda não, né? A gente só tá conversando, a gente não tá brincando...*

— *É, a gente só tá conversando. Vamos brincar então, né?*

— *Então, vamos... qual você vai ser?*

Nesse momento, eu decidi realmente brincar, sem fazer mais perguntas para a pesquisa. Ele tinha feito o mapa que eu pedi – além de toda a miríade de outros mapas que ele já tinha produzido para nossa pesquisa. Então, achei que era uma negociação justa. Metade do tempo fazendo mapa, metade do tempo brincando. Mas, ao longo da brincadeira, ele mesmo me contou:

— *Hoje é terça, vai ter célula na nossa casa...*

— *Vai ter o quê?*

— *Uma célula na nossa casa...*

— *Não entendi, fala de novo...*

— *Cé – lu – la na nossa casa...*

— *Célula? Que que é isso?*

— *Ué... você sabe...*

— *Não sei... me explica...*

— *Claro que sabe...*

— *Célula é o quê?*

— *As pessoas vêm falar sobre Deus ué... vão na casa de algumas pessoas...*

— *Entendi... hoje é na sua?*

— *Não, toda terça é na minha...*

— *Você curte?*

— *Eu gosto porque têm bebês, adultos e crianças. Hoje eu vou convidar o Rodrigo.*

— *Seu colega?*

— *É, da escola. Mas vou convidar ele hoje.*

— *Ele é seu amigo da escola ou da célula?*

— *Da es-co-la. Ele é meu amigo de todas as partes. O Jonas também...*

— *Quem?*

— *Jonas! Igual da baleia...*

— *Da escola ou da baleia?*

— *Da escola mesmo. Um Jonas que é criança.*

Continuamos brincando. Depois ele me pediu para ler um livro de plantas, animais, paisagens, etc.: tsunami, tornado, baleia, tamanduá, onda, gato, lampreia, piranha, terremoto. Uma hora tive que perguntar quando teria que tomar banho. Ele disse que hoje não ia tomar banho. Quando deu 11h20, a ajudante da casa o chamou para almoçar. E eu falei:

— *11h20 já...*

— *Você vai embora agora?*

— *Sim, para você almoçar. Mas eu volto!*

— *Qual o dia?*

— *Ainda não sei...*

— *Hoje de noite?*

—*Hoje você tem compromisso.*

Fomos, então, até a cozinha. Despedimo-nos, o abracei e agradei muito por ter me recebido e feito mapas comigo.

6.10 REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 2

Saí da casa com muitas sensações e, ao refletir sobre a manhã passada com Raul, chego à conclusão de que ele não estava muito interessado em cartografar os espaços de sua vida, mas, sim, de vivê-los. Eu tentava pesquisar a vida, Raul vivia a pesquisa. A sua existência, se dando naquele momento naquele interespaço, não precisava ser pensada nem representada, mas sim vivida. É como se quisesse ter adiantado a produção dos mapas para que pudéssemos nos encontrar e brincar naquele lugar, que estava ali para ser usado, ocupado, vivido, compartilhado. E podíamos fazê-lo, juntos, durante aquela manhã. Eu tinha muito que aprender. O dia tinha acabado, mas a minha vivência dele não se esgotou. Aqueles momentos permaneceram comigo e eu os revivi constantemente. Como diz Bakhtin (2011), o vivido é inacabado.

Significado e sentido. As lembranças a serem preenchidas e as possibilidades antecipadas (a interpretação em contextos distantes). Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado (Bakhtin, 2011, p. 399).

Era categórico que eu encontrasse uma forma de viver meu papel de pesquisadora sem perder a leveza da experiência, nem o humor. “Os primeiros dias poderão ser duros se não tiver sentido de humor e se não estiver preparado para cometer erros” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 122). Eu precisava ter acolhido o que ele estava me narrando. Revivendo tudo, compreendi que ele tomou os mapas como uma história que estava contanto. Tanto que quando percebeu que eu queria os espaços “de verdade”, simplesmente desenhou: casa, escola, shopping e parque da lajinha. Ele entendia a diferença, mas tomou tudo aquilo como uma grande criação. O que enriqueceu sobremaneira a vivência do dia, minha e dele. Isso eu precisava aprender: fazer pesquisa pós-qualitativa com crianças pressupõe estar no campo de pesquisa como aprendizes e ouvir. “O que seria contar novas histórias a partir dessa escuta?” (Hohti; Tammi, 2019, p. 9).

Escutar e aceitar o que estava acontecendo, me abrir para a vivência, para a criação, para o novo: “Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não predeterminada pela necessidade empírica. Por isso ele (em seu núcleo livre) não admite nem a explicação causal nem a previsão científica” (Bakhtin, 2011, p. 310-

311). Para que fosse realmente uma criação, o acontecimento precisava ser livre. Eu tinha que encontrar esse lugar em que eu conseguiria fazer a pesquisa ao mesmo tempo em que seria capaz de deixar o campo emergir, sem tentar domá-lo, sem ficar preocupada com o resultado, deixando que o processo fluísse. Em síntese, ser a cientista romântica que eu estava me propondo a ser.

A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é sério, o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso. A seriedade é prática e é interesseira no sentido amplo da palavra. A seriedade retém, estabiliza, está voltada para o pronto, para o concluído em sua obstinação e autopreservação. Não é uma força tranquila e segura de si (esta sorri), mas uma força ameaçada e por isso ameaçadora, ou uma fraqueza suplicante (Bakhtin, 2011, p. 397).

Eu tinha consciência que precisava me conectar com essa força calma que sorri, que é ao mesmo tempo confiante e sensível. Além disso, precisava relativizar um pouco essa questão do que seriam os dados que eu deveria compilar. O meu objetivo era pesquisar com as crianças em suas casas e o disparador escolhido para as interações foram os mapas de seus lugares de vida - me inspirando em Marta Muchow (Lopes; Fichtner, 2017) - cartografados tendo a casa como interespaço de produção. Então, os mapas eram parte do campo, mas o campo era muito mais do que os mapas.

Bogdan e Biklen (1999) definem que os dados são tudo aquilo que recolhemos em campo e que, posteriormente, comporão o material que teremos para pensar sobre aqueles momentos passados juntos dos sujeitos da pesquisa. Essa coleção que juntamos é formada por nossos próprios registros – como as gravações de áudio e as notas escritas sobre o que observamos e experienciamos. Desse conjunto, também fazem parte a produção dos sujeitos, como – neste caso – os mapas. Bogdan e Biklen (1999) dizem que ainda podem ser considerados dados outros elementos que o pesquisador encontrar “tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 149).

Dito isso, ampliam (Bogdan; Biklen, 1999) o conceito de dados para além do que de concreto é produzido, materializado ou recolhido em campo. A riqueza dos dados está para além disso, consiste na própria forma de se perceber o campo e seus desdobramentos. A perspectiva do pesquisador é que transformará o vivido em dados de campo.

[...] os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumental sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afeta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar (Bogdan; Biklen, 1999, p. 200).

No entanto, eu intuía que era mais que isso. Mas ainda não conseguia conceber que a noção do que seriam os dados não precisava ser ampliada, mas precisava, sim, ser questionada: não existe fragmentação entre nós e o mundo. Nós somos o mundo. A pesquisa pós-qualitativa me ajudou a compreender que uma das implicações dessa compreensão é que não existe a vida da pesquisa fora da vida em si: tudo é uma vida só. Assim, os dados não são algo que eu recolho, pois eles não estão isolados do todo. Não é sobre coletar, levar embora, organizar e analisar. Essa tentativa é vã, é ilusória: está tudo emaranhado.

6.11 CASA 2: CARTOGRAFANDO E BRINCANDO COM DANIEL

Com isso em minha mente – e tentando colocar isso também em meu coração – fui para o segundo encontro com Daniel, no dia 30 de novembro de 2019, num sábado à tarde. Nesta mesma semana, como contei anteriormente, eu havia chegado antes do horário marcado na casa de Raul e, para não surpreender a família antes do momento combinado numa terça-feira útil, eu fiquei andando pelo bairro. Não queria fazer a mesma coisa no sábado. Até porque, nesse caso, eu não poderia usar a mesma estratégia de perambular pelo bairro e, eventualmente, estacionar próximo, ainda que não em frente à casa, para esperar dar o horário combinado – pensando em evitar qualquer tipo de constrangimento –, porque, ao escutar o motor do meu carro, a família se mobilizaria e viria me atender.

Com esse medo de chegar antes, acabei me atrasando 15 minutos, porque meu cálculo de trajeto não funcionou. Chegando, passei pela casa de novo. E, quando manobrei para voltar, a mãe e o pai já estavam no portão me aguardando. Entrei na sala de estar, uma senhora estava deitada no sofá assistindo televisão. A mãe disse que era sua irmã.

Daniel apareceu por trás de uma porta dizendo:

— *Surpresa!*

E me deu um abraço e foi me puxando dizendo:

— *Fiz uma coisa para você ver...* (Imagem 10)

Imagem 10: Cidade com um moinho de vento



Fonte: Elaborado por Daniel (2019)

— *É uma cidade, com um moinho de vento...*

— *Nossa, muito legal!!*

Foi atrás de um elástico para fazer o moinho funcionar. Com a minha obsessão por nomear, perguntei:

— *Qual é o nome da cidade?*

— *Juiz de Fora...*

— *Ficou muito legal... obrigada por ter feito para eu ver...*

Também Daniel já começara nossa pesquisa antes da minha chegada física. Ao fazer suas maquetes dos lugares, ele já estava vivendo a pesquisa. A mãe disse para irmos para o quarto dele para podermos conversar. Quando chegamos, expliquei sobre a pesquisa novamente

e pedi autorização para gravar. Ele disse que tudo bem. Pedi, então, a partir da ideia disparadora para nossa interação em sua casa, para ele fazer um mapa dos lugares da vida dele. Fez uma expressão de quem não entendeu, pelo menos assim interpretei.

— *Aqui, onde a gente tá?*

— *Casa...*

— *Na sua casa. É um lugar seu, não é?*

— *Uhum...*

— *Eu queria que você me falasse outros lugares da sua vida...*

— *No shopping...*

— *Quais você quiser... e a gente faz um mapa desses lugares. Você topa?*

— *Uhum...*

Veio e sentou-se à mesa, porque estava sentado em sua cama. E arrumamos o material: folhas, lápis de cor e giz de cera.

— *Você faz e me explica ou pode me explicar depois. O que você prefere?*

— *Depois...*

— *Tá bom...*

Ficou olhando para folha em branco, saiu da mesa, entrou numa grande caixa de papelão que estava no quarto e ficou em silêncio. Como entrou nessa caixa nesse momento, como tinha feito a cidade de moinho com as caixas e como adorava caixas, perguntei se preferia fazer seus lugares com caixas ao invés de folhas e lápis.

— *Não...*

Mas continuou dentro da caixa. Perguntei o que está fazendo:

— *Estou pensando nos lugares...*

Depois que estive com Raul, avaliei que precisava suportar os silêncios. “Como corolário, os entrevistadores não precisam temer o silêncio. Os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa. Constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e desviarem a conversa” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 136). Mas lá na hora, ao vivo, achei difícil e acabei falando, preenchendo os silêncios e as preciosas lacunas. Precisava corrigir esse “mau hábito”.

— *Se você quiser, a gente anota...*

Prontamente, começou a me ditar.

— *Casa, horta, casa abandonada....*

Silêncio.

— *Pracinha...*

Muito silêncio.

— Só...

— Então, tá bom... a gente pode fazer um mapa?

— Uhum...

— Essa aqui é a lista de lugares então...

Daniel saiu da caixa, sentou-se à mesa e começou a mexer nos lápis que eu trouxe.

— Não tem lápis de escrever, né?

— Ah, não tem... só de colorir.

— Não tem problema... eu posso pegar o meu...

— Tá bom... obrigada...

Voltou com o lápis e começou a desenhar. Por um tempo, consegui permanecer em silêncio, esperando. Mas, depois, acabei falando.

— Vou deixar você concentrar então...

Mas ele já estava concentrado.

— Se você quiser falar comigo, você fala, tá bom?

— Uhum...

E foi desenhando. Quando terminou um lugar, olhou para lista e começou a desenhar o próximo. Ficou o tempo todo em silêncio e eu também. Dessa vez, consegui. Terminou e olhou para mim.

— Você me explica o que você fez?

— Uhum...

Apontando para cada um dos quatro lugares, recitou a lista:

— Casa, horta, casa abandonada e... praça... (Mapa 29)

Mapa 29 – Lugares da vida de Daniel



Fonte: Elaborado por Daniel (2019)

— Onde ficam esses lugares?

Nenhuma resposta.

— Eles ficam onde esses lugares?

Apontou para algumas direções:

— Lá fica a horta, do outro lado da horta fica a casa abandonada e, na esquerda, a pracinha...

— Tudo isso é no seu bairro?

— Uhum...

Perguntei se poderíamos fazer mais mapas de lugares.

— Tô cansado...

— Tá bom, então... me conta do seu dia, os lugares que você vai...

— Para horta, depois vou para casa abandonada e pra pracinha.

— Mais algum?

— Para escola.

— Com quem você vai para esses lugares?

— Com meu pai e com minha mãe. Mas tem vez que eu vou com meu pai.

— E seu cachorrinho?

— Ele não vai. Só o maior que pode ir no carro. Porque o pequeno não gosta de carro e a outra fica pulando.

— Me conta mais uma coisa: qual é o seu lugar preferido?

— A escola.

— De todos?

— Uhum...

— Mas você nem desenhou ela aqui...

Ele riu.

— Só desenhei esses aqui...

— Por que você gosta mais dela?

— Porque eu aprendo coisas...

— Que mais você faz lá?

— Brinco, pinto...

Silêncio.

— Hoje você vai para lá?

Perguntei, mas já sabia que não ia.

— Não, hoje é sábado. Só na segunda e sexta que eu vou.

Para mim, ficou nítido nesse momento que ele queria fazer outra coisa. Então, eu agradei e disse que, se ele estava cansado, poderíamos continuar outro dia.

— Depois eu faço...

— Depois hoje ainda?

— Uhum...

— Então, tá bom... obrigada...

Ele voltou para dentro da caixa de papelão e perguntou se podíamos brincar.

— De quê?

— Jogo da memória...

— Tá bom...

Saiu da caixa e pegou uma caixinha. O jogo da memória era de mapas de países e estados brasileiros. Pensei, para me consolar, que pelo menos continuaríamos falando de mapas. Foi distribuindo os *cards*. Fiquei olhando o quarto e vi que tinha um globo terrestre na estante.

— *Você sabe onde é sua casa aqui nesse globo?*

— *Ah sei... na América do Sul.*

Apontou a América do Sul no pequeno globo. Então, brincamos. Pela experiência anterior com Raul, dessa vez, brinquei de verdade, sem fazer perguntas da pesquisa. Mas quando se passaram 40 minutos, acabei dizendo:

— *Antes de ir embora, você faz mais um mapa para mim?*

— *Uhum... depois...*

— *Combinado?*

— *Uhum...*

Jogamos resta um e jogamos vareta. Depois de mais um tempo, a mãe veio até o quarto nos chamar para lanchar.

— *Gente, vamos tomar um café...*

Daniel não queria parar de brincar:

— *A gente só tá terminado de pegar aqui...*

— *Dá uma paradinha, depois vocês voltam...e terminam... vamos lá.*

Então, Daniel foi indo para cozinha e a mãe me perguntou como estavam as coisas. Disse que agora estávamos brincando, mas que tínhamos feito um mapa. Lanchamos, Daniel, a mãe, o pai, a tia e eu. Conversamos de vários assuntos. Elogiei o bolo e o pão. Agradei por me receberem. Daniel terminou de lanchar e foi para sala. Assim que saiu, os pais, preocupados, me perguntaram se estava dando tudo certo. Eu os tranquilizei, que além dos mapas também estava interessada no próprio processo de fazer a pesquisa na casa da criança e dos desafios que vêm junto. Expliquei que ia trazer essa discussão para o meu texto. É uma situação interessante, porque venho até a casa deles para fazer uma pesquisa, ou seja, não é uma visita, somente. Mas ao mesmo tempo também não é só uma pesquisa, já que não chego e simplesmente peço para fazerem mapas, que me narrem o que foi cartografado e vou embora. Preciso ir vivendo o que vai surgindo. Converso com eles, com os outros seres humanos e outros que humanos, sento à mesa, compartilho uma refeição, entro nos quartos, na sala, na cozinha, no quintal. A mãe acrescentou:

— *Porque você está no ambiente dele...*

— *Exato...*

— *Ele está feliz de você vir...*

—*Pois é, e eu entendo o lado dele. Porque aqui, na casa dele, tem um monte de coisas mais legais para fazer do que ficar fazendo e falando sobre mapas. Eu deixei clara minha intenção: que venho fazer uma pesquisa com ele. Mas, ao mesmo tempo, vou respeitando e acompanhando o movimento. Eu tenho que ir nas casas e dizer da minha intenção. Não posso chegar e simplesmente dizer: - oi, vamos brincar. Se eles vão fazer os mapas ou não, aí já é um desdobramento.*

Foram escutando, acenando, concordando. Falei tudo isso na intenção de tranquilizá-los, porque ficaram com medo de eu ter ido lá à toa.

—*Quero que vocês fiquem muito tranquilos e não se preocupem comigo...*

O pai disse:

—*A gente fica preocupado...*

—*Não precisa...*

Conversei sobre o conceito de vivência - já tinha explicado para a mãe no primeiro dia que fui conversar com ela. E, agora, expliquei brevemente para o pai e para a tia, que lanchava conosco.

—*Não fiquem preocupados... de verdade.*

O pai me perguntou se queria leite.

—*Aceito. Cada lugar interfere na pesquisa... se eu for num hospital, numa escola...*

A mãe completou:

—*É diferente... quer mais café também?*

—*Aceito... realmente, muito bom esse pão...*

A tia disse que também adorava. A mãe perguntou se eu queria um bolinho.

—*Vou aceitar. Mas é isso, eu sinto que eles gostam de mim, que o fazer ou não o mapa não é uma rejeição...*

A mãe concordou:

—*Sim, gosta!!!*

—*Para brincar... Então, ao invés de ficar frustrada de que: “ah, não fez um monte de mapa”, eu tô vendo o processo como um todo. De estar nesse ambiente privado, da casa.*

A mãe ofereceu:

—*Se quiser um café puro...*

E o pai acrescentou:

—*Se quiser um café preto...*

—*Obrigada gente, tá tudo uma delícia...*

Daniel voltou para cozinha:

—*Depois a gente vai jogar vareta?*

—*Vamos e fazer mapa, né?*

Levantei da mesa, agradei e voltamos para o quarto, quando a mãe recomendou:

—*Ajuda a Sara a fazer mapa hein...*

—*Primeiro, o pega varetas...*

Chegamos ao quarto e Daniel disse:

—*Eu começo...*

—*Tá, mas a gente vai fazer mapa mesmo?*

—*A gente vai fazer mapa...*

Continuamos jogando. Depois de várias rodadas, trouxe o assunto novamente.

—*Escolhe um lugar pra mim da sua vida para você fazer um mapa depois. Último mapa de hoje. Você escolhe? O lugar que você mais gosta de ir, qual que é?*

—*Carrefour.*

—*Sério? Quando você vai no Carrefour?*

—*Às vezes, sexta ou domingo. Sábado.*

Ainda jogando.

—*Mas o que você gosta mais do Carrefour?*

—*Lá tem pizza, vejo máquina de lavar...*

—*Máquina de lavar roupa?*

—*Uhum...*

—*Mas elas ficam funcionando lá?*

—*Só olho como é. Não funciona lá não. Gosto de máquina de lavar roupa...*

Ainda jogando.

—*Assim que acabar a partida, a gente faz o mapa do Carrefour?*

A partida acabou.

—*Vamos fazer mapa?*

—*Aaahhh...*

—*A gente faz e brinca mais antes de ir embora...*

—*Queria que você voltasse de novo no outro sábado. Nesse mesmo sábado também...*

—*Nesse sábado já tô aqui...*

—*Nesse outro sábado dá?*

—*Ainda não sei... talvez nas suas férias...*

—*Ah, eu queria. Também vou fazer carrinho de rolimã com meus pais nas férias. Vou pedir um patinete de natal.*

—*Faz o mapa para mim...*

—*Como eu posso fazer?*

—*Do jeito que você quiser...*

—*Não sei como eu vou fazer... é muito difícil. É muito longe.*

—*E da casa abandonada?*

—*A casa abandonada é ali, naquela curva ali... muito perto, nem dá para fazer...*

— E da escola? Que é um lugar que você disse que adora...

