

Cartografias nas Infâncias

Vivências e registros do espaço geográfico
com bebês e crianças



Vinícius de Luna Chagas Costa
Diego Maia
Luciana Maria Santos de Arruda
Danusa da Purificação Rodrigues
Laís Rodrigues Campos
Rodrigo Batista Lobato
Daniel Luiz Poio Roberti
Ana Lucia Gomes de Souza
Jader Janer Moreira Lopes

Luiz Miguel Pereira
Fábio Campelo Teixeira
Ana Beatriz da Silva
Danielle Tudes Pereira Silva
Glória Maria Paes Brito Miranda
Mônica Regina Ferreira Lins
Soymara Vieira Emilião
Julia Santos Cossermelli de Andrade
Jörn Seemann

Cartografias nas infâncias:

vivências e registros do espaço geográfico
com bebês e crianças



Pedro & João
editores

Luiz Miguel Pereira
Vinícius de Luna Chagas Costa
(Organizadores)

Cartografias nas infâncias:

vivências e registros do espaço geográfico
com bebês e crianças

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luiz Miguel Pereira; Vinícius de Luna Chagas Costa [Orgs.]

Cartografias nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 162p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-625-1350-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526513507

1. Cartografias. 2. Geografia da infância. 3. Pesquisas com crianças e bebês. 4. Projeto de extensão. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Marcos Della Porta

Arte e criação da capa: Luiz Miguel Pereira (2018)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Dedicamos este livro *in memoriam* ao Prof. Dr. Carlos Walter Porto Gonçalves,
por sua vasta contribuição no campo dos estudos da Geografia.



Jorge Lamenn
Nanquim sobre papel - 2024

Sumário

Apresentação	9
Cartografias nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças Vinícius de Luna Chagas Costa	11
Prefácio Diego Maia	
Carto-grafias nas infâncias	13
Cartografia sensorial Luciana Maria Santos de Arruda	15
Vivências atmosféricas das crianças e mapas vivenciais nos anos iniciais Danusa da Purificação Rodrigues	27
Mapas vivenciais e cotidianos urbanos: como se espacializa a vida das crianças no Rio de Janeiro e em Goiás Laís Rodrigues Campos e Vinícius de Luna Chagas Costa	41
Mapa e desenho infantil: uma forma de pensar, narrar e apresentar a espacialização da vida pelas lógicas e autorias das crianças Rodrigo Batista Lobato	53
Cartografia escolar com crianças: narrativas de uma metodologia de pesquisa na educação infantil Daniel Luiz Poio Roberti	67
Qual é o meu lugar no mundo? Caminhos geográficos no 3º ano de escolaridade Ana Lucia Gomes de Souza	79
Intermeio	91
O Fazedor de nós, a menina e os mapas em extinção Jader Janer Moreira Lopes	93

Geo-grafias	103
Teatro para bebês e crianças pequenas Luiz Miguel Pereira	105
Histórias em quadrinhos e leituras de mundo: possibilidades de utilização das HQ's na educação básica Fábio Campelo Teixeira	123
Da África à Tijuca: memórias espaciais e ancestralidades nos arredores do CAP-UERJ Mônica Regina Ferreira Lins; Ana Beatriz da Silva; Danielle Tudes Pereira Silva; Glória Maria Paes Brito Miranda; Mônica Regina Ferreira Lins; Soybara Vieira Emilião e Vinícius de Luna Chagas Costa	131
Geografias da infância: espaços e tempos privados e públicos Julia Santos Cossermelli de Andrade	145
Posfácio Tradução, Criatividade e Imaginação Jörn Seemann	155
Bio datas	159

Apresentação

Cartografias nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças

A ideia desta obra nasce a partir de uma série de eventos realizados no ano de 2023 através do Projeto de Extensão cartografia nas infâncias e registro do espaço geográfico nos anos iniciais. Seu propósito é contribuir com os estudos sobre o campo da geografia da infância.

A ação extensionista tem acontecido através de ciclos de estudos, com encontros sobre geografia de periodicidade mensal, alternando um formato presencial e remoto, desde o ano de 2022. A estrutura formativa ocorre através da interlocução entre teóricos que discutam a infância, a geografia e a cartografia alinhada a práticas docentes.

O projeto conta com professores/as pertencentes ao Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI- UERJ), Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC - UFRRJ) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia da Infância (GRUPEGI-UFF) além de convidados/as, a fim de gerar debates com os conteúdos abordados. O grupo também conta com a participação de licenciandos/as da UERJ e de demais universidades. Ao realizar encontros remotos, contamos ainda com a presença de estudantes oriundos de outros estados.

Um dos eixos centrais reside na geografia da infância e em seus registros. O projeto em 2023 possibilitou um estudo mais aprofundado da geografia a partir de diferentes linguagens, como a literatura e a arte. Dessa forma, tivemos o privilégio de receber apresentações individuais e algumas duplas formadas por professores convidados, que trouxeram visões sobre como os territórios são habitados, subjetivados ou desterritorializados.

A proposta passa ainda por narrar as vivências espaciais das crianças, seja por meio de mapas vivenciais, crônicas ou relatos de experiências trazidos e discutidos pelos participantes. Essa metodologia teve a intenção de privilegiar a integração com docentes de outras universidades e docentes do ensino básico da rede pública e privada, docentes e discentes da UERJ.

Outro ponto que merece destaque é a consideração das memórias espaciais, por demonstrarem as vivências e espacialidades das crianças de forma ativa, sendo possível perceber que não há uma relação entre causa e efeito, mas uma unidade já que a criança ocupa um lugar no mundo, se constituindo em uma perspectiva não linear.

É importante destacar que a vida social das crianças é diferenciada, marcada por interseccionalidades de gênero, etnia, classes sociais e sobretudo referências espaciais. Essa visão pode ser mais bem compreendida pela perspectiva da teoria histórico-cultural onde o meio, o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura (VIGOTSKI, 2006) se tornam elementos fundantes de cada um de nós, ao mesmo tempo que são por nós reconfigurados. Desta forma, com base em Vigotski, entendemos o espaço como um elemento que nos forma, através de uma dimensão geo-histórica.

Outra opção metodológica adotada foi a análise espacial, fundante para comentarmos sobre o espaço urbano e a importância das brincadeiras, necessárias para o desenvolvimento das noções topológicas pelas crianças, condição que nos permitiu discutir situações pedagógicas que envolveram essas noções, que são as mais elementares e básicas na geografia com crianças.

É relevante apontar que as discussões tecidas sobre as diferentes infâncias também tiveram um papel decisivo neste percurso. Inicialmente porque permitiu aos participantes compreender que crianças estão imersas em culturas cartográficas e que estas são sujeitos históricos e culturais. Reconhecemos, portanto, a infância enquanto categoria geracional na estrutura social.

Assim, ao propor possibilidades semânticas sobre o termo infâncias, temos a intenção de marcar uma geografia da infância que contribua com os seus diferentes saberes espaciais.

A partir dos encontros emergiu a necessidade de uma visão mais ampla sobre a cartografia, uma ciência que congrega arte e tecnologia. Para enriquecer esta discussão, contamos com a participação de docentes e discentes vinculados ao Instituto de Geografia da UERJ e da UFF. Durante os encontros extensionistas os participantes tiveram a oportunidade de perceber aspectos basilares no processo de alfabetização cartográfica. Esse movimento aconteceu por meio de pesquisas que versaram sobre os mapas vivenciais, produzido pelas infâncias em sala de aula e analisado criticamente pelo grupo.

Além disso, consideramos as territorialidades infantis e a formação do novo, pelos sentidos dados pelas crianças. Diante desse instrumento político de identidade e localização, o projeto extensionista atenta para um olhar que vai além do espaço escolar, tratando a discussão sem a rigidez da cartografia clássica, em busca de elevar a consciência singular das crianças e dar significado ao aprendizado.

Para finalizar, cabe lembrar que ao relatar as vivências com crianças dos anos iniciais, ganha destaque uma reflexão que contribua fundamentalmente com os debates em torno da cultura cartográfica, ao romper com o topoadultocentrismo.

Vinícius de Luna Chagas Costa

Outono de 2024.

Prefácio

Fiquei muito feliz com a honraria ao ser convidado pelos meus amigos Luiz Miguel e Vinícius para prefaciá-la esta obra. Confesso que é um desafio para um professor de Geografia e pai de duas meninas, no qual tive o prazer de conviver com suas infâncias, ora mais próximo ora menos, cada uma com suas peculiaridades, ou melhor dizendo, as dores e as delícias desta etapa desafiadora e a “mais” relevante na constituição do ser humano. Confesso que a Infância tem me fascinado, sobretudo pelas discussões capitaneadas pelo Prof. Jader Janer no GRUPEGI (Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância). Conforme o título da obra “Cartografia nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças”, vou me furtar do “*academiquês*”, em outras palavras, um prefácio que verse unicamente, capítulo por capítulo, reescrevendo os títulos e suas respectivas autorias.

Procurando no *google*, nossa inteligência artificial mais utilizada, investiguei quais seriam os desafios de escrever um prefácio, e lá encontrei a seguinte afirmativa “[...] *espaço que você pode soltar a criatividade para interagir com o leitor*” (Google, 2024). Neste sentido, tomo a liberdade e peço a anuência dos autores e autoras desta ilustre obra para construir um preâmbulo que propicie uma imersão em suas escritas, ressaltando que esta coletânea é um ato de resistência em um mundo “adulthoodizado”

Iniciando com a capa do livro de autoria de Luiz Miguel, nos deleitamos com a homenagem feita ao Nordeste, especificamente as cidades de Recife e Caruaru, que se destacam no acolhimento e amorosidade espacial ao que as habitam, visitam e sonham em um dia estarem lá. Após a ficha catalográfica fitamos a ilustração de Jorge Lumenn, no qual mimetiza o caminho percorrido pelas infâncias, passando por curvas, paradas, retornos, festas de aniversário, limpando o joelho depois de um tombo e seguindo em frente, vislumbrando um mundo amoroso e acolhedor. Obrigado Jorge pela evoção do esperar no mundo. A bola e a balança na árvore remontam minha infância e as infâncias que serão retratadas nesta obra. Esta paisagem simboliza as brincadeiras, as memórias e as cartografias da infância.

O livro que o leitor irá folhear pausadamente é resultado de um projeto de extensão que aborda a Infância, Geografia, Cartografia e Prática Docente, com destaque para os registros de cada artesão-autor e artesã-autora. Como artimanha para extrair seus predicados, estes se escritos utilizam diferentes linguagens para transmitir suas contribuições que vão desde a literatura e a arte.

Além dos territórios habitados por bebês e pelas infâncias, cartografados pelas suas vivências, este alfarrábio da modernidade sublinha a importância do ensino básico, as memórias espaciais, os espaços urbanos, tendo como suleador a Teoria Histórico-Cultural, Axé Vigotski!

Diego Maia
Inverno com “cara” de verão,
Julho de 2024.

Carto-grafias nas infâncias

O mapa
Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...

(É nem que fosse o meu corpo!)
Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar
(Deste já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso...

Mário Quintana, 2012, p.127¹.

¹ QUINTANA, Mario. Apontamentos de história sobrenatural. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Sugerimos que, antes de ler os artigos, leia a contracapa.

Cartografia sensorial¹

Luciana Maria Santos de Arruda

A vivência espacial das crianças ocorrem em “locais” no espaço: cantos, frestas e arestas são escolhas, ao mesmo tempo em seu todo, em seu interior, exterior e em seus espaços contíguos; as unidades espaciais vividas não são ilhas isolada, mas continentes que se estendem além de pontos fixos para criarem uma unidade histórico-geográfica; na vivência dos elementos das paisagens, diversos sentidos se cruzam: olfato, tato, audição, paladar são acionados (...) (Lopes, 2018, p.87)

Partindo do “local” que foi realizada a pesquisa de doutorado intitulada: Eu quero que o vento leve a gente...Lá pra outro país: (e)ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant² (2020), resultado do encontro da disciplina de Geografia com as séries iniciais. Temos como recorte este artigo que trata da Cartografia sensorial com as crianças, que levou a caminhos sensoriais no processo de ensino e aprendizagem, e a construção de materiais que possibilitaram a utilização dos demais sentidos, e que permitiram a construção de vivências sensoriais e espaciais.

Os sentidos compõem o mecanismo detector da energia do ambiente e das substâncias químicas, normalmente invisíveis aos olhos humanos. “Experimentam-se todo o tempo os eventos sensoriais como sons, imagens, odores, toques, sentimentos, vibrações e tipos e intensidades diferenciadas, que acrescentam para formar a consciência que se tem do ambiente” (JORGE, 2011, p. 10).

A percepção do ambiente, as imagens, seus significados, as impressões absorvidas e os laços afetivos são únicos em cada ser humano e para que esses laços sejam construídos necessita-se dos sentidos: visão, olfato, paladar, audição e tato (ARRUDA, 2014, p. 76,77). Segundo Merleau-Ponty (2011) é o ato perceptivo que faz surgir o mundo que então aparece tal como foi percebido, ou seja, para ele, é a percepção que nos dá acesso às próprias coisas e ao mundo real. Os sentidos em sua conjunção com a espacialidade é que nos faz percebermos como seres no mundo, é nessa comunicação entre os sentidos e o espaço que criamos a nossa percepção. (...) Para Tuan (2013, p. 28) “um ser humano percebe o mundo simultaneamente por meio de todos os sentidos”.

A maneira como as pessoas cegas percebem o mundo e se relacionam com ele sem dúvida passa pelos demais sentidos, não que os videntes também não utilizem todos os sentidos. Mas

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265135071526>

² Na referida pesquisa, que recebeu autorização do Comitê de Ética no dia 19 de junho de 2018, no parecer aprovado nº 2.721.428 e CAAE nº 79956017. 8. 0000.5243, atendendo ao desejo das próprias crianças, utilizamos seus nomes reais.

ver o mundo pelo o olfato, pelo paladar, pelo tato, pela audição enfim pelo corpo (sinestesia) toma a dimensão de um ato visível para uma pessoa cega, pois como Porto (2005, p. 25) afirma “o invisível aos olhos do cego não é invisível a sua sensibilidade, intencionalidade e interioridade”.

Para este trabalho a cartografia sensorial contribuiu para a compreensão dos eventos e objetos presentes naquele espaço (IBC), por incorporar a visão, o tato, o olfato, a audição. Possibilitando uma experiência plena de vivências de forma multissensorial, sinestésica. Uma didática multissensorial, como a definida por Soler (1999), utiliza todos os sentidos humanos possíveis para captar informações do meio a partir da vivência sensorial.

Construindo uma cartografia sensorial

Os estudos da Geografia da Infância, foram de suma importância, tendo como base as pesquisas de Jader Lopes (2018), com relação à condição histórico-geográfica, protagonismo infantil, paisagens de infâncias, que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, por esta estar diretamente ligada às crianças das séries iniciais do IBC. Na criação de geografias outras, esses estudos auxiliaram nos caminhos seguidos com relação ao desenvolvimento do trabalho. O acompanhamento da caminhada das crianças do 1º ano no processo de alfabetização foi desenvolvido de maneira concomitante com a construção do livro tátil. Para isso, foram realizadas atividades com as crianças a partir dos acompanhamentos das aulas da turma com as professoras regentes, desde as aulas iniciais no ano letivo de 2019.

A pesquisa teve como proposta encontros com as crianças e professoras para a construção de um livro tátil, buscando uma relação com os conceitos de lugar e paisagem, apresentando, para as professoras, a Geografia como uma ciência interdisciplinar que pode ser trabalhada a partir de qualquer assunto que estude o nosso planeta e o homem. Como defendeu Vigotski (1994), é a partir das brincadeiras que a criança se relaciona consigo mesma, com as outras e com o mundo. Dessa forma, iniciamos a construção do livro tátil com uma brincadeira das crianças com o vento da estação do metrô.

Muitos foram os encontros para a construção da história do vento. A saída de sala de aula para encontrá-lo foi importante para as crianças descobrirem vários lugares e paisagens no IBC. A descoberta de vários artefatos culturais, como a biblioteca, o estacionamento, foi de suma importância na construção das vivências nesse espaço-tempo da escola. A finalidade de a história ser transformada em um livro tátil foi devido à importância de as crianças cegas, com baixa visão e deficiência múltipla terem acesso ao universo das histórias infantis. Araujo (2017) destaca:

Livros para cegos, ou livros táteis são artefatos utilizados por crianças que têm cegueira, têm baixa visão ou outra impossibilidade física ou cognitiva envolvendo a visão, e que a impossibilite de acessar o conteúdo presente nos demais livros infantis impressos em tinta (ARAUJO, 2017, p. 54).

O livro tátil é uma obra que possibilita a inclusão das crianças com deficiência visual no universo da leitura, através da utilização de diversos materiais com texturas em sua fabricação, tais como camurças, tecidos, velcros e também objetos reais e tridimensionais, podendo ser produzido empregando diferentes tecnologias, desde as mais artesanais até as de produção em escala industrial. O livro “Os amigos ventinhos” foi construído de acordo com o edital no Concurso Nacional do Livro Tátil promovido pelo IBC que está vinculado ao concurso internacional fomentado pela Typhlo&Tactus³.

Todo o processo de produção das ilustrações táteis e do corpo do livro foi feito com antecedência e todo o material em partes, para serem montados nas páginas nos encontros com as crianças. O material foi apresentado para a comissão do livro tátil para uma avaliação de cada ilustração, sendo feitas algumas modificações e mudanças em algumas texturas ou cores. Em seguida, foram construídas todas as ilustrações e elementos que seriam inseridos nas páginas. Os textos em tinta foram incluídos pela pesquisadora na parte superior e o braille logo abaixo, facilitando a inserção e a leitura do braille pelas crianças. O procedimento de fixação dos personagens, e elementos do livro foram realizados com cada criança e com todo apoio necessário, sempre procurando a autonomia deles, para que, no futuro, eles possam contar essa história tendo domínio de todos os elementos e de todo o processo. O livro foi composto por cinco páginas, e em cada página as frases construídas pelas crianças, a história ficou assim:

Era uma vez três ventinhos chamados Theo, Enzo e Ágatha. A Ágatha tem 4 anos, o Enzo, 18 anos e o Theo, 16 anos.

O ventinho Theo está no céu com a chuva e ele mandou a chuva à Terra, para todos os países e a chuva foi muito forte.

O ventinho noroeste, que é o primo Enzo, foi para a Terra e parou a chuva.

A ventinha brisa Ágatha se juntou aos outros ventinhos e viram o arco-íris depois que a chuva parou. Os ventinhos Theo e Enzo desceram do céu e foram almoçar e a ventinha brisa Ágatha foi descansar.

No final foi um grande sonho. No dia seguinte a professora Nara estava na escola esperando a turma 101 para contar a história dos ventinhos.

No livro tátil as texturas, cores, e materiais utilizados foram testados com as crianças, e também as modificações sugeridas por elas foram acatadas. Assim, cada criança construiu seu livro que atende ao público com deficiência visual, e também as crianças videntes. Também é importante destacar a audiodescrição⁴ apresentada nas figuras que estão presentes neste trabalho e na tese proporcionando acessibilidade para todos.

³ Trata-se de uma instituição francesa que organiza, a cada dois anos, um concurso internacional que elege os melhores livros táteis do mundo, dentre 21 países participantes.

⁴ A audiodescrição (AD) consiste em transformar imagens (fotos, vídeos) em palavras, tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência visual. Assim, eventos culturais, como teatro, exposições em museus, cinema, televisão, teatro ficam ainda mais atrativos para esse público.

As crianças construíram seus livros ao mesmo tempo que estavam construindo suas cartografias como resultado de todas as vivências da pesquisa. A seguir as etapas do processo de construção dos livros e também da construção do conhecimento.

Figuras 1 e 2: Página um



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Duas fotos coloridas de alunos em sala de aula. As mesas estão uma de frente para a outra. Na primeira, à esquerda, a pesquisadora Luciana Arruda, em pé, e a professora Nara e a aluna Agatha sentadas. Chumaços de algodão, em formato de nuvem, estão sobre a primeira mesa da esquerda. À direita, os alunos Enzo e Theo estão sentados. O primeiro toca nos ventinhos que estão abaixo da nuvem espessa na cor branca. O segundo toca em uma caixa com material. Na segunda foto, os alunos Theo e Enzo estão em pé a aluna Agatha sentada e atrás dele a aluna Geovana no colo da professora Nara. Os alunos Theo e Enzo tocam nas nuvens e nos ventinhos que estão no livro.

Professora Nara: - *As páginas estão muito bonitas.*

Confirmo: - *É verdade. E ainda toda página que os ventinhos aparecerem, eles irão sair de uma página e ir para outra. Olha que legal que a nossa história vai ficar.*

Theo: - *E as nuvens?*

Respondo: - *As nuvens irão ficar, tá bom? Theo, pode tirar o ventinho da sua página.*

Enzo: - *Os ventinhos estão voando.*

Solicito: - *Vamos virar a página.*

Enzo: - *E as nuvens?* Respondo: - *As nuvens vão ficar.*

Enzo vira a página e, surpreso, fala: - *É o céu.* Informo: *Outro céu. Vamos, Theo, vira a página do livro.*

Professora Nara: - *Um, dois, três e já!!!*

Confirmo: - *Virou! Olha o que tem? Outro céu como o Enzo falou. Todo o nosso livro tem céu, porque os ventinhos moram aonde?*

Theo: - *Ô gente! Ô gente! Tá começando a chover.*

Pergunto: - *No céu? Por isso, que temos que ter céu nas páginas.*

Theo: - *Vai começar a chover.*

Confirmo: - *Vai chover. Então, vamos começar fazer a segunda página. A tia Lu Arruda vai ler o texto e entregar para vocês (entrego o texto em braille para as crianças, e Enzo tenta ler o texto.)*

Professora Nara: - *O Enzo pode ler, porque você já sabe.*

Enzo: - *Já acabei. Li tudo.*

Felicito: - *Que legal, Enzo!!*

Enzo: - *As nuvens estão chorando lá na primeira página.*

Respondo: - *É porque a chuva está vindo. A tia Lu Arruda fez uma chuva. Ela é diferente. Vamos colar o texto primeiro. Vou ajudar o Theo e depois ajudo você, Enzo.*

Enzo: - *Tá.*

A Professora Nara cola o texto de Agatha. Ela pergunta: - *O que nós vamos colar, tia Lu Arruda?*

Respondo: - *Tia Nara, tem as nuvens, a chuva.*

Professora Nara: - *Então, vamos colar as nuvens, Agatha.*

Enzo: - *Colar o quê?*

Respondo: - *Colar a nuvem.*

Enzo: - *Tem nuvem de novo?*

Respondo: - *Tem de novo.*

Professora Nara: - *Vou colocar a Geovana para sentir a nuvem. Aqui, Geovana, a nuvem da Agatha. Ah! Que linda.*

Theo e Enzo também colam as nuvens.

Informo: - *Agora, como vocês disseram lá na história que a nuvem vai levar a chuva para todos os países. A tia Lu Arruda fez duas coisas (entrego os mapas para a professora Nara).*

Professora Nara: - *Olha que lindo! Continuo: Um é a parte de um globo terrestre que eu trouxe para vocês colocarem nesta página e o outro é um mapa mundi que vai ficar na terceira página. Quero que vocês toquem para verem se todos os países que vocês falaram vão estar dentro desses continentes aqui (as crianças tocam os mapas).*

Enzo: - *É a chuva?* Respondo: - *Ainda não é a chuva.*

Figuras 3 e 4: Página dois



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Três fotos coloridas de alunos em carteiras escolares na sala de aula da turma 101. Nas duas primeiras fotos, sobre as carteiras, há o livro aberto na página dois. Na folha de cor branca da esquerda, o texto em tinta e em braille. Na folha de cor azul da direita, duas nuvens espessas na parte superior, abaixo, um planisfério azul com continentes em vermelho, amarelo e verde. Na primeira foto, o aluno Enzo toca no planisfério. Na segunda, a pesquisadora Luciana Arruda está atrás do aluno Theo. Ele toca no planisfério e a pesquisadora apoia as mãos dela sobre as mãos dele. Na terceira, a aluna Geovana está no colo da professora Nara. Ela toca no planisfério e a professora apoia as mãos dela sobre as mãos da aluna.

