

O MENINO, OS BARCOS, O MUNDO: considerações sobre a construção do conhecimento

Rita Marisa Ribes Pereira
UERJ/Brasil

Resumo

O texto apresenta uma reflexão acerca da produção de conhecimento em dois níveis distintos de análise: um, a construção do conhecimento histórico-geográfico infantil na relação com as tecnologias digitais; outro, os desdobramentos teórico-metodológicos que essa construção infantil traz para o campo da pesquisa em educação e, mais especificamente, da pesquisa com crianças. A reflexão sustenta-se nos postulados bakhtinianos sobre as Ciências Humanas e tem por objetivo contribuir com o debate voltado à construção de um currículo de Educação Infantil em que dialoguem as expectativas pedagógicas institucionais com a singularidade e os interesses das crianças.

Palavras-chave: infância; conhecimento; pesquisa com crianças

Abstract

The text presents a reflection about knowledge production in two different analysis levels: the framing of historical and geographic knowledge of children in relation to digital technology; and the theoretical and methodological outspread that children's framing brings to research on the fields of education and, more specifically, children. This reflection is supported by bakhtinian postulates about Human Science and has as goal the contribution with a dialog about the construction of a curriculum in Pre School where the child's interests and uniqueness, as well as the institution's pedagogical expectations are considered.

Keywords: childhood; knowledge; research with children.

O Menino e eu

*“Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras,
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.*

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.*

*Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!*

*Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.*

*E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.”
(Carlos Drummond de Andrade)*

Em seu texto *Arte e responsabilidade*, Mikhail Bakhtin (2000) afirma que a vida, a ciência e a arte são três diferentes campos da cultura humana: a vida é a fluidez dos quiproquós cotidianos; a ciência e a arte, modos sistematizados e específicos de objetivar diferentes problemáticas que a própria vida oferece. Esses três campos – a vida, a ciência e a arte – tanto podem construir entre si uma unidade no indivíduo, quanto podem permanecer cindidos e manter entre si apenas uma relação mecânica, externa, artificial. Se isto acontece, o que resulta é que a arte ou a ciência passam a se ver como auto-suficientes e a vida deixa de se reconhecer nas temáticas por elas objetivadas. O autor afirma que é possível e até mesmo mais fácil viver sem levar em conta a arte, ou ao seu contrário, produzir a arte ou a ciência sem dialogar com a vida. Dito de modo simples, é possível que sejamos especialistas em determinado tema e que não saibamos fazer uso desse conhecimento especializado naquilo que se refere à nossa própria vida. Essa postura mecânica, entretanto, não se dá de forma alheia à dinâmica cultural e implica, por certo, conseqüências éticas que nos empobrecem culturalmente. Nesse sentido, lembra Bakhtin (2000, p. XXXIV): *o poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de*

seriedade de suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte.

As ponderações de Bakhtin nos desafiam a pensar uma ética para nossa existência a partir da inteireza do modo como nos implicamos e respondemos às questões que cotidianamente nos atravessam: *o que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte [ou na ciência], devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. (...) Arte [ciência] e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade* (2000, p. XXXIII).¹ O conceito de responsabilidade, em Bakhtin, refere-se à atitude responsiva, aos modos como me implico e me posiciono frente às questões que me chegam.

Educados culturalmente pelos preceitos do mundo moderno – a razão objetiva e o modo de produção capitalista –, aprendemos com facilidade a separar as experiências vividas e a atribuir a cada uma delas um lugar próprio, como se entre si essas experiências não mantivessem relação. Vida e trabalho. Razão e sensibilidade. Ciência e fé. Pensamento e ação. De tanto categorizar e compartimentar a vida, é a sua inteireza que parece nos soar estranha. Em que medida a ciência ou a arte que fazemos permitem expandir nosso mundo vivido? Em que medida nossa vida cotidiana alimenta nossa capacidade de indagar e de criar?

Sou professora, pesquisadora e mãe. Durante muitos anos fui professora de Educação Infantil e sou hoje professora em cursos de formação de professores para a Educação Infantil. Pesquiso com crianças e formo pesquisadores também atentos à singularidade delas. Dito de modo mais amplo, minha profissão é construir, sistematicamente, uma ciência dedicada a pensar as questões da infância. Enquanto faço isso, crio um filho, tão criança quanto as crianças que se tornam objeto de meus estudos ou aquelas para as quais ajudo a formar educadores. Como se cruzam, em mim, a ciência e a vida? Em que a experiência de ser professora/pesquisadora qualifica a experiência da maternidade? Em que a experiência da maternidade qualifica a minha profissão?

Este texto, utopicamente inspirado naquilo que Bakhtin chama de *unidade da responsabilidade*, tem por objetivo trazer para a reflexão questões bastante específicas que se atravessam na ciência e na vida e cobram de mim a inteireza de uma implicação: Em que medida as tecnologias digitais alteram os modos de produção de conhecimento das crianças pequenas? De que maneiras é possível observar a relação dessas crianças com os aparatos técnicos? Que conhecimentos efetivamente constroem nessa mediação? Foi afetada por questões como estas, formuladas originalmente no campo da ciência que, na vida, fui sendo instigada por meu filho Bruno a refletir sobre o modo singular como ele (e sua geração) se relaciona com as tecnologias digitais e os modos como vai dando pistas da organização de seus pensamentos e conhecimentos. Entretanto, cabe ponderar, este texto não tem por intenção ser um relato biográfico de uma mãe a contar as proezas de seu filho. A vida segue seu fluxo, prenhe de acontecimentos e sentidos particulares. Mas este texto é delimitado pelo recorte objetivo de uma problemática que a vida tornou possível de ser tratada sob a sistemática do discurso científico e cuja potencialidade reside no seu reconhecimento social. Pensar uma ciência comprometida com a vida é também uma forma de afeto, de

responsividade e expressão política.

