

ESPAÇO EVANESCENTE: SOBRE A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NO TERRITÓRIO-REDE

EVANESCENT SPACE: ABOUT CHILDREN'S EXPERIENCE IN THE NETWORK TERRITORY

ESPACIO EVANESCENTE: SOBRE LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS EN EL TERRITORIO-RED

RESUMO

A pesquisa analisou os sentidos que podem ser evidenciados sobre as crianças expostas a múltiplos territórios, em um tempo/espaço evanescente que convida à transposição por múltiplas escalas geográficas. A relação das crianças com o território-rede foi analisada por meio de grupos de discussão mediados por imagens e o registro das vozes infantis. Constatou-se que as crianças que vivem em situação de confinamento acentuado estão expostas de maneira acentuada as redes informacionais e que as crianças que perdem mobilidade no espaço zonal, ganham mobilidade no fluxo informacional. Contudo, as mobilidades nas tecnologias em tela estão ancoradas na dimensão do entorno, do espaço zonal e a lógica zonal está imbricada na lógica reticular.

Palavras-chave: Infância. Território-rede. Educação.

ABSTRACT

The question guiding the research is as follows: What senses can we make about children exposed to multiple territories in an accelerated time, and in an ephemeral environment that invite transposition by multiple scales? We tried to clarify the mechanisms that articulate the relationship of children with the network territory. The methodology used was the constitution of discussion groups based on images, privileging the registration of children's voices. We found that the children who live in a situation of greater confinement are those longer exposed to the information networks. Therefore the most marked deterritorialization manifests itself because of confinement. Data allow us to defend the idea that children lose autonomous mobility and gain mobility in the information flow. However, mobility in the on-screen technologies is anchored in the size of the environment.

Keywords: Childhood. Territory. Network. Education.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con niños. La pregunta que guía la investigación es la siguiente: ¿Qué sentidos podemos tener sobre los niños expuestos a múltiples territorios en un tiempo acelerado y en un entorno efímero que invita a la transposición por múltiples escalas? Intentamos aclarar los mecanismos que articulan la relación de los niños con el territorio-rede. La metodología utilizada fue la constitución de grupos de discusión basados en imágenes, privilegiando el registro de las voces de los niños. Descubrimos que los niños que viven en una situación de mayor encierro son los que están más expuestos a las redes de información. Por lo tanto la desterritorialización más marcada se manifiesta a causa del encierro. Los datos nos permiten defender la idea de que los niños pierden movilidad autónoma y ganan movilidad en el flujo de información. Sin embargo, la movilidad en las tecnologías en pantalla está anclada en el lugar.

Palabras-clave: Infancia. Territorio. Red. Educación.

 Iara Vieira Guimarães^a

^a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2021.56783

Correspondência: iaravg@ufu.br

Recebido em: 14 out. 2021

Revisado em: 11 nov. 2021

Aceito em: 09 fev. 2022



INTRODUÇÃO

A infância tem sido objeto de inúmeras investigações e cada vez mais ocupa um espaço privilegiado nas discussões do campo educacional. Contudo, muitas questões ainda são pouco consideradas quando as crianças se constituem como sujeitos da pesquisa social. Segundo Sarmiento (2005, p. 373), é preciso pensar em perspectivas analíticas que considerem seriamente “a capacidade da criança de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que a rodeia”. Desse modo, as pesquisas sobre crianças necessitam pensá-las como sujeitos sociais em ação, sujeitos que fazem história.

Certamente não podemos menosprezar os constrangimentos impostos pela ordem social e pelas engrenagens da produção cultural que incidem sobre as crianças. Elas produzem história e nela são produzidas. As restrições estruturais e simbólicas se impõem às crianças, assim como se impõem aos outros sujeitos sociais. Por isso é importante indagar: afinal, qual é o protagonismo das crianças na atualidade? Qual é o lugar que elas ocupam na sociedade?

Qvortrop (2014, p. 25) mostra que:

a forma pela qual se fala sobre crianças na sociedade moderna é extremamente confusa. Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãs, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem.

Analisar o lugar e a presença das crianças na sociedade atual é uma questão das mais importantes para a pesquisa sobre a infância, levando-nos a olhar também para o processo de institucionalização da vida delas. É um processo que remonta a própria constituição da infância, conforme a compreendemos hoje.

No presente texto expomos os resultados de uma pesquisa conduzida com crianças. A pesquisa foi realizada em uma cidade de médio porte da Região Sudeste do Brasil. De modo mais específico foi realizada em uma escola localizada no setor oeste da cidade. Esse bairro foi criado em 1982 para atender à população de baixa renda e conta atualmente com 15 mil habitantes, tem característica de área residencial, pois se mostra adensado com predomínio de casas. Trata-se de um Bairro fortemente conectado a cidade, por conta da proximidade e das linhas de transporte que propiciam fácil acesso ao centro urbano. Além disso, conta com quase 100% de infraestrutura, como asfalto, rede de água potável e esgoto sanitário, rede de energia elétrica e coleta de lixo. Devido à preservação das identidades envolvidas na pesquisa, não citaremos aqui o nome da cidade em que o estudo foi realizado.



A questão que orientou a pesquisa foi: Quais sentidos podem ser evidenciados sobre as crianças expostas a múltiplos territórios, em um tempo que corre de forma acelerada e um espaço evanescente que convida à transposição por múltiplas escalas? Procuramos desencadear uma pesquisa empírica que colocasse em evidência as questões anunciadas, buscando esclarecer os mecanismos que articulam a relação das crianças com o território-rede. Essa questão se mostra hoje da maior importância para compreendermos as crianças contemporâneas e pensarmos em melhores formas de vida e de formação delas na escola e na cidade.