Continuo: - *Essa textura é o continente americano, essa outra é a Europa e essa a África (pego a mão do Enzo e coloco em cada um dos continentes)*

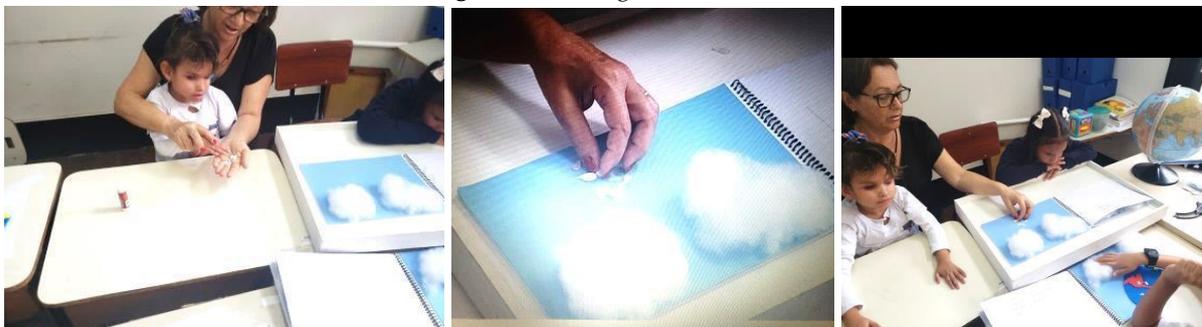
Enzo: - *É um país?* Respondo: - *Os países estão dentro desses continentes.*

Enzo: - *Brasil, Europa (ele fala baixinho).*

Continuo: - *Vamos colocar o mapa mundi para mostrar os países. E colocando esses países no livro, sabe o que a gente vai ter? Vamos ter as gotas de chuva, que a tia Lu Arruda trouxe.*

Professora Nara canta para a turma: - *Chove chuva, chove sem parar.*

Figuras 5 e 6: As gotas de chuva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Três fotos coloridas. Na primeira, a aluna Geovana está no colo da professora Nara. A professora está com algumas gotas de chuva na palma da mão esquerda. Ela segura a mão direita da aluna e a passa sobre as gotas de chuvas que estão na outra palma. Na mesa ao lado, a aluna Agatha está próxima de uma folha azul com duas nuvens espessas na cor branca na parte superior. Na segunda, a mão da professora Nara toca em algumas gotas de chuva que estão abaixo de duas nuvens espessas, na cor branca, sobre folha azul. Na terceira, a aluna Geovana está no colo da professora Nara. A aluna está com as duas mãos esticadas sobre uma carteira e a professora Nara toca com a mão esquerda as gotas de chuva que estão abaixo de duas nuvens espessas sobre folha azul. Ao lado, está a aluna Agatha com a cabeça abaixada na mesa.

Informo: - *Sabe como nós fizemos a chuva? Com cola quente.*

Professora Nara: - *Eu nunca tinha visto uma chuva assim. Que linda essa chuva.*

Enzo: - *É muita gota de chuva (ele sorrindo).*

Confirmo: *É mesmo, Enzo. Vou dar mais um pouco de gotas de chuva para cada um, e depois vamos colar as gotas.*

Continuo: *Tia Nara, essa textura que está na cor azul no mapa é água.*

Professora Nara: - *No mundo, no planeta Terra, tem mais água. Coloca a mão no mapa, Theo. Theo: - Aonde?*

Professora Nara: - *No crespinho maior.*

A professora Nara está auxiliando Agatha e, ao mesmo tempo, com Geovana no colo.

Figuras 7 e 8: mapas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Duas fotos coloridas de alunos em carteiras escolares na sala de aula da turma 101. Nas fotos, sobre as carteiras, há o livro aberto na página dois. Na folha de cor branca da esquerda, o texto em tinta e em braille. Na folha de cor azul da direita, na parte superior, duas nuvens, abaixo, um planisfério feito de EVA azul com os continentes em amarelo, vermelho e verde. Na primeira foto, em destaque, a mão de um dos alunos sobre um ventinho amarelo que está próximo ao planisfério. Mais ao fundo, a mão de outro aluno sobre um texto em braille. Na segunda foto, mãos tocam o planisfério e um ventinho amarelo.

Terminei de ajudar Enzo e fui auxiliar Theo explicando a textura da água no mapa.

Enzo: - *Água, ajuda o Theo* (Enzo com a mão na textura que representa a água).

Professora Nara: - *Isso, Enzo, esta é a água no mapa.*

Retomo: *Deixa explicar para vocês, a Terra, ela é redonda, e nesse mapa só temos a metade dela.* Enzo: - *A Terra é muito pequena.*

Respondo: - *Não, ela precisou ficar pequena para colocarmos no livro, mas, na realidade, ela é muito maior.*

Finalizamos a página inserindo o velcro onde seria colocado o ventinho Theo.

Enzo: - *O meu ventinho não vai entrar em nenhum país.* Informo: - *Enzo, você e Agatha podem passar para a outra página. Theo, você também.*

Na terceira página, iniciamos com a distribuição do texto em braille, Enzo fez a leitura do braille enquanto auxiliei Theo na colagem do texto. Depois as crianças encaixaram as nuvens na posição na página e receberam o mapa mundi com todos os continentes.

Figuras 9, 10 e 11: Página três



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Três fotos coloridas de alunos em carteiras escolares na sala de aula da turma 101. Nas fotos, sobre as carteiras, há o livro aberto na página três. Na folha de cor branca da esquerda, o texto em tinta e em braille. Na folha de cor azul da direita, na parte superior, duas nuvens, abaixo, um planisfério de EVA azul com todos os continentes em diferentes texturas e cores: em amarelo, vermelho, verde, branco e marrom. Nas duas primeiras fotos, a pesquisadora Luciana Arruda está atrás do aluno Enzo. A pesquisadora coloca as mãos dela sobre as mãos dele. Ele toca o planisfério. Na terceira foto, o aluno Enzo segura um ventinho lilás.

A professora Nara, durante todo o processo, ajudava Agatha na montagem da página, apresentava os elementos e solicitava que ela tocasse para sentir as texturas, mas ela, na maioria das vezes, recusava. Em certos momentos, Agatha esboçava um semblante de alegria para logo depois se fechar. Essa forma de linguagem foi como Agatha se expressou no decorrer de toda a pesquisa. Aprendemos a ler cada um de seus movimentos como a sua escolha de comunicação. Embora ela não se comunicasse conosco com palavras oralizadas, os movimentos de sua pele, de seus olhos, de seu corpo no geral evidenciavam sua presença no trabalho. Reconhecemos que as crianças possuem múltiplas linguagens e tivemos, a todo momento, um olhar sensível para estabelecer diálogos usando essas variadas formas de expressão.

Figuras 12, 13 e 14: Página três



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Três fotos coloridas de alunos em carteiras escolares na sala de aula da turma 101. Nas fotos, sobre as carteiras, há o livro aberto na página três. Na folha de cor branca da esquerda, o texto em tinta e em braille. Na folha de cor azul da direita, duas nuvens na parte superior, abaixo, um planisfério feito de EVA azul com os continentes em amarelo, vermelho e verde. Na primeira, a professora Nara posiciona o planisfério na página, a aluna Agatha toca no ventinho lilás que está ao lado do planisfério. Na segunda, a pesquisadora Luciana Arruda está atrás do aluno Theo. A pesquisadora coloca as mãos dela sobre as mãos dele. Ele toca no planisfério. Na terceira foto, o aluno Theo, toca no planisfério.

Depois que todos finalizaram a página com o mapa mundi, as crianças testaram a posição dos elementos e a identificação do ventinho Enzo e do novo mapa. Logo após, apresentei para eles o globo tátil existente no IBC.

Figuras 15 e 16: Globo tátil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Duas fotos coloridas com os alunos Theo, Enzo e Agatha e a pesquisadora Luciana Arruda na sala de aula da turma 101. Em ambas, a pesquisadora auxilia no toque de um globo terrestre tátil com fundo azul e continentes na cor marrom. Na primeira, o aluno Theo toca o globo. Na segunda, o aluno Enzo faz o mesmo.

Esse momento do encontro foi a primeira vez que as crianças estavam conhecendo um globo tátil e tendo informações sobre o planeta Terra, algo muito novo para elas.

Explico: - *Eu trouxe esse globo tátil para vocês entenderem que o planeta onde nós moramos é redondo.*

Os meninos tocam no globo, mas Agatha não aceita fazer esse movimento.

Informo: - *Agora, nós iremos para a sala de Geografia. Essa sala fica no corredor da segunda fase. Vocês conhecem a segunda fase?*

Eles respondem: - Não.

Já na sala de Geografia, apresento para as crianças o globo tátil grande com os continentes e oceanos.

Explico: - *Sabe os mapas que nós colocamos no livro tátil de vocês? A tia Lu Arruda teve que reduzir. Teve que fazer o planeta bem pequenininho para caber nas páginas do livro, mas, para vocês entenderem como é o nosso planeta, a tia Lu teve que levar para a sala de aula um globo terrestre tátil. O globo é como a gente mostra da forma que é o nosso planeta. Esse globo terrestre aqui (as crianças estão tocando nele) é maior do que foi levado para a sala de aula. Agora, vou mostrar para vocês onde fica o Brasil, desse lado aqui (posiciono as mãozinhas sobre o Brasil) fica o Brasil, onde fica o Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo.*

Theo: - *O Espírito Santo é onde a minha vó mora.* Respondo: - *Sim.*

Figuras 17, 18 e 19: A sala de Geografia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Três fotos coloridas dos alunos Geovana, Agatha, Enzo e Theo ao redor de um globo terrestre tátil suspenso por um tubo cilíndrico fixo no chão por uma base oval na sala de Geografia. Na primeira foto, a pesquisadora está atrás do aluno Enzo. Ela toca nos braços dele e o posiciona perto do globo. Na segunda, a professora Nara está com a aluna Geovana no colo. Ela e os demais alunos tocam no globo. Na terceira, os alunos Agatha, Enzo e Theo tocam o globo.

Continuo: - *Aqui é a África (apresento no globo) onde ficam muitos países, é um continente. Existem outros países nos outros continentes. O Brasil, a Argentina, Paraguai e Uruguai são países.*

Enzo: - *Uruguai é a estação de metrô.* Confirmo: - *Isso, mas também é o nome de um país. Vocês entenderam que o nosso planeta é redondo e que no livro tátil o planeta Terra teve que ficar pequeno?* Theo: - *Sim. O que vocês mais gostaram nesse globo tátil?*

Theo: - *Bem, a gente mais gostou de rodar.* Confirmo: - *Sim, observei que vocês gostaram de girar o globo, mas tem alguma outra coisa?*

Theo: - *Vitória.* Exclamo: *Ah! Vitória. Você gostaria de saber onde fica?* Theo: - *Sim (posiciono sua mão no globo).*

Professora Nara: - *Tia Lu, qual parte do globo tem mais água?*

Respondo: - *Nos oceanos (paro o globo na posição do oceano Pacífico), esse aqui é o Pacífico, e tudo é água.*

Professora Nara: - *E onde fica aquele lugar que o Theo disse que é muito frio?*

Respondo: - *A Antártida?*

Professora Nara: - *É!!!* Informo: - *Fica exatamente onde o Enzo está com a mão.*

Professora Nara: - *Lá tem muita neve e também é muito frio.*

Informo: - *E na parte de cima do planeta também é muito frio, no Círculo Polar Ártico. E no Brasil faz calor ou faz frio?*

Eles: - *Calor.*

Concluo: - *O ventinho Theo enviou para todos esses lugares muita chuva na história.* No final do encontro, pergunto para as crianças: - *Vocês gostaram dos globos táteis?*

Respondem: - *Gostamos.*

Continuo: - *Do globo pequeno ou do grande?*

Theo: - *Do grande.*

Considerações finais

A descoberta da Geografia das crianças se deu no encontro delas com esse novo, que foram as informações geográficas, a descoberta de novas palavras, histórias, novos encontros na construção de outras histórias e, claro, na ressignificação da vida, no dia-a-dia no instituto, no caminho de casa para a escola, na descoberta de novos lugares, novos espaços e novas paisagens no IBC.

A construção de uma cartografia sensorial que proporcionou as crianças vivências espaciais a partir dos outros sentidos e de novas metodologias. Dessa forma, levar as crianças a compreender a realidade do IBC foi fundamental todos na realização das atividades, propiciou que elas adquirissem protagonismo, que se constituíssem como autoras. Os

diferentes materiais ofertados às crianças permitiram o envolvimento de todas na construção da cultura geográfica de cada uma, com cada criança podendo construir o seu material.

O trabalho também permeou elementos que perpassam a Geografia, que são áreas específicas do IBC, como a audiodescrição (AD), o livro tátil, o audiolivro, os livros em braille. Apresentou outro campo de investigação para a Geografia do IBC: pensar na consolidação de uma Geografia da Infância no instituto, envolvendo não somente os professores da disciplina, mas as professoras da primeira fase, além do desenvolvimento de metodologias, materiais táteis, mapas táteis, uma gama de informações e conhecimento que podem ser construídos em conjunto com as crianças.

Referências

ARAUJO, Erick Vasconcelos. **Parâmetros para análise de livros infantis em braille e com ilustrações em relevo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Design, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. 169 f. Design, 2017.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**. Dissertação de Mestrado. 149 f. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **“Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”**: (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant. Tese de Doutorado em Educação, UFF, 2020. 264 f.

JORGE, Ana Maria Guimarães. **Introdução à percepção**. São Paulo: Editora: Paulus. 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira; **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PORTO, Eline. **A corporeidade do cego: ovos olhares**. São Paulo: Unimep: Memnon, 2005. 127p.

SOLER, Miguel A. **Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VIGOTSKI. Lev Semiovitch. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Vivências atmosféricas das crianças e mapas vivenciais nos anos iniciais¹

Danusa da Purificação Rodrigues

A proposta desse artigo se iniciou a partir do convite do Projeto de extensão intitulado Cartografias nas Infâncias e Registro do Espaço Geográfico nos anos iniciais da Universidade do Rio de Janeiro – UERJ, com vistas à formação de professores, tendo como público alvo licenciandos dos cursos de pedagogia, de geografia e história, estudantes dos anos iniciais do ensino básico e docentes dos anos iniciais do Ensino Básico.

As palavras aqui apresentadas são fragmentos oriundos da pesquisa de doutorado intitulada "Se chover demais é ruim para plantação": vivências atmosféricas das crianças em Feira de Santana, Bahia que associa essas vivências aos mapas vivenciais, os quais são apresentados para a formação de professores.

Esta é uma pesquisa qualitativa onde escutamos em rodas de conversa, crianças de 5º ano da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva no ano de 2019, residentes em área rural do povoado de Olhos D'água das Moças do município de Feira de Santana, Bahia.

De acordo com Colinvaux (2009), a escola é um dos contextos de desenvolvimento das crianças, principalmente se pensar no tempo de permanência destas nessas unidades e é preciso reconhecer o seu papel na formação das crianças. Contudo, esta escola precisa ter por meta criar espaços-tempo em que as crianças possam exercer e ensaiar formas próprias de ser e estar no mundo.

Há um desafio em se pensar alternativas de trabalho para a leitura do mundo nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as vivências das crianças, em especial as vivências atmosféricas, ao mesmo tempo que se aproxima de uma geografia da Infância, com elementos que estão na vida e favorecem a leitura do espaço geográfico, do lugar, da paisagem, das territorialidades.

Consideramos estas crianças como sujeitos ativos do conhecimento, com procedimentos que permitam a escuta da voz e parceiras na investigação que interpretam e agem no mundo cartografando de acordo com suas lógicas e autorias, com proposições no sentido de ampliar suas aprendizagens.

Nesse capítulo, propomos uma articulação entre o campo de conhecimento da Geografia da Infância, da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski com o desafio de relacionar a cartografia das vivências atmosféricas das crianças em mapas vivenciais. Esse desafio foi inspirado por outros trabalhos que ousaram na maneira de cartografar com as crianças, através de mapas vivenciais como Lopes (2015), Lopes e Lima (2015), Lopes et al (2016) e Rodrigues (2021).

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265135072740>

Infâncias, teoria histórico-cultural e geografia da infância

Ao consultarmos dicionários e o termo infância, é comum falarmos de uma etapa de vida ou faixa etária até uma determinada idade. Contudo, localizar a infância em um lugar de porvir, do vir a ser, já não é algo aceitável. As crianças não podem mais ser encaradas como quem está transitando por uma fase de preparação para a vida adulta, como se estivessem apenas recebendo, de forma passiva, a formação necessária para quando se tornarem adultas.

De acordo com Vasconcellos e Sarmiento (2007), as concepções historicamente construídas sobre as crianças e o modo como elas foram apresentadas ao longo de diversas épocas históricas, ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança, produzida por uma cultura adultocentrada. Diante disso, as culturas, protagonismos e vivências das crianças passavam despercebidas, sendo necessária uma ruptura epistemológica dos estudos das infâncias e crianças.

Uma obra clássica sobre o sentimento de infância é a História Social da Criança e da Família (1981) do historiador Philippe Ariès, que embora receba críticas teve seu lugar na construção dos estudos da infância. Para Vasconcellos e Sarmiento (2007), embora receba críticas historiográficas, foi importante pois a partir dela a história da infância e os estudos da infância em geral sofreram a partir dela avanços significativos.

De acordo como apresenta Borba, Lopes e Vasconcelos (2020), várias áreas, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a Geografia da Infância e a Psicologia, têm confluído seus trabalhos a partir do reconhecimento de que a Infância é uma construção social e, como tal, é um conceito sistematizado de modo particular em diferentes tempos históricos e espaços geográficos.

Baseado em autores como Vasconcellos e Sarmiento (2007) e Borba, Lopes e Vasconcelos (2020) destacam que não há uma única ideia da infância e que se altera ao longo do tempo, torna-se portanto uma construção histórica, social, geográfica, política e econômica. Além disso, as crianças se desenvolvem de forma diferente moldados pela cultura. É um conceito sistematizado em diferentes tempos históricos e espaços geográficos.

As concepções de infâncias abordam questões de heterogeneidade. Vasconcellos e Sarmiento (2007) afirmam que mesmo no interior de um espaço cultural, a concepção de infância irá observar variáveis como classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, etc. Assim, não deve-se abordar a infância, como conceito único, mas as infâncias, assumindo um caráter heterogêneo e plural. E nessa perspectiva nos aproximamos da Teoria Histórico Cultural.

Para Kravtsova (2014), esta teoria dá início a uma nova prática para compreensão do ser humano e de seu desenvolvimento considerando-o como ser histórico e social discutido por Vigotski. Na apresentação dessa teoria, um conceito que é considerado importante é o de vivência (do russo *perejivanie*). Vigotski apresenta esse conceito na “Quarta aula”. Assim, a “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia –a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –e por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018, p. 78). A vivência é uma unidade

transformadora, ela não é coletiva, pode até se dar no coletivo, no meio (do russo *svida*), que é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, mas é singular em cada um.

Este conceito apresenta uma relação estreita com meio o qual não deve ser considerado como algo puramente externo ao ser humano. Embora se modifique de uma idade para outra ou em momentos escolares distintos. “O papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários” (VIGOTSKI, 2018, p. 74) e ao considerar que o meio pode mudar por conta da educação, “o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, na escola” (VIGOTSKI, 2018, p. 75). Tanto o meio se modifica ao longo do tempo, quanto o ser humano ao longo de seu desenvolvimento e ao ser reelaborado, modifica-se também as suas vivências, conforme aponta VIGOTSKI (2018).

Ao considerar o ser humano como ser histórico e social, de acordo com esta teoria, Lopes (2013), tensiona que há um viés geográfico ou espacial e segue com questionamentos:

Interrogo-me se cada um de nós, em nosso desenvolvimento compartilhado com outros humanos, nesse momento histórico, construtos da história humana na própria história geológica da Terra, partilhando nossas culturas, não somos atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares? Não haveria em nós reminiscências dos locais que ocupamos? E que nos ocupam? Das paisagens em que transitamos? E que em nos transitam? (...) (LOPES, 2013, p. 127).

Nas infâncias, as crianças são seres culturais ativos que interpretam, participam e agem no mundo, modificando-o e sendo modificados por ele, assim como a si mesmos e uns aos outros constantemente. Nesse ínterim, produzem cultura, ao mesmo tempo que são protagonistas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, que já fora ratificada por mais de 100 nações, tem implicações significativas para a melhoria da participação dos jovens na sociedade e consequentemente para as crianças que são sujeitos de direitos. Esta convenção em seu artigo 13, afirma o seguinte:

A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

De acordo com Vasconcellos e Sarmiento (2007), todas as crianças desde bebês apresentam múltiplas linguagens a saber: gestuais, corporais, plásticas e verbais pois se expressam e nas múltiplas atividades que desempenham realizam trabalhos, como as atividades que realizam na escola e no espaço doméstico, apresentando dessa forma, múltiplas dimensões.

Para Bakhtin (2013), a linguagem é produto da atividade humana coletiva e reflete, em todos os seus elementos, a organização econômica e sociopolítica da sociedade que a gerou, além de cooperar involuntariamente para criar os embriões da divisão das classes sociais e de

patrimônios da sociedade. Dessa forma, é preciso pensar o ser humano e as atividades humanas em suas dimensões históricas (temporalidade), que se constroem ao longo da história de nossa própria espécie, e geográficas (espacialidade), pois ocorrem num espaço geográfico e de linguagens. Há uma multiplicidade de linguagens e cito, como exemplos, a fala, os objetos, os sons da natureza, o espaço, as paisagens, os desenhos, os filmes, os mapas vivenciais, as temporalidades, os ditos populares, dentre tantos outros.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, o ser humano é pensado como ser de linguagem que legitima sua inclusão na cultura através da mediação com outros, o que resulta em aprendizagem, vivências, desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Desse modo, a atividade social do ser humano desenvolve formas que modificam as diferentes paisagens pelo trabalho. Isso se processa de maneiras diferentes nas diversas culturas. Assim, há uma mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, quer seja na linguagem elaborada pela cultura ou através de meios, já que a relação com o mundo não é dada de forma direta. Assim, os signos se constituem enquanto meios de relação social, permitem o funcionamento mental, social e individual e são fornecidos pela cultura, sendo ferramentas criadas pela espécie humana.

De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005) “toda infância é infância de um lugar”, possibilitando pensar que existirão tantas infâncias quantos forem os lugares onde elas ocorrem, relatando o viés geográfico da infância, estudado pela Geografia da Infância.

A Geografia da Infância, portanto não dissocia as crianças, as infâncias e as espacialidades. Baseado nisso, incorpora expressões da espacialidade humana como lugar, paisagem, territórios e outras. Para Lopes e Vasconcelos (2005):

A Geografia da Infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais e culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos como as crianças se apropriam dessas dimensões. (Lopes e Vasconcellos, 2005, p.31-32)

Assim, pensando numa outra proposta e apoiada na teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, nos diálogos com a Geografia da Infância, os campos da cultura, sigo nessa interface apresentando a expressão vivências atmosféricas.

Para Rodrigues (2021), esses dois termos dialogam e vão buscar a unidade entre o que está fora das crianças e as particularidades de como estas vivenciam um dado acontecimento na coletividade ou de forma individual, apresentando sua atividade criadora, desenvolvendo suas autorias e, a partir de suas lógicas, criando suas vivências atmosféricas. Estas são únicas de cada criança que se apropriam da cultura e a ela retorna. A seguir, apresentamos a aproximação das vivências atmosféricas das crianças a partir de seus pontos de vista, narrativas e mapas vivenciais para a construção de outros olhares sobre o espaço e sobre os mapas.

Vivências atmosféricas: entre cartografias e narrativas na escola

Buscamos as vivências atmosféricas das crianças a partir da relação, das significações que elas estabelecem com os elementos do meio, da vida, compreendendo-a como um elemento cultural. Foi fundamental ouvir as crianças como agentes criadores de outras linguagens geográficas, possibilitando escuta atenta por parte da pesquisadora, os desenhos e as narrativas de crianças sobre o tempo seco e tempo chuvoso.

Foram apresentados aos ouvintes do curso de extensão, a trajetória das atividades realizadas. Com as crianças de 5ºano da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva, residentes em área rural do povoado de Olhos D'água das Moças do município de Feira de Santana realizamos algumas atividades.

Numa roda de conversa as crianças apresentaram as diversas localidades do distrito da Matinha que elas se deslocavam diariamente até a escola. Utilizavam-se de meios de transportes diversos como bicicleta, caronas, de moto transporte escolar, a pé para os que moravam mais próximos, quer sejam sozinhos ou acompanhados de adultos. Elas narravam as diferenças das paisagens ao longo do ano e quando não era período de chuvas, denominavam de período seco.

***Pesquisadora:** Já que vocês utilizam esses meios de transporte para chegar até a escola, vocês percebem diferença durante o período de chuvas e quando o tempo está seco?*

***Crianças:** Tem muitas poças d'água no caminho quando chove./ Às vezes o ônibus do transporte atola e quem vem de moto, professora, fica sujo.*

Outro assunto que conversamos foi sobre as suas casas, geralmente propriedades em terrenos pequenos a médios, com a presença de uma ou mais casas dos familiares, cujos quintais são utilizados para plantios agrícolas temporários e de frutíferas. Embora toda essa produção seja destinada à subsistência, seus excedentes podem ser vendidos em feiras livres próximas ou beneficiados em casa para consumo a curto e médio prazo. Tudo é plantado, na maioria das vezes, por adultos, em trabalho colaborativo com outros adultos, podendo ter a participação dessas crianças. Quanto a roupa utilizada nas épocas de plantio, uma criança destaca:

***Criança:** Quando está plantando, as pessoas usam blusa de manga comprida e chapéu para se proteger do sol quente.*

Diante dos temas que emergiram na roda de conversa anterior, foi proposto uma atividade a partir da elaboração de desenhos individuais das crianças. Cada uma delas realizou desenho do tempo chuvoso e do tempo seco e logo após narraram informações sobre os locais escolhidos e pela própria vivência da atividade proposta. Estes subsidiaram os mapas vivenciais, com a temática: “Os espaços de nossas casas: Tempo chuvoso x tempo seco”, temática que surgiu naturalmente no decorrer das conversas.