— Mas esse eu já fiz... eu te dou...

Saiu do quarto.

— Oh, papai, cadê o mapa da escola, para eu dar pra Sara...

A mãe respondeu:

— Qual?

— Aquele que eu fiz, para ir para escola...

— Ah tá, vamos procurar...

Acharam. Ele veio trazendo junto com a mãe:

— Você vai fazer para Sara?

— Já tá pronto....

E me entregou (Mapa 30).

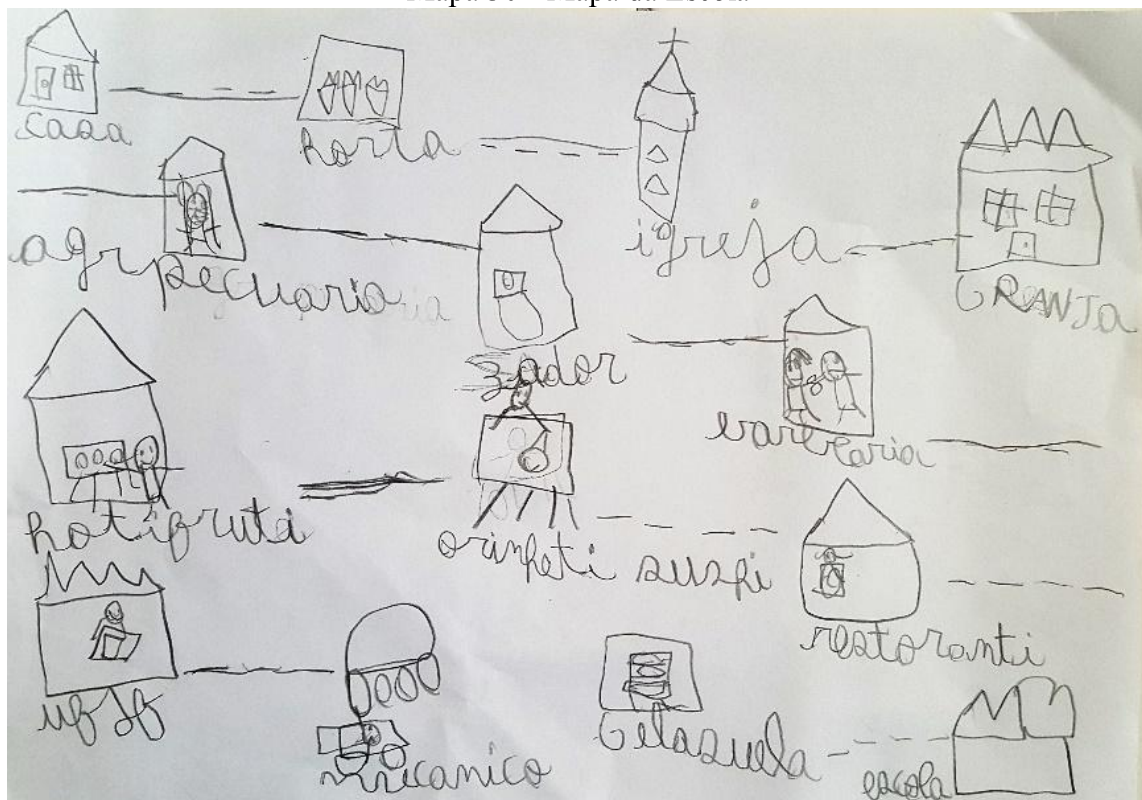
— Posso tirar uma foto?

— Uhum...

— Você fez esse mapa por quê?

— Eu que quis fazer, eu nem sabia o que eu queria e fiz.

Mapa 30 - Mapa da Escola



Fonte: Elaborado por Daniel (2019)

Um lugar era muito longe, o outro era muito perto e, o terceiro, já tinha sido cartografado.

— *Podemos brincar de novo?*

— *Podemos, mas já está ficando meio tarde...*

Brincamos mais um pouquinho.

— *Agora, eu preciso ir...*

Começamos a juntar os brinquedos.

— *A casa abandonada é ali na curva... duas... tem duas...*

— *Duas casas? Qual que você fez aqui?*

— *As duas...*

— *Fez uma só...*

— *É... só fiz a rosa que eu gosto, aquela de gradinha...*

— *Você gosta mais dela por quê?*

— *Porque a outra tem cachorro...*

— *Então, não é abandonada?*

— *Mas só mora uns cachorrinhos que tomam conta da casa... tem alguém que dá comida pra eles, mas não mora lá... eu acho que tem uma passagem... que as casas são juntas. Mas os cachorros não passam... duas abandonadas, mas uma com cachorro e a outra não... a da esquerda não tem...*

— *Quando eu for embora, dá pra eu ver?*

— *Dá...*

— *Passou rápido, né?*

— *É... e a gente conseguiu fazer o mapa, né? Vou te levar lá na casa abandonada...*

— *Vamos lá...*

Sáimos pela rua...

— *A gente pode ir sozinhos?*

— *Podemos... mas tem que fechar o portão, porque tem um menino que entra aqui e quebra minhas coisas...*

— *Pega suas coisas?*

— *Quebra...*

— *Cruzes... me esperai aí... mas ele mora aqui no bairro?*

— *Uhum... lá atrás.*

Fomos andando.

— *Ah... a lá a casa abandonada...essa e essa....*

Na volta, comentamos dos carros e das outras casas. Perguntei se uma outra era abandonada também.

— *Não, é do dono da horta.*

Um avião passou sobre nós. Chegamos ao portão. Agradei por ter me mostrado a casa abandonada. Entrei, peguei minhas coisas, agradei muito a todos, me despedi da mãe, do pai e da tia e dei um abraço em Daniel.

6.12 REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 3

Ao sair de lá, comecei a me questionar se perdi o foco nesse dia.

Ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. Dizem-se-lhes piadas e é-se sociável em diversos aspectos. [...] Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover os objectivos da investigação. Leva-se consigo uma tabuleta imaginária que se coloca em cada sujeito e em cada parede, muro ou árvore. A tabuleta diz: A minha meta prioritária é a de recolher dados. Em que medida o que eu faço se relaciona com este objectivo? (Bogdan; Biklen, 1999, p. 128).

Daniel cartografou alguns de seus lugares, me contou sobre outros, disse que um deles era muito longe para cartografar, o outro ele já tinha cartografado, então, não fazia muito sentido fazer novamente, já que continuava morando na mesma casa e ainda estudava na mesma escola quando da confecção do mapa e o caminho não tinha sofrido mudanças significativas. A casa abandonada, por ser muito perto, achou melhor me mostrar não no mapa, mas no próprio espaço da rua. O que também fazia bastante sentido porque em menos de 2 minutos a pé chegamos ao local. Não precisava de mapa para isso. Tudo isso fez sentido e ele acabou também fazendo um outro mapa além desse que ele já tinha, mas passei a maior parte da tarde brincando na casa. Eu tinha perdido tempo? Tinha esquecido do que fui fazer lá?

Se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso como um aviso de que se está a abandonar o papel de investigador. No entanto, isso não significa que se tenha de passar cada minuto a fazer sistematicamente investigação. Por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos. Pode-se mesmo ir com eles ao cinema ou beber um copo. Ir com os sujeitos ao cinema pode não produzir grandes dados, mas esta actividade pode desenvolver a relação e colocar o investigador numa boa posição para futuramente recolher mais dados (Bogdan; Biklen, 1999, p. 128).

Rer esse trecho me deu um pouco de alento. Primeiro, porque o tempo que “gastei” lanchando com a família ou brincando com as crianças – aqui pensando também em Raul – não precisava ser considerado uma falta de foco. Mas sim algo que é intrínseco a esse tipo de pesquisa.

Segundo, porque conviver e me dar bem com os sujeitos não precisava ser considerado como uma atitude oportunista, em que eu faria com que gostassem de mim para que participassem da minha pesquisa. Isso também era parte do processo. Portanto, a convivência, as negociações, as conversas, as concessões e as brincadeiras eram parte do percurso. Porém, fica muito claro nesse trecho e no citado anteriormente que eu não podia perder de vista o objetivo da minha presença que era realizar uma pesquisa. Mesmo que eu não ocupasse todo o meu tempo com narrativas e mapas, eu não poderia esquecer meu papel de pesquisadora. Mesmo brincando ou lanchando com a família, era isso que eu era.

E, para mim, era nítida a importância do afeto que Raul e Daniel tiveram por mim para que fizessem os mapas e os narrassem. Em muitos momentos, era evidente que mapa era a última coisa que queriam fazer, mas fizeram. De um jeito ou de outro, produziram algo para mim naqueles momentos. Mas não fizeram somente por afeto, também eu ofereci meu tempo para brincar. A negociação estava ali o tempo todo. Acordos foram feitos. O mapa que eu queria era um produto que tinham o poder de me ofertar ou não. Mesmo com a solicitação das mães, ficou nítido que colocavam seus próprios limites: quando fazer, o que fazer e quando parar.

Então, mesmo que não tivéssemos de início negociado de forma clara o que eu teria que dar em troca, no correr da convivência com Raul e com Daniel ficou evidente que eu precisava ofertar algo em retorno.

Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo. Se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter a sua palavra [...]. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações (Bogdan; Biklen, 1999, p. 77).

A devolutiva aos sujeitos, ou parte dela, precisou acontecer concomitantemente à pesquisa.

6.13 CASA 4: CARTOGRAFANDO COM LUÍSA

Dando prosseguimento aos encontros, com uma semana de antecedência, agendei com a mãe de Luísa a segunda pesquisa-visita para a tarde do dia 4 de dezembro de 2019,. Porém, logo pela manhã, precisei levar meu gatinho ao veterinário porque ele acordou com uma irritação no olho. Portanto, não iria conseguir cumprir com o combinado. A minha maior preocupação era desapontar Luísa porque, com os encontros anteriores com as outras crianças, havia percebido que a questão da espera era muito importante: as crianças me aguardavam, se

preparavam para me receber. Claro que também estava receosa de quebrar o planejamento da própria mãe.

Então, bem cedo enviei uma mensagem para mãe de Luísa para que pudesse ler antes que ela e a filha saíssem de casa. Expliquei o que estava acontecendo, pedi desculpas várias vezes, enfatizando essa questão da expectativa da filha, de cancelar, etc. Para meu alívio, me respondeu dizendo que ainda não tinha avisado para filha que eu ia, justamente por essa questão da ansiedade da espera. Assim, Luísa ainda não sabia que eu a visitaria para fazer a pesquisa naquela tarde. Respondia para a mãe, dizendo que saber daquilo me causava imenso alívio. Agradei mais uma vez e combinei de entrar em contato em breve para reagendarmos. Mais uma vez o mundo mais que humano mostrando como nossa espacialidade é emaranhada: toda a programação foi alterada porque meu parente mais que humano precisava de cuidados.

E foi isso que fiz. Remarcamos, então, para o dia 11 de dezembro de 2019. Combinei de chegar por volta das 14h30 para que a mãe já tivesse feito o irmãozinho de Luísa dormir. Cheguei e vi Luísa me esperando na sala, olhando pela porta. Acenei. Acenou de volta e foi chamar a mãe que veio abrir a porta para mim. Entrei, agradei, comentei da chuva. Avisou-me que o pai de Luísa também estava lá. Fomos até a copa para que eu pudesse cumprimentá-lo. Agradei por estarem me recebendo para aquela pesquisa. A mãe disse que ficaríamos mais à vontade no quarto que Luísa divide com o irmão. Naquela hora, ele estava dormindo na cama dos pais. Então, a mãe nos acomodou. Depois só voltou para me oferecer café que havia passado. Fui arrumando o material na mesa e perguntei:

—*Você já tá de férias?*

—*Ainda não, mas hoje só teve festa na escola, só brinquei e não fiz mais nada.*

—*Entendi.*

Perguntei se podia gravar a voz. Ela disse que sim e perguntou:

—*O que que você quer que eu desenhe?*

—*Eu queria que você fizesse para mim um mapa...*

Fez uma expressão que entendi como de receio e tentei tranquilizá-la.

—*Do jeito que você quiser, o mapa é seu... pode ficar tranquila, não tem um modelo nem nada.... então, queria que você fizesse esse mapa dos lugares da sua vida.*

Ainda ficou em silêncio, mas agora, pela minha interpretação, com expressão de dúvida.

—*Lugares da sua vida, que você gosta de ir, que você não gosta, lugares que você vai brincar... qualquer lugar que você lembre da sua vida... e você fazer um mapa para mim, do jeitinho que você quiser... pode ser?*

—*Eu não tô entendendo isso direito...*

—*O que você não entendeu? Pode me perguntar...*

—*Pode ser os lugares perto da minha casa?*

—*O que você quiser... os seus lugares... pode ser os lugares que você quiser, entendeu? Da sua vida...*

Concordou.

—*Aí, você pode ir me falando, ou você me explica depois, você que vai escolher...*

Pegou o lápis de escrever que percebi, naquele momento, ser do Daniel. Acabou misturado com os que eu tinha levado para sua casa. Começou a desenhar em silêncio. O pai trabalhando, ouvindo rádio e cantando junto na cozinha. A mãe fazendo um café. E o irmãozinho dormindo no outro quarto.

—*Eu fiz a praça. Eu tô tentando fazer uma parede lá que é cheia de desenhos. É pertinho da minha casa, eu vou morar bem atrás. É só ir reto assim oh, reto e parar lá. A minha casa é aqui, eu venho aqui, tem casas aqui, depois vem aqui, vem aqui, tem uma garagem aqui onde passa... e eu só tô tentando terminar de fazer as imagens. Vou fazer só um rosto... porque eu não lembro... fazer só mais três pessoas... pronto... vou fazer cor de pele rosinha e marrom... lindo... eu acho que eu terminei.*

—*Me explica o que você fez?*

—*Eu fiz a pracinha que é muito perto da minha casa. Não demora quase nada. Nem demora. Dá pra ir a pé....*

—*Mas essa é a sua casa nova ou sua casa aqui?*

—*Minha casa aqui... porque a gente segue reto, tem uma avenida, tem uma coisa reta assim... depois a gente tem que ir reto, pegar assim oh... e vir aqui, mas não pode passar daqui... naquela coisa que vem reto lá, vira aqui, tem que ir lá e seguir reto. Quando chega, a gente tem que ir ... quando passar numa casinha, tem que seguir e vê que tá perto, vê que tem uma parte lá aberta e você entra.*

—*Entendi...*

—*Eu acho que vou fazer mais casa... e depois eu vou fazer a casa da minha vó. Porque também tem minha vida... minha vó, minha vida...*

Rimos.

—*Vai ser colorida essa casa aqui.*

—*É do seu bairro?*

—*Não existe essa casa... vai ser azul claro e azul escuro. Eu vou morar numa casa de dois andares. O meu vai ser lá em cima.*

—*O seu quarto?*

—*É, o do meu irmão e da minha mãe também.*

—*Como você sabe? Quem te contou?*

—*Papai... a mamãe e o papai. Vou fazer só mais uma.*

—*E essa casa nova? Você vai mudar logo?*

—*Não, ainda está terminando de fazer o projeto...*

Desenhando.

—*O seu quarto vai ser junto com o do seu irmão?*

—*Não, vai ser separado. Mas vai ser pertinho... vou fazer uma grama aqui. Eu acho que eu terminei...*

—*E a casa da sua vó?*

—*Agora eu vou fazer a casa da vovó... sabia que é o mesmo caminho, né? Só segue reto assim e depois vira na rua. Vou fazer minha casa aqui... outro mapa...*

Na mesma folha, fez a sua casa de novo, como ponto de partida para a casa da avó, assim como fez como ponto de partida para a praça.

—*Vou fazer minha casa de outro jeito agora... pronto, agora eu vou fazer o mapa.*

—*O mapa é esse daqui?*

—*É o mesmo, é o mesmo caminho... mas só segue reto, vai reto, tem uma avenida assim que a gente pega, depois segue reto... então, agora vou fazer a casa da minha vó. O teto vai ser azul e tem uma bandeira do lado do aquário...*

—*Você vai sempre lá?*

—*Quase toda feira, eu vou lá... quase toda feira, quando tem feira, eu peço... quase todo dia... eu amo muito ficar lá. Vou ver se eu consigo fazer a bandeira aqui... vou fazer do lado, mas não é do lado não...*

—*Tá bom...*

—*Eu acho que eu fiz errado... eu não sei fazer isso não... pronto. Não ficou tão bonita, mas tudo bem...*

—*Ficou bonita sim...*

—*Ah, eu vou fazer da mesma cor... não sei porque eu aponte esse lápis... eu acho que eu lembro de outro lugar aqui. Não vou muitas vezes não, só de vez em quando, só um pouquinho de vez em quando.*

Fez a própria casa de novo.

—*Eu vou fazer de dois andares agora. Mas não é minha casa nova não... aqui tem dois andares também, mas a gente não usa do de cima... tem janela lá em cima... eu vou fazer. Tem uma escada, uma garagem... mas eu não vou fazer não...*

—*Tá...*

Desenhando.

—*Pronto, já fiz a coisa lá de cima... agora vou fazer outra parte... vou fazer minha porta de laranja...*

Desenhando.

—*Pronto, agora eu vou fazer o caminho...*

—*Para esse lugar que você vai de vez em quando...*

—*Muito de vez... ah não é tão de vez em quando não... aqui, vai reto aqui, vira aqui... tem que fazer senão eu esqueço... segue reto... depois vira... hum... porque que eu fui fazer isso... ah vou fazer assim...*

—*Isso, faz do jeito que você lembra...*

—*É porque eu esqueci que ela trocou de casa...*

—*Essa pessoa?*

—É... é no mesmo caminho da minha vó... só que segue mais reto... segue, vira aqui, mas segue reto... não vira aqui não... segue reto... segue reto... muito reto aqui... e chegou!

—Chegou? Onde que é?

—Prédio da minha outra tia. Tenho duas tias. É porque elas são irmãs... a minha tia mora ainda na casa da minha vó... tem a mais velha, meu pai é o do meio e tem a mais nova... ela ainda mora com a mãe...

—Entendi...

—Tenho que fazer o prédio grande.... acho que são nove andares... não... são oito... não... são quatro em cada lado... entendeu? São oito andares, mas as janelas ficam uma assim e a outra assim...

—Entendi...

—Vou fazer bem grande... aqui não vai caber oito não. Não vai caber quatro não... vai caber quatro... um, dois, três e... quatro... primeiro, eu vou colorir de rosa. E depois de laranja...

—Muito bonito os seus lugares...

—Obrigada... amarelo. E o... roxo... vou fazer... não tem janela... é aquelas... aquelas... depois da cortina a gente passa lá e tem uma rede lá fora... aquela varanda mini... mas lá em cima tem uma varanda... mas é aquelas mini... (Mapa 31)

Mapa 31 - Lugares da vida de Luísa



Fonte: Elaborado por Luísa (2019)

—Como você vai para esses lugares?

—Vou de carro... com o meu pai, minha mãe e meu irmão... mas de vez em quando, na praça vou só eu e minha mãe ou minha madrinha... é...

—A casa da sua madrinha é um desses lugares aqui?

—*Não, madrinha... irmã da minha mãe... ou a minha amiga... ou a mãe da minha amiga e a minha mãe...*

—*Por que você escolheu esses lugares?*

—*Ah, porque eu gosto de ir...*

—*Outros lugares que você vai, mas que você não colocou no mapa é por que você gosta menos?*

—*Não... é porque eu não lembro como chega...*

—*Só por isso que você não colocou?*

—*É...*

Talvez a representação cartográfica tenha restringido a escolha de quais lugares da vida colocar no mapa, já que ela escolheria outros lugares se não precisasse mapear o caminho. Por isso, é muito importante a conversa a respeito do mapa, para que as crianças possam narrar suas vivências espaciais – ainda que não estejam materializadas no mapa que temos a nossa frente.

—*Mas se você não precisasse colocar o caminho da sua casa até lá, você também escolheria outros?*

—*Sim...*

—*Tipo quais?*

—*A casa da minha madrinha... tipo a casa da minha amiga... eu lembro que a gente pode pegar o morro ou pode ir assim... oh... meu Deus... eu acho que tem outra avenida assim... mas pega do outro lado da rua... vai assim oh... vai reto assim... é lá na rua da igreja...*

—*Entendi... ficou lindo... muito obrigada...*

—*De nada...*

Fomos até a mãe, me despedi de todos, agradei e fui embora.