Nesse sentido, parece-me importante evocar o modo como o filósofo Walter Benjamin (1993), em “Infância berlinense por volta de 1900”, reconstrói com as memórias da sua infância uma cidade destruída pela guerra. Esses relatos memorialísticos em que nos apresenta a cidade e a si mesmo não são feitos em primeira pessoa, pois seu objetivo não era a confecção de uma história biográfica assentada no “Eu” individual, ideologia ensimesmada tão cultuada pela burguesia de então. O propósito de Benjamin era reconstruir, a partir de uma perspectiva singular e única – o seu olhar infantil –, uma história que ganhasse relevância social, que mais do que falar de si, pudesse falar de uma época, de uma política e de uma cultura. Esse modo de falar de si buscando na sua experiência singular os ecos da conjuntura social é exemplar da proposta teórico-metodológica que Benjamin apresenta em seus escritos.

Tecendo severa crítica aos modos como, em sua época, as ciências sistemáticas primavam pela construção de um saber pautado nas premissas da objetividade e da generalização, o autor propõe uma forma outra de lidar com as categorias de singularidade e universalidade na produção do conhecimento que envolve os fenômenos sociais. Benjamin (1984) afirma que os fenômenos se apresentam em sua condição singular; entretanto, permanecem em intermitente relação com a dinâmica social e cultural mais ampla à qual estão ligados. Nessa linha de pensamento, a pretensão da validade universal supostamente garantida pela recorrência dos fenômenos e pela generalização das análises pode não fazer justiça aos fenômenos naquilo que eles têm de singular, de irrepetível e de inusitado. A fim de propor uma abordagem distinta, Benjamin recorre à imagem do mosaico: nele, cada parte tem resguardada sua singularidade, ao mesmo tempo em que é imprescindível e dá sentido ao todo que compõe. Cada parte, entretanto, não adquiriu sua singularidade de maneira essencial ou isoladamente, mas a partir das muitas reconfigurações que o mosaico permite. Cada justaposição exige que as partes formulem novas relações possíveis. De modo semelhante, diz o autor, os fenômenos sociais precisam ser pensados a partir de uma perspectiva que leve em consideração a realidade mais ampla em que se inserem, sem, no entanto, desrespeitar a dimensão singular que lhes constitui. Como no mosaico, cada parte, ao ser justaposta a outras, convida a novas possibilidades de reflexão. Neste texto, por exemplo, a temática central é a relação de uma criança pequena com as tecnologias digitais. Poderia ser também um estudo sobre cognição, sobre letramento, sobre o saber histórico-geográfico, sobre cartografia ou vexilologia, sobre metodologias de pesquisa com crianças.

A tese de Benjamin é a de que, mais do que na generalização do singular ao todo, ou, ao seu contrário, na redução do universal ao singular, a fertilidade da possibilidade de construção de conhecimento está na tensão que estes mantêm entre si. Cabe ressaltar, para que permaneçam em tensão, ambos são necessários. Se abirmos mão da singularidade, como já explicitado, perdemos a possibilidade de fazer justiça ao inusitado. Se abirmos mão do “todo”, no caso, a realidade social que envolve os fenômenos, perdemos a possibilidade da crítica, pois condenamos o conhecimento produzido a uma validade relativa e circunstancial.

Reservadas as proporções, é esta a orientação teórico-metodológica que pretendo seguir neste texto: trazer a experiência singular de um Menino para refletir, a partir dela, sobre experiências conjunturais da infância contemporânea na relação com as tecnologias digitais. Nesse sentido, as questões aqui formuladas têm, sim, um desejo de universalização, pois pretendem colocar em debate questões que dizem respeito, de diferentes modos, a outros meninos e meninas, seus contemporâneos. É na possibilidade do debate que reside a potencialidade crítica deste texto. Entretanto, não se pode esquecer, trata-se da história de “um” Menino, singular e único, inserido num contexto que lhe é particular. Do mesmo modo, o registro que aqui faço é fruto de um olhar notadamente particular: construído sob a lógica da intimidade e revestido de uma intenção de pesquisa, privilegiado pela unidade que tece entre vida e ciência.

Dialogar com as crianças em seus espaços privados parece uma alternativa metodológica promissora para a pesquisa dedicada a compreender a sua relação com os aparatos técnicos. Tendo por referência uma trajetória de mais de dez anos de pesquisa com crianças realizada no ambiente escolar, venho constatando que esse contexto, embora riquíssimo para investigar temáticas que envolvam as crianças e seus pares, não se apresenta fecundo para uma análise mais pormenorizada da relação das crianças com as tecnologias digitais, mais especificamente com o computador e a *internet*. Tenho observado que mesmo as escolas que disponibilizam esses aparatos e os incluem em seus projetos curriculares, raramente (ou nunca) permitem o livre acesso das crianças à infinidade de *sites* e programas que essas tecnologias permitem. Muitas vezes o contato na escola se reduz aos jogos e *softwares* educativos. Com isso, as experiências tecnológicas vividas pela criança na escola, são bastante diferentes daquelas vividas em outros espaços, seja a sua casa ou as *lan houses*.

Entendendo que cabe às escolas e às suas equipes a decisão sobre os usos curriculares das tecnologias, não é intenção deste texto uma escrita prescritiva dedicada a balizar os seus usos pedagógicos. Pensando por outro prisma, o que constato é que os modos escolares recorrentemente usados se mostram insuficientes para uma investigação da relação das crianças com as tecnologias digitais, uma vez que, no contexto da escola, as crianças fazem usos dessas tecnologias diferentemente do modo como o fazem em suas casas ou nas casas de seus amigos. Ampliar os usos escolares das tecnologias poderia contribuir para melhor conhecer as crianças e para repensar os critérios de avaliação do desenvolvimento infantil? Quais os interesses das crianças? O que buscam saber? Que *sites* visitam? Que usos fazem? Como acessam? Quem lhes acompanha? Que diálogos são possíveis entre essas experiências virtuais e a suposta “concretude material” tão proferida pela ciência pedagógica quando trata da construção do conhecimento infantil?