Dessa forma, buscou-se compreender as vivências atmosféricas e propor uma cartografia *com* crianças. A elaboração não seguiu as normas propostas pela cartografia convencional, mas a metodologia proposta por Lopes (2015), Lopes e Lima (2015) e Lopes et al (2016). A partir desses autores, explicito que mapas vivenciais são:

[...] movimentos de representações cartográficas que tragam não só elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos do seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia *com* crianças, reafirmando as singularidades constitutivas do ser humano. (LOPES, 2012, p. 222-223)

Foram realizados desenhos que associados às narrativas das crianças e, sobretudo com o olhar da infância para as suas referências espaciais e das vivências atmosféricas dos espaços em que vivem. Cada uma das crianças desenhava, a partir de suas lembranças e vivências, seu espaço de vida na unidade pessoa-meio e, à medida que produzia, criava e reproduzia suas culturas. (Rodrigues, 2021). Os títulos foram escolhidos coletivamente à medida que conversávamos.

Figuras 1, 2 e 3 - Dos desenhos das crianças



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

São apresentados alguns desenhos e narrativas dos mapas no tempo chuvoso dos quintais de suas casas.

Para o mapa de tempo chuvoso de Liliane ela relata que “Eu ajudo a minha mãe e minha irmã a plantar. Meu pai põe a calça, capote e boné para se proteger do sol. Eu às vezes uso calça. A minha mãe guarda as sementes direto nas garrafas plásticas e põe dentro de casa”.

Figuras 4: Desenho de Liliane do tempo chuvoso



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

Para o mapa de tempo chuvoso de Renata Marques ela relata que “Quando chove é bom para a plantação. Mas quando chove demais não é bom para a plantação, porque estraga os alimentos”.

Figuras 5: Desenho de Renata Marques do tempo chuvoso



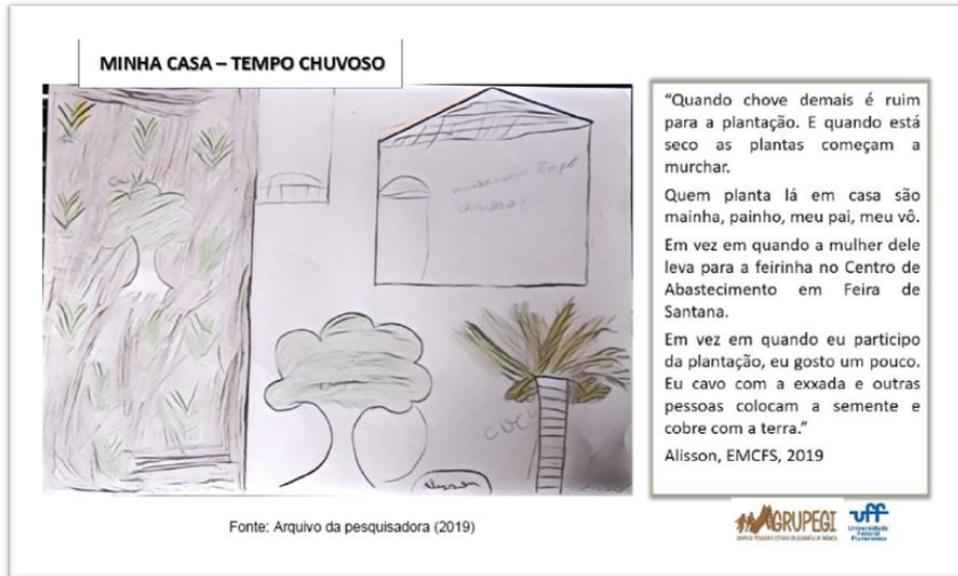
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

Para o mapa de tempo chuvoso de Alisson ele narra: “Quando chove demais é ruim para plantação. Quando está seco as plantas começam a murchar. Quem planta lá em casa são mainha, painho, meu pai e meu vô. Em vez em quando a mulher dele leva para a feirinha no Centro de Abastecimento em Feira de Santana. Em vez em quando eu participo da plantação,

eu gosto um pouco. Eu cavo com a enxada e outras pessoas colocam a semente e cobre com a terra”

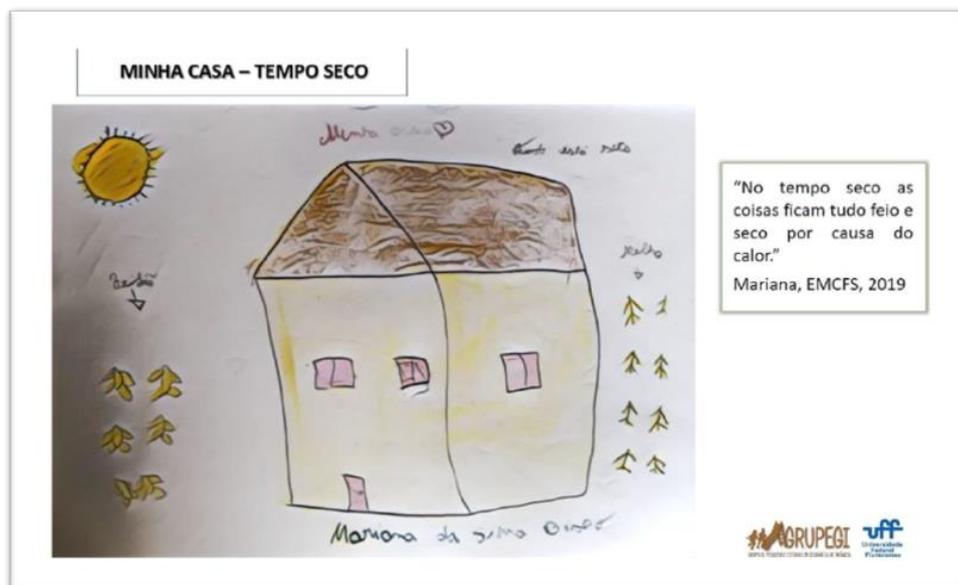
Figuras 5: Desenho de Alisson do tempo chuvoso



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

Para o mapa no tempo seco de Mariana ela narra: “No tempo seco as coisas ficam tudo feio e seco por causa do calor.”

Figuras 6: Desenho de Mariana do tempo seco



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

Para o mapa no tempo seco de Renata Marques ela narra: “Quando o tempo está quente não dá para plantar por causa da terra seca: e as sementes nós guardamos e as sementes nós guardamos em casa na garrafa”.

Figuras 7: Desenho de Renata Marques do tempo seco



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

As crianças desenhavam, a partir de suas lembranças e vivências, seu espaço de vida na unidade pessoa-meio e, à medida que produziam, criavam e reproduziam suas culturas. Enquanto realizavam a atividade, eu ia passando por elas e conversávamos sobre seus registros. Percebi as narrativas da primeira roda de conversa emergirem nos seus desenhos. Lopes (2015), ao mencionar os procedimentos dos mapas vivenciais, afirma:

Para isso, assumimos também as múltiplas linguagens infantis (do desenho, da narrativa oral, das expressões corporais, das relações intermodais e outras) na produção do novo, do inexistente ou seja, nosso desejo é resgatar os indícios do espaço desacostumado como uma das principais particularidades da discursividade e do linguajeiro infantil. (LOPES, 2015, p.10)

E continua...

[...] as crianças criam suas culturas na unidade pessoa-meio, na vida social dialogada com a formação cultural, com isso, busca-se mapear as lógicas pessoais e coletivas, indícios que se expressam em determinadas temporalidades e espacialidades. (LOPES, 2015, p. 12)

Assim, as crianças desenharam suas casas e seus respectivos quintais com as culturas agrícolas e frutíferas no tempo chuvoso e tempo seco. Na maioria dos desenhos, há mais culturas/plantações apresentadas pelas crianças no tempo chuvoso. Para as pessoas do campo, o período das chuvas geralmente aparece como renovação de esperanças, pois as aguadas e os

reservatórios de água da chuva enchem, o verde se espalha sobre as pastagens, alimentando plantas e animais.

No tempo seco, há menor quantidade das culturas apresentadas nos desenhos, as quais aparecem em cores amareladas ou em tons terrosos, momento muito comum de prejuízo no campo ou pouca colheita. Porém, em suas narrativas, há ressalvas quanto à quantidade de chuvas e seus impactos, bem como o destino dado às plantações.

Mônica ressalta a importância da quantidade de chuvas para a plantação, as pessoas de sua casa que se envolvem no plantio e a cooperação entre elas:

Mônica: Quando está sem chuva, é ruim para a plantação e, quando chove muito, também não faz bem para plantar e derruba a plantação. Tem que chover mais ou menos. Minha mãe, meu pai, eu e meu irmão plantamos os alimentos. É um ajudando o outro. Um pouco de cada coisa nós tem que ter.

Deise por exemplo, ao comentar sobre a plantação, estabelece um paralelo entre o tempo seco e chuvoso, a importância de guardar as sementes para o plantio no ano seguinte e as roupas utilizadas no momento do plantio:

Deise: Na minha casa, no tempo de chuva, meu pai adora plantar. Meu pai guarda as sementes na dispensa para poder plantar no ano seguinte. E nós usamos calça, capote e sapato para plantar e se proteger do sol.

Danusa: E quando o tempo está seco?

Deise: Quase não há nada para plantar e para colher.

Marcos também reflete sobre a necessidade de utilizar roupas para plantar e proteger do sol e compara plantar após as chuvas ou quando está sem chover:

Marcos: Eu participo da plantação quando meu avô está plantando milho. Para eu não me queimar, uso capote, chapéu, calça. Mas quando está chovendo é bem melhor para plantar, porque a terra está mole e fica fácil cavar o chão. Quando está seca, é mais ruim, porque as plantações morrem, as plantas ficam todas murchas e amarelas.

Maycon ressalta as plantações que a família prioriza na sua casa, quem se envolve nas plantações temporárias e cita as árvores frutíferas.

Maycon: Minha família planta feijão, milho, tomate, cebola, abóbora e vagem. Minha mãe planta pé de coco, de manga e milho.

Posteriormente foram elaborados mapas vivenciais trazendo as referências dos desenhos das próprias crianças quanto aos períodos de estiagem (tempo seco) e chuvoso (tempo chuvoso) associados às culturas agrícolas, frutíferas presentes nos quintais de suas casas. Foram apresentados nos mapas as culturas agrícolas identificadas pelas crianças nos tempos seco e chuvoso, e algumas frutíferas. Estas foram espacializadas nas localidades de moradia dessas crianças no distrito da Matinha.

Figuras 7: Mapas vivenciais: Culturas Agrícolas: (1) Tempo Chuvoso, (2) Tempo Seco e (3) Frutíferas



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela pesquisadora (2019)

As crianças enfatizaram as culturas temporárias como milho e feijão. Ao observar as legendas dos desenhos, aparecem muitas frutíferas, como laranjeira, limoeiro, tamarindeiro, mangueira, cajueiro, coqueiro, cajazeira as quais foram contempladas nos mapas vivenciais.

Lopes (2017), amparado nos estudos da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores (obras diversas), nas obras do círculo de Bakhtin e no campo da Geografia da Infância, apresenta alguns argumentos que permitem pensar e entender as narrativas acima trazidas pelas crianças sobre suas vivências atmosféricas, associadas às atividades humanas e ao desenvolvimento humano, como formas de ser e estar nesse mundo:

[...] as atividades humanas ocorrem em um tempo, mas também em um espaço; as pessoas possuem uma dimensão histórica (temporalidade) e uma dimensão geográfica (espacialidade), por isso sempre uma dimensão geo-histórica das atividades humanas; reconhecemos que as crianças possuem uma linguagem espacial, uma memória espacial, uma vivência espacial e que a atividade criadora das crianças é também uma atividade espacial; o ser humano é um ser de linguagem e forjado na linguagem, cuja consciência tem sua origem na palavra outra; os bebês e crianças humanas nascem em um mundo de linguagem, que envolve artefatos da cultura, mas também palavras humanas, ou seja, nascem em paisagens, territórios, lugares de onde parte seu desenvolvimento, entre outros. (LOPES, 2017, p. 220)

Foi muito presente a descrição da colaboração de trabalho, dos instrumentos e as relações existentes entre as crianças, seus pais e/ou familiares, as quais se constituem fundamentalmente como um ato social, podendo, dessa forma, transformar o ambiente e a si mesmos, deixando marcas no corpo e na mente. Assim Fitchner (2010) explicita que:

Na perspectiva da evolução do homem, os seres humanos se criaram a si mesmos, e simultaneamente a sociedade, através do *trabalho*. O termo “trabalho” descreve a forma humana qualitativamente nova do modo de viver e de sobreviver em comparação com os outros animais. A base desta nova forma consiste na *colaboração*: só através dos outros os seres humanos conseguem relacionar-se com o meio ambiente e consigo mesmos. A colaboração exige a construção de *meios*. A prática do trabalho colaborativo em seu próprio exercício permitiu a construção simultânea da *linguagem*, de *instrumentos* e de *representações miméticas*. Desenvolvemos, através do trabalho, esta capacidade de transformar o meio ambiente e a nós mesmos. Em outras palavras, nós seres humanos construímos e entramos na relação dinâmica entre “objetivação” (“Vergegenständlichung”) e “apropriação”, entre o individual e o social. (FICHTNER, 2010, p. 249)

Nas interações das crianças com os adultos e seus pares, há uma unidade que é a vivência, capaz de explicar o desenvolvimento das funções mentais superiores, que se processa no social, cujos aprendizados e ensinamentos passados de forma oral são internalizados, rememorando ensinamentos dos antepassados e que modificam sua relação com a realidade. Fichtner (2010) considera esse processo como sistema vivo de ensino aprendizagem, cuja relação é entrecruzada por afetos e emoções, sendo os novos conceitos formulados colaborativamente.

Por sua vez, Delalande (2009), buscando uma ampliação do conceito de aprendizagem, afirma que esse termo não deve ser empregado apenas para designar o que é passado de professor para aluno ou de adultos para crianças. A autora defende que é preciso considerar a criança como ator social e, através de uma aprendizagem horizontal entre crianças, afirma que “as crianças se socializam e aprendem também em conjunto a regular suas relações, a se submeter, entre si, a normas sociais” (DELALANDE, 2009, p. 27).

Diante das questões apresentadas, esse encontro com as crianças e os aprendizados sociais permite um enriquecimento ou o que os etnólogos e sociólogos preferem chamar de culturas infantis. Esse termo é definido por Delalande como “o conjunto de conhecimentos, saberes,

competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte do grupo de pares” (DELALANDE, 2009, p. 35).

A supracitada autora, ao analisar os pátios de recreio, aponta que esse espaço apresenta potencialidade para transmissão oral que enriquece os alunos com saberes, técnicas, prazeres e motivação que não são os da sala de aula. Da mesma forma, aponto para a roda de conversa desenvolvida com as crianças em sala de aula, os desenhos, os mapas vivenciais que contemplaram os espaços de suas casas, apresentando situações que envolviam os tempos chuvoso e seco e suas participações ativas na vida social e cultural, percebidas através das narrativas.

Referências

BAKHTIN, M. M. Que é a linguagem? In: VOLOCHÍNOV, V. N. **Do Círculo de Bakhtin. A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131-156.

BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, T. DE. Infância. **Sede de Ler**, v. 3, n. 1, p. 3-4, 21 out. 2020.

COLINVAUX, D. Crianças na escola: histórias de adultos. In.: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (orgs)..**“O Jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 23-41.

DELALANDE, J. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In.: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (orgs)..**“O Jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 23-41.

FICHTNER, B.. Instrumento – Signo – Mimesis - O potencial de “representações simbólicas” na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (orgs.). **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: EdUFF Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010.

KRAVTSOVA, Helena E. Pesquisas Contemporâneas na Área da Psicologia Histórico-Cultural. In: **VERESK**. Cadernos Acadêmicos Internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014. p. 43-63.

LIMA, Reinaldo José de. Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo: cartografia com crianças em Areal. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2014.

LOPES J. J.; VASCONCELOS, T. de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. J. M., LIMA, R. J. de. A cartografia nas mãos – e nas vozes –das crianças. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

LOPES, J. J., Costa, B. M. F., & Amorim, C. C. (2016). MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 6(11), 237–256. Recuperado de <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381>

RODRIGUES, Danusa da Purificação. vivências atmosféricas das crianças em Feira de Santana Bahia. 2021. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021.

VASCONCELLOS, Vera M. R. & SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.) (2007). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

**Mapas vivenciais e cotidianos urbanos:
como se espacializa a vida das crianças no Rio de Janeiro e em Goiás¹**

Laís Rodrigues Campos
Vinícius de Luna Chagas Costa

A vivência espacial e as rotinas cotidianas das crianças

Vamos começar pela ideia de que mapas nos dão a ideia de uma realidade guardada, um instrumento que representa a unidade entre o ser humano e o espaço. Chamamos a atenção sobre como fertilizam possibilidades de compreender a cidade pelo olhar de quem se desloca. Particularmente, não há como ignorar a riqueza da leitura e interpretação do espaço concebido pelas interpretações cartográficas das crianças. Ao viver na cidade, cartografam seus deslocamentos, e como andantes usam o espaço, produzem saberes e se expressam espacialmente.

Acreditamos que o espaço vivido não é o palco das ações humanas, mas fundamental para revelar os seus usos e a distribuição dos fenômenos. As crianças vivenciam o espaço como processo e não como local de passagem ou superfície ocupada. Dessa forma, o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade. Esclarecemos ainda que noções comuns como próximo ou distante, entre outras, nem sempre coincidem com os recortes espaciais tradicionais idealizados pelos adultos. Neste sentido, ressaltamos que a territorialidade infantil dá sentido à vida individual e coletiva.

Afirmamos, portanto, que todas as pessoas possuem uma dimensão histórica, marcada por diferentes temporalidades que se cruzam e possuem também uma dimensão geográfica, criada por diversas espacialidades que se expressam em paisagens, territórios, lugares, regiões, redes, entre outras. (Lopes, 2022, p.7)

Por isso em nosso ponto de vista é fundamental reconhecer as vivências do cotidiano ao se articular com a escola. Os mapas, numa visão ampliada, se caracterizam como um instrumento que nos permite uma reflexão epistemológica para a compreensão de uma prática cartográfica que trata da vida. Como objeto social e político, entendemos por esta ótica que a cartografia está para além de uma técnica, mas uma prática social com artefatos que já fazem parte da cultura de quem o produz. São linguagens que possuem uma estética própria. Os mapas refletem apreensões sobre o mundo real e por isso são objeto de disputa.

Relacionamos mapas a informações sobre o espaço geográfico, e mesmo que os mapas ditos oficiais apresentem uma linguagem visual e elementos próprios, parte da sociedade e suas formas de viver são ignoradas. Os seja, há um conjunto de associações que sustentam, de certa forma, a naturalização da ideia de mapa.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265135074152>

As cartografias infantis permitem diferentes abordagens, inclusive aquelas que tentam responder as demandas que emergem do cotidiano pois crianças devem ser vistas como ativas na construção de sua vida social. São expressas quando estes sujeitos desenham suas espacialidades. Neste sentido, Lopes (2022) aponta para a emergência da “justiça existencial”, uma justiça que reconheça as crianças como pessoas em atividades autorais criadoras. Quando falamos sobre a vivência espacial das crianças, emergem questões que não se restringem a “locais” no espaço, mas ao todo, ao seu interno e externo e em seus contínuos, pois as unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes que se estendem além de pontos fixos para criarem uma unidade histórico-geográfica. Por outro lado, a vivência dos elementos das paisagens cruzam diversos sentidos: olfato, tato, audição, paladar são acionados em sua plenitude e não em seus isolamentos, temos reconhecido essa situação por vivências intermodais na cidade.

É desse lugar, como professores, que nos posicionamos na investigação com as crianças. Ainda que essa ideia seja minoritária no meio acadêmico, consideramos que a Geografia precisa ler a sociedade e a manifestação da cultura também através da espacialização infantil, eis um dos argumentos centrais deste artigo.

Esclarecemos que na vivência do espaço as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, mas produzindo uma espacialidade não existente. Dessa forma, faz-se necessário o reconhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os outros grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais criados no espaço, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas.

Tendo em vista estas preocupações, o artigo discute temas que consideramos urgentes e necessários. No primeiro, abordamos os marcos iniciais de onde derivam a investigação. Daí a contribuição singular para pensar a Cartografia e a Geografia. Nos dedicamos a trazer algumas memórias tecidas numa Cartografia não tradicional. São narrativas de crianças moradoras da região metropolitana do Rio de Janeiro. Com base nos mapas vivenciais, vistos como galerias, discutimos o alargamento da visão sobre a produção cartográfica, marcadamente adultocêntrica.

Com base nas narrativas infantis e seus repertórios sobre a cidade de modo autoral, foi possível caracterizar a expressão do espaço geográfico e da paisagem, questionando a mobilidade urbana e a função acolhedora da cidade. Outro tema importante é a reflexão sobre os problemas citadinos e as injustiças sociais, reflexo das ações do Estado.

Buscamos uma metodologia que abarcasse o registro das vivências espaciais. Em razão da amplitude da pesquisa qualitativa, empreendemos esforço no sentido de apresentar as diferentes formas de infância na cidade, priorizando os espaços de moradia e a escola. É possível notar ainda que os indicadores sociais nos ajudam a pensar nos direitos das crianças.

Existem diversas Geografias. Tratamos de uma Geografia da Infância, da pesquisa com as crianças moradoras da região metropolitana do Rio de Janeiro. Procuramos compreender o que as crianças urbanas vivenciam em seus deslocamentos a partir desta escala, buscando evidenciar as questões habitacionais e a organização das estruturas familiares. Neste contexto,

a pesquisa buscou envolver a dinâmica familiar e os deslocamentos urbanos. Assim, ao falar em deslocamentos, assumimos que trajetórias de vida são implicadas por questões socioespaciais na cidade. Por outro lado, reivindicamos a interpretação sobre o saber urbano pelas crianças. Aspectos sobre as vivências das crianças através dos mapas foram analisadas, buscando compreender suas singularidades e relações territoriais.

Memórias e espacializações das infâncias

Invento para me conhecer.
Eu só faço travessura com palavras.
Não sei nem me pular quanto mais obstáculos.
Escrever o que não acontece é tarefa da poesia.
A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens.
Eu gosto do absurdo divino das imagens.
Manoel de Barros

Reproduzimos parte dos versos de Manoel de Barros como modo de ilustrar, de forma prática, a força da linguagem e das autorias infantis, suas distintas enunciações. Consideramos uma bela reflexão sobre a força das palavras na cultura infantil, presentificada no espaço e na vida. Bakhtin (1997) também comentou sobre isso ao marcar essa diferença: a enunciação é a língua vivendo a vida, resposta constante ao mundo que nos interroga quando chegamos e o habitamos.

Ao nos situar dentro da pesquisa questionamos quais seriam os lugares das infâncias que serviram como referenciais para a espacialização? Seria possível narrar uma trajetória como vivência, isto é, um modo de habitar e perceber a realidade? Ao propor esta forma escrita biográfica, buscamos demarcar um lugar na pesquisa que se oponha a ideia de uma suposta neutralidade acadêmica. O que a pesquisa qualitativa pretende é introduzir uma lógica que se oriente pelo contexto em que ocorre, ou seja, busca compreender a condição da vida espacializada, no processo. Bogdan e Biklen dizem que é preciso:

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo forma minuciosa. Muitos de nós funcionamos com base em “pressupostos”, insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam. Não é raro passar despercebidas coisas como os gestos, as piadas, quem participa numa conversa, a decoração de uma sala e aquelas palavras especiais que utilizamos e às quais os que nos rodeiam respondem. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (Bogdan e Biklen, 1994, p.49)

Pensamos que é fulcral reconhecer que inquietações ao longo da vida podem se tornar questões de pesquisa. Narrar os lugares de infância tornam-se uma condição para iluminar nossas memórias e estão carregadas de um sentido de cidade. De início, vale comentar que

esse conceito chave não pode ser compreendido sem que haja vivência. Um ponto que nos parece importante destacar é que o esforço por retomar a infância busca um ato de ler o mundo, produzindo testemunhos sobre as paisagens. Nesse processo, as crianças experimentam a sensação de lugares, de territórios. Sejam espaços dados, vedados ou entrelugares, o que as crianças vivenciam em suas relações com outras são as multiplicidades de possibilidades do uso desse espaço. Convém dizer que esse movimento não nega momentos de conformidade, de aceitação de arranjos sociais pré-existentes.

Para Abreu (1998) a memória de uma cidade pode ser definida como “um elemento essencial da identidade de um lugar” bem como o “locus do coletivo, do intersubjetivo”. São pequenos fragmentos de memórias individuais onde a identidade forjada se liga a vida naquele espaço-tempo. Estou falando da ideia de que o lugar possui uma singularidade que não pode ser abolida. Destaca-se o fato de que Abreu (1998) converge em favor da tese de que o passado é uma das dimensões mais importantes da singularidade. Trata-se de uma materialização através da paisagem, ilustrando sua identidade e associado as raízes. Neste sentido, a memória urbana estaria revalorizada por inúmeros agentes, ainda que esse movimento ocorra em um país que durante muito tempo apostou em projetos modernizadores como forma de apagar a história de suas cidades.