6.14 CASA 3: CARTOGRAFANDO COM HELENO

No dia 12 de dezembro de 2019, marquei de ir até a casa de Heleno. Estava a caminho, quando recebi um áudio pelo *WhatsApp* de sua mãe dizendo que estava saindo porque surgiu uma questão que precisava resolver fora de casa, mas que estariam esperando para me receber, além de Heleno, sua avó materna e a ajudante da casa. Respondi que tudo bem e agradei novamente. Quando cheguei, o porteiro me indicou o caminho errado até o prédio, já que são vários os prédios no mesmo condomínio. E, por isso, demorei a chegar. Assim, o tempo que passou entre o porteiro ligar para que autorizassem minha entrada e o momento que realmente cheguei até o apartamento foi meio atípico. Tanto que, quando cheguei, a avó abriu a porta pra mim um pouco preocupada. Disse que a ajudante tinha saído para me procurar. Pedi desculpas e quando a ajudante voltou, pedi mais desculpas, mas também agradei pela preocupação. Fui até Heleno, o cumprimentei e ele logo perguntou:

— *Trouxe o papel de pirata?*

— *Trouxe sim...*

Em casa, eu havia dividido um papel pardo em quatro e enrolado fazendo tipo um pergaminho. Ficou bem parecido e ele me pareceu convencido. A avó disse que poderíamos ficar no quarto. Ficamos no chão do quarto, eu sentada e Heleno deitado de bruços. Sem demora pegou seus próprios lápis e começou a fazer um mapa partindo de sua casa. Pedi autorização para gravar, explicando que era para depois lembrar da nossa conversa e que o áudio em si seria apagado. Ele autorizou.

— *Eu trouxe lápis também se você quiser, tá?*

— *Prédio um, prédio dois, prédio três, prédio quatro... e prédio cinco.*

Foi desenhando e descrevendo ao mesmo tempo.

— *Fiz o prédio um, o prédio dois, o prédio três, o prédio quatro e prédio cinco...*

— *Tá...*

Os lugares da vida de Heleno, assim como os de Luísa, tinham como ponto de partida a sua própria casa. Mas, diferente de Luísa, seu caminho não seguia pelo bairro onde morava. A partida era da casa, mas a travessia desaguava no Caribe, em suas ilhas dos Coqueiros, da Foca e do Caranguejo.

— *Agora... ilha do tubarão... tá aqui... agora passa aqui... já marcamos... aqui... passa aqui... na ilha... mas antes vai passar pelo triângulo das bermudas... chegamos... agora que isso que tem que chegar?*

— *Não sei... o que você acha?*

— *A ilha dos coqueiros... ilha da foca... agora a ilha do caranguejo... agora... o mapa tem que chegar até aqui...*

— *Como você vai chamar esse mapa?*

— *Mapa tesouro caribe. Acabei... (Mapa 32)*

Mapa 32- Mapa tesouro Caribe



Fonte: Elaborado por Heleno (2019)

Depois que fez o mapa, começou a mexer nos outros rolos de papel pardo.

—*Deixa te falar, você consegue fazer para mim um mapa dos seus lugares, dos lugares da sua vida?*

—*Não...*

—*Pode fazer do jeito que você quiser, do lugar que você quiser...*

—*Hum... vou fazer um estádio... do meu time...*

—*Esse é um lugar da sua vida?*

—*É que eu gosto... que eu gostaria de ir...*

Começou a desenhar e foi descrevendo ao mesmo tempo.

—*Tô fazendo o Mineirão. Agora, vai jogar contra o Santos... Esse aqui não é o campo dos Santos... Agora vou fazer o banco... Agora, tenho que fazer as bandeiras.... Agora vou fazer a torcida... só dois dos santos... um, dois, três... dezesseis, dezessete, dezoito... dezenove do cruzeiro... vinte... vinte um... e duas bandeiras... Vai começar...*

—*O jogo?*

—*Uhum...*

Desenhou o placar.

—*Quanto que tá?*

- *Três a zero...*
 — *Pra quem?*
 — *Santos tá com zero... cruzeiro três...*
 — *Esse lugar... você fez por quê?*
 — *Não é o estádio do Santos, é o do Cruzeiro...*
 — *E tem outros lugares da sua vida que você gostaria de fazer um mapa?*
 — *Só esse... (Mapa 33)*

Mapa 33- Lugar da vida de Heleno



Fonte: Elaborado por Heleno (2019)

- *Muito obrigada! Você quer guardar um dos papeis de pirata para você?*
 Apontou o estádio que tinha acabado de fazer.
 — *Esse...*
 — *Você quer ficar pra você?*
 Fez que sim com a cabeça.
 — *Então, tá bom... vou tirar uma foto... pode?*
 — *Pode... e tem uma outra coisa pra te mostrar do Cruzeiro...*
 — *Deixa eu ver...*
 Saiu do quarto e voltou vestido com luvas de goleiro.
 — *Isso aqui...*

Fiz um elogio, tirei a foto do mapa do jogo no estádio, guardei os materiais e fomos para sala. Agradei à avó, à ajudante e ao Heleno. A avó me perguntou o que eu estava pesquisando e pediu para ver o que tínhamos feito. Voltamos ao quarto. Expliquei brevemente a pesquisa e mostramos as duas produções de Heleno. Achou tudo muito interessante. Daí, me contou: do momento que o porteiro me anunciou ao momento que eu cheguei, demorou muito tempo. E seu neto parou de brincar para me esperar: ficou no sofá sentado e aguardando. Como estava demorando muito, ele disse: esperar é muito ruim. Ouvindo aquilo, fiquei um pouco triste, apesar dela não ter usado nenhum tom de repreensão, estava mesmo só me contando. Pedi desculpas novamente, disse que sabia da expectativa deles com minha chegada. Então, ela disse:

— *Você pode colocar isso na sua pesquisa... isso que ele falou sobre a espera.*

E eu disse que colocaria mesmo. Agradei mais uma vez e me despedi de todos.

6.15 REFLEXÕES SOBRE PESQUISAR BRINCANDO E CARTOGRAFANDO COM AS CRIANÇAS EM SUAS CASAS – PARTE 4

Cada um dos encontros foi singular. Heleno e Luísa fizeram o que eu pedi e não me pediram – mesmo que de forma implícita – nada em troca dos mapas. Não me convidaram para brincar com eles. Além do respeito aos sujeitos, é importante também que o pesquisador registre o que realmente foi vivido e falado nas interações com os sujeitos. “[...] A característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 77). Então, estou tentando registrar aqui como foi a minha vivência, por mais que fique constrangida ao pensar em algumas das atitudes que tive e perguntas que fiz.

Em relação a alguns momentos vividos de forma um pouco desconfortável, lembrei de algumas das dicas de Bogdan e Biklen (1999): “Não interprete o que acontece como uma ofensa pessoal. [...] Na primeira visita tente arranjar alguém que o apresente. [...] Nos primeiros dias, não tente fazer de mais⁵⁵. [...] Mantenha-se relativamente passivo. [...] Seja amigável” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 123-124). Nenhuma das crianças me ofendeu ou mesmo me rejeitou diretamente, mas em alguns momentos eu sentia que não tinham prazer com minha presença. Mas eu estava ali, no interespaço de suas casas, tentando – às vezes, de forma angustiada – conviver com elas. Para pesquisar em suas casas, eu precisava estar lá, com meu corpo, não tinha como estar fora do meio, eu era parte constituinte daquele encontro.

⁵⁵ Conforme texto original.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). Analogia com a inclusão do experimentador no sistema experimental (como parte dele) ou do observador no mundo observável da microfísica (a teoria quântica). Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (Bakhtin, 2011, p. 332).

Eu os observava, mas todos também podiam me observar, eu não estava invisível. Obviamente que minha presença ali mudava a dinâmica da casa. E eu precisava estar disposta a ser inserida nas atividades e nos momentos coletivos, se assim fosse solicitada. Dessa maneira, eu era parte do mundo observado, mas ao mesmo tempo não era. Estava indo até suas casas e ficando por lá um bom tempo – em umas mais tempo e em outras menos, mas me embrenhava em seus espaços privados, fazia parte, ainda que temporariamente, de seus interespaços domésticos. Bogdan e Biklen (1999) nos chamam a atenção para a sutileza de – naqueles momentos – estarmos simultaneamente dentro e fora dos territórios dos sujeitos. Uma coexistência: estar no interior daquele espaço íntimo, mas dele não ser integrante. Não fui convidada, mas autorizada a entrar. Em partes anteriores, citando os autores de nosso referencial metodológico, escrevi sobre o esforço de buscar apreender o todo e de desejar trazer o máximo para o texto. Não obstante, Bogdan e Biklen (1999) nos alertam: nosso registro não pode ser intrusivo. É preciso sensibilidade para ponderar o que registrar. Posso participar de atividades da casa, mas sabendo meu limite imposto pela posição que ocupo. Aprendi com os que vivem ali e compartilhei de seus momentos familiares, mas não posso perder de vista que estou a observar tudo e sobre tudo refletir. É preciso ser leal às pessoas que abriram suas casas e sempre ter uma postura que não os faça esquecer que estou em seu mundo, mas dele não faço parte. No entanto, “[...] toda a condição de interespacialidade também se manifesta nas expressões que esse espaço agrega e se manifesta não só para quem o vive internamente, mas também para aquele que chega de fora” (Lopes, 2021, p. 175). Portanto, preciso ter consciência de que, mesmo não sendo minhas casas, a partir do momento que eu adentrei seus espaços, elas passaram a ser – também para mim - um interespaço, pois “[...] chegar a um novo lugar quer dizer associar-se, de alguma forma ligar-ser à coleção de histórias entrelaçadas das quais aquele lugar é feito” (Massey, 2013, p. 176).

7 PESQUISANDO NA PANDEMIA: QUANDO O INTERESPAÇO DA CASA É O INTERESPAÇO DA VIDA

É tarde. Escrevo. A cidade convalesce [...]. Penso ingenuamente, intensamente na dor. Nas pessoas que morreram hoje, no sul. Nos mortos de ontem, de amanhã. E neste ofício estranho, humilde e ativo, necessário e insuficiente: passar a vida olhando, escrevendo (Zambra, 2019, p. 151)

No dia 25 de março de 2020, em plena pandemia da COVID-19, enviei, por *whatsapp*, uma mensagem escrita e outra falada para cada uma das mães das crianças com as quais estava pesquisando. Na mensagem escrita, eu perguntava como elas e suas famílias estavam passando e avisava que enviaria um áudio sobre a pesquisa e dizia, por fim, que não havia, claro, pressa ou, até mesmo, necessidade em escutá-lo.

Ainda que minha intenção não fosse ser invasiva, tinha consciência de que estava sendo. Escolhi conscientemente prosseguir com a aproximação. Eu enviava, então, as mensagens nessa cadência do incômodo, talvez até do constrangimento, de estar fazendo isso num momento tão sem precedentes. Permeada pela sensação de futilidade de trazer à tona a pesquisa num momento em que o chão se abria aos nossos pés... (Zambra, 2019), eu continuei.

Mas eu confiava no vínculo que existia entre nós, construído nas visitas e convivências em suas casas. E, assim, prossegui, mesmo não sabendo como estavam sendo as vivências familiares em cada interespaço doméstico. No entanto, para mim, desde o início deste contato, era importante, deslindar minha intenção: conquanto, de fato, realmente me preocupasse em saber como estavam (e esperava que todos estivessem bem), também precisava manifestar que queria mais do isso: meu contato era como pesquisadora, essa dimensão da aproximação precisava ficar declarada. Ao longo da pesquisa, me esforcei em não perder de vista esse horizonte de ser uma pesquisadora em suas vidas. Mas é preciso que se tenha consciência de que os limites entre a pesquisadora e a hóspede são borrados: devido nossa convivência, como disse acima, tínhamos um laço. Adentrar o espaço doméstico e privado dessas famílias, conhecer o interior de suas casas, brincar e fazer mapas em seus quartos, conhecer seus parentes humanos, mais que humanos e seus cuidadores e compartilhar refeições criou uma proximidade específica que evidenciava a frágil fronteira do meu lugar em seus lares.

Assim, com meu coração e minha mente transbordando de questionamentos, enviei as mensagens perguntando como estavam e, conjuntamente, dizendo a minha a intenção de dar continuidade à pesquisa de campo com as crianças no interespaço de suas casas. Escrito isso, gravei um áudio específico para cada uma, mas com os mesmos dizeres gerais: as

cumprimentava, perguntava como estavam, dizia que esperava que estivesse tudo bem com todos, explicava que estava entrando em contato com elas naquele momento porque seria aproximadamente o período em que eu voltaria ao campo se tudo não tivesse sido suspenso pela crise que estávamos vivendo.

Explicava que, para que as coisas pudessem ter algum tipo de continuidade, mesmo que precária, eu estava entrando em contato remotamente. Se elas – mães – e também as crianças concordassem que nosso contato pudesse ter prosseguimento, a minha ideia era gravar um áudio ou um vídeo para cada criança em que eu explicaria que, não podendo voltar presencialmente até a casa delas, eu estava gravando aquele áudio ou aquele vídeo para saber como estava a rotina delas, agora que o único lugar de suas vidas em que poderiam estar era a própria casa.

Além disso, se estivessem de acordo, o meu desejo era que as crianças fizessem um mapa dos seus dias em casa: cartografassem sua rotina no seu interespaço doméstico durante os dias de vida na pandemia e me narrassem o que tinham cartografado. Para isso, seria necessária a ajuda delas, mães, para mostrar esse áudio ou vídeo para as crianças, para gravar e me enviar suas respostas, junto com os mapas solicitados, e também qualquer outra mensagem ou imagem que as crianças quisessem me enviar. Lembrava que todo esse material gravado com voz e imagem das crianças não seria divulgado nesse formato, já que, para o trabalho, eu transcreveria tudo, sendo assim, nenhuma imagem das próprias crianças ou suas vozes seriam expostas, somente suas falas em forma de texto escrito, as produções gráficas que fizessem e alguma imagem da casa, do dia a dia, da rotina, mas tudo sem expor as crianças.

Reforçava que tinha consciência da situação delicada em que todos vivíamos, mas explicava, mais uma vez, que era uma tentativa de dar prosseguimento a pesquisa iniciada desde o ano passado. Acrescentava que tudo isso só seria feito se fosse possível e se as crianças concordassem. Desculpava-me por estar sendo invasiva, já que eu não sabia como estava a situação em suas casas. Agradecia e dizia que aguardava um retorno.

Em síntese, explicava que deveria voltar ao campo pessoalmente, mas agora não seria possível⁵⁶, então desejava prosseguir o contato remotamente para que compartilhassem comigo suas vivências dentro de casa, cujo interespaço era o foco desde o início da nossa pesquisa. Atravessada pelo receio de não saber como estaria a família e a casa no momento em que

⁵⁶ Ainda que – devido às condições sanitárias – o *lockdown* tenha sido imposto em alguns países, ninguém no Brasil foi proibido de sair na rua. No entanto, naquele momento, as escolas, universidades e tudo que não fosse considerado essencial para a sobrevivência imediata – como o setor de alimentação, por exemplo – estava fechado: o medo de se contaminar e encontrar um sistema de saúde totalmente ocupado era latente em nossos lares.

receberiam a mensagem, eu me desculpava por abordá-las naquele momento, mas, não ignorava - inclusive deixava isso explícito nos áudios enviados para as mães - que esse momento colocava a casa como o espaço central da existência de grande parte da população. Sendo assim, era um prosseguimento da pesquisa, ainda que num cenário atípico, peculiar e coletivamente trágico. E eu não ignorava que a extrema restrição dos nossos movimentos fazia com que a casa fosse - de uma maneira profunda e singular - o lugar da vida.

7.1 CASA 1: EM CONTATO COM RAUL E SUA MÃE

Depois que enviei, no dia 25 de março, a mensagem escrita introdutória e o áudio, a mãe de Raul me enviou um áudio no mesmo dia.

— Oi, Sara, tudo bem? Como você está? Pois é, né, menina, essa quarentena pegou todo mundo de surpresa... nós estamos bem, graças a Deus... estamos aqui, na rotina com as crianças... sobre a sua pesquisa, claro que nós topamos, não tem problema nenhum, é só você fazer o vídeo, dar as instruções que eu peço para ele fazer sim... inclusive, ele tem desenhado muuuuito nessa quarentena, muito mesmo, ele passa boa parte do dia desenhando e... eu acho que ele faz o mapa sim... eu... eu posso mandar pra você, né? Sem problema nenhum, faço um vídeo com ele, é só você nos mandar as orientações direitinho do que você precisa... manda o vídeo, assim que der, eu já faço para você... tá bom? Tô a disposição... um beijo.

Logo em seguida enviei um outro áudio, agradecendo e explicando que, naquele momento, estava sem *wifi* e que a conexão por 3g estava bem ruim. Disse que eu iria pensar no roteiro para ter objetividade no vídeo e, no dia seguinte, eu gravaria e enviaria para ela. Ela acabou não ouvindo o áudio naquele dia. Mas, na manhã seguinte, dia 26 de março, já enviei o vídeo conforme tinha dito que faria.

A mãe de Raul me respondeu com um áudio dizendo que mostraria para o filho no dia seguinte. Disse que precisou sair para resolver um problema pela manhã e que voltaria para casa à tarde, mas, me explicou, preferia mostrar o vídeo para o filho durante a manhã porque ele tinha mais energia e disposição. Disse, também, que, assim que tivesse algum retorno do filho, me enviaria e que se tivesse alguma dúvida me perguntaria.

Ainda no dia 26 de março, enviei outro áudio agradecendo, dizendo para ela não se preocupar e que me enviasse somente quando - e se - fosse possível. Expliquei que tinha me permitido entrar em contato por causa do processo de pesquisa que vinha acontecendo desde o ano passado: de tê-las contatado, de ter ido em suas casas dedicando o primeiro encontro para conhecer seus filhos e, depois, o outro para conversar sobre as vivências e fazer os mapas. Ou

seja, esse contato remoto, assim eu entendia, era parte desse movimento de pesquisar com suas crianças em suas casas.

No dia 31 do mesmo mês, ela me mandou um áudio à noite, dizendo que tinha feito pequenos vídeos, porque Raul foi gravando aos poucos.

—Sara, vou te mandar os vídeos... na verdade, tem uns três ou quatro videozinhos pequenininhos porque ele fala, aí depois ele quer falar outra coisa, aí ele lembra, aí eu fui fazendo videozinhos pequenininhos porque eu achei mais fácil, tá bom? Ele falou que vai fazer o desenho hoje, mas eu não sei se ele vai fazer hoje, assim que ele fizer....

No fundo da gravação de voz da mãe, Raul diz:

— eu vou...

— Ele tá falando aqui que vai... assim que ele fizer, eu vou falar para ele te explicar e te mando... vê se deu certo ou você quer que eu pergunte para ele mais alguma coisa, tá bom?

No primeiro vídeo, ele está sentado no sofá, olhando para câmera do celular, e a mãe diz:

— Pode ir...

Então, Raul começa:

— Ó, Sara, aqui, eu vou falar o que eu tô achando do corona vírus aqui... eu tô achando que é muito chato ficar em casa e... eu não gosto de não ficar vendo os meus amigos, só que eu gosto é de brincar um pouquinho, ver desenho e eu vou fazer um mapa para você hoje mesmo... e eu vou mandar foto.. tchau.

Durante o vídeo inteiro, como fundo, o irmão mais novo ficou balbuciando meio choroso.

O segundo vídeo começa também com Raul sentado e com a voz de sua mãe:

— Agora, fala como tá sendo seu dia...

— Oi, Sara, quando eu acordo, eu tento dormir mais e... eu consigo. Ai tomo café da manhã, eu... brinco, eu tomo café da manhã... eu brinco, eu vou dar uma voltinha no condomínio, eu... desenho, depois do jantar, eu... eu desenho e... depois... eu vou dormir.

Nesses dois vídeos anteriores, ele estava no sofá. Agora, no terceiro e próximo, ele vai andando e falando, e a mãe o segue até chegarem a uma mesa de jantar, em que estão vários lápis e papéis.

— Aqui ó... Sara, sabe onde que eu tô desenhando... aqui que eu tô desenhando.

Aponta para um papel e diz:

— Eu que tô fazendo isso daqui...

Depois se afasta da mesa e vai até o meio da sala. Fala algumas coisas que não entendo através da gravação. E logo a mãe diz:

— *Fala direitinho para ela te ouvir... o que é isso?*

Agora ele já está no meio da sala, entrando embaixo de uns lençóis estendidos entre umas cadeiras.