O Menino e os aparatos técnicos

O Menino pertence a uma família que faz uso de tecnologias digitais e desde muito cedo convive com distintos aparatos – computador, máquina fotográfica, telefone celular,

aparelhos de som e de vídeo. Inúmeras vezes acompanhou o mágico processo de descarregar no computador as fotografias da máquina digital, algumas feitas por ele, outras de situações em que aparecia. “Eu quero trabalhar”, disse certa vez o Menino, numa linguagem oral ainda em construção. Essa foi sua primeira reivindicação explícita de uso do computador; expressão que nos conta não apenas do seu desejo, mas também das muitas vezes em que o “trabalho” dos pais foi considerado prioridade (inclusive de atenção) e tornou-se justificativa para que estes, na disputa com o Menino, garantissem o uso do computador. Nas poucas oportunidades que lhe restavam, o Menino, que ainda precisava de colo, gostava de ver imagens de objetos do seu agrado buscados no *Google Imagens*: trens, carrinhos, bolas, camisas do Fluminense. Muito rapidamente percebeu a sutileza do jogo que se fazia entre a mão e o olho no movimento do cursor na tela e passou a ensaiar seus próprios *clicks* levando a família a adaptar um *mouse* menor. “O que será que vai aparecer?” foi uma cantilena inventada e repetida por ele enquanto esperava o processo de abertura das páginas ou de aparição das imagens – inicialmente numa “lenta” conexão discada, depois já contando com a conexão de banda larga. Teria a velocidade lhe presenteado a mágica da instantaneidade das imagens? Teria aniquilado a cantilena do ritual da espera? Aos poucos, o Menino foi construindo sua própria lista de *sites* favoritos e explorando a sessão infantil da página de abertura do provedor utilizado pela família. Chute a gol, jogo da velha, jogo da memória, liga-pontos, xadrez: no diálogo entre o real e o virtual o Menino foi ganhando desenvoltura.

O movimento que se seguiu foi o da descoberta do teclado e da possibilidade de escrever na tela as letras iniciais de seu nome, do nome de seus familiares e dos colegas da escola. “Eu quero o papelzinho branco”, dizia o Menino, avisando que queria escrever no *Word*. Letras maiúsculas, fonte maior, cores distintas. As palavras passaram a conviver com as imagens no interesse que o Menino construía pelas tecnologias digitais. Rapidamente passou a escrever, por inteiro, os nomes dos quais até então conhecia apenas as letras iniciais e começou a explorar na barra de ferramentas diferentes tipos de letras, cores e tamanhos de fontes.

A performance de escrita do Menino teve inicialmente mais desenvoltura no computador que nos manuscritos que ensaiava no papel. A mão pequena, o lápis grande, traços com pouca firmeza riscavam no papel uma realidade diferente da tela. Inútil buscar entre elas critérios de comparação: uma fonte digitalizada será sempre tecnicamente diferente de uma caligrafia. Conceber a construção da escrita nos limites da produção gráfica pode ser uma forma de empobrecer uma complexa construção cultural, experiência já percebida pela fragilidade das teorias que apregoavam a prontidão motora como pressuposto para a aprendizagem da escrita. Enviando e recebendo e-mails, escrevendo no computador ou no papel, muito rapidamente o Menino tomou consciência do significado social da escrita e da leitura. A qualidade da grafia foi enfrentada por ele como uma questão onde o interlocutor tinha papel preponderante, pois caprichava na letra ou na correta grafia apenas quando tinha certeza que seu escrito teria um retorno. Essa parece ser uma questão candente para o campo da pedagogia: as relações entre a cultura digital e as práticas

escolares de leitura e escrita. Aprendi com o Menino que a oposição entre elas não nos leva a caminho algum, porque para ele, não havia hierarquia entre ler e escrever na tela ou no papel. Ao contrário, a tela convidava ao papel e vice-versa. Alguns *sites* disponibilizavam histórias ou informações gerais que já conhecia pelos livros e muitos livros foram buscados para dar continuidade a interesses começados em frente à tela.

Aprender a ler e escrever ortograficamente foi um desdobramento desse jogo de muitas idas e vindas que envolve não apenas a linguagem escrita, mas a descoberta de inúmeros signos tecnológicos e comandos de computação. Muitas dessas descobertas nasceram da aventura autônoma e desbravadora do Menino no computador e convidam a uma reflexão significativa para o contexto pedagógico. Para as crianças os aparatos técnicos são brinquedos e a relação que estabelecem com eles é de jogo. As crianças não temem a tecnologia porque a percebem como uma linguagem nativa colocada a serviço do seu jogo. Diferentemente, para os adultos, os aparatos técnicos representam um mundo estranho a espera de tradução e demandam uma relação cuja gravidade se assemelha ao trabalho. Mais do que fomentar dicotomias, a intenção é trazer para o debate esses distintos modos de relação com as tecnologias, uma vez que ajudam a dar visibilidade a questões epistemológicas nem sempre facilmente perceptíveis.

Esse modo de compreender os aparelhos técnicos como sendo brinquedos foi apresentado originariamente por Vilén Flusser (1989). Para o autor os aparelhos são objetos culturais programáveis e com capacidade de produzirem signos. Sua programação resulta de uma determinada produção teórica que inscreve no aparelho suas possibilidades de uso. Com isso, o usuário fica dispensado de um conhecimento técnico, decisivo no processo de criação, que passa a ser de domínio do aparelho. É possível fotografar, por exemplo, sem que se precise conhecer o que se passa no interior da máquina. Essa parte do processo que o usuário está dispensado de conhecer é denominada por Flusser de “caixa preta” e tem papel significativo na construção do conceito de aparelho como brinquedo: o conhecimento que reside no aparelho liberta o homem daquilo que seria o seu trabalho, deixando-o livre para o jogo. *Aparelho é brinquedo, e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais como homo faber, mas como homo ludens. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar-lhe o programa. Por assim dizer: procura penetrar o aparelho a fim de descobrir-lhe as manhas.* (1986 p.27)