O geógrafo humanista Tuan (1974) também observa que o lugar pode ser compreendido como um espaço onde se estabelecem as relações afetivas, a partir da noção de topofilia. Vale reiterar que na visão do autor, o conceito tem relação com a liberdade de movimento que se tem no espaço ocupado, onde os sujeitos alcançam a sensação de identidade. Tuan (1983) em seu texto extremamente fértil alargou o conceito e teceu uma crítica aos estudos que liam o espaço geográfico somente pelas lentes da racionalidade se referindo ao lugar como “um mundo de significado organizado”. Os espaços tornam-se lugares com o tempo, à medida que se estabelece a identidade e seus símbolos, perpetuados pela memória. Para os geógrafos humanistas, o lugar é definido pela sua subjetividade, em oposição ao racionalismo objetivo. Acreditavam na existência de uma relação entre o espaço, os indivíduos e sua cultura.

A geografia crítica traz uma perspectiva que chama a atenção para o conceito de lugar. Trata-se de uma construção social localizada, não apenas um ponto geográfico. Possui a dimensão do espaço vivido, definido por relações sociais. Santos (1994) descreve o lugar como um conjunto de oportunidades que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz.

Consideramos a memória durante a infância um elemento constituinte da identidade dos lugares citadinos e, portanto, a essência das ruas dos bairros será retratada por esse resgate de modo individual. Lopes (2021) nos mostra que existem peculiaridades em cada um de nós, com vivências individuais específicas, partilhadas, sempre na coletividade. Neste sentido, pensamos que as crianças expressam suas diferenças nos seus contextos relacionais em unidade com os muitos mundos que fazem parte de seu viver.

Bakhtin (1997) enfatiza que a linguagem não pode ser dissociada do viver. Está ligada ao diálogo, como também aos afetos, valores e saberes. A ciência e a vida devem ser entendidas como campos da cultura humana em articulação. Concordando com o autor e percebendo as

expressões infantis, consideramos que o registro da vida desses estudantes em uma cartografia representa a oportunidade de compor suas galerias, proporcionando-lhe um envolvimento com a prática constante de demarcar a topogênese.

Nesta perspectiva onde o nascimento do lugar emana nas pessoas, a geografia da infância traz como ponto de referência o processo de vivência dos elementos espaciais como uma forma própria de empiricamente compreender a realidade. Pois bem, o que se propõe é a autonomia espacial, que gira em torno do melhor uso dos recursos para se localizar no espaço.

Entendemos que o estudo geográfico não deve isolar os elementos, mas trabalhar suas inter-relações. Portanto, é fundante para os estudos da infância que haja um enfoque sobre esses registros – aromas, sensações, cores – como marcas de suas vivências espaciais. Trata-se, sobretudo, de assumirmos um compromisso político.

A criança não começa sua história do ponto zero. Desde o seu nascimento, chega ao mundo que preexiste e ao chegar nessas paisagens as interpreta, aprendendo não só o que lhe é apresentada, mas seu contexto, o que chamamos de sociocognição. Esse desenvolvimento pessoal acontece a partir das relações tecidas no mundo de cultura, no plano social em que se encontra. Vigotski, na esteira do método instrumental em psicologia nos ajuda a compreender com profundidade essa relação com os objetos:

Os objetos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. (Vigotski, 1999, p.93)

Numa visão marxista (Newman e Holzman, 2014) abordam a capacidade humana de fazer mediações para agir no mundo, ligada à reflexão. Se, de acordo com as teorias clássicas predominam os ideais de total controle em seu rigor científico, o ser humano passaria a ser observado apenas por sua condição biológica. O nosso propósito é sublinhar a teoria histórico-cultural, uma perspectiva que considera o anúncio do viver, indica que retoma a capacidade de considerar o sujeito em seu contexto.

Mesmo no ambiente escolar, acreditamos que a criança traz referências do mundo em que vive. Cabe neste momento defender que nesta perspectiva, o conceito de rigor reside em respeitar de maneira ética as narrativas, repertórios e enunciados das crianças. São procedimentos de pesquisa e ideias que se posicionam no âmbito da Geografia da Infância.

Deslocamento e mobilidade urbana: como os estudantes acessam a escola no Rio de Janeiro e em Goiânia.

Nos deteremos aqui a situar geograficamente onde as escolas estão inseridas. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é um dos lugares da pesquisa com as crianças. Geograficamente o CAP-UERJ tem em seu entorno algumas favelas, paisagem semelhante ao que se apresenta em diversos bairros da Zona Norte. É preciso considerar que o bairro do Rio Comprido, de acordo com o Índice de Progresso Social da Cidade do Rio de Janeiro (IPS), realizado em 2023, ocupa a 102ª posição entre 162 bairros da cidade. Essa disparidade geográfica refletida pelos indicadores que consideram inclusive a segurança pessoal dos

moradores tem impacto na vida. Casos de violência são comuns na região e figuram nos meios de comunicação.

O Instituto de Aplicação funciona como uma instituição de ensino pública, uma unidade de educação básica que tem por finalidade a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção de educação de qualidade, de atividades voltadas para a pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e que marca a cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro. Apesar de próximo a região central da cidade, exige conexões.

Imagem 1 - Leituras da cidade pelas infâncias



Fonte: Dos próprios autores, 2023.

No caso de Goiânia, temos o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), escola pública federal, unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, com as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além de Pós-graduação, com Mestrado e Especialização.

Segundo o Censo Demográfico de 2022 apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) é uma aglomeração urbana que apresentou grande crescimento populacional nos últimos dez anos, com aumento de aproximadamente 19% da população.

Com esse cenário, nas aulas de Geografia do 4º ano dos Anos Iniciais do CEPAE, foi trabalhado o conteúdo cidade de Goiânia. Nesse caso, foram utilizadas diferentes linguagens, como a cartográfica. Para isso, fundamentou-se na concepção de Bakhtin quando aponta que “historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato”

(2010, p.84). Por isso, entendo-a como ato enunciativo na vida da criança, a linguagem faz parte da experiência humana.

Nesse momento, as cartografias nas infâncias e o registro do espaço geográfico nos Anos Iniciais revelam produções cartográficas infantis, em específico, os mapas vivenciais. Isso porque as crianças são sujeitos de linguagem e suas criações estão para além de qualquer mecanismo sensorio-motor. As questões sociais passam pela elaboração dos mapas infantis.

Nota-se que as relações comunicativas vão acontecendo de maneira intersubjetiva, entre o eu e o outro, como parte da dimensão geográfica da vida. À vista disso, uma cultura cartográfica que já existe antes mesmo de nosso nascimento e muitas vezes com produções cartográficas que ignoram as lógicas infantis. Diferente de uma perspectiva cartográfica adultocêntrica e clássica. É apresentada a seguir, a produção cartográfica (imagem 2) de um aluno do 4º ano sobre um parque urbano de Goiânia.

Imagem 2- Espaço urbano de Goiânia



Fonte: Dos próprios autores, 2023.

O mapa vivencial acima representa a paisagem de parte do percurso do aluno até a escola, esse espaço urbano retratado, não é algo estático, traz movimento, são signos de vivências do espaço geográfico. Esses tipos de produções cartográficas infantis “amalgamam espacialidades, temporalidades e os valores nelas presentes, como possibilidades enunciativas”. (LOPES, COSTA, 2023, p.326).

A provocação que atravessa este texto consiste na necessidade de documentar as vivências espaciais infantis na cidade numa condição de autoria, que acontece quando tomo consciência da situação. Neste sentido, consideramos como vivências as diversas formas de ser e estar das crianças no espaço, pois quando a criança passa a grafar sua autoria cartográfica, cria um guardador de memória daquele lugar. De qualquer modo, estas relações espaciais são axiológicas, sendo necessário reconhecer que não é possível pensar infâncias desconsiderando

suas espacialidades. Mesmo chegando a um espaço previamente elaborado, dado, o momento inaugural/autoral infantil está sempre presente, o que possibilita a reescrita constante de paisagens, territórios e lugares.

Sabemos que nos estudos urbanos, a dimensão do transporte e dos deslocamentos sempre foi algo marcante, no texto clássico de Abreu (1987) ele já apontava essa situação da expansão urbana do Rio de Janeiro, como sendo uma das marcas que irá transformar o espaço. Para dar o contexto, é preciso compreender quais os dispositivos do poder público que nos ajudam a pensar os conflitos urbanos. Os processos de segregação, sobretudo onde estão estes desconfortos cotidianos. São lugares simbólicos importantíssimos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principal responsável por produzir e divulgar as informações demográficas do Brasil, indicou que o Rio de Janeiro é a Unidade da Federação mais metropolitana. De acordo com o censo realizado em 2010 a taxa de urbanização era de 99,5%, evidenciando o forte fluxo populacional entre a capital e as cidades do seu entorno. Outro componente relevante evidenciado no censo diz respeito a mobilidade urbana, em que foram pesquisados e computados dados que indicaram os fluminenses nas primeiras colocações do ranking brasileiro quando o assunto é tempo perdido no deslocamento entre casa e local de trabalho/estudo.

Essa falta de repertório na rede de transportes atinge as crianças que chegam ao CAP-UERJ. Suas famílias também sofrem este impacto negativo, pois as rodas de diálogo, ricas em apresentar as vivências espaciais, também revelaram uma necessidade de organização e planejamento financeiro para acompanhar os estudantes até o colégio. Vale a pena apontar que somente dados oficiais como os do IBGE não são suficientes para explicar as situações de vida.

Imagem 3 - Concepção do espaço urbano e trajetos pelo estudante Van Der Sar



Fonte: Dos próprios autores, 2023;

Durante a pesquisa identificamos pelo menos três casos em que houve a necessidade de mudança de residência para o bairro onde se localiza a escola, ameaçando as vivências comunitária e familiar. Porém, se esse é um tema que tem debatido em alguns campos de conhecimentos, entre eles a Geografia, olhar como as crianças se envolvem com esse processo, ainda se revelam a presença de poucos estudos. Como um dos habitantes e seres de urbanidades, como autores e produtores de culturas geográficas (topogênese), reconhecemos a importância de escutar, sensivelmente, essas palavras outras e compreender suas concepções, suas vivências nos movimentos cotidianos, eis um dos aspectos da Geografia da Infância.

É importante situar o que aqui entendemos por Geografia da Infância. Trata-se de um movimento de transformação que repensa as expressões geográficas ao olhar as infâncias no Brasil e ao mesmo tempo considera as lógicas das crianças, geografias produzidas por elas na dimensão de um espaço em disputa. Conforme Lopes (2018) a Geografia da Infância busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades. Lendo a sociedade pela geografia como área de conhecimento, emergem os conceitos de espaço geográfico, paisagem, território e lugar.

Lopes e Vasconcellos (2005) argumentam que a Geografia da Infância não surge como uma divisão da ciência geográfica, mas uma área de pesquisa e estudos que considera o espaço como componente da formação humana. Enquanto campo teórico, pensam no termo como uma contribuição para os estudos da infância que emana das culturas infantis contextualizadas nos diferentes territórios, principalmente os grandes centros urbanos.

De modo geral, a Geografia da Infância parte do pressuposto de que a criança é um ser histórico-cultural, afirmativa comumente popularizada nos discursos contemporâneos, contudo agrega também ao debate a condição geográfica da infância.

Para pensar as questões ligadas às Geografia(s) da(s) infância(s), reafirma-se a relevância do espaço/tempo na configuração da infância, ou seja, a infância de que se fala, narrada em sua condição cronotópica (Bakhtin, 2004), que marca profundamente as fronteiras e a alteridade das crianças no mundo. (Lopes; Fernandes, 2018, p.208)

Sua base é demarcada por alguns argumentos fundamentais, entre os quais pode-se destacar três: o primeiro é que o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; o segundo é que o processo de humanização das crianças, o seu “ser e estar” no mundo porta também uma grandeza geográfica; e o terceiro refere-se a forma como nós, individual ou coletivamente, concebemos o espaço, constituem ligações que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias.

Considerações Finais

É importante apontar que expressões do espaço geográfico como a paisagem, lugar e território foram mobilizadas a partir das lógicas infantis. Desta forma, afirmamos que a escola

é um espaço de convívio, circulação e encontro entre os estudantes. Se situa como um centro de vivências e nos permitiu interrogar que relações são estabelecidas diante dos deslocamentos cotidianos. Na vivência do espaço as crianças constituíram sítios espaciais que envolveram seus fazeres nas rotinas cotidianas, condição muito presente nas atividades do brincar.

Uma das questões iniciais reside no fato de uma das escolas ser percebida como distante e de difícil acesso para muitos de seus estudantes, provoca seu deslocamento em prol de um ensino público e de qualidade. É importante salientar que o colégio tem uma dimensão humana pois reúne crianças de várias origens, com valores diferentes e que pode irradiar conhecimentos sobre outros lugares da cidade.

O percurso argumentativo que foi feito nos incitou a pesquisar sobre o que sentem e pensam sobre o espaço urbano, numa tentativa de romper com o topoadultocentrismo e com a invisibilidade das infâncias. A partir dessa perspectiva inicial, consideramos que uma instituição de ensino público, por não ser regionalizado no bairro, deve estar atenta às demandas provocadas pelo deslocamento infantil. São estudantes dos anos iniciais diretamente atingidos pelos impactos do transporte público que mobiliza essa temática no campo educacional, ou seja, pensar em suas necessidades e demandas.

Compreendemos que a cidade desempenha um grande papel no desenvolvimento das crianças. O espaço é um meio de vivência onde o encontro com o outro produz singularidades. Nos últimos tempos alguns lugares infantis como praças, campos, parques e ruas foram se estreitando. São espaços de vida perdidos pelas crianças. Estes lugares deixaram de existir ou impedidos de serem utilizados durante a infância em detrimento de uma estrutura de vida mais privada, o que define um certo aprisionamento. As entrevistas também revelaram a sensação de preocupação e medo de algumas crianças nos percursos em razão da violência urbana, elementos que expuseram processos de desigualdade econômica, racial e social. A dificuldade em se movimentar pela cidade em virtude dos longos congestionamentos diários atingem suas escalas vivenciais, refletidas em seus mapas e discursos: cansaço, tédio e perda de tempo para realizar outras atividades aparecem na pesquisa.

Para compreender a criança em uma sociedade urbana foi preciso, então, considerar como ocorre seu deslocamento a partir de diferentes contextos sociais. Desta maneira, os mapas sonoros simbolizam a diversidade de sua vida doméstica, formas de identificar hábitos de consumo e evidentemente, reflexos do movimento cotidiano pois consideramos que as crianças são produtoras de cultura e leem o mundo por suas cartografias. São trajetórias vivenciais que expressaram uma forte conexão com a natureza e preocupação a preservação com o meio ambiente, mesmo em meio urbano, onde a poluição e a sua repulsa também não foram desconsideradas. Os cheiros da cidade também reuniram nos elementos da natureza um fator simbólico que uniu diversas crianças.

Com essa vivência urbana, cheia de artefatos culturais, a criança produz sua cartografia, é o que Vigotski (2018) chama de reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Isso porque são sujeitos de linguagem, a atividade criadora, extrapola a experiência sensorio-motora. Assim, as produções cartográficas infantis se desenvolvem também por narrativas que

chegam por outros seres humanos, diante de vários elementos que formação a percepção do ser, das crianças.

Para trabalhar com o ser e estar nessa realidade cidadina escolhemos algumas dimensões empíricas como habitar, circular, estudar e lazer. São registros valiosos das vozes infantis que podem contribuir com estudos sobre a construção de políticas públicas voltadas para o seu atendimento, ao pensar a cidade para as crianças, na direção das crianças e não sob a lógica do capital. Por estas razões, a pesquisa foi baseada na narrativa produzida pelas crianças e na análise de mapas vivenciais, uma forma autoral do registro do espaço que carrega força ideológica e valores.

Referências

ABREU, M. A. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLAN-RIO, 1987.

ABREU, M. A. **Sobre a memória das cidades**. Revista da Faculdade de Letras (Porto), 1998, I Série, vol. XIV, p.77-97.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, M. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

COLINVAUX, D. **Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas**. Pró-Posições, vol.18, n.3 (54), 29-51, 2007.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. **Mapas vivenciais e espacialização da vida**. Porto Das Letras, 2023

LOPES, J. J. M. **Geografia da Infância, Justiça existencial e amorosidade espacial**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-13, 2022. <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LOPES, J. J. M. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação. 2018.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M.L.B. **A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância**. Educação, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Edições FEME, 2005.

LOPES, J.J.M. **Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias**. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (2014). **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola.

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

RIO DE JANEIRO. **Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PCRJ, 2021.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth. 1ª ed. Expressão Popular, 2018

Mapa e desenho infantil: uma forma de pensar, narrar e apresentar a espacialização da vida pelas lógicas e autorias das crianças¹

Rodrigo Batista Lobato

Um gogô ... Cati-Cata...

Um gogô ... Cati-Cata...

Um gogó, Cati-Cala,

Um gogô, Cati-Cala,

Cati-Gô, Cati-Gô,

Cati-Gô, Cati-Gô,

Um gogô... Cati-Cata.

Super Saiyajin Catelena (8 e 5 anos)

Quando perguntei às duas crianças que criaram esses versos o que significa “um gogô”, elas responderam: “ué, um gogô é um gogô”. E continuei a indagar: e sobre “Cati-Cala”? “Pô, cara... Cati-Cala também é Cati-Cala”. Essa resposta não é óbvia para nós, adultos, que precisamos de tudo muito bem definido, explicado e logicamente coerente. Mas, se queremos respostas lógicas e coerentes, ao nos depararmos com explicações infantis, seriam então as explicações das crianças desprovidas de lógica e coerência? Sim e não. Sim, na perspectiva adultocêntrica, mas não para as crianças, pois suas lógicas e coerências são diferentes e operam com outros sentidos e significados.

Podemos refazer a pergunta como exercício pedagógico para melhor compreensão: se nós (adultos) queremos respostas lógicas e coerentes, ao nos depararmos com explicações das crianças, seriam então suas explicações desprovidas de lógica e coerência? A resposta continua sendo não, pois as crianças operam em lógicas próprias e coerências particulares, nas quais suas respostas não servem para satisfazer o entendimento adulto.

Este texto é sobre isso: sobre a lógica da criança e a sua maneira diferenciada para pensar e narrar o seu mundo com uma linguagem visual, sobretudo com autorias cartográficas (Lopes e Mello, 2017), que leve em consideração a vivência das crianças (Vigotski, 2010), que desenham mapas vivenciais (Lopes et al, 2016), com espacialização da vida (Lopes 2021) e pelos Multiletramentos na Cartografia (Lobato, 2020).

Quanto mais lemos e nos aprofundamos nas leituras que sustentam nossa pesquisa, mais percebemos o caráter inacabado deste texto, que busca contribuir para a reflexão sobre nossas crianças e seus registros cartográficos por meio dos artefatos culturais que tratamos como mapas. A partir desse reconhecimento, busca-se seguir com um olhar sensível para a infância, observando como as crianças se apropriam da linguagem cartográfica para comunicar suas vivências e interpretar o mundo ao seu redor.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265135075366>

Seguindo a reflexão sobre a perspectiva infantil e a apropriação da linguagem cartográfica, reconhecemos que as crianças, em suas lógicas, também são seres inacabados. Todavia, esse inacabamento não deve ser entendido de forma pejorativa, mas sim como um processo contínuo de renovação de suas autorias. Isso ocorre, porque essa renovação traz consigo um convite, e qual seria esse convite? O brincar, a brincadeira propriamente dita, pois, criando e brincando, as crianças exploram, criam e entendem o mundo ao seu redor. A brincadeira é mais do que um mero entretenimento, mas um processo fundamental de aprendizagem e desenvolvimento, no qual as crianças experimentam, testam limites e constroem suas próprias lógicas e significados, e vale lembrar que brincar é movimentar o corpo, é gesticular as mãos e um ir e vir. Brincar é urgente!

Neste enredo, criar é brincar e ao brincarem nos espaços, as crianças se envolvem em atividades que transformam e dão significado ao seu entorno. Uma dessas atividades brincantes que para nós é particularmente cara, é o desenho infantil, especificamente, o desenho de mapas, que vai além de simples representações gráficas. Desenhar mapas é uma forma de as crianças espacializarem suas experiências e conhecimentos, transformando aspectos cotidianos em artefatos culturais ricos em significados. Brincar é movimentar-se e se tratando dos mapas, essa produção acontece com o movimento das mãos, do pensamento e assim elas produzem mapas singulares de suas vivências.

O desenho infantil e especialmente os mapas que são desenhados é uma atividade guia na infância que produz um artefato cultural de muitos significados e compreendemos isso com Prestes (2018), porque a criança, em diferentes etapas do desenvolvimento, atribui significados diferentes às palavras pronunciadas pelos adultos e, em função disso, muda também a relação de *obschenie* entre a criança e o adulto.

Para as crianças, todo mapa é um desenho e cada desenho de mapa revela, assim, suas vivências e percepções (Lopes, 2018), narrativas e práticas sociais (Lobato, 2024) e esses desenhos são cheios de vida e revelam como as crianças veem e interpretam o mundo ao seu redor. Ao observarem os mapas das crianças, podemos perceber suas lógicas autorais, que são únicas e criativas, refletindo um entendimento espacial que é próprio de sua idade e experiências. À luz de Vigotski, Prestes, (2010) deixa claro que a vivência é a consequência do ambiente que cerca essa criança, e tendo em vista tal compreensão, essa construção histórico-cultural é parte dessa relação que será vivenciada, e, a partir dela, a criança realizará a construção do entendimento de mundo, pois a palavra aqui não é meramente vocabularizada, mas possui todo um contexto desta infância.

Este é outro assunto que nos interessa: falar dos mapas autorais das crianças e seus contextos vivenciais. Estes desenhos espacializando coisas, são sim, documentos cartográficos que seguem lógicas outras que fogem às lógicas acadêmicas e oficiais da Cartografia, mas sobretudo evidenciam as autorias das crianças. Ao estudarmos esses mapas, não apenas compreendemos melhor as perspectivas infantis, mas também reconhecemos a importância de valorizar essas produções como formas legítimas de expressão e conhecimento, mesmo que vernacular. Os mapas desenhados por crianças são assim, uma janela para entendermos suas

experiências e o modo como elas constroem seus encontros e desencontros com as coisas espaciais no cotidiano e como comunicam as suas visões do mundo da sua vida.

Deste modo, declaramos e reforçamos que todo mapa infantil é sim um desenho, mas é válido fazer um contraponto: nem todo desenho infantil é um mapa. Tal afirmação não reforça uma hierarquia entre mapa e desenho, entre mapa e não mapa, entre mapeador e não mapeador. Também vale deixar claro que essa distinção não se dá por considerar que o desenho em si não possui as técnicas necessárias e os elementos tradicionais de um mapa, tais como título, legenda, coordenadas, orientação, representação bidimensional, perspectiva vertical, proporção e escala para classificarmos como mapa.

Como já indagou Corrêa (2008), o que faz um documento cartográfico ser chamado de mapa em períodos históricos diferentes? Não é apenas a presença de elementos técnicos, mas a relação topológica entre os fenômenos espaciais, por isso chamamos de mapas ambos os documentos de tempos históricos diferentes separados por séculos, e quem explica isso é a História da Cartografia apresentando as diferentes formas e técnicas de produção cartográfica por cada sociedade em épocas diferentes. Um mapa não se define apenas por seus elementos obrigatórios definidos pela literatura atual, mas sobretudo, por como ele articula e comunica relações espaciais dos signos desenhados, tanto absolutas quanto relativas, dentro do espaço geográfico, que também extrapolaram a dimensão bidimensional.

Portanto, ao considerarmos os desenhos infantis, devemos reconhecer que esses mapas criados pelas crianças muitas vezes não seguem as convenções cartográficas formais. Contudo, eles são mapas em um sentido mais profundo: eles estabelecem e comunicam relações espaciais conforme entendidas pelas crianças. Eles são representações apresentações vivas e intuitivas de seus mundos, cheios de significado e contexto, que muitas vezes escapam às técnicas cartográficas tradicionais.

Essa comparação entre mapa e não mapa, então, deve ser feita com um olhar sensível e aberto. Enquanto um desenho pode não ter todos os elementos técnicos de um mapa, ele pode ainda assim conter uma rica teia de significados espaciais e narrativas que o tornam, para a criança, um verdadeiro mapa de significados, parafraseando Peter Jackson. Essa abordagem nos permite valorizar e compreender melhor os desenhos das crianças, não apenas como simples ilustrações ou um croqui, mas como complexos documentos cartográficos que refletem suas visões únicas e criativas de mundos particulares.

Outro ponto significativo para pensarmos a relação indissociável entre o mapa e o desenho da criança, é compreender o uso de uma linguagem visual e cartográfica para espacialização a vida (Lopes, 2021). Essa prática se realiza como uma enunciação da vida humana e se faz pela relação que estabelecemos com cronotopos e seus elementos presentes no mundo social vivido, e essa é a essência do conceito de vivência forjado por Vigotski (2010), uma referência central em nossas investigações. Esse conceito enfatiza como nossas interações sociais e culturais moldam nossas experiências e compreensões do mundo ao nosso redor, refletindo como serão apresentados os mundos particulares e singulares das crianças. Pensar nesse mundo da vivência é pensar geograficamente.