Para responder ao problema da pesquisa, adotamos uma proposta metodológica de cunho qualitativo que buscou recuperar as vozes das crianças. As crianças participantes tinham entre 9 anos e 10 anos de idade e foram organizadas em dois grupos, sendo que cada um constituiu-se por 28 crianças¹. Nesses grupos as crianças foram convidadas a falarem e exporem os seus pontos de vista sobre o seu cotidiano, as suas incursões em diferentes territórios por meio da rede informacional. Para tanto projetamos para as crianças, no início do encontro, um conjunto de imagens que intitulamos “Caminhos para a escola”, constituído de uma série de 12 fotografias que mostram como crianças de diferentes lugares do mundo ²vão à escola. Compreendemos que as imagens podem se constituir em um material rico para que as crianças pudessem pensar sobre o próprio espaço e tempo que habitam. A partir das imagens tivemos uma conversa promissora com as crianças. Elas se mostraram descontraídas e falaram abertamente sobre o contato com uma infinidade de artefatos culturais contemporâneos disponibilizados pela rede informacional.

Conforme Loizos (2008, p. 143) as imagens podem ser usadas “como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode acessar importantes memórias passivas, mas que memórias ativas, presentes”. Assim, as imagens são usadas para trazer à tona pensamentos, memórias, ideias e posicionamentos que são partilhados entre o investigador e os sujeitos colaboradores da pesquisa, aguçando a fala descontraída e a interação no contexto da produção dos dados.

A observação de Skliar (2014) parece-nos pertinente para mostrar que a análise sobre a criança e infância é um desafio para o pesquisador, afinal:

crianças têm rostos, sonhos, idades, semblantes, gestos, ações, dias, noites, sonhos, pesadelos, pernas, nomes. Quando tentamos encaixar as crianças na infância, algo se perde, evapora. Mas quando subtraímos as crianças da infância, também alguma coisa se perde, alguma coisa se esfuma. E em ambos

¹ A Pesquisa foi conduzida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de uma cidade de médio porte no estado de Minas Gerais. A produção da pesquisa correu no ano de 2018 e foi financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Devido à preservação das identidades envolvidas na pesquisa, não citaremos aqui o nome da cidade em que o estudo foi realizado.

² As fotografias estão disponíveis em: BORED PANDA; NÉJÉ, J. **25 das viagens mais perigosas e incomuns para escola no mundo**. 2014. Disponível em: <<http://www.boredpanda.com/dangerous-journey-to-school/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.



os casos permanece certo gesto de desgosto, de desconforto, de dor, de indiferença. (SKLIAR, 2014, p. 164)

Se considerarmos que as crianças são sujeitos históricos, é plausível que a pesquisa sobre elas também se preocupe com a sua geografia, com o lugar que elas ocupam e com as relações espaciais que estabelecem no mundo social. Por certo, as crianças formam um grupo geracional e comungam muitas semelhanças e traços comuns. Contudo, esse grupo geracional é portador de uma diversidade extraordinária. As condições sociais gestadas em um determinado período histórico e em um dado espaço geográfico são significativas para caracterizar a pluralidade da infância. O espaço/tempo em que elas habitam, a geografia e a história das crianças são fatores relevantes para explicar as características e as diversidades desses sujeitos.

É necessário, pois, pensar na espacialidade como um fator relevante que poderá contribuir para uma compreensão das crianças contemporâneas. Crianças que têm um corpo e que desejam o movimento na multiterritorialidade. Analisar essa questão é o objetivo do presente texto.

Espaço evanescente

Uma das características marcantes da modernidade, que por certo afetou a compreensão sobre a infância e a constituição da sua espacialidade, foi a ideia de que era preciso instituir espaços sólidos e estruturados para abrigar as crianças e impedi-las de afrontar os perigos do mundo. Na modernidade, consolidou-se a perspectiva de que era necessário criar espaços confiáveis e organizados para que neles, as crianças pudessem permanecer e se preparar para a vida adulta.

Contudo, no seio da modernidade vão acontecendo, no âmbito social mais amplo, profundas ressignificações do espaço – e também do tempo. Entram em curso invenções, propostas e projetos atraentes para superar as barreiras espaciais, tentativas de criar condições para superar os limites e as distâncias, com os quais o mundo moderno estava supostamente subjugado.

Certamente o transporte e a comunicação são os elos desses projetos e neles vemos florescer oportunidades contundentes para a superação das contingências espaço-temporais das primeiras fases da modernidade. Nesse processo, merece destaque a invenção da imprensa por Gutenberg (século 15) e todas as alterações que isso provocou na dinâmica social, no modo de lidar com o conhecimento e na compreensão do tempo e do espaço, fato que marca o início de um processo de superação da solidez dos tempos modernos.