— *Olha a cabaninha que eu fiz...*

Fica, então, um pouco embaixo da cabaninha e depois sobe no sofá, mas ainda embaixo do lençol, como se fosse um segundo piso da cabaninha, e fica lá deitado. A mãe fala:

— *Ah... muito bem, que mais você quer falar que você tá fazendo...*

Deitado no sofá, primeiro olhando para cima e depois rolando, responde:

— *Eu brinquei de tinta um dia... e eu também... e o papai colocou areia para eu brincar lá... e também eu... brinquei de massinha. Tchau.*

No quarto vídeo, ele volta para a mesa:

— *Eu também fiz uma televisão aqui... oh...*

Aproxima-se de uma estrutura feita com uma caixa de papelão. Está com um lápis na mão e o bate na televisão feita por ele, como forma de apontar:

— *Uma televisão...*

A mãe filmando, pergunta:

— *Que que é isso?*

— *Uma te-le-vi-sããããooooo....*

— *E para que que você fez isso?*

— *Para eu brincar de ver desenho.*

— *ah...*

— *Agora eu vou fazer um desenho aqui...*

Senta na cadeira da mesa de jantar, o irmãozinho aparece batendo com a mão no assento da cadeira emitindo alguns sons chorosos.

Ainda naquela noite, ela me enviou um áudio.

— *Talvez amanhã ele lembre de alguma coisa e cisme de falar mais alguma coisa... daí eu gravo e te mando para você ver se serve ou não, tá? Porque às vezes ele lembra assim e ele quer fazer... agora ele falou que ia fazer o seu desenho, mas ele tá fazendo um desenho do primo... Então, eu acho que seu desenho vai sair amanhã, tá bom?*

Mandei um áudio para ela agradecendo muito e reforçando que tudo que ele quiser falar comigo, ela pode gravar e me mandar sim, por favor. Gravei também um áudio para Raul:

— *Ei, Raul, muito, muito, muito obrigada por você ter gravado esses vídeos para mim... e... tudo que você quiser me contar, pode me mandar e... fico aguardando também o*

mapa que você vai fazer, quando você puder fazer, tá bom? Muito obrigada por você ter me contado do seu dia aí. Um beijo grande, grande.

Ele me envia um áudio em resposta:

— Amanhã quando eu fizer uma coisa legal, Sara, eu... vou fazer um vídeo...

Mandei uma mensagem escrita agradecendo. Mas, nesse mesmo dia, chegou mais um vídeo, cuja imagem mostra uma folha de papel preenchida a lápis por Raul. Com as duas mãos, ele vai mostrando a folha para a câmara e explicando o que ele fez nela (Mapa 34).

— Oi, Sara. Eu achei que você tava falando mapa do tesouro.

Vai apontando no mapa cada um dos elementos, e dizendo rapidamente:

— Aí, eu coloquei o barco, o Sonic, duas pedras, submarino com lula gigante até chegar no tesouro.

A mãe continua filmando, mas também ajuda a descrever o mapa. Vai apontando e diz:

— Então, repete aqui oh... é um barco, esse aqui é quem?

— Sonic!

— E esse aqui?

— Umas duas pedras...

— E aqui?

— Um submarino com uma lula gigante...

A mãe repete:

— Um submarino com uma lula gigante... para chegar aonde?

— No tesouro...

A mãe foca agora a câmara em Raul, que fala comigo no vídeo:

— Eu achei que você falou mapa do tesouro. Eu achei que você tava falando era... mapa do tesouro.

A mãe diz:

— Mas amanhã você vai fazer o mapa do seu dia para ela?

— É... eu vou fazer.

— Então, tá... então, dá um tchauzinho...

— Tchaaaau.

Mapa 34 – Mapa do tesouro



Fonte: vídeo enviado pela mãe de Raul (2020)

Depois do vídeo, a mãe me enviou mais algumas mensagens escritas, dizendo que ele não tinha entendido e que amanhã ele faria mais mapa. Eu agradei mais uma vez. No mesmo dia, apareceu no celular uma ligação dela para mim, mas que vi somente depois. Enviei uma mensagem se podia retornar naquele momento, explicando que não havia visto na hora. Mas a mãe me explicou que o irmão mais novo, que ainda é um bebê, apertou o celular, me ligando sem querer. Ela, então, me pediu desculpa, e eu ri, dizendo que não havia nenhum problema.

No dia 06 de abril de 2020, eles me enviaram mais alguns pequenos vídeos. No primeiro deles, Raul e o irmão estão juntos no quintal lavando uma moto verde de brinquedo. Esse vídeo quem gravou foi o pai. Os irmãos estão se comunicando: o mais novo, sentado no chão com uma escova na mão, bate no para-choque da moto olhando para Raul que, em pé, pergunta para ele:

— *O que foi?*

A voz do pai surge no vídeo:

— *É isso aí, gente, dando uma geral no possante aí hoje, né?*

Neste vídeo, ninguém mais fala, é uma filmagem dos dois irmãos lavando a moto juntos, o possante deles.

No segundo, filmado em outro momento do mesmo dia, Raul também está no quintal e a mãe fala com ele:

— *Raul, conta para gente o que você está fazendo no seu dia de isolamento.*

Ele vai andando para mesa no quintal e a mãe acompanha seu movimento e diz:

— *Que que você fez aí?*

— *Fiz a praia...* (Imagem 11)

Imagem 11 – A praia



Fonte: vídeo enviado pela mãe de Raul (2020)

E pega o celular pra ele mesmo mostrar. A mãe diz:

— *Eu tô mostrando, você quer mostrar?*

— *Ó... ó... olha, o Sonic...*

E o vídeo acaba. No próximo vídeo, estão Raul e o irmão, cada um dentro de uma bacia.

A mãe fala:

— *Pode...*

E ele começa a falar:

— *Oi, Sara, eu tô tomando banho de bacia todo dia com o meu irmão...*

Olha pro irmão e fala:

— *Né?*

E o irmãozinho faz um aceno com a cabeça. Após o envio dos vídeos, a mãe me escreveu:

— *O desenho vamos mandar essa semana. Semana passada ele não queria desenhar.*

Eu enviei um áudio agradecendo novamente e dizendo que, sobre o desenho, ela podia ficar tranquila, que se ele não quisesse fazer não tinha nenhum problema. Agradecia novamente.

Ela escreveu de volta:

— *Assim que conseguir mais registros, vou mandando... às vezes, ele mesmo lembra de mandar gravar para você.*

Agradeço mais uma vez.

7.2 CASA 4: EM CONTATO COM LUÍSA E SUA MÃE

Em resposta as minhas mensagens, no dia 20 de abril, a mãe da Luísa me enviou um vídeo em que a filha está na cozinha. Minha impressão é que a própria Luísa está gravando o vídeo com o celular da mãe. Durante todo o vídeo, escutamos o irmãozinho de Luísa ao fundo, falando alguma coisa e rindo. Mas o som está distante, talvez em outro cômodo.

— *Oi! Bom dia... tá tudo bem com você? Os meus dias aqui tão sendo muito legais. Eu tô podendo dormir mais, eu tô fazendo atividade da minha escola, que tá mandando, eu tô brincando, eu tô vendo desenho, eu tô... eu tô... hum... eu tô colorindo. Eu já fiz um autorretrato meu inspirado no...*

Nessa hora, olhou para mãe, que não estava aparecendo no vídeo, mas eu soube que ela estava próxima, porque ela completou para a filha:

— *Van Gogh.*

— *Van Gooogh. Então, eu tô me divertindo.*

Depois desse vídeo, ainda no mesmo cômodo, logo mandou outro. Ao fundo, agora um som de desenho animado.

— *Desculpa... eu esqueci que eu aprendi a andar de bicicleta... tô andando ali fora... tô me divertindo andar. Então, tá sendo muito legal meus dias aqui. Eu tô adorando ficar aqui, eu tô brincando com minhas bonecas que eu ganhei aqui... então, é muito legal... então, um beeeijo, um beijão.*

Em resposta, gravei outro vídeo dizendo que ficava feliz que ela estava gostando dos seus dias. Também perguntei se tinha que ela sentia falta, que ela queria fazer, mas que não podia.

Ela grava um outro vídeo me respondendo:

— *Mesmo tendo aula... virtual... eu tô sentindo falta dos meus amigos, da minha professora... é o que eu tô mais sentindo falta... da minha escola. Mas eu tô perguntando*

pra minha mãe assim: já decidi quando, qual que vai ser o dia que a gente vai voltar para escola? Eu tô perguntando pra ela... então, um beijão!

Mandei um outro vídeo em resposta fazendo o pedido do mapa:

— A verdade é que ninguém sabe, né, quando a gente vai poder voltar a estudar e tal. Mas também tô sentindo falta dos meus amigos. Eu queria te fazer um pedido... quando você puder... fazer um mapa do seu dia para mim, das coisas que você mais faz e tal, na casa... do jeito que você quiser, igual aquele outro mapa que a gente fez quando eu fui aí: do jeito que você quiser. Pode ser quando você puder fazer e se você quiser também. Se você fizer, pede para sua mãe tirar uma foto e me mandar. Se você topa, tá bom? Um beijo grande também! Beijão!

Achei que tinha falado um pouco demais e gravei outro vídeo sendo mais específica:

— No outro vídeo fiquei falando, falando, falando e só para resumir: esse mapa que eu queria que você fizesse para mim seria do seu dia a dia, da sua rotina, do que você tá fazendo... isso que você me contou... que você aprendeu a andar de bicicleta, que você tá brincando, que você tá fazendo um monte de coisa... fizesse um mapa disso pra mim, nos lugares da casa em que você faz isso, do jeito que você quiser, do jeitinho que você quiser, tá bom? Um beijo!

Mandei esse outro vídeo porque fiquei pensando se ela ficaria um pouco receosa sobre o que e como cartografar, porque quando fui até sua casa para fazer o mapa, ela disse que não estava entendendo muito bem o que eu queria. Mas, depois de enviar, pensei que ao dizer, mesmo que exemplificando, o que seria para ela cartografar, eu poderia ter influenciado o que ela iria fazer, ou seja, eu corri o risco de ter enunciado o que ela deveria cartografar. Mas, felizmente, isso não aconteceu porque o mapa que ela acabou me enviando não trazia nenhuma das atividades que eu havia enumerado. Fiquei aliviada.

Ela respondeu aos meus dois vídeos com um áudio:

— Assim que der, eu vou fazer, tá? Quando dá... Então, um beijo, um beijão!

Mandei um áudio algumas horas depois, no final da tarde:

— Ei, Luísa, desculpa não ter mandado antes, eu fiquei sem internet. Tá bom... quando você puder... e se você quiser também, fica à vontade, tá? E aí, se você quiser fazer, sua mãe tira uma foto para mim, por favor, e você me explica o que você fez. E também qualquer hora que você lembrar de alguma coisa que você quiser me contar, você pode me mandar mensagem, tá bom? Obrigada de verdade. Um beijão para você também...

A mãe respondeu meu áudio dizendo que depois mostraria o áudio para ela. Agradei.

No dia 28 de abril, a mãe me enviou um áudio e uma imagem feita pela filha:

— Sara, bom dia, Luísa fez um desenho, te enviei aí. Depois você vê o que precisa, se ela precisa te explicar e tal. Dá um toque aí... um abraço.

Respondi agradecendo e fazendo um pedido por uma outra foto, porque a enviada não tinha ficado com uma resolução muito boa. Desculpava-me por essa solicitação: eu não queria parecer - aos olhos da mãe - ingrata e exigente, já que ela estava fazendo, com muito boa vontade, a mediação entre nós, emprestando o celular para a filha gravar vídeos e áudios e enviando para mim, mostrando os áudios e vídeos que eu gravava, e me enviando a foto do mapa. E eu ainda tinha a audácia de pedir uma outra foto? Não queria que ela ficasse com a impressão de que eu estava reclamando. Então, reforçando o pedido de desculpas, eu pedia para tirar uma outra foto, para que o mapa que eu fosse colocar no trabalho tivesse uma nitidez melhor.

Além disso, agradecendo novamente, disse que sim, que precisava, por favor, que ela, Luísa, me explicasse o que tinha feito, porque na pesquisa eu não falava pelas crianças (pelo menos esse era meu grande esforço). Nesse sentido, eu não poderia narrar o mapa, teria que ser a própria Luísa a fazê-lo, e eu traria a narração nas palavras da própria Luísa para o texto tendo a consciência da refração que constitui o processo de transpor a voz para o texto). Finalizei o áudio dizendo que seria, portanto, muito importante que ela narrasse o que tinha cartografado. Quando ela pudesse, claro. Agradecia mais uma vez por ela ter enviado. Também gravei um áudio para Luísa. Nesse áudio, eu agradecia pelo envio do mapa, elogiava, e pedia para ela me contar o que tinha feito. Alguns minutos depois a mãe gravou um áudio para mim:

— *Sara, eu vou... você tem razão... a foto ficou meio ruim, porque eu tirei aqui na copa, acendi a luz e ia dar sombra e tal... mas eu tiro uma foto melhor depois.*

Continuou dizendo que poderia até escanear o mapa para me enviar, se eu preferisse e finalizou o áudio dizendo:

— *Agora estou focando aqui no almoço...*

Suspirou.

— *Assim que... que der... eu coloco ela pra escutar o áudio, tá? Um beijo. Tchau.*

Gravei um áudio em resposta: agradei mais uma vez. Sobre escanear, não queria dar mais esse trabalho, eu mesma estava usando fotografias das imagens feitas com a câmera do meu celular. Agradei mais uma vez e desejei que eles tivessem um bom almoço. Mas logo em seguida mandei uma mensagem escrita dizendo que não tinha pressa de ouvir: ela tinha me avisado que estava fazendo o almoço, então, eu devia ter enviado por escrito e não áudio. Mas agora já tinha enviado. Uma hora depois ela me mandou a imagem novamente. E enviou junto um áudio.

— *É... minha copa que estava escura... e... eu não tive, assim, o cuidado para tirar...*

Nesse momento, dá uma risada.

— *Mas vê se essa ficou melhor... fui num cômodo aqui em casa, mais claro e tirei com um pouco mais de cuidado. Vê se ficou melhor. Eu posso te... se essa ficar boa, também posso te encaminhar por email...*

— *Ficou ótima.. acho que por email vai ficar perfeita. Obrigada mesmo...*

Ela me manda uma mensagem escrita:

— *Depois você me passa então seu email...*

— *ah é ...*

E enviei o meu email. Agradei novamente. Ela, então, me encaminhou o mapa da Luísa (Mapa 35).

Mapa 35 – Mapa dos dias de Luísa em sua casa no início da pandemia



Fonte: Elaborado por Luísa (2020)

No dia seguinte, 29 de abril, recebi um vídeo em que de Luísa, sorrindo, me dizia:

— *Bom dia, se você estiver vendo de manhã. Então, se você estiver vendo de tarde, boa tarde. Agora se você estiver vendo a noite, boa noite, tá? Então, a mamãe pediu pra eu gravar um vídeo explicando meu desenho.*

Pega a folha, coloca de frente para câmera do celular e vai apontando com o dedo as partes do mapa:

— *Então, eu vou começar mostrando eu me arrumando para tirar dúvidas... aqui tem o computador da mamãe, eu, a cadeira, a bolsinha, o livro, uns dois cadernos que eu desenhei... aqui tem a porta e aqui tá a lâmpada. Como aqui a nossa parede é toda branca, a lâmpada também é. Então, aqui oh... eu tô eu, deitada na rede, observando*

os passarinhos, mas eu não desenhei o passarinho, aqui eu desenhei duas flores, aqui eu desenhei a grama, aqui... tá tudo aqui ó, aqui... têm esses paus aqui no lado, mas eu não desenhei a cabana, eu desenhei a rede, tem os blocos de tijolo que o papai cortou, a rede não é assim, eu que desenhei... Esses aqui... são os vasilhos... Então, foi isso que eu desenhei aqui... então, um beijão... um beijo. Tô com saudade... Tchaaaau.

Em resposta, gravei um áudio:

— Ei, Luísa, uauu... muito obrigada, amei seu vídeo. Eh... eu acabei vendo agora de tarde, então, boa tarde para você também, obrigada pela sua explicação... aí, só para eu entender, você fez isso daí porque é o que você tá fazendo na sua casa, você fica aí no computador, na rede e tal, algumas dessas atividades você faz nesses lugares aí que você me contou outro dia, né? Você tá vendo desenho, brincando... depois só me explica porque que você escolheu esses lugares aí e... muito obrigada, tá bom? Um beijão!

Além disso, enviei uma mensagem escrita para mãe, dizendo que gravei mais um áudio para Luísa, fazendo mais uma pergunta e me desculpando caso estivesse me excedendo nas solicitações. Ela me respondeu por escrito:

— Tudo bem. Depois mostro a ela.

Meia hora depois, Luísa me manda um áudio:

— Boa noite, porque eu ouvi agora seu áudio. Então, eu desenhei isso... ah quando eu tô aqui em frente ao computador, é o meu tira-dúvidas, eu tô vendo com minha professora, a gente tá corrigindo os deveres... lá fora, é onde eu tô brincando, observando os pássaros... então, eu espero que você esteja muito bem, tá? Um beijão... tchaaaau.

Mandei outro áudio.

— Luísa, super obrigada por tudo, também vou agradecer sua mãe depois, por você ter feito e me mandado esse mapa, me contado o que você está fazendo... se você pensar em qualquer outra coisa que você achar legal, você pode me mandar também, tá bom? A hora que você quiser... de manhã, de tarde, de noite. E eu também estou com saudades, eu espero que isso passe logo, para gente poder se ver ao vivo, presencialmente, tá bom? Um beijo muito, muito grande... obrigada, obrigada mesmo.

A mãe gravou um áudio para mim:

— Ela gravou um outro áudio te explicando porque que ela escolheu esses dois lugares, só que travou e não foi. Agora, ela tá no banho, depois ela te envia, tá? Pra te explicar porque que ela escolheu esses dois espaços, esses dois momentos.

Agradei e aguardei. Um tempo depois recebi o áudio:

— Uma boa noite pra você, tá? Eu espero que você esteja bem. Então... aqueles desenhos, um eu não tava lá para mexer no computador não, eu tava para ver minha professora, conversar com meus amigos... e, agora, tá tendo aula virtual... então, o primeiro desenho que eu mostrei naquele vídeo era eu preparando para a aula virtual.

E o outro, que eu te mostrei, era eu sentada lá na rede, observando os pássaros, que agora eu tô gostando de observar os pássaros. Teve um dia que acho que eu passei o dia inteiro observando os pássaros... Então, um beijão. Espero que esteja tudo bem com você. Um beijo...

Mandei um áudio de volta:

— Boa noite, Luísa, agora entendi tudo que você falou. E ficou perfeito o seu mapa. Eh... muito obrigada por você ter me mandado, e que bacana isso de você tá observando os pássaros, é muito bonito mesmo. Obrigada, obrigada, obrigada demais por você ter me ajudado nisso, tá bom? Qualquer coisa, eu tô por aqui. Um beijão para você também e uma boa noite. Beijo!

Ela mandou outro áudio:

— Boa noite para você, tá? Eu acho que seu dia foi muito bom, tá? Então, um beijão, boa noite, a gente conversa mais amanhã.

Respondi boa noite e disse que a gente conversava.

7.3 CASA 2: EM CONTATO COM DANIEL E SUA MÃE

Entrei em contato com a mãe de Daniel também no dia 25 de março de 2020. Apesar de ter gravado um áudio específico para cada uma das mães, o conteúdo dos áudios foi muito parecido. No dia 25 mesmo, ela me retornou. Em seu áudio, dizia:

— Oi, Sara, tudo bem? Deixa eu te falar... claro, pode contar com a gente, tá? Tem problema nenhum não. Vou te mandar umas fotos dele, de coisas que ele já tá inventando e que talvez possa te ajudar e ele vai acabar talvez desenhando sobre isso. Vou mandar pra você... não precisa se preocupar, tá? A vida tem que andar, né, Sara? Não tem jeito, né? A gente vai seguindo em frente do jeito que der... inclusive ele está tendo umas atividades da escola que eu, particularmente, tenho achado muito positivo, é um contato que ele tá tendo com a escola dele. E isso tá fazendo muito bem para ele, sabe? A professora fala que tá com saudade, fala que vai correr tudo bem. E ele gosta de sentar, de fazer, sabe? Essa semana teve uns experimentos, ela pediu para ele ver um vídeo. Ele tá adorando. Tá gostando muito de fazer e faz numa boa... ele fica de tarde... Assim, tentei criar uma rotina com ele, provavelmente ele vai te contar um pouco sobre essa rotina dele, né? Eu acho que se você mandar o vídeo vai ficar melhor para ele entender e aí ele manda um vídeo para você também. Ele vai adorar, porque pra ele vai ser uma novidade e uma coisa boa para ele fazer esses dias, tá? Mas aqui tem de tudo... tem torre, roupa costurada pro cachorrinho... é... tem brincadeira, tem tudo que você possa imaginar, porque você já conheceu ele, né? Mas, vamos seguindo em frente. Vou mandar as fotos para você aí. E pode mandar o vídeo sim, tá? Fica com Deus e muita luz para você nessa nova etapa, tá? Um abraço...