Portanto, acrescentamos que a Cartografia pode ser vista simultaneamente como uma potente forma de traduzir o pensamento geográfico, mas também de organizar esse pensamento, ou seja, com o processo do desenho comunicamos o pensamento geográfico através da confecção dos diversos mapas por meio de signos, mas também ao ler esse desenho organizamos o pensamento daquilo que registramos. Fazemos assim quando escrevemos: pensando, escrevendo, lendo, relendo, e o pensamento acompanha e perpassa tudo isso. Com os mapas não é diferente.

Ao pensarmos em desenhar mapas, as crianças estão de fato, exercitando suas habilidades cognitivas e motoras também para reapresentar o espaço ao seu redor de forma reduzida e simbolizada. Assim, elas pensam tanto antes como simultaneamente ao desenharem (e nós adultos assim fazemos, também, ao desenhar mapas nos softwares de SIG²). Elas aprendem a reconhecer e articular as relações espaciais, traduzindo essas relações em uma linguagem visual.

Essa abordagem nos leva a considerar que o desenvolvimento do pensamento geográfico e o uso da linguagem cartográfica são processos interdependentes, todavia indissociáveis. A linguagem cartográfica não apenas traduz o pensamento geográfico, mas também o molda e o expande. Quando as crianças desenham mapas, elas estão simultaneamente desenvolvendo suas habilidades de pensamento e raciocínio espacial e aprimorando sua capacidade de comunicar essas habilidades através da linguagem visual e artefatos culturais cartográficos. Assim, podemos afirmar que a Cartografia infantil não deve ser tratada como uma via que só tem início na escola, para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio geográfico, pois o próprio pensamento cartográfico que vem antes dessa escolarização mostra que o desenho de mapas é mais do que uma simples atividade lúdica isolada, mas simultaneamente um meio, reflexo e condição de aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo, motor e de expressão significativa daquilo que a criança recebe, assimila e abstrai de suas vivências no mundo da vida, como tem apontado através dos desenhos animados infantis (Lobato e Coelho, 2018; Coelho e Lobato, 2019; Lobato 2020; Coelho 2021).

Em vista disso ratificamos, o mapa é a materialização do próprio pensamento geográfico, pois como nos apontou Vigotski (2007), há na relação entre pensamento e fala, pensamento e linguagem, uma ação afeto-volitiva. Esta ação coloca em unidade o plano pessoal e o plano social, sendo que um está em constante processo de transformação do outro. Essa perspectiva nos ajuda a entender como as crianças, ao desenharem mapas, não estão apenas externalizando suas percepções espaciais, mas também integrando suas vivências individuais com o contexto social em que vivem. O mapa se torna, assim, uma ponte entre o mundo interior da criança e o mundo exterior vivido, permitindo que suas experiências e entendimentos espaciais sejam comunicados e compartilhados.

Destacamos a importância do envolvimento emocional e motivacional no processo de criação dos mapas, pela ação afeto-volitiva mencionada por Vigotski. As crianças não desenham mapas apenas para (re)produzir o que veem somente, mas para expressar suas emoções, desejos e interpretações do espaço que habitam. Novamente frisamos, esse processo

² Sistema de Informação Geográfica

é tanto cognitivo e motor quanto afetivo, refletindo uma unidade entre o pensamento individual e as influências sociais da dimensão geográfica, histórica e cultural das crianças.

Diante desses argumentos, concordamos que o mapa infantil não é apenas um artefato visual, mas uma apresentação dinâmica do pensamento geográfico da criança, moldada por suas emoções e interações sociais. Essa materialização do pensamento geográfico através dos mapas permite que as crianças desenvolvam um entendimento mais profundo do espaço e de suas relações com ele, ao mesmo tempo que contribui para sua capacidade de comunicar essas percepções de maneira significativa.

Assim, ao valorizar os mapas infantis, reconhecemos a complexidade e a riqueza do pensamento e raciocínio geográfico das crianças. Entendemos que esses mapas são produtos de um processo contínuo de transformação, no qual, o pensamento individual e o contexto social se influenciam mutuamente, resultando em apresentações espaciais únicas e profundamente significativas com mapas desenhados.

Dito isso, seguimos com bastante cuidado para não parecermos tendenciosos, evitando criar uma situação booleana e dicotômica, ou seja, um ou outro, certo ou errado. Fazendo uma analogia com a computação³, essa relação entre pensamento e linguagem se assemelha mais a um modelo *fuzzy* do que a um modelo booleano.

Na verdade, as duas funções (pensamento e linguagem) caminham simultaneamente em seu desenvolvimento biológico e humano através dos aprendizados socialmente construídos. A criança, na qualidade de ser social (Kramer, 1986), tem uma história, vive uma geografia e pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem. A esse respeito, Lopes e Mello (2017) nos falam que bebês já são bombardeados com signos do mundo humano, isto é, as crianças chegam ao mundo com as coisas já pré-ditas, estabelecidas, e lhes são apresentados esses significados.

Apesar de não discorrer sobre a educação propriamente dita, Gomes (2017, p.17), nos traz contribuições ao discorrer sobre a forma geográfica de pensar, ao afirmar que “o ser humano, antes mesmo de começar a refletir, é capaz de estender o braço para alcançar alguma coisa, de se deslocar em direção de algo”, e nos convida a nos juntar a Kant, que afirmou a existência da dimensão espacial ser anterior à percepção. Isto é, mesmo de forma inconsciente, já pensamos espacialmente desde a tenra idade.

Essa abordagem que estamos discorrendo não apenas reconhece a simultaneidade entre pensamento e a linguagem, mas também ressalta a importância do contexto social na formação desses processos. As crianças, desde cedo, são imersas em um mundo de significados preexistentes, e suas experiências são continuamente moldadas por esses signos culturais e ideológicos. Isso reforça a ideia de que a linguagem cartográfica, assim como qualquer outra possibilidade de linguagem, é uma construção social (meio/coletivo) que se desenvolve em conjunto com o pensamento (individual). Não pode ser a linguagem cartográfica que vai

³ O modelo booleano considera a presença ou ausência exata de termos, resultando em uma correspondência binária (verdadeiro ou falso) dos documentos aos critérios de busca. Já o modelo fuzzy permite graus de relevância, utilizando lógica fuzzy para lidar com a incerteza e a parcialidade dos termos de busca, proporcionando uma recuperação mais flexível e refinada.

desenvolver pensamento ou raciocínio geográfico, são diversos aprendizados, diversos letramentos, multiletramentos NA Cartografia e não DA Cartografia, conforme já defendido por Lobato (2020), visto que não será a Cartografia que dará nada, pois se a criança não tiver conhecimento do signo pelo mapa comunicado, este artefato não comunicará nada. É pertinente reforçar que esta criança, para nós, pelo fato de não ter lido esse mapa, por mais simples que seja, também não será uma analfabeta cartográfica, nem analfabeta cartográfica funcional⁴.

Quando consideramos esse período de aprendizagem da criança em sua primeira e segunda infância, não podemos separar o pensamento da linguagem de maneira dicotômica. Em vez disso, devemos entender que eles se influenciam mutuamente e se desenvolvem em um processo contínuo e interdependente. A forma geográfica de pensar, como sugerido por Kant e ressaltado por Paulo Cesar da Costa Gomes, é intrínseca ao ser humano, e essa capacidade inata de entender e apresentar o espaço é aprimorada e articulada através de diversas linguagens, incluindo a linguagem cartográfica.

Essa perspectiva nos ajuda a compreender melhor como as crianças aprendem e desenvolvem habilidades para comunicar seus pensamentos por meio dos seus mapas, isto é, são mais do que simples desenhos sem significados, uma garatuja. Eles são expressões complexas de seu pensamento geográfico, influenciadas por suas vivências, contextos sociais e interações com o mundo ao seu redor. Ao valorizar esses mapas, reconhecemos a profundidade e a riqueza do pensamento e raciocínio geográfico infantil, vendo-os como artefatos significativos e valiosos de suas percepções e entendimentos espaciais.

Brown (2018) ressalta que fazer mapas faz parte da experiência humana, e complementamos que essa experiência tem sido vivenciada cada vez mais cedo pelas crianças, devido a sociogênese cartográfica (Lobato e Lopes, 2011) e pelas práticas sociais cartográficas (Lobato, 2024), que está cada vez mais inserida no cotidiano humano. Isso ocorre tanto pelo uso de mapas digitais em *smartphones* quanto pelos mapas presentes em desenhos animados infantis (Lobato et al, 2019).

Ao explorar esses contextos, é nítido que as crianças estão imersas em um ambiente rico de mapas desde cedo, aliás Gartner (2014) já afirmava que nunca foram produzidos tantos mapas se comparado com os séculos anteriores na história humana. Passados 10 anos desta citação de Gartner, ela permanece atual. A exposição a mapas, seja através de tecnologias digitais ou de mídias como desenhos animados, jogos, mapas digitais utilizados por motoristas de carros, por exemplo, contribui para a formação de habilidades cartográficas. A importância da Cartografia é reconhecida em várias dimensões. A Associação Internacional de Cartografia já discerniu que a Cartografia é Arte, Ciência e Tecnologia. Complementamos que a Cartografia também é uma brincadeira que comunica mundos particulares desde a infância, utilizando uma linguagem que é cartográfica. Em outras palavras, a Cartografia pode ser simultaneamente: Arte, Ciência, Tecnologia, Linguagem e Brincadeira.

Essa perspectiva ampliada nos permite compreender a Cartografia como uma prática multimodal e integral ao desenvolvimento humano (Batista, 2019). Para as crianças, desenhar

⁴ Essa temática é aprofundada na tese Multiletramentos na Cartografia, Lobato (2020).

mapas é uma forma de brincar que articula suas experiências e conhecimentos de maneira lúdica e criativa. Esta atividade transcende a simples reprodução de espaços físicos; é uma expressão de suas vivências, imaginação e percepções.

Ao considerarmos a Cartografia como Arte (Carvalho, 2023), reconhecemos o valor estético e expressivo dos mapas infantis. Cada traço e cor é uma manifestação da criatividade da criança, uma janela para seu mundo interno. Como Ciência, para Sampaio e Sampaio (2020, p.729), “a Cartografia é uma das ciências que contribui para a Ciência Geografia” e envolve a compreensão e a representação precisa do espaço, habilidades que as crianças não têm quando começam com seus primeiros mapas através do desenho. E como Tecnologia, a Cartografia moderna inclui o uso de ferramentas digitais que ampliam as possibilidades de exploração e representação espacial desde cedo.

A Cartografia enquanto uma Linguagem é defendida por Joly (2004), sendo uma forma específica de expressão e compreensão do espaço que se desenvolve paralelamente ao pensamento geográfico. Esta linguagem permite às crianças traduzirem suas vivências espaciais em representações concretas, facilitando a comunicação dessas experiências.

Assim, ao integrar essas dimensões, consideramos mais uma vez que a Cartografia infantil é uma prática rica e complexa. Ela combina elementos de Arte, Ciência, Tecnologia, Linguagem e Brincadeira, oferecendo uma maneira única de as crianças explorarem e expressarem suas experiências espaciais. Ao valorizar essas produções, reconhecemos a importância da Cartografia no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças, celebrando suas capacidades de interpretar e apresentar o mundo ao seu redor visualmente.

Diante dessa conjuntura, correlacionar o mapa e o desenho se faz com um olhar para as lógicas infantis, sendo essencial conceber que essa criança já tem uma forma de pensar que é uma forma geográfica de pensar e raciocinar espacialmente que precede a sua inserção na escola. Como já disse Freire (1989), antes de a criança ler a palavra, ela já lê o mundo, e esse mundo é o mundo da vida, do seu microcosmo, onde ela forma sua cosmovisão, com aprendizagens e desenvolvendo raciocínios, antes mesmo de adentrar no espaço escolar.

Essa forma de pensar se desenvolve por uma justaposição social, econômica, cultural e linguística de sua vivência, construindo suas lógicas. Tudo isso a princípio, acontece a partir das lógicas humanas adultas que lhes são apresentadas. No entanto, de forma autoral, as crianças também constroem lógicas próprias e subvertem o pensamento adultocêntrico.

Assim, ao abordar a Cartografia pela lógica da criança, reconhecemos que o processo de desenhar mapas e compreender espaços começa muito antes da educação formal e curricularizada por uma base homogênea. As crianças utilizam suas experiências cotidianas e interações com o seu mundo para criar mapas que refletem suas percepções e entendimentos espaciais.

Quando tratamos que o entendimento espacial das crianças precede a formalização da Cartografia Escolar, significa que os mapas que elas desenharam são interpretações de seu microcosmo, cheios de significados derivados de suas andanças pessoais e coletivas. Estamos reconhecendo que, desde cedo, elas possuem raciocínios espaciais sofisticados e formas de

pensar que se desenvolvem de maneira autoral, muitas vezes subvertendo as expectativas adultocêntricas pensadas para o espaço formal de ensino mediado por uma base comum. Esta valorização das perspectivas infantis é crucial para entender plenamente que não é pela Cartografia que vamos ter o desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

É pela vivência que esse ser social infantil em sua forma de ser/estar no mundo, vai forjar a sua forma de pensar. A este respeito, como consequência, assume-se não só a condição autoral das crianças, mas também a de apontar a impossibilidade de pensar a vida desses discentes fora dos espaços e tempos geográficos da atualidade (Lopes e Mello, 2017).

Quando queremos que a criança vá do desenho ao mapa, do ponto de vista do saber/fazer cartográfico, hierarquizamos quem está apto a produzir esse artefato, pois, para ser considerado um mapa, este artefato não pode ter características de desenho, e prevalece a técnica matemática (sem vivência, sem vida), mas mecanicamente e matematicamente aprendida. Com isso, tiramos o mais belo que existe no ser humano, sobretudo na infância, que é a atividade criadora e imaginativa (que é construída na vivência) e com saberes orgânicos como nos ensinou Nego Bispo. Suas autorias são desqualificadas e damos ênfase nesta hierarquia entre desenho e mapa, no qual, o desenho possui problemas técnicos e não alcança a posição de mapa, e o sujeito que o produziu também não alcança a posição de mapeador, lhe falta criticidade e consciência por não ser alfabetizado cartograficamente no final do processo.

Para que ocorra essa (re)posição, tanto de quem faz quanto do artefato produzido, é preciso que ambos sejam (re)posicionados como mapeador e mapa. Essa reconfiguração não nega a posição da criança com liberdade para expressar sua forma de pensar, suas narrativas com lógicas outras, com Cartografias outras, Cartografias subalternizadas por meio de um contra-mapeamentos, mapas alternativos, permitindo outras maneiras de mapear, espacializar, simbolizar e comunicar com mapas.

Ao reconhecermos a importância das criações infantis, valorizamos a atividade criadora das crianças e as formas únicas como elas percebem e representam apresentam o espaço. Não se trata apenas de ensinar técnicas cartográficas (que é importante sim, mas não a única forma de aprender Cartografia e comunicar por mapas), mas de apreciar e legitimar as diversas formas de expressão que as crianças utilizam para entender e comunicar suas experiências espaciais. Esta abordagem nos permite ver que os desenhos das crianças são, na verdade, mapas ricos em significado e intenção.

A liberdade de expressão das crianças deve ser preservada para que suas narrativas e lógicas outras possam florescer. Esses Mapas Alternativos, tal como Girardi (2012) defende, oferecem novas maneiras de ver e entender o mundo, trazendo perspectivas frescas e criativas para a prática cartográfica. Quando damos espaço para essas expressões, não estamos apenas ampliando o escopo da Cartografia, mas também enriquecendo nossa compreensão do pensamento geográfico infantil.

Portanto, a (re)posição de quem faz e do artefato produzido é fundamental para valorizar e legitimar as Cartografias das crianças. Essa (re)configuração permite que elas sejam reconhecidas como mapeadoras, cujas produções são vistas como mapas legítimos. Assim,

fomentamos um ambiente em que a criatividade, a liberdade para se expressarem por meio de traços, riscos, rabiscos, cores aleatórias e misturadas, sejam encorajados, resultando em Cartografias com uma comunicação verdadeiramente inclusiva e representativa das diversas maneiras como o mundo pode ser entendido e mapeado, pelas crianças.

Reconhecer isso é ver a beleza na poética dos mapas, através dos riscos e rabiscos nos artefatos infantis, verdadeiras traduções de suas formas de pensar. Esses desenhos narram suas apreensões de vivências espaciais e suas atividades criativas, registrando seu espaço geográfico de maneira única. O mapa infantil é um convite para a leitura de novos mundos.

Diante disso, perguntamos: como surgem as ideias para mapear? As vivências das crianças são suas fontes de inspiração, e esse processo é uma brincadeira. Engraçado como a brincadeira é coisa séria para as crianças, pois rir de alguma brincadeira delas é muitas vezes uma ofensa grave, como se não levássemos a sério aquela atividade criadora.

Brincar é um meio pelo qual as crianças exploram e entendem o mundo ao seu redor. Quando desenham mapas, estão engajadas em um processo sério de exploração e criação. Reforçamos, suas ideias para mapear surgem de suas interações cotidianas, suas observações e suas experiências e esses mapas são, portanto, reflexos autênticos de suas percepções e interpretações espaciais.

Valorizar os mapas infantis é reconhecer a seriedade e a importância da brincadeira na vida das crianças e entender que, através da brincadeira, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Ao levar a sério suas produções cartográficas, estamos validando suas experiências e perspectivas e incentivando seu aprendizado criativo e intelectual.

Assim, os mapas infantis nos convidam a enxergar o mundo através dos olhos das crianças, oferecendo novas e ricas interpretações do espaço geográfico. Eles nos mostram que a Cartografia não é apenas uma prática técnica, matemática e feita por um software, mas também uma expressão poética e criativa que começa na infância e se desenvolve ao longo da vida, é a própria prática social humana (Lobato, 2024).

Mas qual é a função da brincadeira? Voltamos a afirmar: brincar é um convite urgente e fundamental, pois, brincar é uma forma de comunicação da criança, uma porta de entrada para um mundo particular. A brincadeira é também uma linguagem que nos revela coisas maravilhosas, ricas e complexas que nos diz sobre o mundo e sobre nós mesmos. O ato de brincar para as crianças é uma subversão da lógica adulta e uma maneira de decolonizar a lógica escolar.

A brincadeira, para as crianças, é um meio de explorar e compreender o mundo. É através dela que elas expressam suas emoções, pensamentos e percepções. Brincar não é apenas um passatempo, é uma atividade essencial para a infância. Quando as crianças brincam, estão pesquisando, criando, experimentando e aprendendo de maneira profunda e significativa.

Brincar é um convite a navegar por um rio principal que possui diversos afluentes, mas destacamos neste texto dois destes afluentes que se encontram: imaginação e realidade. Neste sentido, essas águas ganham mais volume e por isso as crianças, ao brincar, estão constantemente criando narrativas e construindo significados. Essas atividades lúdicas com

aprendizado permitem que elas façam conexões entre suas vivências e o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida.

Voltamos a tratar o brincar como uma forma de comunicação, lembrando que as crianças utilizam a brincadeira para expressarem o que talvez não consigam dizer com palavras. É uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas. Através da brincadeira, elas nos mostram suas preocupações, seus sonhos e suas compreensões do mundo. A brincadeira com o mapa opera na mesma lógica, inclusive decolonizando a lógica do pensamento hegemônico para fazer mapas.

Por isso, afirmamos que a infância é a primeira fase da vida que nos proporciona observar lógicas que nós, adultos, muitas vezes esquecemos. Neste texto escolhemos trazer um único mapa, da figura 1, no qual, para muitos alfabetizados cartograficamente, esse desenho é uma garatuja, não tem sentido, é um mero rabisco. Mesmo com a mediadora da criança colocando os topônimos dos lugares mapeados, continua sem sentido.

Esse mapa desenhado que traduz um pensamento com lógica e raciocínio espacial, faz parte do nosso acervo utilizado na pesquisa do Laboratório de Cartografias Históricas e Escolares (LaCarthe) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

A Cartografia infantil, especialmente quando realizada por crianças com necessidades educativas especiais, revela um universo rico e diversificado de percepções espaciais e temporais. Através do mapa produzido por uma criança com Síndrome de Down, observamos a utilização intuitiva de formas geométricas para codificar visualmente diferentes locais na escola. Notavelmente, essa criança, sem o conhecimento prévio da semiologia gráfica, emprega a variável visual tamanho em suas formas para indicar a quantidade de tempo que passa em cada área destacada, comunicando de maneira singular suas vivências espaciais.

Este resultado não apenas amplia nossa compreensão sobre as capacidades cartográficas das crianças, mas também destaca a importância de considerar suas perspectivas plurais na educação geográfica. Este mapa, juntamente com outros exemplos com autorias infantis, será detalhado na pesquisa “Educação e comunicação pelas imagens: Cartografia Escolar, seus Multiletramentos e as práticas sociais cartográficas”, financiada pela FAPERJ, proporcionando uma contribuição valiosa para o campo da Cartografia Escolar e inclusiva.

Levando-se em consideração os pontos apresentados nesse texto, buscamos apresentar uma discussão teórica acerca da importância em não hierarquizar e desqualificarmos o mapa com aspecto de desenho na infância, mesmo que o desenho não seja um mapa por não posicionar espacialmente e criar quadros geográficos claros de seus signos, ainda assim, enfatizamos a valorização em dar vez às autorias cartográficas infantis que não podem ser subestimadas.

Por isso, realçamos as autorias cartográficas infantis, as quais não devem ser subalternizadas. Ao dar vez para que as crianças sejam autoras de suas próprias apresentações espaciais (por desenhos com riscos e rabiscos), estamos reconhecendo e respeitando suas vozes e perspectivas. Este processo não só enriquece a nossa compreensão como educadores para compreender essas formas de pensar e raciocinar geograficamente das crianças, pois fortalece

o nosso reconhecimento dos saberes e fazeres cartográficos infantis. Não buscamos negar metodologias que buscam um mapa com precisão, mas como nos lembra Seemaan (2009, p. 42) “procurar mais opções para pensar a Cartografia na escola para torná-la atrativa, inspiradora e literalmente multicolorida. Para essa finalidade, é preciso questionar o supostamente inquestionável, o que se inicia com uma simples cor, o azul”. Ou seja, todo rio tem que ser rigorosamente azul?

Ao se apropriarem dos desenhos e da linguagem cartográfica, as crianças interpretam suas vivências e comunicam as suas percepções de mundo de suas benquerenças, e com o educador favorecendo esse processo, contribuirá para uma educação mais inclusiva, significativa e que tem dimensão com práticas sociais das crianças. Valorizar as autorias cartográficas infantis é, portanto, essencial para promover uma abordagem educativa que reconheça a diversidade, pluralidade e complexidade das visões de mundo infantil, estimulando sua aprendizagem, desenvolvimento integral e preparando-as para cidadania de maneira participativa e criativa em suas produções culturais que comunicam visualmente.

Referências

- BATISTA, N.L. **Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos para o ensino de Geografia na contemporaneidade**. Tese de doutorado em Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociência - UFSM, RS, 2019.
- BROWN, K.J. **O nascimento da Cartografia: da Roma antiga à Era dos Descobrimentos**. – São Paulo: Folha de São Paulo, 2018.
- CARVALHO, B.F. **Cartografias artísticas de cartoartistas brasileiros: técnica, estética e referências**. Anais do XV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2023.
- COELHO, P. D. B. M.; LOBATO, R. B. **Dora, a aventureira e o ensino de Geografia na Educação Infantil**. Revista educação pública (RIO DE JANEIRO), v. 19, p. 01, 2019.
- COELHO, P.D.B.M. **Iniciação cartográfica na educação infantil: o desenho "Dora, a aventureira" como ferramenta pedagógica**. TTC Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GARTNER, G. Preface. In: **The World of Maps**. Ormeling, F.; Rystedt, B. (Orgs). Nternational Cartographic Association, 2014.
- GIRARDI, G. **Mapas alternativos e educação geográfica**. PerCursos, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 39-51, 2012.
- GOMES, P.C.C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

- JOLY, F. **A Cartografia**. Tradução Tânia Pellegrini. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- KRAMER, S. **O Papel Social da Pré-Escola**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 58, p. 77-81, 1986.
- LOBATO, R. B.; LOPES, J. J. M. Protagonismo Infantil e Cultura Cartográfica: **as crianças e a pandemia**. Revista Tecnologias na Educação, v. 13, p. 1-13, 2021.
- LOBATO, R.B. Cartografia: **sua linguagem, narrativas e prática social**. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 17, n. 1, p. 137-156, 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i1.7403, 2024.
- LOBATO, R.B. **Multiletramentos na Cartografia**. Tese de doutorado em Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.
- LOPES, J.J.M. Geografia e Educação Infantil: **espaços e tempos desacostumados**. – Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LOPES, J.J.M. Terreno baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. **Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida**. São Carlos: Pedro & João, 2021.
- LOPES, J.J.M.; COSTA, B.M.F.; AMORIM, C.C. Mapas Vivenciais: **possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan/jun., 2016.
- LOPES, J.J.M.; MELLO, M.B. Cartografia com crianças: **lógicas e autorias infantis**. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017.
- MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. (M. Pereira, Trad.). – São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ORRÊA, D.C. Cartografia Histórica do Rio de Janeiro: **Reconstituição EspaçoTemporal do Centro da Cidade**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2008.
- PRESTES, Z. **Obscénie e a teoria histórico-cultural**. Educ. Foco Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.851-874 set. / dez. 2018.
- PRESTES, Z. Quando não e quase a mesma coisa: **Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. UNB: Brasília, 2010.
- SAMPAIO, A. de A. M.; SAMPAIO, A. C. F.. Cartografia na Educação Básica: **Reflexões sobre a Prática do Professor de Geografia**. Revista Brasileira de Cartografia, [S. l.], v. 72, n. 4, p. 727-744, 2020. DOI: 10.14393/rbcv72n4-54349, 2024.
- SEEMANN, J. (2020). Menino é azul e água no mapa também: **cartografia, cores, convenções e cultura**. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, 10(19), 23-44.
- VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: **o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigotski, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

Cartografia escolar com crianças: narrativas de uma metodologia de pesquisa na educação infantil¹

Daniel Luiz Poio Roberti

Início de conversa...