Para Goergen (2005):

A tipografia representou uma aceleração fantástica com relação aos métodos manuais e o ritmo lento dos escribas medievais. Agora seria possível fazer livros em série e todos iguais. Durante os primeiros dois séculos que se seguiram à descoberta, a tipografia apenas imprimiu livros e folhetos. Os jornais e periódicos apareceram apenas mais tarde com a implantação dos correios. Com o surgimento dessas duas inovações - o jornal e o correio – instalou-se também uma nova cronologia de agilidade e periodicidade, condicionando alterações profundas nos conceitos de espaço e de tempo. O jornal e o correio são o prenúncio da transformação, ainda mais profunda e radical, que surgiria mais tarde com a introdução dos textos virtuais e dos fluxos das redes informáticas. (GOERGEN, 2005, p. 55)



Como não poderia ser diferente, a propagação dessa invenção alterou a escola de maneira significativa. Além da publicação de livros, afirmou-se a possibilidade de acesso mais rápido à informação por meio dos jornais. Outras possibilidades se abrem, as distâncias começam a ser sobrepujadas pelo processo de informação, o que provocou significativas transformações no modo de compreender o espaço e o tempo. Abre-se aí o prenúncio de inúmeros processos que vão caminhar para que a solidez do tempo e do espaço fosse profundamente abalada pela fluidez e flexibilidade dos processos de comunicação e informação.

O livro impresso, o jornal, a máquina fotográfica, o telégrafo, o cinema prenunciam grandes transformações no campo das comunicações e do conhecimento. Sem contar todos os avanços dos transportes, desde as épicas viagens dos tempos das grandes navegações e a conquista do novo mundo pelos europeus, vários inventos vão balizar novas e potentes transformações das noções espaciais por parte da humanidade. É evidente que todos esses inventos estão relacionados a contingências sociais, econômicas e culturais de cada época. As transformações que ocorriam no mundo e impulsionavam certa ordem conjuntural da modernidade estavam alicerçadas em um contexto mais abrangente, guiado por forças econômicas e sociais.

Na contemporaneidade, muitos autores têm chamado a atenção para a crise da modernidade. Agora os deslocamentos e as distâncias parecem ser transpostos com mais agilidade. A informação é transmitida de forma sistemática, ininterrupta e acelerada. No século 20, cria-se o rádio, a televisão, meios de comunicação poderosos capazes de produzir e veicular informação e entretenimento para as massas. Nesse século, assistimos ainda a criação de artefatos que vão continuar alterando o cenário: a máquina copadora, o videocassete, o controle remoto, o videogame e o computador pessoal. Convivemos com uma construção simbólica de mundo marcada pelo ideário da chamada globalização. Como nos adverte Massey (2008, p. 125, grifo do autor):

A “globalização” é, atualmente, um dos termos mais frequentemente usados e poderosos em nossas imaginações geográficas e sociais. Em seu extremo (e, apesar de extrema, essa versão é, todavia, altamente popular), o que evoca é uma visão de mobilidade totalmente desimpedida, de espaço livre, sem limites. (...) Na área acadêmica, ela talvez encontre sua presença mais característica como um resumo de globalização econômica nos parágrafos introdutórios para uma obra tratando de algo “mais cultural”. Mas é uma interpretação que, também, permeia o discurso popular, político e jornalístico. Em seu pior aspecto, tornou-se um mantra.

Bauman (2003) chama esse novo contexto de mundo líquido. Nele, transpor o espaço é uma prerrogativa para a vida do cidadão comum. Mais que isso, transpor espaços em curtos intervalos de tempo é uma condição fundamental para a vida contemporânea. Gestou-se assim o que Harvey (2011, p. 131) chamou de compressão espaço-temporal, expressão que indica uma “tendência inexorável do mundo do capital de



produzir o que pode ser chamado de compressão do tempo-espaço – um mundo no qual o capital se move cada vez mais rápido e onde as distâncias de interação são compactadas”.

Nesse tempo de espaço livre, mobilidade desimpedida, hiperinformação e globalização torna-se necessário podemos notar que um dos desafios da pesquisa com crianças diz respeito à compreensão do novo cenário, do mundo que é dado a viver e a conhecê-las. Segundo Lopes e Vasconcelos (2006):

No mundo contemporâneo a infância figurada está sendo lentamente retocada e definida a partir de novos traços que marcam o que é ser criança, convencionados pelo mercado consumidor. O mesmo capital que construiu o sentido moderno de infância burguesa está fazendo-a desaparecer. Diferente, portanto, da afirmação defendida por alguns sobre o fim da infância, o que poderíamos afirmar é o fim de uma infância constituída temporalmente e não o fim de uma posição social do ser criança, o que temos é o estabelecimento de novos feixes, que consolidam uma nova infância. Uma infância com uma perspectiva homogeneizadora, que privilegia o capital em detrimento do local, que buscam reduzir suas geografias ao reduzirem suas diferenças culturais. (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 123)

O nosso desafio é, portanto, compreender a espacialidade das crianças em um mundo em que vigora a multiplicação, pulverização e cacofonia informacional, a globalização e o espaço evanescente

Fronteiras porosas

Buscamos compreender a relação das crianças como o lugar, tomando como referência o conceito de horizontalidades e verticalidades proposto por Santos (2000) e a relação existente entre elas. Para Santos (2000, p. 108), as horizontalidades são zonas da contiguidade que formam extensões contínuas, enquanto as verticalidades dizem respeito à força voraz da fluidez que impõem a tendência da organização dos lugares a partir da imposição das redes.

Esse autor chama a atenção para a dialética relação entre horizontalidades/verticalidades. Ao se analisar a verticalidade – que diz respeito à tendência de organização dos territórios em redes (de informação, comunicação, transporte etc.) – é necessário considerar as horizontalidades, que são as relações que se estabelecem em espaços zonais e contíguos. Santos (1997, p. 215) nos mostra que é no lugar que os fragmentos da rede ganham “uma dimensão única e socialmente concreta, graças à ocorrência, na contiguidade, de fenômenos sociais agregados, baseados num acontecer solidário, que é fruto da diversidade e num acontecer repetitivo, que não exclui a surpresa”.