Junto com o áudio, ela me enviou fotos de Daniel lendo em lugares da casa, como debaixo de uma cabana na sala e numa rede com seu cachorrinho no quintal. Em algumas fotos

também o cachorrinho aparece na cabana da sala. Também Daniel fazendo biscoitos, montando uma torre com peças de madeira e fazendo uma caminha para seu cachorro com uma caixa de papelão. Não expus as imagens aqui para preservar Daniel e sua casa. Depois de receber as fotos, mandei um áudio:

— *Ei! Como ele cresceu! Eu imaginei mesmo que vocês estariam aí criando coisas! Bacana isso da escola, como você falou é um contato, né? Mantém o vínculo, né? Achei muito legal também... queria te agradecer mais uma vez por sua generosidade. Muito obrigada. Eu vou montar um roteiro para o vídeo, amanhã cedo eu gravo e mando para vocês... muito obrigada mais uma vez...*

Ela me envia uma mensagem escrita:

— *Ok, Sara, conte conosco, se cuida...*

No dia seguinte, dia 26 de março, enviei o vídeo. Como o áudio enviado para cada uma das mães, fiz um específico para cada criança, mas tendo, essencialmente, o mesmo conteúdo. Após o envio do vídeo, também gravei um áudio, como fiz para todas as mães.

— *Ei! Gravei o vídeo... eh... eu faço algumas perguntas para ele, mas não é um questionário... ele não precisa responder nenhuma delas inclusive... é só para eu falar algumas coisas, para ele me ouvir, né? Se ele inventar uma história, não tem problema, se ele dizer alguma coisa que você sabe que ele não tá fazendo, mas se ele me contar, não tem problema, tá bom? É muito livre mesmo e também se ele não quiser falar nada, eu vou entender. No mapa também, o que ele... esse mapa que eu pesquisei é um mapa vivencial, né? Não é um mapa clássico assim. Então, é muito livre o que ele quiser colocar, não precisa ficar preocupada, de verdade. E, também, te falo mais uma vez... se ele não estiver com vontade, eu respeito... eh... então, eu te agradeço mais uma vez, de verdade, por essa ajuda que você está me dando. E não tem nenhuma pressa de fazer qualquer coisa, só tenho que agradecer...*

Ao enviar os áudios, o meu cuidado e minha preocupação eram, por um lado, orientar para que as mães pudessem deixar seus filhos e filha se expressarem de forma livre. E, por outro, não parecer ingrata e condescendente com elas, explicando como deveriam abordar seus próprios filhos. Também tinha a intenção de expressar minha gratidão por suas contribuições na nossa pesquisa.

Ela me respondeu:

— *Beleza, Sara, pode ficar tranquila. Vou mostrar para ele aqui e vou te dando notícias, tá? Como que ele fez, tudo direitinho, pode contar com a gente, tá bem? Um abraço, tudo de bom, muito luz nas suas pesquisas, né? Que você consiga clarear sua mente para fazer o seu trabalho aí, tá bem? Um abraço.*

No primeiro vídeo enviado, a mãe filma Daniel sentado em uma mesa, segurando uma colagem que fez de uma casa (Imagem 12, 13 e 14). Olhando para a câmera, diz:

— *Ei, Sara. Eu tô ficando em casa por causa do corona vírus. Eu tô sentindo falta da minha escola, dos meus amigos. Essa casa que eu fiz primeiro.*

Agora, pega na mesa uma outra casa que fez também com colagem, mas que desenhou com lápis de cor e mostra para a câmera:

— *Agora vou te mostrar a que eu vou te dar. Essa eu fiz depois. Aí, pode ficar com essa no dia que você vim aqui, tá bom? Um beijo. Tchau.*

Imagem 12: Casa de Daniel no início da pandemia



Fonte: vídeo enviado pela mãe de Daniel (2020)

No segundo vídeo, Daniel está sentado em uma mesa, com a casa que disse que me daria e explica que fez também para mim uma casa de origami.

— *Eu também fiz a casa de origami. Um beijo. Tchau.*

O terceiro vídeo continua nesse enquadramento: ele sentado na mesa, com a casa de origami a sua frente e a mãe filmando. Logo no início do vídeo, pergunta:

— *Posso ir?*

Ao que a mãe responde:

— *Pode.*

— *Tá bom. Eu pinto na minha casa, eu brinco e eu também.... fico com meus cachorros... costuro. Aí... só. Tá bom? Um beijo. Tchau. Corta.*

No último vídeo, vai desdobrando o origami e mostrando os espaços da casa.

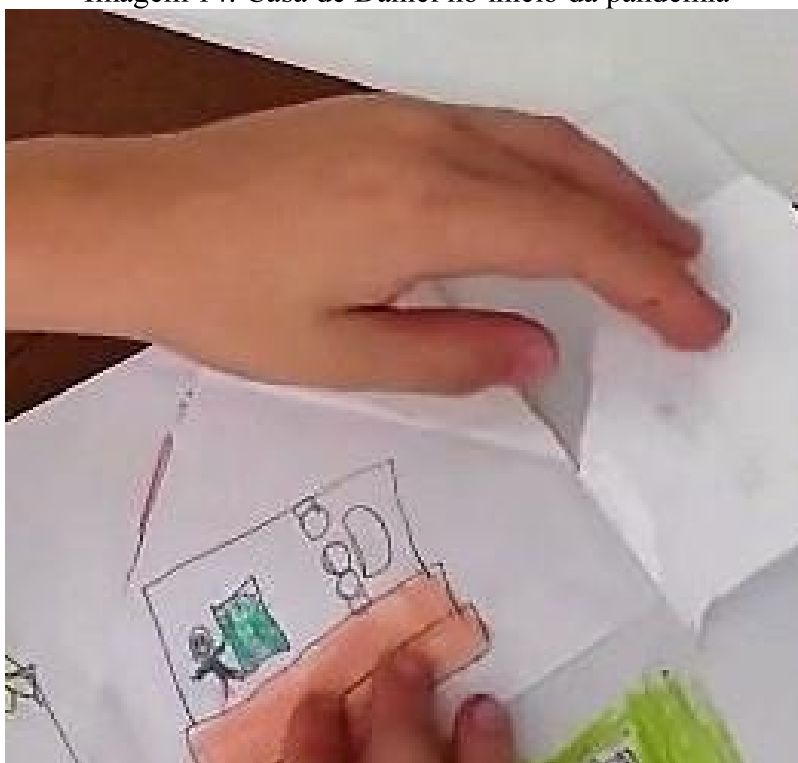
— *Essa é minha casa.*

Imagem 13: Casa de Daniel no início da pandemia



Fonte: vídeo enviado pela mãe de Daniel (2020)

Imagem 14: Casa de Daniel no início da pandemia



Fonte: vídeo enviado pela mãe de Daniel (2020)

— *Na cozinha, eu cozinho com minha mãe. Mas só que o espaço que eu mais gosto de todos é... o quintal. Aí eu pinto. Brinco com meus cachorros também. Tá bom. Um beijo.*

Mandei para eles um vídeo, agradecendo e elogiando muito a casa que ele fez.

7.4 CASA 3: EM CONTATO COM HELENO E SUA MÃE

Com a mãe de Heleno, realizei o contato da mesma forma. E ela me enviou alguns vídeos dele e dela conversando sobre as perguntas que eu tinha feito. Não consigo identificar o local, mas eles estão um do lado do outro, mas a mãe grava somente o filho.

Primeiro vídeo:

— *Oiii...*

— *Fala: “oi, Sara, bom dia!”*

Heleno repete imitando a entonação da mãe.

— *Oi, Sara, bom dia!*

— *Ela quer saber o que você está fazendo em casa na quarentena. Conta para ela.*

— *Eu tô brincando.*

— *Brincando de quê?*

— *De joguinho e de outras coisas também.*

— *Que outras coisas?*

— *Tipo... de ver desenho de carrinho. De Imaginext.*

— *Hum... mais o que que você está fazendo? Conta para ela...*

Fica olhando em silêncio para a câmera.

— *Você faz alguma atividade física?*

— *Só que eu já fiz todas.*

— *Como que é a sua atividade física?*

Fica sorrindo olhando para a câmera.

— *Uma era de fazer zig-zag. E a outra era de colocar as bolas dentro do coisa. E a outra era de estátua.*

— *Você brinca na varanda?*

Responde rindo:

— *Sim...*

— *De que você brinca na varanda?*

Não falando nada, olha para o vídeo e faz uma expressão que eu entendo como “não sei”. Mas ainda está sorrindo.

— *Você faz ginástica na varanda? Ah?*

Ainda não fala nada, só acena com a cabeça que sim.

— *Mais o quê?*

Repete a expressão que entendo como de “não sei”, sorri e vira o rosto.

— *Brinca de amarelinha?*

Volta o rosto para o vídeo. E, sorrindo, faz que sim com a cabeça.

— *É? Lembra mais o que você faz.*

Daí ele faz uma careta revirando os olhos para cima.

— *Eu não consigo...*

— *Mais o que que você faz todo dia que da escola te mandam?*

Pensa por uns segundos e responde rindo:

— *Nem todo dia eu faço...*

— *É, quase todo dia você faz... O que que é?*

— *É muito chato...*

— *O que que é? O dever é chato?*

— *É chato... Até agora, eu tenho mais dia de dever do que sem dever.*

— *É? E por que que é chato?*

— *Porque demora muito pra fazer.*

— *Mas você não tem tempo?*

— *Não, eu não tenho tempo não. Eu tenho muito tempo na escola.*

— *Não, mas você não tem tempo para fazer o dever em casa?*

— *Nã...não...*

Agora outro vídeo.

— *Grava mais. Me explica por que você não tem tempo de fazer dever?*

— *Porque não.*

— *Mas a gente não está em casa o dia inteiro?*

— *É, mas... chega a hora do almoço. Aí estou fazendo dever.*

Helena nessa hora sai do foco do vídeo.

— *Ah? Acaba de falar...*

Aparece de novo e volta a olhar para o vídeo.

— *Aí eu tenho que almoçar e depois fazer dever de novo.*

— *Hum...*

— *Eu não quero que isso aconteça...*

Mais um vídeo:

— *Você não me explicou...*

— *É pra você falar como é o seu dia...*

— *Eu não sei, eu esqueci...*

— *Você acorda e o que que você faz?*

— *Eu faço a rotina, eu faço dever...*

— *Que que é a rotina?*

- *Tomar café da manhã...*
- *Tomar café da manhã, escovar o dente...*
- *nãooo... não escovo o dente...*
- *é, o dente você não gosta... é... Desculpa, o dente ele não gosta... vai... mais o quê?*
- *E também, depois que eu faço dever, jogar o joguinho, depois ir almoçar e depois...* aula de computador...

Como transcrito, ele pronunciou algumas palavras de forma diferente. Transcrevo da maneira dita, porque ele disse de forma intencional, já que não tem nenhuma dificuldade para pronunciar corretamente as palavras.

- *Fala direitinho, filho, para ela entender... aula de computador... que é aula da escola... ah?*
- *Aula de inglês...*
- *Isso... e depois brincar. E você brinca muito. O dia inteiro, né?*
- *E depois blincar.*
- *E tomar um banho muito demorado, porque você brinca no banho.*
- *E tomar um banho muito demorado* (aqui também falou assim de forma proposital)

Outro vídeo:

- *Eu tô imitando o Cebolinha.*

A mãe dá uma risada.

- *Eu tô imitando o Cebolinha. Desculpa. Pronto, já fiz.*

E vai saindo do vídeo, mas a mãe continua...

- *Aqui, conta para ela que você brincou de mapa com seu pai.*
- *Eu brinquei de maaapa com meu pai.*
- *Conta para ela como que foi o mapa.*
- *Foi de tesooouro.*
- *É, brincou de tesouro, né?*

Agora vira para a mãe e diz:

- *Você falou que aquele ia ser o último.*
- *Mas foi porque a mamãe esqueceu... apertou sem querer.*

Nessa hora, Heleno dá um grunhido, que entendo como manifestação de sua insatisfação de continuar sendo gravando.

- *Você vai desenhar um mapa para ela?*

Fica olhando para a câmera durante alguns segundos, vira o rosto de lado. E quando olha de novo para a câmera, diz:

- *aaah, poxaaaa?*
- *Desenha um mapa para ela.*
- *Eu desenho quando ela vier aqui...*

— *Tá vou ver, vamos ver, vamos conversar sobre isso...*

O último vídeo que ela me manda é nesse mesmo dia, um pouco mais tarde. O vídeo enviado é um trecho de uma aula remota de Heleno. Ele está sentado na mesa com um notebook em sua frente e fala com uma amiga pedindo para ela parar de imitá-lo. Isso porque ele deu uma resposta certa e ela logo em seguida deu a mesma resposta. Estão aprendendo os números em inglês. Ele fica escutando a professora e os colegas, mas nem olha tanto para a tela. Aí a mãe pergunta:

— *Que número é aquele lá?*

— *nineteen...*

Escuto um pouco o que falam através do áudio de Heleno. Ele faz outro comentário para os colegas e para a professora:

— *Fui eu que falei...*

O tempo todo ele fica mexendo em algo na sua mão. Algum objeto pequeno que não consigo identificar. A mãe avisa para ele que a professora mostrou outro número.

— *Ah lá...*

Ele olha para a tela e responde:

— *seventeen...*

E volta a mexer no pequeno objeto em sua mão.

— *Ah lá...*

— *Three...*

No final do vídeo, pega um lápis... e fica mexendo com o objeto e olhando para as próprias mãos. A professora diz alguma coisa e ele olha para tela:

— *fifteen...*

Depois de receber o último vídeo, como com as outras famílias, agradei muito por toda ajuda.

7.5 DOIS APONTAMENTOS DESTA PARTE DA PESQUISA

A partir da escolha de dar continuidade à pesquisa durante a pandemia, os desafios metodológicos foram de outra natureza, pois incluíram o contato mediado pelo uso de mídias digitais e aplicativos. A pandemia trouxe a necessidade de nos adaptarmos e fez com que se intensificasse o nosso uso das tecnologias digitais. Esta pesquisa mesmo só pode prosseguir através delas e por causa delas: meu contato foi mediado pelas mães e por seus *smartphones*. Com base na teoria de Vigotski, Almeida Júnior (2019) nos explica que os humanos criam “dispositivos artificiais” (Almeida Júnior, 2019, p. 94) que irão impactar seu próprio

desenvolvimento: “[...] podemos compreender as tecnologias digitais como uma criação do homem, no seu processo histórico de transformação do mundo” (Almeida Júnior, 2019, p. 88).

Ainda que nenhuma das crianças, durante a época da convivência na pesquisa, possuísse um dispositivo próprio, elas tinham familiaridade e sabiam fazer uso deles mesmo antes da pandemia, como podemos lembrar no primeiro encontro com Raul usando o tablet para assistir vídeos no *youtube*. E, depois, com a pandemia, o uso desses dispositivos para as aulas e para o contato com amigos, familiares, colegas e professoras e professores se ampliou.

As crianças sabem usá-los, gravam e escutam áudios, miram a câmera e para ela se expressam quando estão sendo filmados. Apropriam-se, portanto, dos “[...] dispositivos tecnológicos digitais [...] presentes [em seus] espaços-tempos” (Almeida Júnior, 2019, p. 138). “Essa é uma geração que já nasceu na cultura impregnada desses recursos, com características que lhe são inerentes, de conexão, ubiquidade e hibridação do nosso tempo” (Almeida Júnior, 2019, p. 238) As crianças da pesquisa “[...] constituem suas vivências no contexto das tecnologias digitais nos seus tempos-espaços” (Almeida Júnior, 2019, p. 102).

Além da intensificação do uso das tecnologias digitais, também como consequência da pandemia, a necessidade de mediação das mães as tornou parte mais intensa da pesquisa de campo. Pois foram elas que receberam minhas mensagens em seus dispositivos móveis e as transmitiram para as crianças e das crianças de volta para mim: fizeram perguntas, selecionaram ângulos, tempos e espaços de filmagem, dialogaram com as crianças durante os vídeos, escolheram, no universo de vivências na pandemia dentro de casa, o que me enviar, negociaram com suas crianças para que conversassem comigo e compartilhassem suas vivências. Além das crianças, elas são participantes muito significativas nesta pesquisa, tanto por abrirem as portas de seus lares para que eu pudesse pesquisar com suas crianças quanto por terem se tornado, elas mesmas, pesquisadoras de campo compartilhando comigo esse papel.

Essas trocas aconteceram logo no início da pandemia. Com o passar dos dias, com o agravamento das mortes e do desespero, o medo se tornou soberano, tudo que não era relacionado à sobrevivência ficou suspenso. Ainda que tenhamos mantido contato, não conseguia mais ser uma pesquisadora em suas vidas: nossas interações se basearam em responder e “[...] enfrentar [...] não a vida, que é muito grande, mas a frágil armadura do presente” (Zambra, 2018, p. 97): *todos estão bem? Alguém foi contaminado? Se sim, como estão enfrentando? Se curaram? Precisam de algo?* A cadência dos dias mudou. A espera pela vacina, a espera pelo cuidado e pelo acolhimento, a esperança de não ter mortos para velar, mas se os tiver, de poder se despedir. Um horizonte turvo, um futuro suspenso, a vida, no aqui e no agora, havia se transformado em sobrevivência.

Assim, por tudo que vivíamos, realmente não consegui manter o vínculo de pesquisadora. Com o passar do tempo, tudo foi ficando mais pesado e sombrio: os pais e mães ficaram excessivamente sobrecarregados, com trabalho remoto, com todos dentro de casa o tempo inteiro, com as crianças com aulas remotas, mesmo as da educação infantil, jornadas infinitas dentro do interespaço da casa, que se tornou o espaço da vida.

Ficou ainda mais nítido que a casa, esse espaço de vida das crianças com quem pesquisei, é um interespaço, não é somente das crianças, mas de todos que vivem ali, que habitam e ocupam aquele espaço doméstico: pertencentes à mesma totalidade, um vínculo cotidianamente criado, “[...] nenhuma vida se encerra nela mesmo” (Lopes, 2021, p. 129).

Adentrando o interespaço de suas casas, esta pesquisa é composta de muitos passos. Paradas e suspensões. Prolongamentos e alargamentos. Retrocessos e retornos. Nesse meio tempo e nesse meio espaço, – ao largo – a vida continuou. A pesquisa não consegue “[...] voltar no espaço-tempo. Pensar que se pode é privar os outros de suas estórias independentes em processo. [...] Não se pode voltar. [...] Não se pode fazer com que os lugares parem” (Massey, 2013, p. 184).

[...] os lugares mudam, eles prosseguem sem você. [...] Pois a verdade é que nunca se pode simplesmente “voltar”, ir para casa ou para qualquer outro lugar. Quando você chega “lá”, o lugar terá prosseguido assim como você terá mudado. E essa é, naturalmente, a questão. Pois abrir “espaço” para esse tipo de imaginação significa pensar tempo e espaço como mutuamente imbricados e pensar em ambos como produto de inter-relações. [...] O que se pode fazer é encontrar os outros, alcançar onde a história do outro “chegou” agora, mas onde esse “agora” (mais rigorosamente, esse “aqui e agora”, esse *hit et nunc*) é ele próprio constituído por nada mais do que – precisamente – aquele encontro (mais uma vez) (Massey, 2013, p. 183 -184)

Afinal, mesmo durante a pandemia, a vida seguiu, porque, ao fim e ao cabo, é preciso continuar. Raul, Luísa, Daniel e Heleno cresceram. Raul ganhou mais um irmãozinho. Perdemos companheiros de outras espécies. Mas, no fluir da vida, outros chegaram, nos escolhendo para viver juntos, recriando nosso interespaço. Se a vida é despedida e saudade, é, acima de tudo, “[...] um encontro que vai além [da nossa] própria existência no mundo, de [nosso] recorte epidérmico, de [nossa] dita peculiaridade, toda vida é um continuum de pessoas, de espaços e tempos” (Lopes, 2021, p. 129). *Attraversiamo*.