Fusser, entretanto, sugere duas formas distintas de uso dos aparelhos, tendo como premissa tratar-se de objetos culturais com uma programação limitada. Uma primeira, mais restrita à exploração das possibilidades já previstas na programação, torna o usuário *funcionário* do aparelho, uma vez que apenas faz por cumprir aquilo que o próprio programa lhe apresenta como possível. Um outro uso, mais criativo, implicaria em transcender o que o programa prescreve, colocando em xeque os limites do próprio aparelho. Para isso, porém, é preciso entregar-se ao jogo do programa, esgotar-lhe em suas possibilidades, não temer o que nele há de automático. Essa distinção parece fecunda para pensar os modos como adultos e crianças fazem uso dos aparatos técnicos. Cabe ressaltar

que essa derivação não fora explorada pelo autor, assim como seus estudos estiveram mais restritos ao aparelho fotográfico. Ouso, porém, sugerir uma reflexão nessa linha, uma vez que a cultura contemporânea tem se constituído cada vez mais atravessada pelos aparelhos técnicos, dando uma visibilidade às questões trazidas por Flusser de um modo que ele, embora visionário, não tivera a oportunidade de testemunhar. Do mesmo modo, observamos que hoje a relação das crianças com esses aparatos é completamente diferente da época que serviu de contexto ao autor.

Entregar-se ao jogo é próprio do agir infantil e, nesse sentido, seu suposto não-saber lhe serve de senha para a adivinhação, tipo singular de conhecimento que conjuga a técnica e a magia. Esse conhecimento, porém, antagoniza com os preceitos da racionalização e do desencantamento do mundo prescritos pela ciência moderna e que encaminham para um processo de produção de conhecimento cuja mecânica consiste na objetivação e na explicação dos fenômenos. Nesse contexto tornado hegemônico, a imaginação é delimitada pela formulação de hipóteses e a adivinhação torna-se imprópria porque envolve procedimentos não objetiváveis. O desconhecido, por decorrência, torna-se fonte de medo e a “caixa preta” dos aparelhos, ainda que resulte de procedimentos teóricos, pode apresentar-se ao usuário como expressão de poder face àquilo que ele não conhece.

Essa forma de abordagem parece fecunda para compreender as diferentes maneiras como adultos e crianças relacionam-se com as tecnologias. A modernidade que trouxe à luz as especificidades da infância, reconhecendo nas crianças a ludicidade de suas ações, é a mesma que, em contraponto, atribuiu aos adultos a tarefa de prepará-las para o exercício do pensamento científico. A ideologia da *preparação* ou *prontidão*, difundida com a universalização da educação escolar, pauta-se num *telos* a ser alcançado e tem por metodologia a gradação *a priori* dos conhecimentos a serem apresentados. Essa ideologia da *preparação*, entretanto, guarda também suas contradições: se, por um lado, colocou os adultos provisoriamente num lugar social de poder em relação às crianças, por outro, tornou-os escravos de sua própria crença, fazendo com que estes só se sintam capazes de viver experiências para as quais tenham sido *preparados*.

Acirra ainda mais a diferença dos modos como adultos e crianças se relacionam com as tecnologias o fato de que, enquanto as crianças são apresentadas a elas de modo lúdico, os adultos, ao contrário, muitas vezes têm seu primeiro contato com os aparatos técnicos em situação de trabalho, atividade que implica relações de poder, avaliação e mesmo competição, ou seja, situações onde o *não saber* pode tornar-se critério de exclusão ou desprestígio social. Outro fator que também não pode ser desconsiderado é o preço dos aparatos técnicos. Embora a economia afete indistintamente adultos e crianças, o preço dos aparatos técnicos em contraponto à liberdade dos seus usos, afeta os adultos de forma mais aguda. Como sentir-se à vontade deixando as crianças manipularem um aparato que às vezes demanda muitos meses de trabalho/salário para ser adquirido ou que depende de políticas de financiamento geralmente insuficientes? Como não temer a suposta inabilidade infantil face à fragilidade que é própria de alguns aparelhos? Que pesquisador ou educador, ainda que reconhecendo as capacidades infantis, não se sente tenso ao colocar nas mãos das

crianças, computadores e câmeras? Que pesquisador ou educador se sente plenamente à vontade com tais aparatos? Faz diferença que esses aparatos sejam seus ou sejam da instituição?

Pensando de modo crítico, entretanto, as tecnologias digitais podem ajudar a colocar em discussão a posição social que as crianças ocupam em relação aos adultos, oferecendo outras perspectivas para a compreensão dos processos cognitivos. A criança, tão marcada pelo seu suposto não-saber, pode experimentar ser também aquela que ensina. O adulto, libertando-se do lugar cristalizado do ensinar, pode permitir-se aprender com a criança – aprender a entregar-se ao jogo, a ver o desconhecido não apenas como medo, mas como possibilidade.

Há que se ter cuidado, entretanto, para escapar às armadilhas que conduzem a um discurso de onipotência das tecnologias ou de desautorização do saber adulto face às habilidades tecnológicas infantis. Num caminho diferente, este texto procura construir uma reflexão sobre os processos de construção de conhecimento explorando o que as transformações técnicas e políticas alteram na relação entre adultos e crianças e, destes em relação aos conhecimentos produzidos. Não somente é possível aprender com as crianças a lidar com aparatos com os quais demonstram maior intimidade, como é possível também, observando as pistas que as crianças dão sobre seus processos de aprendizagem na relação com as tecnologias, tomar consciência do significado das políticas culturais que, nós adultos, fomentamos, com técnicas que soam estranhas para nós, os seus próprios criadores.