A nossa vida se constrói permanentemente na interseção entre o local e o global, o próximo e o distante. Levy (2001, p. 20) afirma que:

desde o Neolítico, as sociedades evoluíram para uma sedentarização cada vez mais pronunciada. Vivemos num mundo de territórios, isto é, de espaços organizados ou imaginados de modo contínuo, com ou sem fronteiras, mas sem ângulo morto. A partir de agora nosso universo é feito em grande parte de redes, de transportes e de comunicação, materiais e imateriais. Esses espaços são lacunares, feitos de pontos e de linhas. Isso não significa que não possamos nos aproximar deles. Podemos nos sentir em casa sobre uma rodovia (linha) ou num supermercado (ponto), num trem (linha) ou num telefone (ponto). As identidades contemporâneas podem assim ser analisadas como uma combinação variável de territórios e redes.



Assim adotamos, como ponto chave da análise, o fato de que para compreender como a infância contemporânea se configura é preciso atenção à complexidade do mundo sob o ponto de vista geográfico. Tal como afirma Lopes (2013, p. 290), “localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia”.

A pesquisa nos mostrou também que o grupo pesquisado vive em um mundo profundamente interconectado, valoriza a profusão de imagens, os intercâmbios instantâneos, as redes sociais, os objetos que propiciam a alta conectividade, como os celulares e os computadores pessoais. São sujeitos que convivem, de maneira intensa, com a informação globalizada, com intercâmbios que vão muito além das fronteiras do lugar de vivência e das relações circunscritas na vizinhança. Não por acaso, quando as crianças participantes da pesquisa foram interrogadas sobre quais seriam os seus aparelhos tecnológicos favoritos, as manifestações se mostraram unânimes: celular e computador. A adoração pelo celular ficou evidente, sendo que 55% das crianças já possuem o seu próprio aparelho. Os que ainda não possuem revelaram que esse é o maior desejo e que é o presente que sempre reivindicam dos pais. Em relação ao computador, 90% dos participantes da pesquisa possuem o equipamento em casa com conexão de internet.

Quando indagados sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, a resposta preponderante foi: ver TV, navegar na internet e brincar. Nota-se que a recorrência das respostas segue essa sequência.

A TV ainda é um artefato muito apreciado pelas crianças pesquisadas. Elas relataram que, durante a semana, assistem em média duas horas diárias e, nos finais de semana, três horas. Os canais infantis da TV por assinatura se mostram os preferidos das crianças, sobretudo os canais Cartoon Network e Nickelodeon. As novelas infantis do canal aberto SBT também foram notadamente relatadas pelas crianças como sendo muito apreciadas. Muitas crianças assinalaram que gostam de assistir TV com os seus pais, inclusive jornais e outros programas como novelas e programas de variedades.

Contudo, a TV divide o tempo e a preferência das crianças com a internet, hoje uma poderosa ferramenta que atrai a atenção delas. O grupo pesquisado revelou que fica diariamente uma hora navegando na Web e que, nos finais de semana, o tempo é de três horas. Esse tempo na internet é destinado, de acordo com os depoimentos das crianças, a três atividades principais, navegar no Facebook, jogar e assistir aos vídeos no Youtube.



Mais de 70% das crianças que participaram da pesquisa já têm o seu próprio perfil no *Facebook*.³ Quando indagadas sobre o que publicam e o que não publicariam na referida rede social, a maior parte do grupo afirmou que só publica coisas boas e engraçadas e que não publicariam coisas inapropriadas. Um pequeno grupo (cerca de 7% dos participantes) afirmou que “se for legal” eles publicam. Observamos que as postagens com conteúdo humorístico são muito valorizadas entre as crianças, assim como a quantidade de “amigos” que possuem na rede. Destacamos que a maioria das crianças expressou que seu perfil na rede social é supervisionado pelos pais, sobretudo pela mãe.

Criança: Eu só coloco no Facebook coisas legais.

Pesquisador: O que são coisas legais?

Criança: Eu nunca vou postar coisas feias. Acho ridículas as pessoas que ficam postando coisas feias, xingam. Elas não pensam que aquilo é ruim.

Pesquisador: O que você gosta de postar?

Criança: Se eu visto uma roupa bonita e me arrumo para ir a um lugar eu posto. Quando eu faço um passeio e quando estou com as minhas amigas fazendo alguma coisa legal também. Gosto também de postar coisas engraçadas.