8 CONSIDERAÇÕES [NÃO TÃO] FINAIS [ASSIM]

Walter Benjamin dizia que a arte de contar histórias é a arte de saber como continuar a contá-las. Não sei se entendo bem a frase, mas me parece oportuna para encerrar essas linhas. De novo: a arte de contar histórias é a arte de saber como continuar a contá-las (Zambra, 2018, p. 09)

Nesta pesquisa, a partir da minha própria relação com a casa da minha infância conjuntamente com meu percurso de pesquisadora em espaços escolares, desejei pesquisar com as crianças dentro de suas casas. Entender a casa como esse elemento da nossa cultura, este artefato que se funde à nossa existência humana e mais que humana, um ente social do qual nossa vida⁵⁷ muitas vezes não se distingue: a espacialização da vida é um elemento fundante da própria vida. Como disse na apresentação, desejava materializar como texto minhas vivências, meus tempos e espaços vividos e compartilhados com todos os seres que pesquisaram junto comigo. E foi isso que eu espero ter trazido: as vivências - que - ainda que sejam únicas - foram compartilhadas na convivência na vida que foi esta pesquisa.

Assim, o desejo era de pesquisar com as crianças em seus espaços domésticos e privados. Sua relação com o lar e com o que nele vive e faz parte da vida da criança. A casa como um espaço de vida que é o ponto de partida para a vivência em outros espaços de vida. Como narrei já neste trabalho, existiriam outros espaços não escolares para se pesquisar, portanto, a escolha da casa também foi influenciada por minha própria biografia pessoal. Narrei como amava ficar em casa e como sair dela me aborrecia. E só frequentei de forma constante a escola quando fiz 7 anos e minha presença nela começou a ser obrigatória.

Nesse sentido, sendo a casa o lugar central da minha infância, no qual eu mais gostava de estar, voltei meu olhar para essas infâncias caseiras, desejando pesquisar com as crianças em suas casas, com crianças que vivem numa casa e gostam de estar nela⁵⁸. Portanto, nesta pesquisa – com o desejo de ter contribuído para pensar os estudos da vida espacializada em outros espaços que não escolares e institucionalizados – buscamos mirar uma vivência pouco pesquisada: a das crianças em suas casas, porque acreditamos que a investigação com as crianças em seus espaços domésticos pode contribuir para campo educacional ao refletir sobre formas de pesquisar a casa das crianças, já que esta também é um espaço de formação,

⁵⁷ Como disse em algumas outras partes, temos consciência de que nem todos têm uma casa.

⁵⁸ Novamente, reforço que não nego as desigualdades sociais em que nem todos têm um teto para habitar.

desenvolvimento e, claro, também de educação. Assumimos que a casa, para as crianças que nela habitam, é um dos interespaços mais importantes para que consigam se desenvolver de forma que façam parte da cultura humana, porque acreditamos que esse interespaço seja constituído por “[...] toda a história cultural de seu grupo social” (Tomasello, 2019, p. 75). Portanto, o interespaço da casa contém a potência para enraizar as crianças na vida compartilhada

No entanto, ainda que as vivências das crianças com suas casas sejam pouco pesquisadas e que este trabalho possa contribuir para alargar o entendimento dessas vivências, escolhi esse espaço também guiada pela emoção e pelo afeto. Mas, desde o início da pesquisa, tive o cuidado de não considerar a vida dentro de casa mais válida do que a vida fora de casa e vice-versa. Acredito que as duas vidas – que, ao fim e ao cabo, são uma só – são formas legítimas de habitar o mundo e de compartilhar a existência.

A partir da escolha da casa como interespaço (Lopes, 2021) da pesquisa, ao conviver com as crianças em seus espaços domésticos e privados, testemunhei e registrei sua relação emaranhada com o lar e com o que nele vive e faz parte de suas vidas. Além disso, considerei seus mapas vivências como criações potenciais de espacialidades, ou seja, entendi a criação das crianças a partir de sua autoria, vivência e sua imaginação criadora (Vigotski, 2018b).

Assim, esta pesquisa se dedicou a testemunhar as vivências de Raul, Daniel, Luísa e Heleno em suas casas. E conviver com seus mundos ricos e complexos. As conversas e os mapas aqui presentes mostram – eu acredito e espero – que a infância dessas crianças não são infâncias de crianças que se sentem abandonadas, sozinhas, em espaços domésticos solitários e vazios. Não são crianças predominantemente ansiosas, inseguras, com medo, angustiadas, em sofrimento psíquico. Ainda que a falta seja uma condição de nascer na espécie humana, Raul, Daniel, Luísa e Heleno vivem seus dias em casa, integrados ao mundo que os cerca, integrados à casa que habitam de forma compartilhada com outros viventes: não estão isolados de suas famílias nem de seus parentes mais que humano. Dentro do espaço da casa, estão em comunhão com os outros. É claro que a pesquisa é um recorte: me foi dado a ver partículas de uma vida muito mais profunda e rica.

No entanto, é importante trazer também essa dimensão: do prazer de estar em casa. Não desejamos negar que a casa também pode ser um lugar do adoecimento e do isolamento, da vulnerabilidade e do medo. O que desejamos é evidenciar que ela pode ser um lugar de vida, tão rico e válido como qualquer outro: que a casa também é mundo, que, na casa, a vida também acontece. Enxergar a casa como um espaço (que pode ser também) de criação e de liberdade. De brincadeira. De diversão. De uma vida rica de vivências e compartilhamentos. A casa que

nos recebe e acolhe não precisa ser vista somente como um lugar de isolamento, que cerceia o movimento, que impede que as crianças vivenciem o mundo.

A pandemia nos mostrou – através da nossa convivência com as crianças – que os espaços íntimos também são espaço de muita vida. A conexão das crianças com a casa não é somente através de dispositivos eletrônicos e digitais e das redes sociais. Elas estão conectadas com a vida que pulsa em seus lares. E, ainda que estejam conectadas através da internet e dos dispositivos citados, essa conexão também é vivência. É também vida. Foi, inclusive, esse tipo de conexão através da internet e dos dispositivos que permitiu que, na pandemia, pudéssemos continuar convivendo, conversando, rindo, contando casos... alegres, tristes, engraçados...

Estar em casa não é sinônimo de estar isolado, não é sinônimo de sofrimento emocional, não significa estar fora e a partado do mundo. Não é sobre negar os perigos do isolamento do resto do mundo, não é sobre negar as consequências do uso excessivo de telas, não é ignorar os efeitos nefastos e destruidores do cyberbullying.

É sobre reconhecer que a vida íntima dentro das casas não se resume a isso, a esse mundo sombrio e desolador. É reconhecer que as crianças que não brincam na rua, continuam brincando, imaginando, recriando espacialidades e recriando mundos. É sobre olhar para as existências e enxergar a vida que pulsa, a criação, a transformação contínua, constante e infinita. Seja dentro ou fora de casa. Tudo é mundo.

As crianças que não brincam na rua não deveriam ser vistas – necessariamente – como crianças a quem falta algo. Talvez elas não queiram brincar na rua. Não deveríamos considerar essa possibilidade? A casa também pode ser um espaço legal, um espaço de brincadeiras e de liberdade. E talvez as crianças gostem mesmo de ficar em suas casas, que escolham ficar em suas casas. Talvez nem todas preferiram os espaços externos. Ao contrário, optem por ficar em casa, passando o tempo livre neste espaço interno e íntimo. A questão, claro, é sobre poder escolher. Nesse sentido, o que devemos garantir a elas é o direito de escolha. Escolher que suas vivências espaciais também sejam dentro de suas casas, se assim desejarem. O importante é destacar aqui a casa como uma das escalas do espaço geográfico, constituída - nesse modo de ser ocidental - como um espaço de afeto e fonte de pertencimento do humano e do mais que humano. Por isso, reforçamos o direito de todos terem uma casa, pois ela também é constitutiva do nosso existir.

Além de testemunhar e registrar as vivências espaciais das crianças dentro de suas casas tendo a criação de mapas vivenciais dos espaços de suas vidas como mote da nossa convivência e encontro dentro de seus lares, um dos nossos objetivos foi compreender as especificidades de se realizar um estudo que aconteceria dentro do interespaço privado e doméstico. Portanto,

como dito, para além das cartografias e suas narrações, também procurei refletir sobre processo - em si - de pesquisar com as crianças em suas casas. Como pretendido, acredito e espero ter trazido essa discussão e reflexão para este texto.

Em nossas primeiras idas ao campo, nos guiamos pelo campo de estudos da Geografia da Infância e pela Teoria Histórico-cultural – e seus conceitos de vivência, meio e imaginação criadora. Além disso, um dos conceitos mais importantes para pensarmos nossa convivência com os seres da pesquisa foi o conceito de interespaço (Lopes, 2021).

Mas um participante não convidado se impôs em nossa pesquisa: iniciei meus estudos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora no dia 11 de março de 2019. No mesmo dia, um ano depois, em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia (Histórico [...], [2020?]).

Imposta, a pandemia nos fez repensar muitas coisas. Não somente como – e se possível – dar sequência à pesquisa, mas também a nossa relação – humana – com o restante do mundo. Assim, a partir da discussão de Vigotski e Luria (1996) sobre a humanização, busquei trazer algumas questões que pudessem contribuir para o diálogo do que nos torna humanos e de como a nossa capacidade cognitiva vem justificando uma relação nociva com os outros seres com os quais compartilhamos o espaço, já que – como já mencionado anteriormente – tem se constatado que a pandemia é um problema antropogênico, ou seja, causada pela aproximação invasiva, desrespeitosa e destrutiva que nossa espécie empreende nas espacialidades mais que humanas (Lima; Tomaz, 2021).

No início do projeto, nos propomos a fazer uma pesquisa qualitativa. E foi embebida neste tipo de metodologia que adentramos essa parte da vida que é o campo de pesquisa. No entanto, com o atravessamento sofrido pela pesquisa com a pandemia, buscamos alargar um pouco nosso diálogo, sem abandonar o que já tínhamos estudado até aquele momento. Com esse intuito, nos dedicamos a entender melhor a pesquisa pós-qualitativa e as formas como ela poderia nos ajudar a criar um sentido para o que estávamos vivendo naquele momento e naquele espaço. Mas, para além disso, ao conhecermos a pesquisa pós-qualitativa, ela também nos permitiu rever, ainda que de forma limitada pela distância temporal e espacial do vivido, algumas questões que vivemos sem que ainda tivéssemos contato com essa forma de pesquisar. Esperamos que seja possível, no futuro, aprofundar nossos estudos sobre essa maneira de se relacionar com a vida enquanto pesquisadores pós-qualitativos. Assim, desejamos que nossas próximas pesquisas possam ser guiadas pela investigação pós-qualitativa e seu entendimento do mundo.

No entanto, como dito, já neste presente trabalho, a pesquisa pós-qualitativa nos permitiu ressignificar, de alguma forma, a nossa compreensão e relação com o que entendíamos como dados. Ainda que a pesquisa qualitativa tenha uma compreensão muito ampliada sobre o que são dados, ela ainda se orienta por sua coleta. Ou seja, o movimento do pesquisador qualitativo possui uma intencionalidade: a convivência, em campo, com os sujeitos está a serviço da coleta de dados.

Ou seja, a recolha de dados é central na pesquisa qualitativa: o papel dos investigadores é profundamente definido pelo foco em recolher dados. Tendo como base e orientação a pesquisa qualitativa, ao ir à casa das crianças, essa questão me atravessava e tentava me guiar: eu, constantemente, me cobrava em não perder meu foco. Assim, ao brincar, conversar e conviver com os membros da casa, justificava para mim mesma que eu estava fazendo tudo aquilo, investindo aquele tempo, para que pudesse conseguir os dados que eu tanto almejava – mapas vivenciais e suas narrações, suas vivências com seus lugares de vida a partir de sua casa.

E me convencer a todo instante que tudo que eu estava investindo precisava ter, necessariamente, relação com meus objetivos, com meu papel de pesquisadora, me alentava. Escrevi em partes anteriores me justificando que isso era parte do processo. Explicava para mim mesma que o tempo investido na convivência era necessário e estava servindo ao meu propósito ali naquela casa, qual seja, ser uma pesquisadora. E fazer uma pesquisa era buscar dados, achá-los e levá-los embora.

Ainda que naqueles momentos e nas reflexões posteriores eu tenha escrito sobre a importância das trocas – ou seja, na oferta que eu também tinha para dar –, o que eu oferecia também era em função dos dados que eu buscava: me ofertaram seu espaço e tempo, e eu também, compartilhando do espaço ofertado, ofertava meu tempo. Assim, não era somente sobre recolher, mas também sobre entregar.

No entanto, acredito que a pesquisa pós-qualitativa alarga a ideia das ofertas para além de uma entrega como moeda de troca para conseguir os dados que se busca e para além de uma entrega como devolutiva, como prestação de contas ou como algo que produzimos com os dados coletados e que pode contribuir e agregar ao lugar e aos seres que produziram os dados coletados. Assim, talvez seja possível entender a troca na pesquisa pós-qualitativa não como algo que preciso pagar para recolher os dados. Nem somente esse compromisso – por mais importante que seja – da devolutiva. A troca da pesquisa qualitativa não mira o futuro. É a troca na vida presente, para aquele momento e para aquele espaço. Irrepetíveis. Não é sobre entrar no campo, é sobre pesquisar como parte inseparável da vida: compreender o campo como a

vida que ele é. Agir com a vida que a pesquisa forja naquele tempo e espaço. Reconhecer e testemunhar que aquele encontro criado pela pesquisa age *também* em mim.

Tomar um café, compartilhar uma refeição, ser apresentada aos cachorros e gatos, às tias, avós, irmãos e irmãs, às ajudantes da casa, aos pais. Crianças conversando e criando mapas, barulhos de casa, a roupa sendo lavada, uma tia deitada no sofá vendo TV, cheiro de café sendo coado, som do rádio ao fundo, alguém cantando baixinho na cozinha, um irmãozinho dormindo no quarto ao lado num dia muito quente, uma gatinha ronronando no quintal, cachorros tomando sol no fim da tarde: são dados? Faço parte daqueles espaços? Bom, estava (estou) ali. Também sou um dado a ser coletado? O que devo coletar? Recolho as falas, os sons, os cheiros, o ronronar, os movimentos? Eu coeto ou eu converso? Eu recolho e carrego? Ou eu me torno e me narro?

Luísa me disse que tinha decidido colocar um lugar em seu mapa porque naquele lugar também tinha sua vida. Nas casas em que fui recebida, nas casas em que pesquisei, ali também tinha minha vida. Mais do que dados, os seres – humanos e mais que humanos – suas falas, risadas, latidos e miados, seus cheiros, cores, sons são também minha vida. Minhas vivências. Minha unidade com o interespaço. Na espacialidade compartilhada, não há como retirar e coletar. Conviver é se transformar. É buscar e ansiar por outra forma de se relacionar com esse campo da vida que é o campo de pesquisa.

Também quando iniciamos a pesquisa, elegemos e nos orientamos pela pesquisa em Ciências humanas, dessa forma, ao entrarmos em campo, nosso pensar, olhar, escutar e agir estava embebido do “[...] pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto” (Bakhtin, 2011, p. 308). Assim, para nós, “independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode [podia] ser o ponto de partida” (Bakhtin, 2011, p. 308). Portanto, parte da nossa pesquisa se constituiu desse paradigma, que é parte do caminho que nos levou até a pesquisa pós-qualitativa. Ou parte do movimento que trouxe a pesquisa pós-qualitativa até nós.

Mas nenhum caminho está dado e, durante a pesquisa, profundamente afetada pelo mundo ao redor, do qual ela faz parte, sentimos a necessidade de ampliar nosso diálogo. Não se trata de ir além, porque o movimento não é linear. Mas devido a tudo que aconteceu, convidamos outros para participar da nossa escrita. Entender o texto, o enunciado, como uma das muitas formas possíveis de partilha: ele não precisa ser o único ponto de partida. É claro que, sendo humanos, nossos limites estão postos: somos pesquisadores da espécie humana. Não vamos – nem pretendemos – negar nossa filogênese. Mas, ainda que dela não escapemos, é

preciso se lançar ao desafio de contemplar, acolher e compreender o mundo mais que humano para além de sua relação conosco, para além de coadjuvantes em nossa história, para além de seres que estão no espaço, mas vê-los como são: criadores de mundo, de espacialidades, de vida.

Odeio esse sentimento de renúncia que aflora. O que foi que aconteceu aqui para que os outros seres sejam reduzidos a refletir apenas nosso próprio estado de espírito? O que fazemos da vida deles, de suas trajetórias no mundo, de suas escolhas? Por que é que nessa história e para desenredar os fios do sentido seria preciso que eu atribuisse tudo a mim, aos meus atos, ao meu desejo [...]? Porque aquilo que está no fundo do corpo do outro será para sempre inacessível a você [...]. É verdade, e isso me consome. Quem pode dizer o que ele traz em si, o que ele sente, quem é capaz de elaborar, acerca dos motivos que o levam a se mover, para além de uma explicação funcionalista de base? Há coisas que nunca saberei, é óbvio. O que não quer dizer que seja preciso renunciar, renunciar à exigência de compreender mais (Martin, 2021, p. 58-59)

“O que não quer dizer que seja preciso renunciar, renunciar à exigência de compreender mais”. O mundo mais que humano permite nossa existência, nossa continuidade. Não podemos renunciar à beleza de criar um sentido interespecífico. Em nossa unidade com o meio, em nossas vivências, em nosso encontro com os seres das outras espécies, em nossa partilha com o mundo, somos mais que humanos: nossa vida é espacializada no interespaço mais que humano.

Durante a pandemia, o que fizemos foi tentar sobreviver cuidando uns dos outros. No entanto, a consciência da espacialidade coletiva se intensificou: nossa continuidade precisa ser buscada também de forma coletiva, precisamos cuidar não somente dos nossos companheiros da mesma espécie, mas de todos com os quais compartilhamos o espaço. Nossa continuidade só será possível se for mais que humana.

A noção de um mundo mais que humano insinua com ainda mais ênfase que [...] *coisas* são *seres*: não decorações passivas no drama de nossas próprias aflições, e sim participantes ativos no nosso devir coletivo. E já que esse devir, esse florescimento potencial, é coletivo, ele pede que reconheçamos o ser, a personalidade do outro. O mundo é feito de sujeitos, não de objetos. *Tudo* é, na verdade, *todos*, e todos esses seres têm suas próprias agências, seus pontos de vista e suas formas de vida. O mundo mais que humanos pede nosso reconhecimento, pois sem ele não somos nada (Bridle, 2023, p. 34 – grifos do autor)

O mundo mais que humano é. Vive. Pulsa. Cria e recria a própria existência de infinitas formas. Não depende do olhar humano para existir. Precisamos reconhecer o “[...] mundo como

sujeito ativo, e não como um recurso para ser mapeado e apropriado [...]. Reconhecer a agência do mundo no conhecimento [...]" (Haraway, 2023b, p. 348).

Atores existem de muitas e incríveis formas. Abordagens de um mundo “real” não dependem, então, de uma lógica da “descoberta”, mas de uma relação social da “conversação” carregada de poder. O mundo nem fala por si mesmo nem desaparece em favor de um mestre decodificador. Os códigos do mundo não estão parados, apenas esperando ser lidos. O mundo não é matéria bruta para a humanização (Haraway, 2023b, p. 347).

Nesse sentido, “*o mundo mais que humano pede nosso reconhecimento, pois sem ele não somos nada*” (Bridle, 2023, p. 34). A consciência da necessidade desse reconhecimento é a ressonância que tem me guiado nesses últimos tempos: continuo a caminhada desejando alargar minha formação como pesquisadora ao tentar compreender como a nossa interespecialidade com o mundo mais que humano é preponderante para continuidade da vida em geral, mas, também para a vida do pesquisar.

Temos reconhecido que as ações das crianças humanas e dos adultos humanos “[...] ocorrem em um espaço, sendo, portanto, ações espaciais [...]” (Lopes; Fichtner, 2017, p. 758). Acreditamos que seja importante também reconhecer que as ações de todos os outros seres de outras espécies também são ações espaciais. Temos argumentado que a espacialização da vida é um elemento fundante da própria vida e que estamos em unidade com o meio e com tudo o que nele vive, ousamos dizer que a espacialização das outras formas de vidas para além da humana também é parte fundante da nossa própria vida – para além de ser fundante para os próprios indivíduos de outras espécies.