Em pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (2007-2011), deparei-me com a fundamentação teórico-metodológica da linguagem cartográfica dos mapas oficiais escolares². Durante o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFF (2012 a 2015), tive a oportunidade de entrevistar professores do Ensino Superior que foram importantes para o desenvolvimento do campo da Cartografia Escolar³ no Brasil. Entre as diferentes maneiras de se definir o que é um mapa; as características que mais se repetiram nos textos acadêmicos e nas entrevistas com os professores universitários podem ser traduzidas na seguinte sentença: todo o mapa é uma ferramenta que transmite uma informação sobre o espaço através de uma “linguagem” própria. É uma concepção que entende que a língua deriva de um sistema linguístico, histórico e socialmente constituído a quem o usuário aprende para ler o mapa (ROBERTI, 2015).

Apoiado pelas pesquisas da teoria histórico-cultural e do círculo de Bakhtin, acredito que a linguagem não só expressa o pensamento como ele também ajuda o falante a controlá-lo⁴. Segundo o primeiro postulado de Vigotski (2004), este processo se inicia nas relações interpessoais; o ser humano desenvolve ferramentas⁵ para depois seguir os caminhos intrapsíquicos.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, de

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265135076778>

² Os mapas oficiais escolares são ferramentas gráfico-visuais que fazem parte dos livros didáticos. As normas para aprovação do livro exigidas pelos autores das edições levam em consideração a presença da linguagem cartográfica (título, legenda, projeção, escala, orientação, ponto, linha e área) presente nos mapas.

³ A Cartografia Escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e geografia (...) de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar no currículo e nos conteúdos das disciplinas voltadas para a formação dos professores. (ALMEIDA, 2008, p.9)

⁴ “É possível dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas nosso mundo interior que se adapta às possibilidades da nossa expressão e aos seus possíveis caminhos e direções” (VOLOCHINIOV, 2021, pp.212-213).

⁵ Postulado quarto de VYGOTSKY (2004, pp.93-94) “Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir **a linguagem**, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, O simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, **os mapas**, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (**grifo próprio**).

pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos (...) (VIGOTSKI, 2004, p.93)

Portanto, nesta investigação, pesquisei como as crianças pequenas nas unidades de educação infantil produzem novas ferramentas (linguagem, mapas e outros dispositivos) a partir da relação entre natureza, sociedade e pessoa (LOPES, 2021). Os conceitos de vivência e reelaboração criadora elaborados por Bakhtin e Vigotski me ajudaram a documentar essa relação, assim como o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa com a participação das crianças pequenas e os profissionais das instituições de educação infantil, parceira no projeto.

Diálogo com a Geografia da infância: pressupostos teórico-metodológicos

O meu eu fiz um mapa...eu fiz o monstro do lago Ness, a janela mortal, os pântanos de assalto...porque aí quando que cai uma árvore e não tem saída...aqui é uma lama. Mas é cinza. E aqui é um dinossauro. Aqui é o baú, mas aí aqui sai. Depois dá uma volta e acha a chave para abrir o baú. É o mapa do tesouro (João Victor, 7 anos, 09 de agosto de 2017, retirado da pág. 33 do “Mapa do não sei”)

Figura 1 - Mapa do João Victor.



Fonte: “Mapa do não sei”, p. 33. 2017.

Uma das primeiras obras relevantes para o campo da geografia da infância no Brasil foi o livro *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa* de autoria conjunta dos professores da Universidade Federal Fluminense (UFF) Jader Janer e Tânia de Vasconcelos.

Nossas pesquisas situam-se na interface das diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos espaciais. São exatamente as fronteiras dessas áreas – dimensões a que temos chamado de forma geral de “Geografia da Infância” – a temática central desse livro (LOPES & VASCONCELOS, 2005, p. 14).

A Geografia da Infância (ou Geography of Childhoods, em países de língua anglo-saxônica) é um campo de pesquisa que surgiu em meio aos debates acadêmicos dos Estudos Sociais da Infância (MATTHEWS & LIMB, 1999). Nos anos 90 do século passado, em função da grande repercussão das pesquisas no campo da Sociologia da Infância emergiram os movimentos teóricos da Psicologia, Antropologia, História, Filosofia e Geografia da Infância (ALMEIDA, 2019). Todos estes campos do conhecimento tinham em comum: o reconhecimento dos diferentes modelos de infância; a identificação da infância como categoria de pesquisa; a etnografia como estratégia de pesquisa da infância; a valorização da infância como uma construção social, a infância não mais como um simples segmento da vida e sim formada por sujeitos de escolhas, atuação no mundo (agenciamento) e plenos de direitos (QVORTRUP, 2010).

James, Jenks e Prout (1998) pesquisando sobre as teorias fundamentais para a formação do campo dos Estudos Sociais da Infância, identificaram alguns autores que foram nomeados de “pré-sociológicos”. Dentre as diferentes concepções citadas no livro, a teoria de Lev Semionovich Vigotski (2006a, 2006b, 2009 e 2010) foi considerada um marco transitório para os estudos sociológicos da infância. Para o autor bielorrusso, a base do desenvolvimento cultural das crianças está diretamente ligada ao plano social. Cada nova situação social do desenvolvimento, proporciona momentos específicos e irrepetíveis para a construção da personalidade das crianças.

(...) o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas (VIGOTSKY, 1983, p. 303 apud PRESTES, 2013, p.303).

Os conceitos de vivência e reelaboração criadora desenvolvidos por dentro da teoria histórico-cultural⁶ são importantes para entender a construção da personalidade das crianças. Vigotski definiu *Perejivanie* (vivência, em português) como:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influencia essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência

⁶ A teoria histórico-cultural surgiu nos anos 30 do século passado, a partir de um grupo de pesquisadores soviéticos, do qual Vigotski fazia parte, que buscaram “(...) reunir num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos subjacentes ao funcionamento psicológico como a constituição de sujeito e da espécie humana ao longo de um processo histórico-cultural.” (OLIVEIRA, 2005, p. 8).

da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2006a, p. 383).

Portanto, a vivência se constitui numa relação de unidade, ao mesmo tempo de princípios que se assemelham e contradições, entre sujeito e plano social. Os conceitos de vivência e de reelaboração criadora não podem ser abordados isoladamente, porque se complementam. O último deles compreende que o potencial humano da atividade de criação se torna inseparável das suas condições histórico-sociais. Segundo VIGOTSKI (2009, p.16) durante a primeira infância já “identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor nas suas brincadeiras.”

Lopes e Tonini (2022) discutem o desenvolvimento de metodologias que acolham as criações ou as vivências espaciais⁷ das crianças, preservando assim parte da história das unidades de educação infantil. As estórias das creches são formadas a partir da coetaneidade (MASSEY, 2008) dos adultos e crianças que as habitam. Portanto, nesta pesquisa, os espaços das creches permitiram o encontro do pesquisador e das crianças em suas diferentes trajetórias de vida.

Estórias de um pesquisador: pesquisas com crianças na Creche Comunitária Dom Orione

Quando me aproximei, parecia que os cavalinhos estavam dormindo. Eram dois que estavam no único ponto de sombra do parquinho. Parecia uma ação coreografada. Pedro segura a crista do cavalo. Tainá pendura-se na rédea atrás dele e Gabriel logo pega a barra de ferro que sustentava os equinos e começa a empurrar. Durante aquele movimento sincronizado de sobe e desce de mãos e corpo, Gabriel me pergunta: - você não vai empurrar? (Notas de campo, Creche Dom Orione, 20 de setembro de 2022)

Esta epígrafe faz parte dos meus registros de campo realizados durante o tempo da pesquisa na Creche Comunitária Dom Orione que fica localizada no município de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. É uma instituição de origem na década de 90 do século XX. A creche fica entre os bairros de São Francisco e Charitas, no alto de uma pedra (rocha) ao lado da igreja Dom Orione. A vista desta igreja é muito bonita. O observador, que se encontra no pátio da igreja de frente para a baía de Guanabara, consegue ver os dois bairros citados, a própria baía e a cidade do Rio de Janeiro.

Eu me relacionei com todas as turmas da creche para participar ou mesmo desenvolver qualquer tipo de atividade com as crianças e professores. No meu primeiro dia de pesquisa etnográfica, conheci as crianças em dois momentos e espaços diferentes. Às terças-feiras na creche Dom Orione, logo após o café da manhã, as crianças e os adultos do GREI 4 e 5 se dirigem para o pátio coberto. Todas as quatro turmas ficam perfiladas para cantarem o hino nacional. Além disso, as professoras falam com as crianças sobre o simbolismo das cores da

⁷“Ao falarmos em vivência espacial, falamos nessa perspectiva, pois o que nos interessa é a gênese desse espaço no ser humano, a sua origem nessas forjas da alteridade, que se faz, simultaneamente, na fronteira entre cada um de nós, de nossa condição autoral, de nossos planos sociais e pessoais, dos afectos (SPINOZA, 2009) que se espraiam.” (LOPES & DE PAULA, pp.478-479, 2020)

bandeira nacional e ainda sobre a divisão político-administrativa do Brasil com o auxílio de um mapa preso por barbantes entre as grades das janelas das salas. Esta cerimônia era realizada com muito cuidado pelos adultos e crianças da creche, porque eles a encaravam como um ritual de passagem, de mudança do ciclo da vida escolar. O código social instituído pelos agentes era de que as crianças mais velhas da creche estavam se preparando para as festividades de fim de ano, etapa que se encerra a educação infantil e representa, dentre tantas coisas, a entrada para o ensino fundamental e a mudança de instituição escolar. Portanto, a ação de cantar o hino nacional inteiro sofria uma avaliação de toda a comunidade escolar (crianças, responsáveis e professores)

No dia 20, uma dessas terça-feiras ensolaradas de setembro, a coordenadora pedagógica, antes da cerimônia do hino nacional, chamou o meu nome que foi amplificado pela caixa de som ligada ao microfone. Relendo as notas do diário de campo, lembro-me que neste momento, fiquei bem apreensivo. Recordo-me que estava reunido com a diretora da instituição, recebendo uma folha sobre os horários de funcionamento e as atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana na creche e apressadamente me dirigi para o pátio central. Não sabia o que a coordenadora pedagógica, que segurava o microfone no momento da minha entrada no recinto, havia falado sobre mim ou mesmo sobre o projeto de pesquisa com a plateia recém-formada. Vi que os olhos dos adultos e crianças direcionaram-se para mim. Desastrosamente, peguei o microfone e falei sobre a minha vida profissional e do projeto que gostaria de desenvolver na creche como se estivesse apresentando um trabalho científico para um público composto apenas por adultos. Deste fatídico dia, ainda tenho na memória os semblantes de satisfação e ao mesmo tempo apreensão da coordenadora e dos funcionários; e um longo burburinho de crianças que cochichavam sobre a turma que este novo professor assumiria. A apresentação para as crianças não aconteceu como planejei. Aquilo que Ferreira (2010) denomina de ordem institucional adulta aconteceu comigo, ou seja, quando o pesquisador não consegue se distanciar de um discurso adultocêntrico. Então, esperei a minha segunda oportunidade!

Depois de me apresentar e acompanhar o cerimonial do hino, fui até o parquinho conhecer as outras crianças. Chegando lá, encontrei duas turmas do GREI 3 (crianças entre 3 a 4 anos de idade) que ficaram curiosas com a minha presença. Um grupo de crianças fez um círculo em torno de mim. Elas perguntaram quem eu era e o que eu estava fazendo ali. Abaixei para que eu pudesse ficar na mesma altura das crianças e me apresentei. Disse que as professoras que estavam aqui, elas estudaram para poder ensinar e brincar com as crianças na creche. Assim como as professoras, eu também estou estudando e desenvolvendo uma pesquisa sobre como vocês convivem no parquinho, nas salas de atividades e em toda a creche. As crianças me perguntaram por quê eu estava fazendo isso? Permaneci em silêncio. Percebi que avancei alguns passos sobre o meu comportamento de adulto-pesquisador em relação ao contato anterior com os sujeitos de pesquisa-crianças, mas não tanto para me deixar seguro com aquele encontro que estava acontecendo. Fiquei preocupado e pensando: será que elas entenderam o que eu estou fazendo ali?

Voltando ao meu olhar sobre a vivência espacial da creche comunitária Dom Orione, três crianças; Gabriel, Pedro e Tainá me puxaram pelo braço, levando até a casinha, escorrega, carrinho e trepa-trepa; ambos equipamentos de madeira que ficavam no parquinho. Os últimos brinquedos que eu conheci foram os cavalinhos. Gabriel me ensinou a empurrá-los. Um bom ritual de iniciação sobre o movimento dos cavalinhos. Aprendi como os equinos se movimentam no parquinho com o Gabriel. Com as próximas turmas do dia, eu já me apresentava às crianças, valorizando uma das minhas novas competências adquiridas na creche: empurrar os cavalinhos. Fiz isso ao longo deste dia e dos outros. Nos horários da turma do Gabriel, eu passava por um treinamento para ajustar os erros cometidos. Ele me disse que eu ainda estava empurrando com muita força. “Menos na descida e mais na subida”, segundo o especialista. Com os outros GREIS, ensinei as crianças a arte de domar cavalos. Assim, pude descansar os braços e explorar os outros cantos do parquinho.

Em outro dia de pesquisa, acompanhei as turmas do GREI 5 jogarem futebol. Eram um grupo de cinco meninos correndo atrás da bola contra a forjada meta de um goleiro posicionado entre duas traves feitas de árvores (ou árvores feitas de traves). O primeiro chute em direção ao gol foi para fora dos limites do parquinho. Havia uma cerca que separava o lado sul do parquinho a uma encosta. As crianças chamavam este terreno em declive do “cemitério das bolas”. Muitas só retornavam ao parquinho depois que um funcionário as buscava no final do expediente. Neste dia de observação de campo, após o primeiro chute fora do alvo, Rafael esticou a mão entre o trançado da cerca e conseguiu pegar a bola. Logo depois que a partida recomeçou, o segundo chute foi para uma direção mais longe ainda.

As professoras regentes estavam conversando, próximas ao trepa-trepa e as auxiliares de turma empurravam as crianças no escorregador. Rafael e Carlos vieram falar comigo. Perguntaram o meu nome, respondi. Chamaram-me de tio e fiz um sinal de aprovação com a cabeça para o novo pseudo parentesco. Rafael me pediu para pegar a bola. Ele apontou para onde ela estava. Lembro-me que aquele cemitério era formado por umas cinco bolas de tamanhos e cores variados. Umhas mais cheias, bolas que estavam recentemente perdidas e outras nem tanto, há mais tempo esquecidas. Nenhuma próxima a cercania. Então, eu fui para perto da grade, estiquei o braço até o máximo que podia e a bola ainda continuava distante de mim. Carlos disse que a bola passava bem com as outras no cemitério das bolas.

Falei com Rafael e Carlos que faríamos desse jeito: quebraremos um galho da árvore que vai servir de vassoura, assim puxamos a bola. Eles gostaram da ideia. Peguei o galho, retirei as folhas e na primeira tentativa, não consegui nada. O grupo que estava jogando futebol ficou acompanhando, atentamente, o meu movimento. A minha segunda tentativa também foi sem êxito. Os ex-jogadores (até o momento) queriam uma chance. O galho passou de mão em mão. Até as meninas, que estavam na casinha próxima a cerca, tentaram, mas sem sucesso. Tentei mais uma vez e me sagrei vitorioso. Entreguei a bola para o Carlos. Rapidamente, ele fez um som com a boca como se fosse um apito e disse que o juiz iniciava a partida. Relendo as minhas anotações de campo, lembro que senti algo naquele momento, talvez parecido com a figura de um adulto atípico (CORSARO, 2005). Ao final da partida, em forma de agradecimento, recebi

duas sementes de planta do parquinho presenteadas pelo Rafael e o convite do time para acompanhá-los à sua sala de aula.

No meu segundo dia de pesquisa, tive um breve contato com a turma dos jogadores de futebol. A tia Eva, professora da turma A do GREI 5 havia me convidado a assistir uma atividade que ela desenvolvia com as crianças. Uma espécie de bingo das letras do alfabeto em libras. Ela tirava uma letra do saquinho e depois fazia o gesto em libras com as mãos. Aquele que completasse mais a cartela, após a brincadeira, ganharia um chocolate. A professora disse que já tinha trabalhado com a turma o alfabeto em libras. As crianças pareciam bem animadas com a atividade. Próximo ao horário do almoço, Eva precisou se ausentar da sala e pediu para que eu concluísse o jogo. Seria a minha primeira atividade com as crianças sem a supervisão de um adulto. Falei para Eva que os meus alunos da licenciatura cursam disciplinas que apresentam o conteúdo de libras, mas que eu não era familiarizado com o conteúdo, ou seja, este comentário tinha a intenção de afirmar o meu desconhecimento sobre a linguagem de sinais, ainda mais as formas de trabalhá-la com crianças pequenas. Fiquei bem apreensivo com esta situação! A ajuda oferecida pela professora foi a de acessar um aplicativo por meio do celular que apresentava a imagem visio-gráfica das letras.

Logo que a professora se retirou da sala, reiniciei o jogo do bingo. O ambiente da turma já se mostrava diferente. Antes calmo, agora mais agitado! Crianças em pé, querendo ver a minha performance. Tiro a primeira letra do saco, vejo a imagem no celular e tento reproduzi-la com as mãos. Ouço uma grande gargalhada vindo em minha direção. Crianças que estavam sentadas, se levantam. A minha percepção é que a quantidade de crianças duplicou em pouco tempo naquela sala. Eram várias mãos levantadas me mostrando como se fazia o gesto da letra "H". Fiz mais três letras e depois comemorei o retorno da professora à sala. Passei o material para ela e acompanhei o término da atividade com a chegada do horário do almoço. Agradei o convite da professora e me despedi das crianças que atravessavam em alta velocidade por mim até formarem uma longa fila no sentido do refeitório. Neste momento, tive a sensação de acolhimento e conforto proporcionados pela professora e pelas crianças. Depois conversei, reservadamente, com a Eva sobre os objetivos do projeto. O meu interesse era acompanhar cada vez mais as atividades desenvolvidas pelos professores sem a intenção de avaliar a qualidade da prática docente, mas sim pesquisar o conjunto de relações simbólicas que envolvem as crianças e os adultos no contexto da prática etnográfica.

A construção de uma prática de pesquisa de dimensões ética, responsiva e amorosa (BAKHTIN, 2011) com as crianças e os adultos da creche foi uma tônica deste projeto. Acredito que por isso, eu fui várias vezes convidado pelos sujeitos de pesquisa a participar (e registrar) os diferentes projetos da creche.

Figura 2 - A imagem representa um mural como se tivesse fotos coladas e presas por linhas de nylon⁸



Fonte: Arquivo do projeto.

A maioria dos trabalhos foram produzidos de maneira coletiva e expostos em murais e nas paredes das salas. Todas as turmas participavam dos mesmos projetos temáticos que depois seriam compartilhados para os responsáveis através de fotos nos grupos de whatsapp. Particpei de diferentes projetos desde a minha entrada no campo. Ajudei a organizar o espaço para receber os projetos. Confeccionei os materiais dos cartazes e murais e registrei os eventos através de fotografias. Estas atividades eram planejadas nas reuniões de formação, realizadas às quartas-feiras no turno da tarde com a mobilização dos professores e participação da coordenação pedagógica. Em uma dessas reuniões, sugeri à equipe docente, o desenvolvimento de uma feira temática sobre os países participantes da Copa do Mundo de Futebol. Depois de um amplo debate, a sugestão foi aprovada pelo grupo! No mês de outubro de 2022, professoras e crianças dividiram a organização da feira por turmas. Nas semanas dos jogos da Copa, houve exposições de bandeiras, fotos, recortes de revista sobre os diferentes países que a seleção brasileira enfrentaria ao longo da competição.

Depois de dois meses acompanhando a turma do GREI 5, conversei com as professoras sobre a realização de uma atividade com as crianças. Sugeri trazer no dia da atividade uma ferramenta (didática) que estivesse situada no contexto do projeto da feira dos países da Copa. Pensei em levar o meu velho globo terrestre de 15 cm de diâmetro com uma lâmpada em seu interior, que vez ou outra lá em casa, tinha a função de abajour. Compartilhei com as professoras uma pesquisa cuja autora também levava um globo terrestre para uma turma de

⁸ A foto do canto superior esquerdo, as crianças do GREI 5 B estão pintando o Teatro Popular de Niterói; A foto do centro superior, as professores estão montando o cenário para apresentar uma peça sobre tipos de transporte; Canto superior à direita, uma foto sobre a comemoração do dia das crianças; foto inferior à esquerda é de um trabalho sobre racismo e desigualdade de gêneros e no canto inferior direito é sobre o evento da Copa do Mundo.

crianças pequenas. A diferença é que era com uma turma do 1º ano do ensino fundamental (MELLO, 2003). Em nossa atividade, planejamos adotar a mesma metodologia do estudo citado, ou seja, colocar o globo terrestre em cima da mesa e apenas reagir ao diálogo das crianças e a qualquer questão que fosse dirigida aos adultos. Seguem alguns trechos gravados e transcritos desta atividade:

Sônia: Este é o Planeta.

Fernanda: É o Planeta.

Pietra: Ele gira. Eu sei que ele gira!

Fernanda: É claro que ele gira, porque ele é um planeta!

Lucas: É o pólo norte! Aqui é o pólo Norte. Este é o pólo Sul! (aponta para os dois pólos)

Pedro: Aqui é o polo norte, gente!

Profa. Andréa aponta e diz: Tem uma bolinha que identifica o pólo.

José: Aonde fica o pólo sul?

Pesquisador aponta e diz: Aqui é o pólo Norte e o pólo Sul. O que mais vocês sabem sobre este objeto?

Pietra: Aqui são as florestas, água.

Igor: Brasil. Cadê o Brasil?

Fernanda: Aqui é o lago.

Igor: Ele é muito grande. Que isso?! É um oceano. O Titanic afundou bem aqui!

Soraia: Sabe onde o Titanic afundou? Bem aqui!

João: O Titanic era um barco muito grande.

(Transcrição da gravação. Turmas GREI 5B)

Nesta atividade, percebi que as crianças demonstraram conhecimentos sobre geografia e cartografia sem ao menos frequentar um dia dos bancos escolares do ensino fundamental. Por que essas crianças traziam tanto desses conteúdos nas suas narrativas? Por que elas falaram sobre florestas, oceanos e do Titanic? Qual foi a relevância do uso do globo terrestre para o desenvolvimento desta atividade? Estas questões e outras que foram suscitadas ao longo do texto, longe de serem prontamente respondidas, serão discutidas por meio de pistas deixadas pelo caminho da pesquisa.

Novas conversas...

Após a conclusão do curso de doutorado em Educação, eu me interessei em pesquisar a relação das crianças pequenas com os objetos da cartografia, como: mapas, maquetes e globo terrestre. Para isso, elaborei um projeto de pós-doutorado que assumiu a etnografia como princípio de pesquisa no sentido de trazer “o ponto de vista das crianças e que a produção de dados e análises fosse construída junto com as meninas e os meninos” (KREMER, BARBOSA e GOBBATO, p. 86). O que o GRUPEGI⁹ nomeou de metodologia de pesquisa *com* crianças.

⁹ Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) foi criado no ano de 2008 com registro institucional no CNPq. O grupo é formado por pesquisadores que discutem o uso, produção e apropriação do espaço pelas crianças. O blog do grupo é <https://coleccionadordebotoes.blogspot.com/>

Além disso, o planejamento das atividades na pesquisa foi precedido por conversas com a direção e docentes da instituição parceira e do convívio *com* as crianças, conhecendo as suas singularidades, as suas formas de estar a ser nas unidades de educação infantil, principalmente, aquelas que frequentavam o GREI 5 da creche comunitária Dom Orione. Em companhia das profas. Eva e Andréa, planejamos uma atividade com o uso do globo terrestre. Segundo a teoria histórico-cultural, os instrumentos pertencem aos planos histórico e da cultura (VIGOTSKI, 2004). Portanto, o globo terrestre é um objeto portador de conhecimentos sobre geografia, matemática e cartografia; prenhe de historicidade. Neste caso específico, foi oferecido e reelaborado pelas crianças do GREI 5, que em suas vivências enunciaram o novo; que é formado por planetas, movimento de rotação da Terra, pólo norte, oceano, Brasil e Titanic! Narrativas de crianças que emergiram nas suas diferentes vivências espaciais e ajudaram-me a ressignificar os meus estudos sobre a infância e a Cartografia Escolar.