O fenômeno da selfie e do compartilhamento se mostrou expressivamente importante entre as crianças. As palavras de uma criança expressam bem a produção de sentidos que se vislumbrou no grupo: “Eu adoro compartilhar tudo o que faço”. Notamos que as meninas, mais do que os meninos, mostraram-se mais afeitas à prática do autorretrato digital. Contudo, a palavra “compartilhar” se mostrou muito importante para todos do grupo. Observamos que a ideia de que “é preciso compartilhar tudo” é mais importante do que a de compartilhar determinados conteúdos. Isso nos mostra como as crianças participantes da pesquisa têm sido permeáveis à ideia de que, no mundo contemporâneo, ser significa ser percebido ou de que o mais importante é aparecer, ser conhecido, tornar-se visível. O Facebook configura-se como mostruário avivado em que os rostos, os corpos e os gostos precisam ser projetados para conquistar visibilidade. Nas telas dessa rede social,

o olhar para si requer o aval constante do olhar do outro, representado por uma esfera midiática que atravessa fronteiras de tempo, espaço e, certamente, etárias. Nesses espelhos, as crianças são, também, convidadas a mirarem-se e aprenderem a compor suas identidades, corpos, experiências e desejos, ancorados em códigos que circunscrevem subjetividades e as relações humanas nas molduras da cultura do consumo. (SALGADO, 2015, p. 11)

Assim, as narrativas das crianças indicam que mais importante do que viver a experiência é compartilhá-la. É preciso publicar e, também, publicar-se. Zuin (2013) nos mostra que:

O termo Facebook alude aos álbuns de fotografias por meio dos quais os alunos da high school estadunidense postavam suas fotos no livro da turma que estava prestes a se formar. Atualmente, calcula-se que o número de usuários desta espécie de livro eletrônico, cujos perfis podem ser compartilhados a todo instante, já seja maior do que um bilhão. Já a palavra de ordem do site de

³ Os dados sobre a cultura digital no Brasil se constitui em um contraponto interessante para esta pesquisa. De acordo com levantamento sobre o uso de internet por crianças e adolescente no Brasil, realizado por meio da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2013, feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, 79% dos usuários de internet entre 9 anos e 17 anos possuem perfil na rede social que mais utilizam. A tendência à mobilidade é outro destaque apontado pela pesquisa. O telefone celular é utilizado por pouco mais da metade das crianças e adolescentes para acessar a rede (53%). Já o acesso à internet, por meio dos *tablets*, cresceu de 2%, em 2012, para 16%, em 2013. Os computadores de mesa seguem como os dispositivos mais utilizados para acessar a internet por esse público: 71%. Cf. CETIC. **Tic kids online Brasil 2013**: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/Infografico_kids_online_2013.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.



compartilhamentos de vídeos chamado YouTube expressa literalmente a compulsão/pressão a emitir a própria imagem: “você no vídeo – emita-se”. (ZUIN, 2013, p. 213, grifos do autor)

Observamos que no grupo pesquisado, a prática de acessar o YouTube ocorre de modo muito semelhante à prática de assistir TV, com o diferencial de que naquela rede as crianças escolhem o que querem assistir. Não verificamos a prática de produção de vídeos e postagem nessa rede social. Contudo, ela se mostrou muito valorizada entre as crianças e uma forte concorrente ao tempo destinado à TV.

No YouTube, as crianças têm acesso a um banco de informações e imagens diversificado sobre os diferentes temas e aspectos do mundo contemporâneo. Vemos se mostrar aí a assertiva de Canclini (2008, p. 44) de que “mesmo sentado, o corpo atravessa fronteiras”. A navegação no YouTube leva as crianças a combinarem uma multiplicidade de imagens, textos e saberes que estimulam o olhar e levam sempre ao desejo de ver mais e mais. Nas telas que se sobrepõem nessa rede há uma combinação de entretenimento e conhecimento e uma experiência em que as crianças assumem o papel de espectadoras e internautas. Há uma possibilidade infinita de justaposição de vídeos que as levam a uma imersão acentuada capturando os olhares, a concentração e o tempo delas. As palavras de uma criança ilustraram essa situação:

Criança: Eu adoro ver vídeos no YouTube, acho que ficaria o dia inteiro vendo. Sabia que a gente pode aprender muitas coisas no YouTube?

Pesquisador: O que você mais gosta de aprender no YouTube?

Criança: Lá tem tudo. Eu vejo novela, programas e até vídeos de ciência. Tem também vídeos de jogos, que eu adoro. E também gosto de ver clipes de músicas.

Percebemos que a cultura da mídia detona o alargamento das experiências das crianças com tempos, espaços e com conteúdos diversos. Na pesquisa, deparamo-nos com crianças que se veem absortas em uma gama de artefatos midiáticos. Parece-nos válido presumir que atualmente está se produzindo uma mudança significativa nos modos de construir a infância, assim como nas maneiras como ela se relaciona com o tempo e espaço.

Com o advento da cultura midiática, outros conteúdos e longínquos espaços se tornam manifestos para a experiência das crianças. A elas é permitido viver a chamada vida online. As crianças se mostram seduzidas pela mobilidade fluida, sem coerções impostas pelas distâncias e pelo tempo. Além disso, é mais fácil mudar o desenho da sua rede, de acordo com os interesses, sem que para isso tenha que viver expressivos constrangimentos, esforço e risco.

Um diálogo entre os pesquisadores e as crianças é ilustrativo para mostrar essa questão:

Gabriel: Eu gosto de ver na internet coisas sobre outros países.

Pesquisadora: Que coisas de outros países você gosta de ver?

Gabriel: Gosto de ver sobre esportes diferentes como o sumô do Japão. E gosto de ver também coisas sobre Guerra. Gente vocês sabiam que existem terroristas que degolam a cabeça dos prisioneiros?

Isabela: Você viu isso? Cortar a cabeça da pessoa?

Gabriel: Eu vi. Está na internet.

Camila: A sua mãe deixa você ver isso?

Gabriel: Ela não sabe. Mas o meu pai vê também.

Pesquisadora: Onde isso acontece?



Gabriel: Acontece em muitos lugares. Eles se vestem de preto.