O Menino e os barcos



Nas férias da escola, passeando na cidade de Salvador, o Menino elegeu como passeio preferido observar os barcos ancorados no cais, em frente ao Mercado Modelo. Sentado na calçada, observava-os chegar e partir. Comentava sobre suas cores, seus nomes, suas semelhanças e diferenças. Um dia, subindo o elevador Lacerda, deu-se conta de que o mesmo mar que, à calçada, lhe servia de horizonte, podia ser visto do alto. De lá, podia ver

mais longe, acompanhar o movimento dos barcos por mais tempo, ver em maior profundidade. Mas lá de cima, não conseguia ver os nomes dos barcos, os desenhos em seus cascos, o tramado das cordas que os prendiam no cais. Quis descer para ver da calçada os elementos que buscava. E com isto começou um jogo de subidas e descidas, de descobrir como um mesmo objeto se transforma em outro quando visto de diferentes ângulos, de perceber a singularidade e a incompletude de cada um desses ângulos e o modo como permitiam uma complementaridade.

Já em casa, observando as fotografias do passeio, o Menino escolheu a imagem dos barcos no cais para ser a nova proteção de tela do computador. A foto, tirada da perspectiva da calçada, realimentou o fascínio pelos barcos e passou a ser comparada com outras, tiradas por seus pais de outros ângulos, ou encontradas em *sites*, na *internet*. Agora o jogo que se colocava ao Menino era de descobrir um mesmo barco em mais de uma imagem. Esse jogo ganhou novas proporções quando o Menino foi buscar os “seus barcos” na perspectiva de visada via satélite permitida pelo *Google Earth*. Acostumado a explorar o programa, já havia visto e assinalado com as ferramentas disponíveis a localização da sua casa, da escola, da casa de sua avó e outros lugares da cidade em que mora ou cidades para onde já viajou. Ainda assim, cada vez que abre o programa, fica fascinado com a visão do planeta terra e com a possibilidade de vê-lo girar sob o comando do seu *clic*. Sente-se como um astronauta que retorna à terra cada vez que escolhe um determinado ponto de aproximação: “tô chegando, tô chegando”, diz sem parar enquanto na tela vai ganhando forma a cidade e o lugar que o Menino deseja ver. O que a foto do satélite não mostra, é complementado pela sua imaginação: numa das vezes que “foi” virtualmente à casa da sua avó, chegou a vê-la dando banho na cachorrinha!! Foi com esse mesmo entusiasmo que “adentrou o planeta” a procura de seus barcos e, com isso, descobriu, na perspectiva dada pela imagem gerada pelo satélite, uma forma diferente de observá-los.

Percebendo o interesse do Menino por barcos, seus pais o levaram na Marina da Glória, na cidade do Rio de Janeiro, onde reside, para ver os barcos à vela que participavam de uma regata oceânica que consistia em dar a volta ao mundo, atracando apenas em pontos determinados, onde aconteceriam regatas locais. Os barcos estavam suspensos em enormes cavaletes para receber pequenos reparos e o Menino ficou encantado com o seu tamanho e com os aparatos técnicos envolvidos na sua manutenção. Na ocasião, levou para casa o Programa Oficial², um livreto produzido em virtude da passagem da regata pela cidade do Rio de Janeiro que apresenta a regata e sua história, os barcos e equipes que dela participam e os mapas do percurso a ser feito. Esse *livro de barcos*, como foi carinhosamente chamado pelo Menino, tornou-se seu livro de cabeceira predileto e inúmeras vezes foi contemplado sob a luz da luminária até a hora de dormir. É também um dos livros mais escolhidos para levar consigo para a escola ou quando passeia.

Esse *livro de barcos*, produzido com informações técnicas destinadas a aficionados por regatas, oferece questões extremamente relevantes para o campo da educação e para o mercado de livros infantis. O que faz com que um livro se torne interessante para as crianças? Que critérios são levados em conta na produção de livros infantis? Que livros

oferecemos às crianças e a partir de que critérios os oferecemos? Esse livro cheio de informações náuticas contrasta significativamente com os livros disponíveis no mercado que se dizem voltados para a idade do Menino. Esse contraste lembra as ponderações feitas por Walter Benjamin (2002) no que se refere às produções pedagógicas feitas para as crianças. Produzidos pelos adultos a partir daquilo que eles inferem ser interesse das crianças, esses materiais operam muitas vezes com concepções idealizadas de infância e com as quais as crianças concretas não se identificam. Benjamin questiona a pertinência dessa preocupação tão insistente dos adultos, sobretudo dos pedagogos, em objetivar aquilo que pretendem que seja uma necessidade infantil. Seria mais prudente, na visão do autor, observar os usos que as crianças fazem daquilo que a natureza e a cultura já colocam a seu dispor e da riqueza dos modos infantis de exploração desses materiais. Parece ser o caso deste livreto, cuja equipe de concepção, provavelmente, não previu que se transformasse num encantador *livro infantil*.

A regata *Volvo Ocean Race* teve início com a participação de 8 barcos: Ericsson 4, Ericsson 3, Green Dragon, Puma, Telefônica Blue, Telefônica Black, Delta Lloyd e Equipe Rússia, sendo que este último não acompanhou a regata devido a problemas técnicos. O Menino passou a torcer por dois barcos, o Ericsson 4, barco sueco cujo capitão era o brasileiro Torben Grael, e o Green Dragon, porque verde é sua cor predileta. Uma análise mais apurada da relação entre esporte e publicidade certamente renderia muitos outros artigos, mas, embora a temática tenha lugar cativo em minha trajetória de pesquisa, limite-me a dizer que o Menino, na relação com a regata, tratou inicialmente essas marcas como se fossem os nomes dos barcos e, quando as percebia em outros lugares, como celulares, peças de vestuário ou mesmo em placas publicitárias, pensava que eram estes objetos que, coincidentemente, tinham o mesmo nome que os barcos, do mesmo modo que outros meninos podem ter o mesmo nome que o seu. Aos poucos, busquei explicar a ele o que é a publicidade e as muitas formas de seus discursos. Então, mantendo os barcos como o seu referencial, passou a olhar os demais objetos como se fosse propaganda deles.