Dizemos que é no meio que estão os outros seres humanos e que é através da convivência entre pares que nos desenvolvemos e nos tornamos quem somos. A intenção não é ignorar as especificidades que cada espécie destina à criação e ao desenvolvimento de seus membros. A intenção é refletir sobre como as formas de criação das diferentes espécies estão imbrincadas, já que a convivência que nos torna quem somos é compartilhada com seres mais que humanos. Pensamos, neste trabalho, na convivência no interespaço da casa. Mas – como a pandemia demonstrou –, a convivência é profundamente compartilhada no interespaço do mundo. A pandemia – com toda a tragédia, com todas as perdas, dor e sofrimento – talvez nos tenha trazido um reconhecimento mais profundo de que nenhuma vida – humana e mais que humana – se encerra nela mesma (Lopes, 2021).

A cultura humana precisa contemplar a relacionalidade radical (Aitken, 2019) com todos os seres. Se tornar humano deveria ser – também – um processo de se entender parte constituinte do todo – e não o seu centro. A vida é espacializada em comunhão. Se existem

hierarquias, fragmentações, fronteiras que determinam e limitam as espacialidades, com o antropoceno e a pandemia, podemos perceber (e vivenciar) que isso tudo é muito frágil, que as divisões são convenções humanas e que a vida é profundamente imbricada. O desejo (o nosso desejo) é que sejam forjadas novas formas de se enraizar no mundo, em que nossa espécie não ocupe a centralidade da vida – que é conectada e múltipla.

Como já escrito neste trabalho, nos apropriamos do conceito de cultura, como entendido por Lopes e Vasconcellos (2005), qual seja: cultura é o que nos forma como humanos ao mesmo tempo em que é formada por nós. São os humanos – em comunhão, no interespaço, com os outros seres mais que humanos – que criam sua própria cultura, mas nossa existência só é possível dentro dos significados que a cultura produz. Em síntese, somos formados pela cultura da nossa espécie, mas ela também é formada por nós, isso significa que ela pode ser transformada. Somos constituídos por nossas espacialidades, que são formadas através e pela cultura – que é compartilhada. Que nessa formação e compartilhamento possamos levar em conta o mundo mais que humano. Que seja destruída a imposição da nossa lógica humano-adulto-centrada às outras formas de vida. Assim como os humanos fazem com as crianças – determinando quais são seus espaços – também fazem com o mundo mais que humano: demarcamos – e destruímos – suas espacialidades. Mas tanto as crianças como o mundo mais que humano encontram formas de subverter esse suposto poder humano-adulto. Nossa imposição à maneira como os outros seres devem viver é limitada e frágil. O Sars-cov subverteu nosso controle escancarando como é nocivo o nosso desrespeito à espacialidade de outros seres. A demarcação da espacialidade, ao fim e ao cabo, é ilusória.

Como já citado anteriormente, “[...] o processo de humanização, de ser e estar, envolve a dimensão da espacialidade [...]” (Lopes, 2019, p. 124). Mas a dimensão da espacialidade envolve o mundo mais que humano porque, no final das contas, a espacialidade é mais que humana. A nossa vivência espacial é mais que humana.

O meio em que vivemos influencia a nossa vida, influencia quem somos, quem vamos nos tornando ao longo da nossa existência. Existência essa que precisa do espaço para ser possível. E, neste espaço, também estão os seres que compartilham conosco nossa espacialidade. Assim, ao compartilharem o tempo e o espaço, nossa temporalidade e espacialidade, eles são parte da nossa constituição e transformação como espécie. O que do humano se desenvolve e muda ao longo da vida é guiado – também – pelos seres com os quais compartilhamos a nossa vida no/com o espaço.

Se o meio influencia nosso desenvolvimento, o que nele habita e o que nele existe – ainda que com intensidades variáveis – também influenciará. Como já escrito neste trabalho,

somos o que somos enquanto espécie por causa da nossa vida emaranhada com a vida dos outros seres: nossa constituição e nossa existência foi se forjando no encontro no/com o interespaço. Portanto, nossa dimensão espacial é constituída, possibilitada e materializada pelo mundo mais que humano.

Entendemos que cada vivência é única, portanto, o meio influencia cada um de forma única e específica. No entanto, também como espécie, de forma coletiva, nossos relacionamentos, nossa convivência com os outros seres é parte fundante do que somos. É/será parte de nós, ainda que não seja absoluto, e que seu significado se transforme e também nós nos transformamos (Vigotski, 2018). Assim, se o meio é crucial para que nos tornemos humanos, a presença de outros seres, a convivência espacializada, é parte do que somos como indivíduos, mas também como espécie. O meio e tudo que nele vive – e que o constitui – fazem parte da fonte que nos torna quem somos. É a vida compartilhada no espaço – não só com outros humanos – que nos permite ser.

É no meio com os outros, na vida partilhada com o interespaço, que aprendemos. Aprendemos a ser, aprendemos a viver, a compartilhar a existência. Mas não aprendemos apenas com os da mesma espécie: aprendemos também com nossas espécies companheiras. Elas estão presentes em cada momento de nossas vidas espacializadas. Não nos tornamos humanos nem nos enraizamos em nossa cultura somente pela convivência com outros humanos. O processo de aprender a ser humano também é guiado pelas outras espécies, por sua presença em nossa vida, por sua participação em nossa existência. Assim, nosso enraizamento na cultura humana é também concebido por seres mais que humanos, porque nossa cultura humana também é forjada por outros seres: como o mantra que repetimos ao longo deste texto... “Nenhuma vida se encerra nela mesma, o mesmo pode ser dito do espaço. [...] toda vivência espacial é sempre uma vivência interespaço” (Lopes, 2021, p. 129).

Se nos humanizamos no encontro com o outro com o interespaço, consideramos que esse outro é também mais que humano. No processo de enraizamento na cultura da nossa espécie, contamos com a presença de muitas outras espécies que têm conosco compartilhado a vida ao longo da nossa jornada neste planeta. Portanto, somos o que somos como espécie também por causa de outras espécies. Nossa defesa tem sido de que as crianças geram novas espacialidades, mas acreditamos que seja também importante defender que os seres de outras espécies também o fazem.

Nosso existir “é sempre coletivo” (Lopes, 2021, p. 100): somos o que somos também por causa dos outros mais que humanos. Afinal, é no encontro entre seres no espaço e no tempo que novas formas de vida são criadas, e o mundo, transformado: “espacializar na vida é sempre

uma condição de estar em você e nos outros” (Lopes, 2021, p. 110). Assim, espacializar-se na vida é estarmos em unidade com o meio: “[...] esse lugar situado não entre dois mundos, duas fronteiras, ele não é um entre lugar, mas é um novo lugar” (Lopes, 2021, p. 133).

Os animais humanos e os mais que humanos estão em relação, o encontro entre os seres de diferentes espécies permite que as existências sejam possíveis. Estamos entrelaçados e afetamos uns aos outros (Hohti; Tammi, 2019). No mundo mais que humano, escutaremos as crianças e acataremos o novo que elas são e que elas gestam. “As crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica” (LOPES, 2018, p. 67). A relação que elas têm com o espaço é intensa e transformadora tanto para o espaço quanto para a criança. Que possamos também – nós, os adultos humanos – viver a partir de uma espacialidade plena. A partir da qual, sejamos transformados: nós, os seres mais que humanos e o espaço. Será junto ou não será. Pois nossa vivência se dá em unidade com o meio. E com o que nele vive: os seres em sua fusão com o espaço (Lopes, 2021).

O ponto de vista da natureza da infância enfatiza que as crianças e as infâncias poderiam ser mais bem examinadas em sua não fixidez, onde o devir não é a imaturidade da infância em relação à idade adulta, mas um devir-com mais amplo. Dessa forma, a pesquisa não binária de crianças e infâncias é necessariamente uma pesquisa sobre agenciamentos ou emaranhados heterogêneos que não são apenas humanos (Hohti; Tammi, 2019, p. 5).

Os desafios são imensos e complexos, mas a nossa “respons-habilidade” (Haraway, 2023, p. 51) é “ficar com o problema” (Haraway, 2023, p. 58). É preciso deslocar o entendimento de que o que nos define como espécie é o que nos diferencia dos outros. Pensar de outra forma, entendendo-nos a partir do que nos conecta com os seres mais que humanos (Hohti; Tammi, 2019). Não mais pensar que somos uma exceção, não ter como ponto de partida o suposto excepcionalismo humano, mas, sim, pesquisar a partir de uma perspectiva mais ampla, mais que humana.

Ao abandonarmos a concepção binária e hierárquica em relação às crianças e ao mundo mais que humano, talvez sejamos capazes de contar outras histórias sobre a vida compartilhada com as outras espécies (Hohti; Tammi, 2019). O mundo mais que humano também pode ser protagonista de nossas novas histórias.

Seria possível conceber a paisagem como protagonista de uma aventura na qual os humanos são apenas um tipo de participante, entre muitos outros? No decorrer das últimas décadas, pesquisadores de diferentes áreas têm demonstrado que admitir apenas os seres humanos como protagonistas em nossas histórias não é só um preconceito humano ordinário; é uma agenda cultural atrelada ao sonho do progresso pela modernização. Existem outros modos de fazer mundos. [...] esquecemos que a sobrevivência colaborativa exige coordenação entre as espécies. Para expandir o possível, precisamos de

outros tipos de estórias - inclusive de aventuras protagonizadas por paisagens (Tsing, 2022, p. 229-230).

Ao entendermos que “*existem outros modos de fazer mundos*” e que “*precisamos de outros tipos de estórias*”, é importante se perguntar se estamos realmente ouvindo as crianças, mas também o mundo mais que humano como um todo: “por meio do descentramento do humano, surge a possibilidade de sujeitos não humanos ‘animarem’ nossas narrativas” (Hohti; MacLure, 2021, p. 4). “A prática de contar estórias já não pode ser confinada à caixa da excepcionalidade humana” (Haraway, 2023a, p. 73).

Se, como pesquisadores, reproduzimos práticas que têm a espécie humana como centro de importância e excepcionalidade, não estaríamos, de certa forma, contribuindo para esses tempos de urgências que vivemos com o planeta Terra? Ao mudarmos nossas formas de fazer pesquisa em direção a um fazer que parta da compreensão da relacionalidade profunda por meio da qual vivemos com os outros seres e com a matéria, podemos contribuir para a continuidade das existências: “[...] importam as estórias que contamos para contar outras estórias. [...] Importa quais estórias produzem mundos, quais mundos produzem estórias.” (Haraway, 2023a, p. 29). Ao definirmos nossa espécie não pelo o que a diferencia e separa das outras, mas pelo que a aproxima e conecta, podemos criar novas formas de conviver com as crianças em nossas pesquisas (Hohti; MacLure, 2021).

Não se trata, no entanto, de pensar no e para o futuro. A continuidade aqui diz respeito ao presente. Aitken (2019) nos diz sobre uma ética sustentável, que não é sobre a “[...] preservação ‘do que é’ para um futuro incerto, e sim a mudança e transformação de formas boas e produtivas, agora e apenas para este momento (perpétuo)” (Aitken, 2019, p. 263).

A ética sustentável, como entendido por Aitken (2019, p. 273), “[...] articula a ideia de viver a vida plenamente. [...] e é por meio do pensamento pós-infância que podemos chegar até ela”, pois “a perspectiva pós-infância traz um conceito radicalmente expandido de relacionalidade que não se baseia na noção de seres humanos monádicos e individualizados, nem se limita aos humanos” (Aitken, 2019, p. 97).

É fundamental que um novo tipo de atenção seja desenvolvido para que possamos considerar o mundo mais que humano em nossas pesquisas, entendendo que a nossa percepção é limitada e falha e que estaremos constantemente em contato com outras formas de vida cujo entendimento não nos é (e talvez nunca seja) completamente acessível. Ainda que a nossa defesa seja de que o mundo mais que humano precisa ser considerado nas pesquisas com crianças, é preciso ter em mente que os outros mais que humanos não devem ser considerados como um mundo paralelo e estático que aguarda ser descoberto e desvendado.

A existência das outras espécies é válida por elas mesmas e não somente quando legitimadas como dados de pesquisa. Em síntese, o movimento é deslocar a centralidade da espécie humana e entender que nosso papel no mundo não é (não deveria ser) o de protagonista. O valor que a pesquisa com crianças atribui à nossa espécie deve ser questionado a partir do entendimento de que a vida é profundamente compartilhada, que nossa espécie só existe porque outras também existem (Hohti; MacLure, 2021, p. 9).

É assim porque nosso processo de humanização envolve a dimensão da espacialidade e a nossa espacialidade é mais que humana: a humanização é um processo que envolve mais que humanos. Se, por um lado, a incompreensão dessa profunda conexão tem nos levado a extremos de sobrevivência, por outro, tomar consciência disso é essencial para a continuidade. O compartilhamento do espaço evidencia a nossa vulnerabilidade, mas evidencia também que “[...] não estamos sozinhos” (Hooks, 2021, p. 136). Estarmos juntos implica que somos capazes de cuidar uns dos outros e isso nos fortalece. O que pretendemos é que as nossas pesquisas também se preencham de uma ética amorosa, que brotem do compartilhamento amoroso e ético do espaço (Hooks, 2021): ansiar e materializar relações forjadas a partir da consciência profunda de que nossa espacialidade é mais que humana.

O desejo é que, a partir do encontro, nossas pesquisas sejam parte do movimento de continuidade coletiva, que possamos juntos recriar mundos, conhecimentos e relações, que nossas pesquisas sejam responsivas com o mundo mais que humano. “Quando corpos ou ideias encontram outros corpos ou ideias, há uma consequência, que pode ser uma combinação poderosa ou o apagamento de um ou mais desses corpos ou ideias” (Aitken, 2019, p. 31), que nossa opção como pesquisadores seja pela “*combinação poderosa*”, que nossas pesquisas escolham “[...] ficar com o problema em tempos e lugares reais e específicos” (Haraway, 2023, p. 15).

Pesquisadores que somos – “*de tempos e lugares reais e específicos*” –, a partir da nossa convivência com as crianças e com o mundo mais que humano, precisamos nos perguntar: quais são as nossas habilidades de responder às demandas do nosso tempo e do nosso espaço? Qual é a especificidade da nossa responsabilidade de responder às urgências do Antropoceno? Como podemos contar outras histórias e ser parte da continuidade?

Para além da beleza de seguir juntos, nossa continuidade dependerá de usarmos nossa capacidade, nossa responsabilidade e nossas habilidades para continuar (Haraway, 2023a). E as pesquisas podem ser parte da busca e do encontro por novos modos de existência: agir na pesquisa – que também é vida – buscando novas formas de viver, de reinventar a convivência

com os outros, com o mundo mais que humano. Pesquisar estando presente, em comunhão, concentrada, atenta e plena ao encontro. Esse é o nosso desejo.

REFERÊNCIAS

- AITKEN, Stuart C. **Jovens, direitos e território**: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Brasília: Unb, 2019.
- ALMEIDA, Vânia Maria Picanço de; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Colaboradores das Famílias na Educação dos Filhos: vantagens e desvantagens. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (org.). **Família e parentalidade**: Olhares da psicologia e da história. Curitiba: Juruá, 2011. p. 187-203.
- ALMEIDA JÚNIOR, Sebastião Gomes de. “**‘Mendigo de like’, ‘Revolucionário’, ‘VASP’, ‘O celular é meio que o mundo’...**”: Vivências em cibercultura por adolescentes. Orientador: Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10287>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- ANTROPOCENO: dos desastres naturais às tragédias evitáveis. In: **História Ciências Saúde: HCS - Manguinhos**. Rio de Janeiro, 13 maio 2024. Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/antropoceno-dos-desastres-naturais-as-tragedias-evitaveis/#:~:text=Depois%20de%20quase%20duas%20semanas,127%20desaparecidos%20e%20806%20feridos>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: ANPEd, 5., 1992, Caxambu. **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre: Anped, 1993. p. 187 - 216.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Tatuapé: Brasiliense, 2013. Edição do Kindle. (Primeiros Passos)
- BRIDLE, James. **Maneiras de ser**: Animais, plantas, máquinas: a busca por uma inteligência planetária. São Paulo: Todavia, 2023.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação).
- BRIZOLA, Jaqueline Hasan. Antropoceno no Pampa. Crise climática e os desastres ambientais no RS. **Sul21**, p. 1, 3 maio 2024. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniaio/2024/05/antropoceno-no-pampa-crise-climatica-e-os-desastres-ambientais-no-rs-por-jaqueline-hasan-brizola/>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRYSON, Bill. **Em casa**: uma breve história da vida doméstica. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; LOPES, Ivana Maria Nicola; NUNES, Andriara Nunes. Experiências de vida e aprendizagens com animais: a formação no atravessamento com outras subjetividades e racionalidades plurais. In: REGO, Nelson; KOZEL, Saete (orgs.). **Narrativas, Geografias & Cartografias: para viver é preciso espaço e tempo**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura e IGEO, 2020. v. II, p. 726-754. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212906/001116778-02.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2023.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DELLAZZANA, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Cuidado entre irmãos: A parentalidade além da mãe e do pai. In: PICCININI, Cesar Augusto; ALVARENGA, Patrícia (org.). **Maternidade e Paternidade: A parentalidade em diferentes contextos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. cap. 13, p. 319-340.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; MAGALHÃES, Andrea Seixas. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (org.). **Família e parentalidade: Olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 117-133.

GOMES, Claudia da C. Guimarães; LOPES, Jader Janer Moreira; GONÇALVES, Lucas Rocha. **Pedologia: atlas de uma arqueologia sobre a infância no Brasil**. Juiz de Fora: Edições Grupegi, 2021.

GONDRA, José. Gonçalves. A emergência da infância. **Educação em Revista**, v. 26, n. Educ. rev., 2010 26(1), abr. 2010.

HARAWAY, Donna. **A Reinvenção da Natureza: símios, ciborgues e mulheres**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023b

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno**. São Paulo: n-1, 2023a.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. Edição do Kindle.

HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: Ubu, 2022. Edição do Kindle.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. In: **Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)**. [S. l.], [2020?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26 jul. 2024.

HOHTI, R.; MACLURE, M. Insect-Thinking as Resistance to Education's Human Exceptionalism: Relationality and Cuts in More-Than-Human Childhoods. **Qualitative Inquiry**, 28(3-4), 322-332, 2021.

HOHTI, R., TAMMI, T. The greenhouse effect: Multispecies childhood and non-innocent relations of care. **Childhood**, 26(2), 169-185, 2019.

HOHTI, R., TAMMI, T. Touching is Worlding: From Caring Hands to World-Making Dances in Multispecies Childhoods. **Journal of Childhood Studies**, 45(2), 14-26, 2020

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: Kravtsova, Elena E. et al. (Ed.). **Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

LAPORTA, Gabriel Zorello; VITTOR, Amy Y.; SALLUM, Maria Anice Mureb. A covid-19 e a transgressão de limites planetários. **Nexo - Políticas Públicas**, 14 out. 2020. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2020/A-covid-19-e-a-transgress%C3%A3o-de-limites-planet%C3%A1rios>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LE GRANGE, L. Leading article: What is (post)qualitative research? **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 1-14, 3 Mar. 2019.

L'ENFANT SAUVAGE. Direção: François Truffaut. Produção: Marcel Berbert. França: Les Productions Artistes Associés / Les Films du Caross, 1970. Disponível em: <https://vimeo.com/155385147>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; TOMAZ, Lucas Passos. A Pandemia, o antropoceno e a educação ambiental: Reflexões para um cenário de polícrises. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental - Dossiê Educação Ambiental e Pandemia de COVID-19**, v. 26, n. 2, p. 47-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13348/9525>. Acesso em: 5 jul. 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias: Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida**. São Carlos: Pedro & João, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 755-774, sep. 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564>. Acesso em: 15 nov. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v26i63.5564>.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, Espaços Desacostumados e Mapas Vivenciais. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2019. cap. VII, p. 123-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p.1-16, fev. 2020. Disponível em: www.revistas.ufg.br/signos Acesso em: 06 fev. 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Atrás da Porta**: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LULA sanciona projeto que cria regras para plano de adaptação às mudanças climáticas. **G1**, Brasília, p. 1, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/06/27/lula-sanciona-projeto-que-cria-regras-para-plano-de-adaptacao-as-mudancas-climaticas.ghtml>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção social da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MACARINI, Samira Mafioletti; VIEIRA, Mauro Luis. Crenças e práticas parentais: uma análise transcultural integrando biologia e cultura. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (org.). **Família e parentalidade**: Olhares da psicologia e da história. Curitiba: Juruá, 2011. p. 135-155.