Pesquisadora: Por que eles fazem isso?

Gabriel: É uma guerra, eles querem mandar. Ainda bem que eles não vêm no Brasil. Eles são muito perigosos, fazem terrorismo.

Pesquisadora: E o que é terrorismo?

Gabriel: É destruição. Eles matam muita gente.

As crianças que participaram da pesquisa nos mostraram claramente que vivenciam a chamada multiterritorialidade, a experiência cotidiana com diferentes territórios, pois as barreiras das distâncias e dos deslocamentos estão, cada vez mais, sendo vencidas pelo aparato tecnológico dos transportes e da comunicação. Vivemos em um período técnico que tornou possível às crianças a experiência cotidiana com diversos territórios. Segundo Haesbaert:

A multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (ou, pelo menos, das classes e grupos mais privilegiados) – mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades. (HAESBAERT, 2007, p. 37)

Em um mesmo dia, é possível que as crianças tenham acesso a um diversificado banco de informações e imagens sobre a Geografia mundial, sobre diferentes territórios, diferentes povos e países, hábitos culturais e aspectos físico-naturais do planeta. Contudo, é possível notar que a hiperinformação produzida e disseminada pelo aparato midiático apresenta-se frágil em termos de referenciais de localização. Tal fato representa uma marca presente na sociedade contemporânea, que vive de maneira intensa a experiência da chamada compressão espaço-temporal.

Harvey (1994) adverte-nos para um dos efeitos mais importantes de tal compressão: a espacialidade disruptiva. Segundo ele, “por meio da experiência de tudo – comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema –, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro” (HARVEY, 1994, p. 271). Essa é uma implicação da vivência da multiterritorialidade que torna possível se conhecer tudo por meio da colagem de imagens efêmeras, fragmentadas e descontínuas, veiculadas pelas várias mídias. São diferentes mundos apresentados como espaço-colagem. Um espaço desmaterializado e evanescente.

Nesse mundo mostrado às crianças como simulacro, “personagens confusas e distraídas vagueiam por esses mundos sem um claro sentido de localização. Espaços e universos bem diferentes parecem decair uns nos outros, mais ou menos da mesma forma como as mercadorias do mundo são agregadas no supermercado” (HARVEY, 1994, p. 271).

Envolvidas nesse jogo heterogêneo de construção de sentidos, as crianças são convocadas ao deslocamento por múltiplos territórios, sem sair do próprio lugar de vivência. Elas participam e compartilham



a multiterritorialidade e o chamado território-rede que compreende a noção de um espaço articulado em rede, por meio de múltiplas escalas, intensamente conectadas e articuladas entre si, segundo Haesbaert (2004, p. 116). Há uma circulação incessante de enunciados que apontam para a aproximação de diferentes mundos, diferentes povos, diferentes maneiras de ser e de viver, provocando uma relação intrincada entre semelhança e diversidade, proximidade e distância. Diferentes territórios são sempre chamados a povoar a subjetividade, os hábitos e o modo de pensar da criança.

Segundo Veiga Neto (2002, p.173), a globalização produziu o desenvolvimento da “fantasmagoria”, fenômeno em que acontecimentos remotos – e mais ou menos desconectados do nosso mundo imediato – acabam nos penetrando e assumindo tal importância a ponto de mudar o rumo do nosso dia a dia. É conveniente observar que agora crianças e adultos compartilham dessa nova experiência espacial e informacional. Observa-se o enfraquecimento das fronteiras entre infância e idade adulta, pois ambas compartilham a informação acelerada e a espacialidade disruptiva. Assim, conforme observa Kramer (2006, p. 83), “com a mídia, a televisão, a Internet, o acesso das crianças ao fruto proibido da informação adulta teriam terminado por expulsá-las do jardim da infância”.

As crianças estão inscritas em uma geografia do mundo contemporâneo em que o espaço não é linear, não é objetivo e não é contíguo. Segundo Levy (2001, p. 162), “é preciso aceitar a ideia de espaços descontínuos, de territórios parcialmente recobertos, de delimitações com tempo de vida limitado”. Assim podemos indagar: como fica o sentimento de proteção das crianças contra os perigos do mundo e o contato com os outros na realidade contemporânea? Afinal, o confinamento espacial perdeu a sua eficácia? A cultura midiática deporta as crianças de espaços e tempos de inocência e proteção? São indagações que procuramos responder com os próximos raciocínios.

Confinamento e conexão

Os dados da pesquisa apontam para o fato de que as crianças estão expostas às redes técnicas, informacionais e sociais que carregam o universal para o local. As fronteiras são porosas e permitem o contato das crianças com os espaços mais amplos. De fato, as crianças são atingidas pelo funcionamento vertical do espaço geográfico. As verticalidades se impõem ao cotidiano delas e, tal como afirmou Santos (2000, p. 106), podem ser definidas como um conjunto de pontos que formam um espaço de fluxo que “é constituído por redes, um sistema reticular exigente de fluidez e sequioso de velocidade”.

A pesquisa nos mostrou também que as crianças vivem de maneira intensa o território-rede. Ficam expostas por horas à programação da TV, sendo que a internet e os celulares são uma realidade assim como as redes sociais. Adoram os selfies e mostram com clareza que é preciso ser visível. As crianças expressam saber de maneira clara que tudo que fazemos produz informação. Informação que precisa ser compartilhada.



Assim, tão importante como viver uma experiência é compartilhar essa experiência. Às vezes, o compartilhar/publicar é mais importante que a própria experiência vivida.