Decidido a acompanhar a regata, o Menino assistiu a etapa local brasileira, realizada na Baía de Guanabara e também a saída dos barcos da cidade do Rio de Janeiro em direção à Boston, nos Estados Unidos. Esse trajeto era apenas um fragmento de uma jornada muito maior. Os barcos partiram de Alicante (Espanha) em 11 de outubro de 2008, passaram pela Cidade do Cabo (África do Sul), Kochi (Índia), Cingapura (Indonésia), Quingdao (China), Rio de Janeiro (Brasil), Boston (Estados Unidos), Galway (Irlanda), Mastrand e Estocolmo (Suécia) e chegaram em São Petersburgo (Rússia) em 25 de junho de 2009. A estética dos barcos e a dimensão de aventura capturaram a atenção do Menino. Com o *slogan* “A vida ao extremo”, a regata consistia em longas jornadas de navegação em condições bastante limitadas de suprimento. Na etapa considerada mais difícil, entre Quingdao e Rio de Janeiro, por exemplo, os navegadores levaram cerca de 43 ou 44 dias entre águas equatoriais e polares. Enquanto Torben Grael e seus colegas cingiam os mares, o Menino experimentava novas maneiras de navegação virtual, explorando o site oficial da regata³, que passou a fazer parte dos sites cadastrados como os seus favoritos.

Os barcos e o mundo



O *livro de barcos* trazia em página dupla um mapa do mundo com a divisão dos continentes e uma linha pontilhada demarcando a trajetória a ser cumprida pelos barcos. Pelo seu caráter bidimensional, o papel impresso não comportava a perspectiva de circularidade que caracterizava a regata, planejada com o objetivo de fazer a volta ao mundo. O pontilhado que aparecia de forma plana no livreto foi rapidamente redesenhado pelo Menino num pequeno apontador de lápis em forma de globo terrestre, recuperando o movimento circular e tornando dinâmico um traçado que na forma impressa era interrompido pelo corte da página.

A saída dos barcos do Rio de Janeiro em direção à Boston, trajeto inúmeras vezes refeito pelos dedos pequeninos do Menino no mapa e no globo, despertou seu interesse pelo continente americano e sua divisão política. A mesma curiosidade se deu em relação aos continentes por onde os barcos já haviam passado. Com isso, o interesse que o Menino já nutria pelos mapas, principalmente quando viajava, ganhou um novo vigor: o foco já não era apenas o jogo de linhas coloridas que há muito lhe encantava nos livros, revistas ou placas do metrô, mas o nome dos países e continentes, o formato da sua circunscrição, os países vizinhos, as suas bandeiras.

A curiosidade por países e bandeiras foi bastante aguçada pelas festas que eram feitas nos locais de parada da regata para receber navegadores daquela nacionalidade, despertando no Menino o desejo de pesquisar os países e as bandeiras por onde a regata iria passar. O barco pelo qual torcia, o Ericsson 4, por si só, já oferecia um bom leque de possibilidades: projeto argentino, construção sueca, comando brasileiro, navegação inglesa e equipe internacional. Essa pesquisa foi incentivada por um atlas que ganhou de seus pais e por um almanaque de bandeiras emprestado por uma colega de escola. Decorrencia disso, a bandeira da Líbia, toda verde, ganhou sua predileção junto às bandeiras do Brasil e do Fluminense (que é igual à da Itália, avisava o Menino).

Enquanto tecia essas novas relações e produzia com elas novos conhecimentos históricos e geográficos, o Menino tornou-se um assíduo visitante do *site* oficial da regata. Como os barcos eram equipados com tecnologia de emissão de sinal e o *site* promovia constantes atualizações, era possível acompanhar *on line* a competição. Movido pelo desejo de saber as posições dos barcos, o Menino aprendeu a ligar o computador e a buscar por si

mesmo as informações que queria. Geralmente, ao chegar da escola, ia direto ao computador para ver se tinha “informação nova”. Simultaneamente, o desenvolvimento de seu pensamento e de sua linguagem o ajudou a impor-se frente a seus pais na construção de argumentos mais convincentes que lhe garantissem o uso do computador por mais tempo.

O site da regata oferecia uma infinidade de possibilidades de informações, muito exploradas pelo Menino⁴. Além do mapa do mundo com a marcação dos pontos onde atracavam, o *site* disponibilizava um gráfico onde era possível acompanhar, em linhas de cores diferentes, o trajeto percorrido pelos barcos. Disponibilizava, ainda, um mapa das condições de vento, numa grade formada por minúsculos símbolos. A cor de cada um desses ícones e o ângulo para onde apontavam, indicavam a força e a direção dos ventos e ajudavam a entender o traçado feito pelos barcos e as possibilidades que tinham para uma boa navegação. Muitas horas pai e filho, abraçados, dedicaram ao estudo daquelas linhas coloridas e aos trajetos que imaginavam ser escolhidos pelos navegadores. Inicialmente tratado como um jogo de adivinhação, essas escolhas tornaram-se alvo de uma sistemática observação. Aos poucos, o Menino apreendeu a singularidade de cada navegador e o comportamento preferido por eles face às diferentes condições de vento. Enquanto o barco Puma preferia navegar próximo ao continente, por exemplo, Torben Grael levava seu Ericsson 4 para mais distante, buscando ventos mais favoráveis. Perceber essas sutis diferenças levou o menino a pesquisar as condições de vento que os barcos enfrentariam pela frente e a planejar as rotas de navegação mais favoráveis a cada navegador, como se fizesse parte da equipe desses barcos. Esses procedimentos nos dão pistas para entender o grau de profundidade com que o Menino fazia uso das ferramentas que o *site* disponibilizava. Muitas delas foram apresentadas pelos pais; outras, aprendemos com ele em seus relatos apaixonados.