Referências

- ALMEIDA, Tiago. Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança: devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In.: **Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos**, p. 229-249, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005.
- DE ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. Editora Contexto, 2008.
- DE CARVALHO, Rodrigo Saballa; DE SANTOS, Nathalia & MACHADO, Sandro. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. In.: DE CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil** [recurso eletrônico] - 1ed - Porto Alegre: CirKula, 2022,pp
- FERREIRA, Manuela M. M. “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório aberto U.Porto**. 2010. pp. 151-182.
- JAMES, Allison., JENKS, Chris., & PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- KREMER, Claines; BARBOSA, Maria & GOBBATO, Carolina. Pesquisa com crianças e etnografia: diálogos profícuos para uma aproximação às lógicas infantis In.: DE CARVALHO,

- Rodrigo Saballa (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil** [recurso eletrônico] - 1ed - Porto Alegre: CirKula, 2022, pp.85-110.
- LOPES, Jader Janer Moreira & VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos**. Juiz de Fora, Brasil: FEME/UFJF, 2005.
- LOPES, Jader Janer Moreira & TONINI, Ivaine Maria. **Geografia das Infâncias: a espacialização do viver**. 2022. Notas de aula. Não paginado.
- LOPES, Jader Janer Moreira & DE PAULA, S. R. V. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Revista Signos Geográficos**, v. 2, p. 1-16, 2020.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio – um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2021
- MATTHWES, Hugh & LIMB, Melanie. Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. **Progress in Human Geography** 23,1, 1999, pp. 61–90.
- MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Bertrand Brasil, 2008.
- MELLO, Marisol B. A zona de amplificação cultural: um estudo sobre a cognição infantil situada em contexto escolar. 2003. **Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2003.
- NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Editora Loyola, 1995.
- OLIVEIRA, Marta. Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Educação como Exercício de Diversidade**, p. 61, 2005
- PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, p. 295-304, 2013.
- SPINOZA, Baruch. **Ética** (Tomaz Tadeu, trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- VYGOTSKY, L. Semionovitch. **Teoria e método em psicologia** (tradução Claudia Berliner) - 3ª ed. -São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L. Semionovitch. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Madri: Machado Libros. 2006a.
- VYGOTSKY, L. Semionovitch. **Obras Escogidas. Tomo V**. Madri: Machado Libros. 2006b.
- VYGOTSKY, L. Semionovitch. **Imaginação e Criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

VYGOTSKY, L. Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4. p. 681-701, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora, 2021.

Qual é o meu lugar no mundo? Caminhos geográficos no 3º ano de escolaridade¹

Ana Lucia Gomes de Souza

Qual o seu lugar no mundo? Onde você mora ou vive? Qual a importância deste lugar para você e sua família? Estas são perguntas que procurei colocar em diálogo com crianças entre 8 e 9 anos, como professora de estudantes do 3º ano do ensino fundamental.

Este artigo tem o objetivo de narrar sobre o desenvolvimento do Projeto Meu lugar no mundo entre nos anos 2023 e 2024 (em andamento), com estudantes do 3º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – o CAp-UERJ. Trata-se de um texto descritivo, na qual uma das professoras que desenvolveu o projeto narra as experiências do projeto.

Neste sentido, apresentamos para este artigo, algumas reflexões que realizo no campo da Geografia das Infâncias, a partir de Lopes (2005, 2022),

Vale salientar que como pedagoga de formação, não há a pretensão de discorrer sobre o tema “geografia” com a pretensão de aprofundar o assunto, como um geógrafo o faria. O propósito é de localizar o leitor sobre as concepções que me inspiram a pensar no ensino de geografia, de forma a atuar com a disciplina Núcleo Comum nos anos iniciais do ensino fundamental.

Num segundo momento, trago uma breve explanação sobre a nossa escola o CAp-UERJ, por sua singularidade. Explicando se tratar de um Instituto da UERJ, que atua com a formação ao mesmo tempo que trabalha com a educação básica.

Logo a seguir, faço a narrativa sobre o desenvolvimento do Projeto Meu lugar no mundo, concluído em 2023 e em andamento com a turma de 2024. Descrevo alguns detalhes do desenho pedagógico deste projeto, com imagens dos processos vividos, mantendo o diálogo com os estudantes sobre o aprendido.

Finalizo o artigo com algumas considerações que entendo como provisórias, pois o projeto ainda está em andamento. Contudo, algumas compreensões são construídas a partir deste estudo que desejo partilhar com vocês.

A Geografia e as Infâncias

Quando penso no ensino da geografia para estudantes dos anos iniciais, a concebo como uma possibilidade [...] de nos mantermos em relações com outras linguagens que nos permitam ampliar nosso conhecimento sobre o mundo.

É relevante sinalizar que no CAp-UERJ defendemos o ensino de forma interdisciplinar, relacionando-as com outras áreas do saber. [...] Até porque, adotamos o olhar avaliativo global

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265135077989>

para o estudante e não disciplinar. Concordamos que é importante a relação não hierárquica entre as áreas do saber. Assim, justificamos nossa escolha pelos projetos pedagógicos, que nos possibilitam o trabalho interdisciplinar promovendo o conhecimento globalizado.

Nossa proposta é nos conectar com esta área do saber – a geografia – e desta forma, ampliar os saberes quanto a organização espacial, contexto global, compreensão do mundo, consciência ambiental, desenvolvimento do pensamento crítico, senso de identidade e pertencimento.

A aproximação com os estudos de Lopes sobre a Geografia da Infância, contribui significativamente para a compreensão da relação das crianças com o espaço geográfico.

Em trabalhos diversos, temos definido a Geografia da Infância como um campo de estudos, pesquisas e produção de conhecimentos e saberes que busca compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram (ou definidos também como categorias, conceitos), entre os quais podemos destacar, por exemplo, a paisagem, o território, o lugar, mas também, como temos explicitado, é o desejo de compreender as geografias das crianças, uma vez que essas possuem lógicas próprias e que denotam formas autorais de ser e de estar no mundo. (LOPES, 2022, p. 6)

Lopes, em seus estudos sobre a Geografia da Infância, descreve os desafios que se apresentam ao olharmos para as produções infantis e suas significações.

O autor nos provoca a rever e repensar as teorias que tradicionalmente estão presentes entre os pesquisadores de cartografias. E nos convida a compreender a infância em seus diversos contextos. Contextos estes que dão conta de expressar como os arranjos culturais e sociais produzem a infância em seus diversos espaços e tempos e como as crianças se apropriam dessas dimensões. (LOPES, 2005, p.32)

Assim, toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo, toda criança é criança em alguns locais dentro de um local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (LOPES, 2005, p.39)

Ele analisa também a influência dos espaços sobre as crianças, afirmando que enquanto as crianças se apropriam dos espaços, elas também vão criando suas territorialidades. É o que o autor denomina de “territorialidades de crianças”, das quais elas constroem suas geografias. (Ibidem, p.39)

Isso nos leva a assumir alguns argumentos em relação ao espaço geográfico. O primeiro deles é que o espaço é uma categoria fundamental da existência e vivência humana. Os bebês e crianças humanas nascem num mundo de linguagem, que envolvem artefatos da cultura, mas também palavras humanas. Nascem, assim, em espaços forjados pelas linguagens outras que emergem em formas de muitas paisagens, de diferenciados territórios, de múltiplos lugares, de profusos delineamentos espaciais, de onde parte seu desenvolvimento. (LOPES, 2005, p. 7)

As atividades que desenvolvemos no Projeto Meu lugar no mundo, promovem conhecimentos diversos entre as crianças e possibilitam o enriquecimento cultural sobre a localidade de cada um, ressignificado pelos estudantes através de suas impressões, de suas pesquisas, de suas ilustrações e estudos realizados. Motta, em sua tese de doutorado, teceu significativas contribuições, baseadas nos estudos vigotskianos, sobre o desenvolvimento das crianças e a significação que dão as coisas a partir da interação com o outro.

O desenvolvimento, então, para Vigotski, deve ser visto como cultural, revelando-se como o processo pelo qual a criança se apropria das significações que sua sociedade atribui às coisas, sem esquecer que esse desenvolvimento vai acontecer dentro de suas condições reais de existência. (MOTTA, 2010, p.73)

E estas se apresentam como uma das tarefas assinaladas por Lopes para a cartografia escolar: compreender as subjetivações dos sujeitos não somente em sua condição social, mas, sobretudo em sua condição histórica e geográfica, é possibilitar as crianças irem além de seu contexto, irem além de si próprias. (LOPES, 2005, p. 224-225).

Tais subjetividades, no dizer de Bakhtin, são constituídas nas relações com o outro. Para ele, a subjetividade é, também, um território social, como assinala-nos, Motta (2010).

A subjetividade é constituída através de mediações sociais, o que exige necessariamente um outro que se faz presente pela linguagem. É nessa troca permanente que a subjetividade se constrói na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados. (p. 88)

A mesma autora explica, unindo as concepções de Vigotski e Bakhtin, que a subjetividade é concebida em processos psíquicos inconscientes que são constituídos através do registro de uma linguagem dialógica “que se processa na história, na medida em que o outro, como linguagem e como ser, é o contraponto fundante do sujeito. (IDEM, p. 87).

Destarte, a geografia para os estudantes do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental é crucial para o desenvolvimento de uma série de habilidades cognitivas, sociais e práticas. Ela fornece as ferramentas necessárias para compreender o mundo, promover a responsabilidade ambiental, desenvolver o pensamento crítico e formar cidadãos bem-informados e participativos.

O CAp-UERJ

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) é uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que tem como missão ser um espaço de experimentação e formação docente.

Com sua singularidade, o CAp-UERJ funciona simultaneamente como uma escola e como um importante Instituto da UERJ. [...] Ele atende estudantes da educação básica, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e atua também com o programa de mestrado profissional, o PPGEB.

Quanto ao nosso público, podemos afirmar que um dos nossos diferenciais é o atendimento das diversas localidades do Estado do Rio de Janeiro. Não somos uma escola de bairro. [...] As famílias se deslocam de vários lugares, demonstrando a importância do Instituto para elas.

Nossa escola atua como um centro de pesquisa acadêmica – onde ocorrem interações entre pesquisadores, professores e estudantes – e é um espaço para o desenvolvimento de projetos de extensão universitária, estendendo seus serviços a diversas localidades sob a coordenação de seus docentes.

Dessa maneira, o tripé ensino, pesquisa e extensão é consolidado neste espaço educativo, [...], contando com a participação ativa de discentes, docentes e técnicos administrativos.

Projeto “O meu lugar no mundo” - anos 2023 e 2024

O Projeto “O meu lugar no mundo”, por ser um projeto interdisciplinar, transita entre as áreas da geografia e da história, principalmente, sem que nos afastemos das outras linguagens e áreas do saber. Ele foi concebido com esse nome no ano de 2023, pela equipe do 3º ano daquela ocasião. Entretanto, o projeto já acontece, tradicionalmente, com as turmas do 3º ano de escolaridade do ensino fundamental no CAP-UERJ, sob título de “Projeto Bairros”, por outras equipes que nos antecederam na disciplina Núcleo Comum, do Departamento do Ensino Fundamental.

A mudança de nome do projeto se justifica pelo reconhecimento da equipe quanto às especificidades dos endereços dos estudantes. E o título “bairros” já não os contemplava. A alteração para “Meu lugar no mundo”, nos pareceu mais abrangente e próprio para contemplar áreas que ainda não são consideradas bairros no Estado do Rio de Janeiro.

Todavia, mantivemos a concepção principal do projeto, construída pelos professores que nos antecederam, de desenvolver um estudo sobre o lugar que cada um vive e, desta forma, trazer à tona o conhecimento de vários lugares do Estado do Rio de Janeiro. Propomos um levantamento com os estudantes e suas famílias sobre as características de cada lugar, seus aspectos positivos, histórias e casos narrados pelos moradores mais antigos, destaques sobre o que o lugar tem a oferecer e o que precisaria melhorar. Objetivamos também disseminar o possível preconceito urbano entre os estudantes e promover a ideia do pertencimento.

A minha proposta enquanto professora das crianças entre 8 e 9 anos para trabalhar esta temática, foi me manter em diálogo com eles e seus lugares. Tentei me conectar com as crianças, suas famílias e suas histórias e ao longo do projeto, fui tecendo um caminho dialógico com eles, para que se mostrassem e narrassem suas experiências sobre os lugares que vivem.

Iniciamos o projeto fazendo a identificação do lugar onde cada um mora. Me surpreendi ao constatar que boa parte das crianças não conheciam o lugar que moram. Não sabiam dizer o nome do bairro, da rua, da cidade ... nada. A escrita do seu endereço completo seguiu como tarefa de casa a ser realizada com a ajuda da família. Eles também ilustraram sua rua, identificando a sua residência.

Desta forma geramos uma lista dos nomes dos estudantes com seus bairros, que ficou disponível para consulta no mural da sala.

Recorremos a cartografia, para nos localizarmos geograficamente. Promovemos a identificação e localização do lugar de cada um, sinalizando seus nomes no mapa do Estado do Rio de Janeiro.

A partir daí passamos a realizar atividades de pesquisa no mapa afixado no mural sobre o seu lugar e o lugar dos colegas de turma. Os estudantes também receberam o mapa atualizado do Estado do Rio de Janeiro com todos os seus bairros numerados e nomeados. Foi uma festa descobrir o número do seu lugar.

As atividades giravam em torno de: Quem mora perto de quem? Quem mora mais longe de mim? Quantos moram no mesmo bairro? E quem mora mais perto da escola? Que tipo de deslocamento fazem no seu percurso para escola? Qual o tempo estimado de ida e volta?

A cartografia foi apresentada aos pequenos, como um instrumento para trabalharmos o lugar, o espaço e a região. Eles ilustraram o percurso de sua casa à escola.

Em algumas situações a descoberta de se morar perto ou longe de um colega e da escola aconteceu através do estudo dos mapas. Alguns estudantes desconheciam que moravam perto um colega da turma. Foram muitas as descobertas a partir dos endereços e da leitura dos mapas.

Figura 1 – Listagem com os nomes dos estudantes e os lugares onde moram.

ANALÚ	TAQUARA
ASHIA	MARACANÃ
DANIEL	ENGENHO NOVO
DAVI FIGUEIREDO	MARÉ
DAVI RODRIGUES	TIJUCA / RUA SECA
GABRIEL	VILA ISABEL
HEITOR	VILA ISABEL
HELENA	RIO COMPRIDO
JÚLIA	TIJUCA
KAMILA	VILA ISABEL
LORENA	BENFICA
LUÍSA	FREGUESIA
MARIA FERNANDA	CIDADE DE DEUS
MARIA JÚLIA	VILA ISABEL
MIGUEL	VILA ISABEL
PEDRO	OLARIA
RAFAEL DAVI	PENHA
RAFAEL SANTIAGO	TIJUCA
SOPHIA	RIO COMPRIDO
TIAGO	VILA ISABEL

Fonte: Arquivo da professora.

Figura 2 – O mapa com os nomes dos estudantes em seus bairros.



Fonte: Arquivo da professora.

Figura 3 – Ilustração da estudante sobre o trajeto que faz de sua casa até a escola.



Fonte: Arquivo da professora.

Outra atividade interessante foi a descoberta da bandeira do seu lugar. Através do livro “Rio Bairros²”, os estudantes conheceram detalhes da história do seu bairro ou lugar, o significado dos elementos presentes na bandeira e fizeram a ilustração da bandeira.

² Letiere, Robson. Rio Bairros: uma breve história dos bairros cariocas – de A a Z. Copyright; 5ª edição, RJ, 2024.

Figura 4 – Imagem do mural da sala de aula com as bandeiras e pesquisas sobre o lugar dos estudantes.



Fonte: Arquivo da professora.

Cada um teve a oportunidade de apresentar sua pesquisa, que também ficou fixada no mural da sala. Um momento importante para a criança de demonstração de orgulho, de pertencimento e de reconhecimento das particularidades do seu lugar.

Podemos destacar a apresentação de uma estudante que mora na Cidade de Deus. Ela nos contou que sua família descobriu a bandeira do bairro durante a pesquisa encaminhada como tarefa de casa. Durante sua apresentação, ela destacou que o pai confecciona camisas e, a partir desta descoberta, passará a colocar a bandeira da CDD (Cidade de Deus) em suas camisas

O Rio Comprido – bairro do CAP-UERJ

Num segundo momento do Projeto Meu lugar no mundo, realizamos o estudo sobre um lugar especial e comum à toda a turma: o bairro onde está localizado o Instituto Fernando Rodrigues da Silveira – o CAP-UERJ, o bairro do Rio Comprido.

Importante ressaltarmos a relevância do estudo histórico e geográfico do bairro do Rio Comprido.

No século XIX, o bairro, predominantemente habitado por ingleses, condes e barões, era rodeado por parques e chácaras. A mais notável dessas propriedades era a Casa do Bispo, uma das mais prestigiadas propriedades rurais do país, que foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Cultural da Cidade do Rio de Janeiro em 1938. O nome do bairro deriva de um rio que corria nas proximidades da rua Aristides Lobo no século XIX: o rio Comprido. A atual Avenida Paulo

de Frontin, conhecida pelas belas casas que ali existiam, margeia esse rio, que foi transformado em um canal. No início da década de 1970, foi construído um elevador sobre essa avenida, dando acesso ao túnel André Rebouças.

Neste sentido, na pesquisa de reconhecimento deste bairro, foi e será³ essencial aos estudantes, vivenciar a observação do entorno da escola ao qual circulamos cotidianamente, identificando e significando os marcos patrimoniais que contam a história local e da cidade em outros tempos.

Interessante propor aos pequenos a identificação de semelhanças e diferenças, assim como permanências e transformações nos costumes, nas relações de trabalho e nas formas de interação com a natureza ao longo do tempo. Desde os aldeamentos indígenas, passando pelos engenhos coloniais de cana-de-açúcar e pelas freguesias, até as chácaras, e mais recentemente, a expansão do espaço urbano com o estabelecimento de novos bairros ao longo das linhas férreas e de bondes.

Em sala de aula, apresentamos essa história em forma de textos, ilustrações e vídeos. Fizemos o reconhecimento do entorno da escola, através da leitura de um mapa, localizando o bairro, a escola, marcando, colorindo e registrando o que já conhecíamos e o que desejávamos conhecer.

Figura 5 – Imagem dos estudantes durante a Expedição ao bairro Rio Comprido. Observação do antigo rio comprido – atualmente um canal, entre as duas vias da Av. Paulo de Frontin.



Fonte: Arquivo da professora.

Em seguida, a dinâmica foi de realizamos uma caminhada pelo bairro, a que chamamos de Expedição ao Rio Comprido, onde conhecemos seus aspectos históricos, geográficos e culturais. As professoras organizam a expedição com um roteiro dos pontos de parada, a

³ Refiro-me a turma de 2023 no passado e o trabalho que ainda está em andamento em 2024.

estrutura para segurança das crianças durante a travessia das avenidas, contando com o apoio dos inspetores e bolsistas. A ideia é de observação dos principais lugares que estudamos em sala de aula.

A saída da escola para uma atividade coletiva causa grande euforia nas crianças. É preciso olhar redobrado dos adultos para manter as crianças em segurança.

Figura 6 – Imagem dos estudantes durante a Expedição ao bairro Rio Comprido. Caminhada pela Av. Paulo de Frontin.



Fonte: Arquivo da professora.

Esta é a oportunidade que os estudantes têm para observar de perto o que estudamos na escola. Seguimos por lugares que consideramos grandes destaques do bairro, caminhando a pé com os estudantes. Atravessando avenidas, parando para observar, fotografando, anotando detalhes no caderno de campo. Selecionamos alguns lugares para uma parada, como a Av. Paulo de Frontin, o rio que dá o nome ao bairro: rio Comprido, onde antigamente havia um grande movimento de pescadores e que agora se transformou num canal. Logo acima temos o viaduto Paulo de Frontin e embaixo o túnel Rebouças que liga a Zona Norte à Zona Sul. Paramos também na Escola Municipal Pereira Passos, na Praça Condessa Paulo de Frontin, no Polo têxtil e na Biblioteca Municipal Anitta Porto Martins.

De volta à escola, tivemos muitas conversas sobre nossas observações e os estudantes produziram um relatório com suas impressões sobre o que viram, com textos e ilustrações. Através do diálogo vamos buscando compreensões para as transformações urbanas, a intervenção do homem, o cuidado com o ambiente e sua preservação. Bakhtin nos adverte que:

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos

e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 319)

O diálogo é o caminho para as interpretações. Assim também acontece entre as crianças. São dialógicas naturalmente, nos indagam o tempo todo e buscam respostas. Saber ouvir e poder falar sem medo, estas são práticas que defendemos como constantes e necessárias no ambiente escolar.

O dialogismo acontece no encontro do discurso com o discurso de outrem. Ele é também a relação de sentido que se estabelece entre dois enunciados. Por isso, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio. (BAKHTIN, 1988).

O caminho do diálogo é uma escolha para aprendermos juntos, conversando sobre as vivências, as experiências e as trocas que o projeto oportuniza. Colocar-se em dialogicidade, portanto, é permitir expor-se ao desconhecido e a interpretação de sentidos, sobretudo quando estamos lidando com crianças (Souza, 2022).

Considerações provisórias

É possível constatar que com o desenvolvimento do Projeto Meu lugar no mundo os estudantes do 3º ano dos anos de 2023 passaram a conhecer seus lugares, incluindo o seu endereço, que boa parte deles desconhecia, assim como o endereço da escola, que para a maioria não fica localizada no mesmo bairro que reside.

As descobertas como a história do lugar e a bandeira do bairro foram a grande novidade para as crianças. Foram também importantes instrumentos para desfazermos o preconceito em torno de algumas comunidades do Rio de Janeiro. Os estudantes demonstraram orgulho e sentimento de pertencimento ao apresentarem as pesquisas sobre o seu lugar. Algumas famílias relataram o quão importante foi realizar esta investigação junto com o estudante. Ser “entrevistado” por ele, ouvir suas histórias sobre o lugar onde moram. Até mesmo um dos nossos estudantes que ainda não domina o código da linguagem escrita, soube contar com riqueza de detalhes a história do seu lugar, com direito a lenda urbana e tudo mais.

Através deste trabalho, desmistificamos o estudo do mapa como “inapropriado” ou “complicado demais” para as crianças pequenas. Foi um investimento acertado, a meu ver, no sentido de colaborar para que eles se situassem e se localizassem em relação ao entorno da escola e em relação ao seu endereço. Realizamos uma leitura simples e possível para a compreensão dos estudantes do 3º ano. O que lhes trouxe certa intimidade com a leitura da carta e lhes incentivou a ilustrar o trajeto de casa para a escola.

Descobrimos que três estudantes se mudaram para o bairro da escola no último ano, pois moravam muito longe e gastavam grande tempo de deslocamento. Para uma delas a mudança foi positiva e trouxe grande alegria para toda família. Para outros dois estudantes, a mudança não foi tão boa. E eles declararam ainda não conseguiam considerar o bairro onde passaram a residir no último ano como o seu lugar. Mas, sim o endereço antigo, ao qual criaram grandes laços afetivos.

Houve ainda alguns estudantes que consideram viver em dois lugares (já que seus pais são separados) e não havia como mencionar apenas um endereço, mas sim dois (do pai e da mãe).

São histórias, narrativas deles e de suas famílias importantes para reconhecermos a relação de pertencimento que o lugar nos causa.

Outros avanços consideráveis foram observados a partir do projeto, como os registros escritos, orais e de imagens produzidas pelos estudantes, em relação ao espaço geográfico. O contexto histórico e a comparação do passado com o presente, as modificações urbanas, para então pensarmos e planejarmos o futuro, nos atentando para a preservação do ambiente e na sustentabilidade.

Através do movimento dialógico, fui percebendo o retorno das famílias e uma “abertura” ao projeto, um desejo de participar e nos trazer o retorno do quão bom foi realizar atividade juntos, memorizar aspectos importantes e representativos do seu lugar e transmiti-los aos seus filhos.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1998.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-13, jan./dez. 2022.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De criança a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Tese de doutorado**. Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Ana Lucia G. de. O estilo de escrita que se constitui em dialogia com o outro. In: MOTA, Flávia M. Naethe, SOUZA, Ana Lucia G. de. **Tem heterociência na Baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses**. Pedro e João. São Paulo; 2022.

Intermeio

Legenda com a palavra mapa

Tebas, Madian, Monte Hor,
esfingéticos nomes.
Idumeia, Efraim, Gilead,
histórias que dispensam meu concurso.
Os mapas me descansam,
mais em seus desertos que em seus mares, onde não mergulho porque mesmo
nos mapas são profundos,
voraginosos, indomesticáveis.
Como pode o homem conceber o mapa?
Aqui rios, aqui montanhas, cordilheiras, golfos, aqui florestas, tão assustadoras
quanto os mares.
As legendas dos mapas são tão belas
que dispensam as viagens. Você está louca, dizem-me, um mapa é um mapa.
Não estou, respondo.
O mapa é a certeza de que existe O LUGAR, o mapa guarda sangue e tesouros.
Deus nos fala no mapa com sua voz geógrafa.