As crianças conhecem os ícones da cultura juvenil global. Falam com destreza sobre os últimos lançamentos dos produtos tecnológicos, dos brinquedos e das roupas da moda. São crianças alfabetizadas para o consumo de produtos globais. Mais que isso, são afeitas aos recursos visuais e transmidiáticos. São devotas ao instrumental tecnológico. Certamente, em contato com esses artefatos, elas parecem ter a sensação do não confinamento. Expressam uma sensação de liberdade, potência de estar em um espaço em que não se posiciona de maneira menor ou inferior que os jovens e os adultos. Afinal, por ser, aparentemente, um lugar não perigoso, ele pode ser vivido de maneira mais potente sem o efeito de minoridade. Tudo indica que esse é um lugar para se fugir ou desviar-se da cotidianidade do confinamento físico a que estão submetidas especialmente em casa e na escola.

Observamos que as redes impõem um jogo complexo entre o sujeito e o espaço contíguo, elas se distanciam, aproximam, acrescentam, contestam o lugar. Isso fica evidente no modo como as crianças falam sobre o espaço desmaterializado e os seus movimentos e fluxos para com ele. Por certo, é possível perceber que a eficácia do confinamento no espaço físico está sendo redimensionada pelas redes ou que, pelo menos, o confinamento não funciona de modo pleno. Podemos notar também que muitas vezes ocorre um auto confinamento, sobretudo por causa da sedução por parte dos dispositivos digitais que possibilitam a conexão dos territórios-redes.

Essa situação traz grandes desafios para a pesquisa sobre/com a infância. Prout (2010a, p.31) argumenta que, na modernidade, “a infância poderia ser modelada e moldada através de um esforço de conhecimento e vontade. Essa crença está enraizada em uma confiança mais geral no poder da compreensão racional e na possibilidade do controle humano sobre a natureza e a sociedade”. Contudo, nas últimas décadas, essa situação se modificou de maneira intensa trazendo repercussões importantes para a realização de pesquisas sobre/com a infância. A incerteza, a precariedade das explicações generalizantes impõem novos desafios para compreendermos a relação das crianças com os lugares e com as forças globais que incidem sobre os lugares.

Hoje, é notória a importância de compreender como as crianças estão sendo afetadas pelos fluxos de informação, de ideias, imagens e produtos. São esses fluxos que imprimem uma interconexão entre o global e o local, entre a mobilidade e o confinamento espacial, entre a casa, a rua, a escola, a cidade e o mundo mais amplo. Prout (2010b, p.31) nos mostra que os lugares da infância podem ser vistos pelos fluxos que passam por ele:

Escolas, por exemplo, são relacionadas a outras escolas, à casa, aos parques, aos centros de recreação, às empresas, às autoridades locais, aos sindicatos, ministérios, tribunais e assim por diante. Pessoas cruzam essas fronteiras levando consigo ideias, experiências, ideais, valores e visões (tudo o que forma os discursos) diferentes e conflitantes, assim como recursos materiais diversos. Coisas também cruzam



as fronteiras, e não são menos importantes. Isso inclui textos, orientações curriculares, materiais didáticos, modelos de política de financiamento etc.; e ainda máquinas (como computadores) que funcionam deste e não daquele modo, ou que favorecem aquela e não esta possibilidade de aprender, e assim por diante. Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retrazar esses movimentos para compreendê-los melhor.

Assim, o desafio que temos com a geografia da infância é retrazar a mobilidade, os fluxos de ideias, pessoas e produtos que interpelam o modo de viver e ver o mundo das crianças. Sabemos que essa é uma tarefa complexa, pois é preciso construir para isso uma análise sobre o modo como a infância contemporânea está construindo formas de interação com esses fluxos, que tipo de permeabilidade está sendo gestada e como isso tem afetado o cotidiano das crianças. Sabemos que esses fatores são importantes para a formação do olhar geográfico das crianças, para a conformação de suas experiências espaciais e para a elaboração de toda uma gama de saberes que elas levam para dentro da escola.

Assim, torna-se fundamental que os profissionais preocupados com a infância estabeleçam um diálogo constante no sentido de compreender as noções espaciais que são construídas e postas em circulação nesse espaço social. Por outro lado, é preciso investir em um trabalho atento de escuta sobre como as crianças exprimem suas opiniões sobre o mundo globalizado, organizado em territórios-redes, no qual os artefatos culturais que circulam na rede informacional têm um expressivo impacto na vida cotidiana. Conforme afirma Aitken (2014, p. 693), o espaço não é um palco estático e para perceber a forma como nos colocamos no espaço é necessário tecer “um deslocamento, uma libertação da cartografia como um enquadramento de possibilidades, em direção a uma espacialidade material que é fluída e aberta a surpresas”.

Considerações finais

Confinamento e conexão, contraditoriamente, constituem-se em dimensões que coabitam as experiências contemporâneas vividas pelas crianças. Não se trata de constatar apenas que a rede técnica e informacional permitiu a abertura de um mundo inédito, vasto, sem rugosidades, sem fronteiras, como se as fronteiras físicas (as paredes, os muros) tivessem sido finalmente destruídas para as crianças. Parece-nos que a questão é mais complexa e exige uma análise baseada em dados empíricos que exponham a contradição nas experiências espaciais que valorizam e normatizam a fluidez voraz e, ao mesmo tempo, o confinamento no entorno, no espaço zonal.