Mais que falar dos achados, esses relatos dão visibilidade a toda uma metodologia singular de construção de conhecimento infantil produzida na relação com as tecnologias. Falam, por exemplo, da simplicidade de algumas ferramentas de navegação e da riqueza de elaboração cognitiva que essas ferramentas permitem. Usar a tela grande, ver imagens, ouvir depoimentos, avançar ou retornar a outras páginas, escolher a língua em que deseja ler o texto ou entrar em contato com a equipe de criação são exemplos de comandos de simples compreensão, se considerarmos que estão referidos por símbolos já assimilados pela cultura digital, como, por exemplo, a imagem de setas, envelopes, alto-falantes, câmeras, bandeiras etc. Esses comandos mais simples, entretanto, abrem caminho para relações bem mais complexas. O *site* da regata, por exemplo, disponibilizava textos em inglês, espanhol, russo e chinês, descoberta que o Menino fez através das bandeiras indicativas dos idiomas. Estranhou as letras chinesas, achou diferentes as russas e ensaiou algumas traduções para o espanhol, não exatamente pela compreensão da língua escrita, mas através dos ícones relativos a cada barco que permaneciam: “Telefônica Black é igual à Telefônica Negro”. Dessa aventura por letras e palavras tão diferentes, o Menino construiu a tese de que aquilo que ele não conseguia ler estava escrito em língua estrangeira. Com isso, inventou uma brincadeira que consistia em digitar a esmo sem olhar para o teclado; fazia isso e dizia que estava escrevendo em inglês, em russo, em árabe,

quem sabe, até em javanês... Descobriu aos poucos que uma mesma língua é falada em mais de um país e que existem outros países onde também se fala português.

Dentre as brincadeiras prediletas do Menino, uma, inspirada na regata, consistia em espalhar pelo chão pequenas letras de plástico colorido simulando uma regata de barcos. Aos poucos fui percebendo que essa brincadeira tornava visível o domínio de complexos conhecimentos matemáticos e geográficos e que a organização do seu pensamento na construção dessa brincadeira seguia um caminho muito próximo dos processos envolvidos na aventura tecnológica no computador. A organização da sua regata implicava uma diversidade de conhecimentos e de análises combinatórias: os nomes dos países, as letras iniciais, suas bandeiras, a localização dos continentes, países e ilhas, as línguas faladas em alguns desses países, os conceitos de ordem e classificação, as diferenças entre número e letra.

Os barcos eram representados pela letra inicial dos países e por cores pertencentes às suas bandeiras. As letras eram dispostas de modo que as pontas dos seus ângulos indicavam a direção para onde seguiam. De posse dessas informações, era possível saber a direção em que os barcos se movimentavam e a ordem de classificação. Uma vez posicionados os seus “barcos”, o Menino saía à procura de outros interesses seus: jogar bola, basquete, xadrez, dominó, brincar com carrinhos e com aviões, pintar com guache, ver televisão, “trabalhar no computador”... Passado algum tempo, retornava ao seu mar de letras e reposicionava-as, dizendo “tem nova informação”: “Mudou o vento”, comentava, mudando as letras de direção. E novamente afastava-se, buscando outra atividade. Alguns números ficavam dispostos entre as letras ou um pouco mais afastados: eram ilhas de onde os barcos deviam desviar ou cidades onde deviam atracar. Inúmeras vezes o Menino foi convocado a guardar as letras que espalhava e supostamente esquecia pelo chão, ao que sempre respondia reafirmando que “ainda” estava brincando e que não se devia desmanchar o seu jogo: “Eles estão competindo...”, “O vento está para esse lado...”, “Você pisou no Ericsson 4”... Como querer que o Menino abreviasse em sua brincadeira uma regata que durou oito meses e meio?

Navegar, viver, criar: o que se faz preciso?



Já se tornou clássica a comparação entre o uso das tecnologias digitais vinculadas à internet e as grandes navegações que marcaram o início da era moderna. Lançando-se aos mares em busca de novas terras e mercados, os navegadores de então ajudaram a tornar visível um mundo que se expandia à medida que se tornava conhecido. Num outro tempo e contexto, *navegar* na internet é uma aventura que busca tornar visível um outro novo mundo, virtual, com dimensões ainda por conhecer.

Cinco séculos depois das desbravadoras expedições modernas, o Menino atualiza velhas questões: “O que é que tem lá depois que o mar acaba?”, perguntou certa vez o Menino contemplando o horizonte. Quantos homens lançaram-se aos mares movidos por essa pergunta? O Menino, dispoindo dos conhecimentos acumulados ao longo da história e com as ferramentas que seu tempo tornou possível, lançou-se aos mares acompanhando uma regata de volta ao mundo, transitando entre o real e o virtual. O planeta que precisou das navegações marítimas para dar a conhecer a sua circularidade, gira hoje feito pião no Google Earth sob os comandos do Menino. Os mapas, outrora tratados como tesouros segredados entre as nações, são hoje carta de navegação, roteiro de viagem, brinquedo, coleção. Tendo consciência do que seja uma representação topográfica, o Menino corre os dedos nas páginas do livro, na luminária em forma de globo ou mesmo na tela do computador. Sua aventura de conquistar terras distantes é mais sonora que geográfica. Parodiando a aventura divina da criação e nomeação do mundo, apossa-se das novas terras ao pronunciar seu nome: São Petersburgo. Tadjiquistão. Groelândia. Quanto mais difícil sua pronúncia, mais sabor de conquista contém.