MARTIN, Nastassja. **Escute as feras**. São Paulo: 34, 2021.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MOURA, Alan Bronny Almeida Pires de; MACHADO, Pedro José de Oliveira; ZAIDAN, Ricardo T. Ordenamento Territorial de Juiz de Fora/MG: uma análise das divisões territoriais urbanas. **Revista de Geografia - PPGeo - UFJF**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 91-106, (jan-jun) 2017. DOI <https://doi.org/10.34019/2236-837X.2017.v7.18052>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/18052>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MURRIS, K. The Posthuman Child: iii. Em D. Kennedy, & B. Bahler (Ed.). **Philosophy of childhood today: exploring the boundaries** (pp. 185-197). Lexington Books, 2016

MURRIS, K., Souza, L. de, Silva, H. da & Reynolds, R. Is the Sand Alive? Posthuman Experimentation with/in South African Early Years Teacher Education. Em A. Kuusisto (Ed.). **The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care** (pp. 149-164). Routledge, 2022
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003017783-13/sand-alive-posthuman-experimentation-south-african-early-years-teacher-education-karin-murriss-luzia-aparecida-de-souza-heloisa-da-silva-rose-anne-reynolds>

NUNES, Andriara Nunes. **Por uma pedagogia antiespecista**: Experiências em prol de relações biocêntricas entre crianças e animais em escolas da cidade do Rio Grande/RS. Orientador: Prof.^a Dr.^a Vânia Alves Martins Chaigar. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em: <https://argo.furg.br/?RG001481060>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVA, Angela Donato; PUGLIESE, Rossana; CINDRA, Érica. Reflexões sobre algumas crenças parentais e práticas de cuidados. In: PESSÔA, Luciana Fontes; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SIEDL-DE-MOURA, Maria Lucia (org.). **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Appris, 2018. p. 151-167.

OLIVEIRA, Pedro Ivo de. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PEIXOTO, Roberto. Mudança climática tornou chuvas no RS mais intensas, aponta estudo. **G1**, p. 1, 10 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/10/mudanca-climatica-tornou-chuvas-no-rs-mais-intensas-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PEREIRA, Luiz Miguel. A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama. In: COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel. **A ciência romântica de Lúria: contextos de uma época e estudos contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 123-141. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-ciencia-romantica-de-luria-contextos-de-uma-epoca-e-estudos-contemporaneos/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PESSÔA, Luciana Fontes; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SIEDL-DE-MOURA, Maria Lucia. **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Appris, 2018.

PESSÔA, Luciana Fontes; ROSA, Jéssica Moraes. Reflexões sobre a parentalidade e as transformações nas configurações familiares. In: PESSÔA, Luciana Fontes; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SIEDL-DE-MOURA, Maria Lucia (orgs.). **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Appris, 2018. p. 103-117.

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

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 4 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [S. l.], 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

RANNIERY, Thiago. Currículo, cuidado com a terra e responsabilidade planetária. **REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Mato Grosso, v. 5, n. 17, p. 53-67, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/14737>. Acesso em: 6 maio 2023.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Apresentação. **Educação em Revista**, v. 26, n. Educ. rev., 2010 26(1), abr. 2010.

RODRIGUES, Meghie. O que significa a rejeição do Antropoceno como época geológica? **Blog Ciência Fundamental**, Serrapilheira, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://serrapilheira.org/o-que-significa-a-rejeicao-do-antropoceno-como-epoca-geologica/>. Acesso em: 22 jun. 2024

ROOM. Direção: Lenny Abrahamson. Nova Iorque: A24, 2015. 117 min. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/>. Acesso em: 15 mar. 2015

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANCHEZ, Karine; CALLONI, Humberto; LEON, Ottoni de. Da escola para a comunidade: experiências do projeto BICHO QUE TE QUERO ARTE QUE TE QUERO LIVRE. In: CHAIGAR, Vânia Alves Martins; AZEVEDO, Cláudio Tarouco de; LOPES, Ivana Maria Nicola (org.). **A cidade, as crianças e os animais**. Curitiba: Appris, 2018. p. 113-128. Edição do Kindle.

SANTOS, Janaina Roberta dos; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Os animais não humanos na escola: linguagens e valores atribuídos por professoras do ensino fundamental. In: CHAIGAR, Vânia Alves Martins; AZEVEDO, Cláudio Tarouco de; LOPES, Ivana Maria Nicola (org.). **A cidade, as crianças e os animais**. Curitiba: Appris, 2018. p. 90-110. Edição do Kindle.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Antropoceno: uma reflexão necessária nas escolas. **Outras Palavras**, p. 1, 24 maio 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/terraeantropoceno/antropoceno-uma-reflexao-necessaria-nas-escolas/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SOBRAL, Salvador. **Anda Estragar-me os Planos**. 2019. canção.

TAMMI, T., HOHTI, R., & RAUTIO, P. Editorial: Child-Animal Relations and Care as Critique. **Journal of Childhood Studies**, 45(2), 2020.

TEPERMAN, Daniela. Família, parentalidade e época: articulações possíveis. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (org.). **Família e parentalidade: Olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 157-167.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

TSING, A. L. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. N-1, 2022.

TUAN, Yi-fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: UNESP, 2005.

TUDGE, Jonathan Richard Henry; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Parentalidade: uma abordagem ecológico-cultural. In: PICCININI, Cesar Augusto; ALVARENGA, Patrícia (org.). **Maternidade e Paternidade**: A parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. cap. 7, p. 171-196.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SEABRA, Karla da Costa; EISENBERG, Zena Winona; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. O lugar da creche nos debates sobre parentalidade e coparentalidade. In: PICCININI, Cesar Augusto; ALVARENGA, Patrícia (org.). **Maternidade e Paternidade**: A parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. cap. 14, p. 341-365.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**: Ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. Psicol. USP, 2010 21(4), p. 681–701, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas - Tomo IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012. (Machado Nuevo Aprendizaje).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAMBRA, Alejandro. **Bonsai & A vida privada das árvores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ZAMBRA, Alejandro. **Formas de voltar para casa**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. Construção da parentalidade: da infância dos pais ao nascimento do filho. In: PICCININI, Cesar Augusto; ALVARENGA, Patrícia (org.). **Maternidade e Paternidade**: A parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. cap. 1, p. 17-34.

APÊNDICE - Levantamento dos estudos publicados entre os anos 2015 e 2019 com as palavras vivência, criança e casa.

Realizamos um levantamento dos estudos publicados entre os anos 2015 e 2019 que possuíam as palavras-chave desta presente pesquisa: vivência, criança e casa. Fizemos buscas no portal SciELO (<https://www.scielo.org/>) e no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). As palavras chave foram pesquisadas juntas, mas também em pares combinados, quais sejam: vivência e criança; vivência e casa e, por fim, casa e criança.

Começamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A primeira busca feita foi pelas três palavras combinadas: vivência, criança e casa no título e no resumo de cada trabalho. Os resultados obtidos continham, pelo menos, dois dos termos selecionados. Por isso, não foi necessário buscar os pares combinados, já que o rastreamento inicial resultava, automaticamente, na combinação. Nosso filtro acabou por selecionar também termos análogos, tais como “vivenciar” e “crianças”. E, infelizmente, incluiu palavras similares – que não eram desejáveis para objetivo aqui proposto – como alternativas para a palavra casa: *case/cases*, *caso/casos*, *cada*, *casais*. O resultado foram 254 trabalhos. Mas esse número, pelos motivos apresentados anteriormente, não é informativo para o que desejamos saber. Então, selecionamos os trabalhos que no título ou no resumo apresentassem pelo menos dois dos termos. Seguem os trabalhos encontrados que se encaixam na busca feita dessa forma (quando as palavras-chave não estão no título é porque se encontravam no resumo):

Quadro 3 – Trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de 2015 a 2019

	Título	Autoria	Tipo de texto/ Instituição
1	Crianças com necessidades especiais de cuidados múltiplos, complexos e contínuos: a vivência dos cuidadores familiares	Dias (2015)	Dissertação/UEM
2	Um olhar para o abandono: a vivência da criança e do adolescente na instituição que os acolhe	Queiroz (2015)	Dissertação/UFMS
3	Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida ⁵⁹ .	Matias (2015)	Tese/UFMG
4	Do espaço privado para o público: construções narrativas com famílias em situação de abuso sexual	Marra (2015)	Tese/UnB
5	Vestindo vivências: a educação em artes visuais na classe hospitalar	Magalhães (2015)	Dissertação/UnB
6	A percepção dos profissionais que atuam na rede de assistência social em relação à vivência de rua de crianças e adolescentes	Witt (2016)	Dissertação/UFMS
7	A vivência da função materna no período de dependência: do sexto mês ao quarto ano de vida da criança	Sehn (2016)	Dissertação/UFRGS
8	Vivências morais e sofrimento moral de enfermos que cuidam de crianças com necessidades especiais de saúde	Santos (2016)	Dissertação/UFMS
9	Da casa à escola a vice-versa: a experiência de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo	Amâncio (2016)	Dissertação/UFSC
10	Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras de crianças: um estudo de caso no município de Natal.	Soares (2016)	Dissertação/UFRN
11	A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil	Singulani (2016)	Tese/Unesp
12	Cuidados paliativos em crianças portadoras de malformações cerebrais	Cunha (2016)	Tese/UnB
13	Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças ⁶⁰	Santos (2016)	Tese/UFPE
14	Crianças e criações: espacialidades e tecnologias em movimento ⁶¹	Carvalho (2016)	Dissertação/UFJF
15	Quando as crianças argumentam: a construção discursiva do uso de evidências em aulas de ciências em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental	Silveira (2016)	Dissertação/UFMG
16	Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias ⁶²	Brito (2016)	Dissertação/UFRN
17	Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar	Ribeiro (2017)	Dissertação/UnB
18	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal	Silva (2017)	Dissertação/UFC
19	Experiências e vivências de famílias homoafetivas com filhos: vozes de pais, mães e filhos	Farias (2017)	Dissertação/PUC-SP
20	Educação financeira e o ensino de matemática em uma escola Waldorf: currículo, professores e estudantes ⁶³	Lanna (2017)	Dissertação/UFJF
21	A representação familiar de crianças que vivenciaram o processo de adoção em diferentes configurações de família	Alves (2018)	Dissertação/UFTM
22	A interação social de crianças com transtorno do espectro autista em vivências aquáticas	Gomes (2018)	Dissertação/UFSC
23	O lugar da infância no contexto familiar e social: percursos construídos no município de Três Passos/RS ⁶⁴	Both (2018)	Dissertação/UNIJUÍ
24	A vivência de cuidadoras residentes: o trabalho em casas-lares	Medeiros (2018)	Tese/Unesp
25	Eventos de vida estressantes vivenciados pelas mães e depressão infantil	Leite (2018)	Dissertação/UFPE
26	Sobrecarga e qualidade de vida de mães cuidadoras de crianças com síndrome congênita do vírus Zika no estado de Pernambuco: associação com o desempenho funcional da criança e o acesso geográfico aos serviços de saúde utilizados	Brito (2018)	Dissertação/UFPE

27	Desenvolvimento de forças de caráter em estudantes do ensino fundamental: uma proposta de intervenção ⁶⁵	Ribeiro (2018)	Dissertação/Unoeste
28	A construção do conhecimento matemático nas experiências vivenciadas com crianças pré-escolares	Passarini (2019)	Dissertação/UFSCar
29	Vivências de mulheres – mães de crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus	Hamad (2019)	Tese/UFGM
30	O significado da parentalidade e do cuidado em saúde por pais de crianças com síndrome do Zika congênito no Sertão da Paraíba	Gouveia (2019)	Dissertação/ UNISANTOS
31	Trabalho, saúde e resiliência de cuidadores familiares de crianças e adolescentes em tratamento oncológico ⁶⁶	Silva (2019)	Dissertação/UFSM

Fonte: Elaborado pela autora.

Acreditamos que mesmo os trabalhos selecionados manualmente e citados acima não tratam do mesmo tema que nossa pesquisa. Muitas das vivências investigadas se referem aos adultos em sua relação com as crianças: pais, mães, professoras, cuidadores e profissionais da saúde. Ou se referem às vivências da família como um todo, como em um trabalho citado sobre as famílias homoafetivas. Alguns têm a vivência da criança como foco, mas são privilegiados os espaços escolares – também são citados hospitais e mesmo ambientes aquáticos – ou os conteúdos escolares – mesmo que esses possam também ser aprendidos com a ajuda da família, como as pesquisas sobre alfabetização e letramento. Ou o objetivo do trabalho é o estudo com crianças abandonadas, adotadas ou vítimas de abuso.

A segunda plataforma acessada foi o SciELO. A primeira busca foi pelas três palavras combinadas nos resumos dos trabalhos – vivência, casa e criança – e teve como resultado um trabalho: A vivência do cuidado familiar em casas transitórias de apoio, artigo de 2016, escrito por Nascimento et al. (2016). O trabalho teve como foco o apoio aos familiares de crianças pós-transplante de células-tronco hematopoiéticas.

Depois, pesquisamos vivência e criança (esta e as próximas combinações foram em relação ao resumo dos trabalhos):

⁵⁹ Apesar de citar, no resumo, o contexto familiar como um dos aspectos que influenciam as vivências das crianças e adolescentes, o foco do trabalho é pesquisar a influência que tem a Atividades Extracurriculares Estruturais – AEE – na vida das crianças e adolescentes como um todo.

⁶⁰ A autora tem o objetivo de investigar as práticas de leituras e escrita das crianças tanto em suas escolas quanto em suas casas.

⁶¹ Apesar de contar no resumo as palavras vivências e crianças, o local privilegiado pela pesquisa são as escolas

⁶² A autora pesquisa o letramento familiar e como a família pode auxiliar a criança em seu processo escolar de alfabetização.

⁶³ A vivência aqui entendida como uma das formas em que o ensino se desenvolve, outras são, por exemplo, o ritmo e a repetição.

⁶⁴ Uma parte do trabalho discorre sobre como as instituições de educação infantil permitem algumas vivências para as crianças, que talvez não sejam possibilitadas em outros contextos.

⁶⁵ Diz como as crianças vivenciaram as forças de caráter desenvolvidas em algumas intervenções da pesquisa.

⁶⁶ O foco é a vivência dos cuidadores das crianças.

Quadro 4 – Artigos no SciELO, de 2015 a 2019 – vivência e criança

	Título	Autoria
1	Concepções Sobre Morte e Luto: Experiência Feminina Sobre a Perda Gestacional.	Lemos; Cunha (2015)
2	A família vivenciando o processo de recuperação da criança pós-alta hospitalar.	Pinto; Mandetta; Ribeiro (2015)
3	Estresse e Burnout no Trabalho em Oncologia Pediátrica: Revisão Integrativa da Literatura.	Santos; Santos (2015)
4	Apoio social a famílias de crianças com paralisia cerebral.	Dezoti et al. (2015)
5	<i>Care for technology dependent children and their relationship with the health care systems.</i>	Okido et al. (2015)
6	<i>Everyday life of women with a history of domestic violence and abortion.</i>	Couto et al. (2015)
7	Cuidar na situação de adoecimento raro: vivência da família e sua busca por amparo dos serviços de saúde.	Soares; Araújo; Bellato (2016)
8	<i>The experience of parents of children with cancer in treatment failure conditions.</i>	Alves et al. (2016)
9	Lúdico no cuidado à criança e ao adolescente com câncer: perspectivas da equipe de enfermagem.	Paula Marques et al. (2016)
10	Cognição e ambiente são preditores do desenvolvimento motor de bebês ao longo do tempo.	Pereira; Saccani; Valentini (2016)
11	Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis.	Marques; Marandino (2017)
12	<i>Technical nursing students interacting with family members of hospitalized.</i>	Onishi et al. (2017)
13	Vivências de mães de crianças diabéticas.	Cruz et al. (2017)
14	Significando o amamentar na prisão.	Mariano et al. (2018)
15	O salão de beleza como recurso no acompanhamento das mães de recém-nascidos internados na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal.	Silva; Silva; Rocha (2018)
16	Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil	Viana; Imbrizi; Jurdi (2018)
17	A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar.	Bulhões (2018)
18	“Todo Mundo Quer Ter um Filho Perfeito”: Vivências de Mães de Crianças com Autismo.	Constantinidis; Silva; Ribeiro (2018)
19	Pedras no Caminho da Adoção Tardia: Desafios para o Vínculo Parento-filial na Percepção dos Pais.	Sampaio; Magalhães; Féres-Carneiro (2018)
20	Inventários das brincadeiras e do brincar: ativando uma memória dos afetos.	Jurdi; Silva; Liberman (2018)
21	Processo de morrer em unidade de terapia intensiva pediátrica.	Souza; Conceição (2018)
22	<i>School experience of the child and adolescent with visual impairment: family experience.</i>	Barbieri et al. (2019)
23	A Vivência Materna da Função de Cuidar no Período de Dependência da Criança.	Sehn; Lopes (2019)
24	Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil.	Silva; Neves (2019)
25	Perfil sociodemográfico e participação paterna nos cuidados diários de crianças com microcefalia.	Cruz et al. (2019)
26	Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil.	Ciribelli; Rasera (2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima busca foi por vivência e casa. Seguem os resultados:

Quadro 5 - Artigos do SciELO, de 2015 a 2019 – vivência e casa

	Título	Autoria
1	Sentidos de desacolhimento de mães sociais dos sistemas de casas lares.	Teixeira; Villachan-Lyra (2015)
2	A vivência do cuidado familiar em casas transitórias de apoio.	Nascimento et al. (2016)
3	Percepções de homens sobre a vivência da paternidade na adolescência: uma perspectiva bioecológica.	Corrêa et al. (2016)
4	Being born at home is natural: care rituals for home birth.	Prates et al. (2018)
5	A casa físsil: o corpo migrante e os paradoxos da hospitalidade na poesia de Eduardo Jorge.	Weintraub (2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

E, por fim, casa e criança.

Quadro 6: Artigos do SciELO, de 2015 a 2019 – casa e criança

	Título	Autoria
1	Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças.	Xavier Filha (2015)
2	<i>Home visit: care technology used by nurses to advocate for child's health.</i>	Andrade et al. (2015)
3	<i>Strategies of families in the care of children with chronic diseases.</i>	Salvador et al. (2015)
4	<i>The family's experience of the child and/or teenager in palliative care: fluctuating between hope and hopelessness in a world changed by losses.</i>	Misko et al. (2015)
5	<i>Association between maternal socioeconomic factors and nutritional outcomes in children under 5 years of age.</i>	Géa-Horta et al. (2016)
6	<i>Influence of socio-economic conditions and maternal knowledge in self-effectiveness for prevention of childhood diarrhea.</i>	Oliveira et al. (2017)
7	Dificuldades iniciais com a técnica da amamentação e fatores associados a problemas com a mama em puérperas.	Barbosa et al. (2017)
8	A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física.	Gregorutti et al. (2017)
9	Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil.	Nobre et al. (2018)
10	Intervenção educativa com mães jovens: aquisição de saberes sobre cuidados da criança.	Silva et al. (2018)
11	<i>Children hospitalized due to maltreatment in the ICU of a Public Health Service.</i>	Santomé et al. (2018)
12	Programa de Comunicação Alternativa para uma Criança com Paralisia Cerebral e seus Parceiros de Comunicação: um Estudo de Delineamento de Múltiplas Sondagens.	Manzini et al. (2019)
13	Influência do uso de jogos do Microsoft Kinect® sobre o desempenho motor e funcional de criança com transtorno do desenvolvimento de coordenação.	Soares et al. (2019)
14	Jogos eletrônicos na atenção à saúde de crianças e adolescentes: revisão integrativa.	Brandão et al. (2019)
15	Significados do câncer infantil: a morte se ocupando da vida na infância.	Fernandes; Souza (2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

A busca dos trabalhos no SciELO também não trouxe aproximações com a nossa pesquisa. Os resultados foram até mais distantes, mas, nos que tratavam da vivência da criança, o foco também eram as experiências escolares ou o aprendizado dos conteúdos escolares mesmo que em espaços não formais.