As fronteiras não perderam materialidade no cotidiano das crianças, ao contrário, estão fortalecidas nos muros altos e nos portões que cercam a casa e a escola, nos trajetos mínimos que as crianças fazem nas ruas ou ainda na baixa frequência com que vivenciam espaços públicos como praças, parques e ruas.

O que percebemos a partir dos dados, como marca da experiência da infância pesquisada, é uma relação paradoxal entre confinamento e conexão. Tem-se desenhado um mundo complexo, multifacetado, conectado e ao mesmo tempo, contraditoriamente, mais confinado. Isso nos remete a um fato



importante: não é possível ter uma visão dicotômica entre território zonal e território rede, entre vida online e vida off-line. A vida na rede não existe fora do espaço físico, do corpo, do lugar e de todas as relações e afetos que se constroem no entorno pelos sujeitos contemporâneos. A rede não substitui o lugar, ela se insere no lugar, num espaço horizontal, contíguo, marcado pela copresença.

Assim, paradoxalmente, o sujeito que acessa ou navega com destreza e fluidez por diferentes mundos, sem constrangimentos de mobilidade, é um sujeito territorializado. Não podemos nos esquecer disso. Esse sujeito está imerso em uma ordem local, fundada na “escala do cotidiano, e seus parâmetros são a copresença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a sociabilidade com base na contiguidade” (SANTOS, 1997, 272). Assim, enquanto a ordem global, sob os preceitos da rede técnica e informacional, desterritorializa, a ordem local reterritorializa.

Observamos, nessa perspectiva, que as crianças não vivem em mundos separados, mas constitutivos. As crianças vivem em um chão, uma casa, uma escola, um entorno, ao mesmo tempo em que se defrontam com as forças verticais impostas pelas redes. É nesse atravessamento complexo que temos que entrever a criança como um sujeito, que “brinca, cala, pensa, imagina, desenha, trabalha, apanha, consome, vê televisão, passa séculos diante do computador, sente fome, está doente, escuta os gritos dos adultos, se aborrece, não quer ficar, se move, é olhada, é objeto de conhecimento” (SKLIAR, 2014, p. 165).

A pesquisa nos permitiu observar que o estar em rede também se manifesta como uma experiência conflituosa para as crianças. Por mais que a sensação de liberdade esteja muito presente, há constrangimentos visíveis em ambas as dimensões. O espaço das redes e das telas não é diferente do mundo contíguo, do território zonal. Ambos impõem encontros, afetividade, conversa e, também, perigo e constrangimentos. O espaço das redes guarda surpresas, enfrentamentos e riscos, assim como as ruas da cidade.

Assim, os dados empíricos nos permitem defender a ideia de que as crianças perdem mobilidade autônoma e ganham mobilidade no fluxo informacional. Contudo, as mobilidades nas tecnologias em tela estão ancoradas na dimensão do entorno, do espaço zonal e a lógica zonal está imbricada na lógica reticular, sendo que, de modo particular, comporta “os territórios que têm uma marca muito clara através da delimitação de uma superfície, de um limite claramente definido” (HAESBAERT, 2014, p. 3).

São nas relações e condições concretas de experiência e sobrevivência que as crianças constroem os seus percursos e saberes e seguem rumo ao inexorável tempo da maturidade. Há que se ponderar, contudo, sobre o fato de que a criança não é um contorno vazado sobre o qual são delineadas as expectativas dos adultos. Elas são sujeitos portadores de saberes, de pensamentos. Elas aprendem e também criam, amparadas em suas vivências, seu entorno, sua geografia.



Nesse contexto, afirma Buckingham (2007, p. 295):

Não podemos trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância ou encontrar a chave mágica que as manterá para sempre presas entre seus muros. As crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio.

Massey (2008 p. 251) nos diz que “a beleza do trabalho empírico é que logo que se chega a conclusões nítidas e satisfatórias, ele começa a mostrar frestas e questões”. Como pesquisadores, estamos sempre construindo um mapa efêmero sobre a infância e as suas experiências espaciais. Contudo, é certo que muitos aspectos da realidade espacial só podem ser conhecidos com base nas vozes e nas produções das crianças. Elas nos dizem muito sobre o entorno, a cidade, a rede informacional, o mundo globalizado e, também, sobre si próprio, sujeitos em contato permanente com os outros e com a construção do espaço.

REFERÊNCIAS

- AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.set. 2014.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BOREDPANDA; NÉJÉ, J. **25 das viagens mais perigosas e incomuns para escola no mundo**. 2014. Disponível em: <<http://www.boredpanda.com/dangerous-journey-to-school/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2007.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CETIC. **TIC kids online Brasil 2013**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/Infografico_kids_online_2013.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- GOERGEN, P. L. Espaço e tempo na escola: a liquefação dos sólidos modernos. **Revista Avaliação** (Campinas), Unicamp, v. 10, n.2, p. 47-66, 2005.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" a multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**- Ano IX, n. 17, p. 19-45, 2007.
- _____. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Campo território: revista de geografia agrária**. Edição especial. 2014.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.
- _____. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L.C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LÉVY, Jacques. **Os novos espaços da mobilidade**. **Geographia**, Niterói, v.3, n.6, p.7-22, jul./dez. 2001.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.



_____; VASCONCELOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

SANTOS. M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2000.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 21, p. 361-378, maio-ago. 2005.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem – educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

ZUIN, A. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 207-222, 2013.