Uma vez terminada a regata⁵, as visitas ao site oficial se reduziram. Vez ou outra o Menino o acessa pelo prazer de revê-lo, ainda que nele não haja mais “novas informações”. A paixão iniciada pelos barcos foi ganhando ramificações em outros campos de interesse: os países, suas línguas, a representação escrita dessas línguas, suas bandeiras, suas músicas, seus times de futebol, os animais que são próprios de cada lugar. Ao final da escrita deste texto, entre os *sites* que mais despertavam sua atenção estavam o site do IBGE que disponibiliza informações sobre os países, encontrado pelo Menino entre os *links* sugeridos no *site* de sua escola, e um *site* que disponibiliza mapas variados, destacando-se um do Brasil, com a divisão política⁶. A família materna do Menino é gaúcha, parte da família paterna reside em Brasília e ele já fez muitos amigos oriundos de outros estados: Minas Gerais, Bahia, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba e Mato Grosso. Essas amizades e parentescos o tornaram torcedor à distância de vários outros times de futebol, fazendo com que se interessasse em buscar na internet informações sobre as camisetas, bandeiras e escudos desses times. Um encarte de jornal com informações sobre o campeonato brasileiro de 2009, batizado pelo Menino como “livro de times”, passou a disputar junto ao *livro de barcos* sua leitura atenciosa antes de dormir. Algumas informações desse livro eram atualizadas pelo Menino no *site* do Campeonato Brasileiro do provedor que usa. Nesse trânsito entre o livro e a tela, não apenas acompanhava o rendimento de seu time na campanha de então, mas reafirmava as interfaces entre a cultura impressa e digital.

O que dá sentido às experiências vividas? Como um tema se transforma em interesse?

O que move um menino na aventura do saber? O que cria (e como se cria) nessa rede de saberes que tece? Walter Benjamin (1993) conta-nos uma instigante história que ajuda-nos a problematizar melhor essas questões. Trata-se da história de um rei que chama seu cozinheiro e ordena-lhe que faça uma torta de amoras com o mesmo sabor daquelas que costumava comer quando criança, feitas pelo mesmo cozinheiro, nas comitivas de viagem com seu pai, quando esse era o rei. O sábio cozinheiro, entretanto, avisa que seu desejo não poderá ser cumprido por inteiro, pois o que conferia sabor à torta não era apenas a mistura perfeita dos seus ingredientes, nem algum segredo que ele, cozinheiro, carregasse consigo. O sabor da torta que permanecia tão viva na memória advinha da aventura da viagem, da tranquilidade do descanso após a exaustão da caminhada, da certeza da proteção paterna face aos ruídos noturnos da floresta, das histórias contadas enquanto a torta se dissolvia na boca. Desse modo, a torta, mais que um doce, era alimento para todas as fomes da ocasião: fome de comida e de afetos, de aventuras e conquistas, de beleza e poder, fome de criação. Era tudo isso que lhe conferia sabor.

Curiosamente, a regata de barcos fora o tema escolhido pelo Menino para enfeitar o bolo do seu quinto aniversário. Três meses passados do final da regata, Torben Grael e seus companheiros foram convidados a lançarem-se num mar de geléia de hortelã em barcos de papel impressos e recortados com a ajuda do Menino. Sua imaginação encarregou-se de formar as ondas, movimentar os ventos, direcionar os barcos, enfim, de deixar o bolo-regata com o mesmo sabor de aventura que o apossava todas as vezes em que buscava no computador as “novas informações”. Quantas delícias cabiam naquele bolo enfeitado pelo Menino? O que o levou a fazer essa escolha?

A história que aqui conto sobre o Menino, os barcos e o mundo, *comprida história que não acaba mais*, é também uma história cercada de sabores e, para mim, *mais bonita que a do Robson Crusóé*. O colo aconchegante que garantiu os primeiros acessos aos aparatos técnicos e os abraços trocados a cada descoberta. As disputas pelo uso do computador e a aprendizagem da argumentação. O olhar atento às suas perguntas e o esforço de ajudá-lo a responder. A liberdade de explorar novos *sites* e a certeza da companhia na criação de critérios de escolha. Viver essa história e saber que ela estava sendo escrita para ser contada e ressignificada. Em torno a isso, soma-se a relevância social e afetiva que suas conquistas adquiriam, complementando a palheta de sabores: temas de interesse do Menino foram sendo incorporados pela professora em seus projetos de trabalho; colegas se interessavam por algumas informações; amigos seus e amigos de seus pais o presenteavam com objetos, livros, histórias, abraços e disponibilidade de escuta. Várias coleções se iniciaram nessa aventura com o conhecimento e com a amizade: barcos, mapas, livros de histórias de outros países, camisetas de cidades e de times de futebol. Tudo isso diz ao Menino que seus temas de interesse, assim como a sua presença, são importantes.

A vida, a ciência e a arte são três diferentes campos da cultura humana, portanto, da experiência infantil. Esses campos tanto podem constituir uma unidade de sentido para a criança, quanto podem permanecer cindidos, compartimentados em atividades estranhas entre si. O que move meninos e meninas na aventura da criação parece ser também sua atitude responsiva, ou seja, os sentidos que constroem face às questões que a vida lhes

oferece e as condições de possibilidades que têm para responder (ou não) a essas questões, seja em forma de arte ou de pensamento científico. E para que servem a ciência e a arte, se não para nos rerepresentar a vida, preche de novas indagações?

Notas

¹ O termo [ciência] foi incluído por mim, não pertencendo originalmente á citação bakhtiniana.

² “In-port race in the Volvo Ocean Race” – Programa Oficial. Caderno concebido por Daniel Viana, Marcelo Araújo, Sérgio Mello e Souza e André Luiz Filho e impresso pela Stamppa Gráfica.

³ www.volvooceanrace.org

⁴ www.volvooceanrace.geovoile.org

⁵ Nova regata acontecerá entre os anos de 2011 e 2012. Ver: <http://www.volvooceanrace.org/>

⁶ Ver: <http://www.ibge.gov.br/paisesat> , <http://www.guiageo.com>

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Obras escolhidas*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Obras escolhidas*. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades e Editora 34, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

GRAEL, Torben. *Lobos do mar: os brasileiros na regata de volta ao mundo. Torben Grael em depoimento a Murilo Novaes*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Correspondência

Rita Marisa Ribes Pereira – professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil.

E-mail: ritaribes@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