Adélia Prado, 2015, p.213⁴

⁴ PRADO, Adélia. Poesia reunida. 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

O Fazedor de Nós, a menina e os mapas em extinção¹

Jader Janer Moreira Lopes

Alvorada

Toda história é primórdio, não que realmente ela comece ali, muita coisa já aconteceu quando ela principia, mas, para começar a ser contada, é preciso ter outrora. E é isso que estamos fazendo agora. E vamos começar atrapalhando o ontem de vidas já narradas e encontradas. Isso é preciso para que outras possam surgir. Só existe vida no encontro. E o lugar é o mesmo, mas sempre tem as suas diferenças, pois, quando o tempo cola no espaço e as coisas se transformam, é que ocorrem a sensação e a certeza de que tudo muda. Advento. E no começo desta temos...

A Sala Redonda

e

O Armário Bagunceiro

- Qual a maior invenção do mundo?

- Croquete de taioba! Ele adorava croquetes, de todos os tipos e sabores, mas o de taioba era o seu preferido.

- Acho que é canudinho recheado com salada de batata doce picada bem pequenina.

Foi assim que começou a conversa entre dois. A menina fez a pergunta, o homem respondeu, a menina retrucou.

Que a cidade era cheia de morros todos que moravam por lá ou passavam por ali já sabiam e sentiam, mas aquela casa ficava na colina mais alta e, como se não bastasse, esticava-se para cima. A casa, na verdade, tinha o formato de um farol. Isso mesmo, era um farol, tinha sido construída seguindo o gosto de seu morador.

Era arredondada, branca embaixo, com duas janelas postas uma em cima da outra. A construção se encompridava. Da base um estranho cômodo em sentido longitudinal se prolongava em cima de uma base de rochas que parecia montada para sustentar essa parte da construção. O farol apontava para cima e para o leste, formando um ângulo perfeito de 90 graus. Na parte de cima, estava a estrutura clássica de vidro, rodeada por uma base de ferro e um parapeito que permitia ficar por ali olhando o horizonte. Em sua ponta, um pingente apontava para o céu.

Mas ali não tinha mar. Apenas um grande lago em que, um dia, pareceu surgir um navio. Aparecer coisas no lago também não era um acontecimento estranho. Muitos moradores

¹ <https://doi.org/10.51795/978652651350793102>

diziam ver e ouvir as coisas que ali viviam. No lago havia navios que vinham e navios que iam. Habitavam moradores de muitas frestas, diziam. E por ele chegavam pessoas e coisas de muitos lugares.

Mas o que fazia um farol no meio de morros e colinas? Distante muitos quilômetros do mais perto oceano? Talvez fosse mais uma coisa estranha e sem resposta daquela cidade onde o vento fazia a curva. Mas, nesse caso, tinha uma réplica: era saudade! A saudade cria paisagens. Essa era uma explicação possível, quando há saudades de lugares, fazem-se paisagens em se que colocam as pessoas e elas reavivam as paisagens que vivem nas pessoas.

Por isso existia aquela casa que era um farol, como era chamada pela maior parte dos moradores da cidade e da região. Internamente era formada por uma ampla sala redonda e havia uma escada em direção ao topo, uma escada de ferro escuro, com muitas formas nas grades que seguravam o corrimão. As formas eram desenhos em ferro fundido de muitas coisas, de seres, de gentes, de florestas, flores, árvores, de tudo que existe no mundo. Ela tinha sido feita para guardar a vida daquele lugar e de muitos outros. Afinal, o morador da casa era feito de copiosos locais. Só de olhar se viam muitas coisas, pareciam tatuagens criadas pelo ferreiro que a forjara. A escada era cheia de narrativas, adorava contar a vida dos outros. Toda escada deveria ser imortal como aquela.

- É uma escada que fala muito! Dizia o morador daquele lugar. A saudade era porque fora um homem do mar. Isso mesmo! Era uma pessoa que havia passado a maior parte de sua vida nos oceanos, em um grande navio. Por isso, era também conhecido por ser Fazedor de Nós! Tinha um quadro que rodeava toda a parede interna, seguia toda a curvatura da casa, indo de uma ponta a outra, sendo interrompido apenas pelas janelas. Era um quadro cheio de nós, nós de todos os formatos. O fundo verde destacava as cordas brancas com pontas vermelhas. Sua vida tinha sido criada aprendendo a fazer nós!

- Sou de uma cidade que fica na borda de um grande mar. Cresci vendo as águas e depois vivi nelas! Estive em muitos lugares. Vim embora quando a imaginação secou como água evaporada e quando os oceanos foram obrigados a partir, mesmo ficando lá.

- E como a imaginação seca? Quis saber a menina.

- Quando ela vira fantasia e as pessoas passam a acreditar nisso. Quando estão desconfiadas, continuam acreditando. Até então, tudo é pura criação, depois vira ponta de lápis de cor quebrada no chão. A fantasia perde a vida, é como se fosse apenas uma casca do pão que mofou, em um canto, esquecida, vista e dita...é uma casca no canto. Veio me visitar ou veio a outro propósito?

- Vim saber de mapas! Soube que existem mapas que estão em extinção e outros até já foram extintos.

- Ah isso é uma verdade.

- Mapas de suas viagens? De todos os tipos? Ela quis saber.

- Ah...isso eu tenho muitos. Mapas de viagens! Mapas de lugares! Mapas de pessoas! Mapas de coisas! Mapas de sons! Mapas de cheiros! Mapas de sabores! Mapas de sentimentos! Mapas que arrepiam! Mapas que fazer rir e até chorar! É uma coleção infinita! Soube que você tem um remendado. Muitos falam dele.

Ela apenas olhou estranhando a resposta, mas com ar de felicidade por lembrar de seu mapa remendado. O homem fez um convite:

- Venha sentar-se à mesa da sala que vou buscar o meu guarda-mapas.

Os dois caminharam alguns passos até chegarem a uma mesa grande, de madeira escura, com veios intensos que lembravam o tempo longo de sua existência.

- É feita de casco de barcos que naufragaram! Tudo tem seu desígnio, esse era o dos barcos que não podiam mais flutuar, precisaram de pés para ficarem suspensos, eu mesmo os fiz. Vou buscar o móvel onde guardo os mapas, já volto. Comentou o homem que se afastou em direção a uma porta.

Enquanto esperava, ela pôde ver com mais detalhes o interior da casa. Além do grande quadro de nós, havia muitas outras coisas. Toda a casa parecia caber naquele único espaço. Do telhado estavam penduradas grossas cordas e de algumas delas pendiam grandes âncoras. A abóbada se arredondava em direção ao seu centro e nela estavam pintados mares, ondas, navios e naus diversas, além de muitas criaturas marinhas, algumas maiores que os próprios barcos cujas formas e cores lembravam os mapas antigos. A menina tinha a estranha sensação de que elas se mexiam. Como tudo era estranho naquela cidade, nem se importou com os possíveis movimentos que ali aconteciam. As paredes arredondadas eram acompanhadas de armários que ficavam abaixo do quadro de nós. A longa extensão era também interrompida por uma lareira de ferro e madeira. Deve ser feita de restos de navio! Pensou! Sua chaminé envergava em direção à parede e se projetava para a parte externa, lembrando a letra L invertida.

Na casa não havia cantos, era circular. Como descrever um lugar assim? Geralmente, dizemos em um dos cantos, em uma das paredes, mas ali não tinha como dizer isso, a única forma era se expressar usando um dos objetos. Às vezes as palavras falham para contar as coisas. Na sala havia muitos objetos. Para todos os lados, mas não para todos os cantos, na única parede que a rodeava. Um desses objetos era parecido com um relógio. Mas era formado por diversos semicírculos que se superpunham uns aos outros. Não marcava as horas como os demais relógios conhecidos. Os círculos pareciam marcar outras coisas. Cada uma, uma coisa: estações do ano, fases da lua, a luz do sol no decorrer do dia e o tempo no local, aquele era um dia pouco ensolarado. O círculo estava cheio de nuvens cinzas se mexendo.

Ele voltou empurrando um grande móvel que lembrava um guarda-roupa que parecia deslizar inexplicavelmente sobre o piso azulado. Era seu guarda-mapa, mas também guardava outras coisas. Tinha um formato diferente, mas devia ser um guarda-roupa bem antigo.

- Esse é um armário bagunceiro. Tudo que você procura, aqui dentro encontra. Toda casa, todo lugar do mundo têm um. Todas as pessoas têm o seu, só muda de tamanho. Só que as pessoas escondem. Sempre que chega alguém, fecham rapidamente suas portas. E de fato era mesmo. Quando abriu, ela pôde ver muitas coisas amontoadas lá dentro, coisas penduradas, gavetas cheias, caixas diversas, coisas em pé e deitadas.

O homem se meteu dentro do armário, procurando algo. Revirava as muitas coisas que estavam por lá. Retirava de um canto e colocava no outro. A menina nem conseguia ver direito o que acontecia.

- Onde está? Ele se perguntava. E revirava o corpo e os objetos. Parecia não encontrar o que desejava. De repente, afastou-se e voltou-se para ela. Comentou: - Já viu como as coisas se escondem quando queremos encontrá-las, quando não querem ser achadas?

A menina havia se distraído, pois voltou a olhar a parede. O velho marinheiro percebeu e largou o ofício da busca e foi logo dizendo:

- Não olhe só os mapas. Tudo é Cartografia! As paredes, as paisagens, nossas escrituras, tudo, até o corpo, os cabelos, as tranças que fazemos, o pensamento e os sentimentos das pessoas! Veja, essa parece redonda, ela é, também, meu mapa.

- É por isso que sua parede tem tantas coisas penduradas, escritas e desenhadas? A menina olhou novamente e viu que havia muitas coisas que agora pareciam interligadas, linhas, traços e outros desenhos se envolviam com muitos objetos e o que antes parecia espaços separados, agora estava tudo unido. Linhas tracejadas, contínuas, interseções, mãos que se uniam, rios...

- Sim, são cheias de coisas para contar. Quer ver? Venha cá! A parede, que também é mapa, é o que eu imagino e crio na vida, mas também pode ser o que você imagina e cria na sua vida. Aqui tem muitas pessoas que viveram nessa cidade e suas muitas quinquilharias, tanto as que a gente pode pegar quanto as que a gente só pode imaginar e escutar. As pessoas dessa cidade não terminam, elas vão, mas sempre ficam! Quem vai sempre fica também! E quem fica às vezes vai para outras pessoas. Havia uma pessoa que criou o chafariz e até hoje sua voz está aqui.

- Veja essa aquarela. Apontou para um desenho que lembrava um retrato de uma mulher.

- Essa é a senhora dos lápis. Ela morava em um lugar onde as metades do mundo se encontram. Achava isso um grande problema, pois nem todas as linhas são boas. Todo amanhecer, antes de as pessoas levantarem, ela ia lá e apagava a linha. Mas, à medida que o dia ia passando, a linha voltava a aparecer.

- É que o problema não são as linhas, nem os lápis que as desenham! Disse a menina.

- Sim! Completou o velho marinheiro! – Mas quem as desenha. E continuou:

- Ela descobriu isso e como muita gente teve que vir para cá. Já percebeu que tem muitas pessoas de muitos lugares aqui. Esse é um lugar de muita gente, que tem muitos lugares guardados, não tem como ser diferente. Aqui ela resolveu fazer lápis. Como gostava da manhã, saía sempre com a primeira luz e ia pegando gravetos e folhas que as árvores doavam para o chão. Enchia uma grande trouxa de pano que sempre levava na cabeça. Andava como se a trouxa fizesse parte dela. E fazia, seguia o movimento de seu corpo.

- E o que ela fazia com os gravetos e folhas?

- Ia para casa. Dizem que lá tinha uma roca de fiar. Uma roca que ela tinha criado também de coisas que recolheu por aí. Mas essa roca não fiava tecidos, nem tecia belos panos, isso que é interessante, mas fiava lápis. Com as folhas e madeiras, ela fazia lápis de várias cores. Passava o dia fiando lápis nessa roca que ninguém nunca viu e nem sabe como é. Era incrível a quantidade de lápis, de variadas cores, de variadas formas. Ela colocava tudo em caixas compridas, de papel cinza, dizia que era uma cor importante para ver outras. Na tampa, um graveto desenhado para lembrar a origem, mas também as mudanças, a transformação. O estranho é que ela só colocava um lápis em cada caixa, como se fosse um tesouro. Por isso, ela tinha uma grande coleção. Na parede de fundo da sua loja, havia grandes armários que iam

até o teto. Lá ficavam as caixas empilhadas, cada uma com seu lápis, com sua cor, sua forma. Muita gente veio até a cidade para encontrar o lápis que mais lhe interessava. Mas o importante é que deles só saíam linhas que encantavam. Essa foi a escolha dela para as pessoas e para o mundo. Cada um podia desenhar o mundo que desejava.

Os olhos da menina estavam brilhando.

- Sim! Mas dizem também que ela mandava os lápis para muitos lugares. As pessoas esboçavam portas, janelas, nas paisagens, criavam luzes e cores novas, ruas, bosques, até cidades e florestas inteiras. Seres belos e também seres que assustavam.

- E onde ela está agora? Nunca a vi com sua trouxa pela cidade.

- Ninguém sabe. A loja está fechada faz muito tempo. Alguns dizem que ela desistiu de fabricar lápis, outros dizem que ela continua seu ofício pela manhã, pois escutam barulhos e comentam ser da roca de fiar lápis e das caixas sendo fechadas.

- Mas por que ela fechou a loja? A menina quis saber.

- É que, mesmo ela tendo suas escolhas, muita gente fez, de seus lápis e das linhas, prisões. Criaram palavras cárceres, rabiscos que eram calabouços... para quem recebia os lápis e para outras pessoas também. Acho que ela não aguentou tantas clausuras. Até voltaram a fazer muitas linhas no planeta para separar e não juntar. A tristeza deve ter fechado a loja.

Os olhos da menina agora mudaram a expressão. E o homem continuou a falar:

- Mas não fique triste, desanimada, pois, antes de fechar a loja, ela esteve aqui e me deu uma caixa para guardar... Falou e voltou-se em direção ao armário que havia trazido. Abriu uma gaveta e pegou uma caixa. Essa ele achou com facilidade. A menina teve a impressão de que o armário havia crescido e perguntou:

- Esse armário está maior?

A resposta veio: - Sim, toda vez que contamos algo para alguém e conhecemos pessoas, todas as coisas do mundo, inclusive seus objetos, crescem. Disse, foi caminhando em direção à menina e entregou-lhe a caixa com um sorriso. Ela abriu:

- Tem um lápis! Mas também um giz de cera.

- Sim! Ele respondeu arregalando os olhos! Sempre fazia isso quando tinha a sensação de que tinha descoberto alguma coisa e persistiu: - Ela fazia tudo para dar cor ao mundo. Mas... não veio a completar a frase.

A menina balançou a cabeça parecendo entender e disse: - Mas será que vem de onde esse giz de cera?

- Não sei, mas acho que não importa. Tem coisas que é melhor saber seu final do que seu começo.

Ela apenas disse: - Parece cera de abelhas! Pegou o giz de cera e fitou seu olhar. E podemos usar esse giz para desenhar ou o lápis?

Essa pergunta fez com que ele completasse o "mas" que havia sido interrompido. Disse: - Espere! E voltou-se para dentro do armário. Revirou novamente as coisas até falar: - Pronto, esse deve servir. Ele havia pego um grande mapa, abriu sobre a mesa que tinha sido navio, fixou algumas taxinhas em suas pontas, para que não voltasse a se enrolar, e chamou a menina.

Ela chegou perto com o giz de cera na mão. Não era um giz de cera comum, mas um bloco quadrado que ajudava a mão a segurar.

O mapa tinha muitos locais, terras, oceanos e mares, cadeias de montanhas, rios longos e pequenos. Tudo que cabe em um mapa estava ali.

- Pode usar o giz como quiser! Ele comentou com ela.

Ela o passou em cima de uma das linhas existentes naquela carta cartográfica. E...a linha se apagou:

- Não é um giz de desenhar, é um giz de apagar!

O marinheiro deu um salto de alegria: - Isso! É um apagador de fronteiras! Dizia com toda a felicidade. – Vamos apagar todas? Assim todas as pessoas podem andar por onde quiserem no mundo. Claro que a menina se encheu também de contentamento e, em júbilo, os dois iniciaram sua tarefa.

Quando parecia estar terminando, ele voltou a falar: - Esse lugar foi construído para acolher todos. Já viu as pessoas que moram aqui? São de muitas terras diferentes, algumas longas e distantes, outras curtas e próximas. Tem a moça que espalha cheiros, sempre carregada com seus temperos, adora catar os aromas que se espalham por nossas terras; tem o rapaz das cores, desenhador de paisagens e pessoas, acha importante a vida ficar nas paletas para não serem esquecidas; a narradora de palavras comenta a mesma coisa, lembra que devemos contar para não esquecer. São muitas pessoas que aqui chegam. Todas cansadas das doenças de lugares! Doenças infringidas pelas pessoas que riscam as paisagens. Aqui o espaço estanca o tempo que escorre como que se desenrola como carretel. Ele sussurrou: - Já se perguntou a idade das gentes? Quanto tempo tem que você está nessa idade?

A menina nem respondeu. Já estava acostumada com as estranhezas do lugar. Queria era saber do mapa que estava à sua frente. Mas desconfiou de sua idade. Parecia sempre ser a mesma, mas não tributou.

O homem caminhou e chegou perto da janela. O tempo estava cinza e ventando. As manhãs estavam sempre cobertas por neblina e no decorrer da semana uma fina chuva havia caído várias vezes na cidade.

- É...o tempo aqui parece não mudar, não é?

- Sim.

- Uma vez, uma andante magra e alta, com panos soltos no corpo, em passagem por nossas ruas e morros, comentou que era porque as pessoas sempre reclamavam quando o sol começava a aparecer! Era uma mulher das palavras ditas. São as falas é que criam as pessoas e os lugares. Ele se aproximou e disse: - Para ser uma terra de encontros de tantas gentes, melhor ser um lugar que abraça todo mundo.

- Esse lugar é cheio de lugares do mundo. Reafirmou a menina com seu monóculo no olho.

- Quando a geografia acolhe, a vida fica mais bela. Tem que saber desenhar e saber apagar os rascunhos e os traços. Acho que por isso a fiadora de lápis só colocava um em cada caixa.

- E o que são aqueles quadros vazios pendurados nas paredes? Perguntou a menina olhando com grande curiosidade para alguns quadros de vários formatos pendurados nas paredes.

- São minhas lembranças das coisas esquecidas! Tem muita coisa que a gente não lembra. Por isso faço homenagem para elas. Elas têm um lugar para serem lembradas. Ele respondeu. As coisas esquecidas lembraram a menina de uma história:

- Eu não me lembro de quando era uma criança pequena. Acho que tem muita coisa que esqueci, mas tem os cheiros de temperos e de alguns rostos.

- O rosto das pessoas são as expressões de paisagens do mundo. Olhando o rosto, vemos muitas geografias dos lugares. E os cheiros então. Os sabores.

- Gostaria de fazer um nó? Sempre os faço para amarrar as palavras, não para aferrolhar, mas para unir.

- Sim! Respondeu a menina!

Ele voltou até o armário e pegou uma fina corda de fios de seda. O armário, com certeza, estava maior ainda. E começaram. Era incrível como ele conseguia mudar de assunto e de acontecimento de forma muito rápida. Fez um nó clássico.

- Agora vamos pendurar na parede, no quadro. Para nós, marinheiros, os nós têm um sentido muito especial, são nossas formas de nos atarmos no mundo. Cada nó ali é uma lembrança. Com esse jamais vou esquecer a sua visita e de você.

O dois nós foram afixados um do lado do outro. Mais um registro da vida estava feito. O marinheiro fazedor de nós veio até a mesa, retirou as taxinhas que afixavam o mapa, enrolou-o, pegou um pedaço de barbante grosso e deu algumas voltas em torno da folha e, claro, terminou com mais um nó. Entregou a menina e disse:

- Tome, leve esse mapa, ele é seu. Não deixe que fique extinto, muitos vão querer o seu fim, muitos vão dizer que isso não passa de rabiscos sem sentido, muitos vão dizer que não isso nem é um mapa, muitos...[não continuou a fala, mudou o tom e o sentido após uma pausa]... - Só existem mapas extintos quando deixamos que eles morram. Sim, não são só as pessoas, as plantas, os animais e outros seres que morrem, as coisas também morrem. Inclusive os mapas. Veja aquele. Apontou para um mapa feito em pedra que estava em um dos cantos da sala. - Todos falam que é um mapa morto, mas como ele pode estar morto, só porque tem ancestralidade? Ele não fica vivo toda vez que falo dele? Que me encanto com ele? Que aponto para ele? Que o mostro para outras pessoas?

A menina segurava fortemente o mapa enrolado embaixo do braço. Era um presente a ser cuidado.

- Você me perguntou como a imaginação seca, como os oceanos vão embora, mesmo ficando nos lugares. No lugar em que nasci, cheio de cheiros, gostos, cores e águas...ah...sem taiobas, essas eu conheci aqui e viraram as minha preferidas, eu era um desenhador de mapas, riscava rotas, fazia traços e desenhos, criava lugares e paisagens, desenhava os locais a que ia, mas não gostava de fazer fronteiras, me negava criá-las nos mapas, para não serem criadas na vida. Os mapas inventam a vida. Um dia me disseram que fazer as linhas que amarram, que aprisionam também era parte de meu ofício. Todos tinham que saber onde as coisas começam e acabam. Onde podem ir e não podem. Claro que eu neguei essa ocupação. Nesse dia fiz um mapa com as muitas cores de um local onde o sol não se põe no horizonte. Fui condenado por

criar imaginações, fui condenado a ser fazedor de bobagens, que meus mapas eram puras fantasias. E aqui estou!

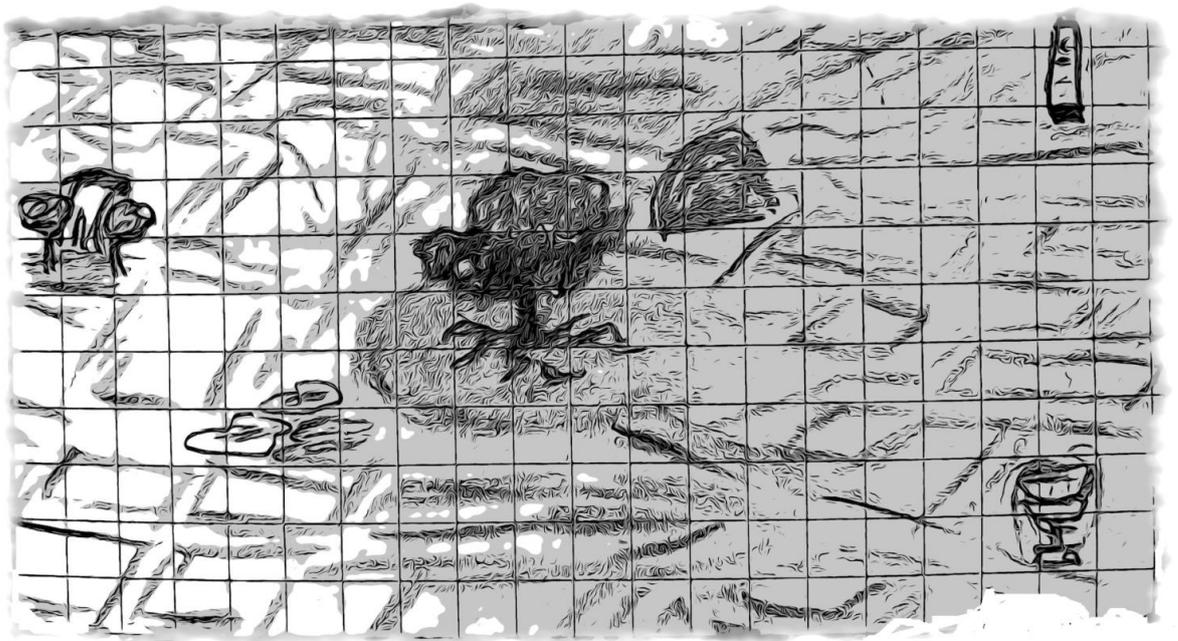
A menina olhou com carinho para o velho marinheiro e apenas comentou:

- Esse mapa vai para meu armário cuidador. E partiu morro abaixo.

Imagens







Geo-grafias¹

A Geo
Grafo integral
A Geo
E a tudo que resiste
- ilha:
Onde o verde
Não se arresta
E mesmo rés:
respira

Antonio Fernando de Franceschi²

¹ Homenagem ao prof. Dr. Carlos Walter Porto Gonçalves (*in memoriam*) por ter grafado esse verbete

² FRANCESCHI, Antonio Fernando de. A olho nu. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

Teatro para bebês e crianças pequenas¹

Luiz Miguel Pereira

...uma vez que aquilo que move
é naturalmente anterior ao que é movido,
o que não é menos verdadeiro se os
termos forem correlativos.
(ARISTOTELES, 2012, p. 123)

“E, todavia, tudo por si se move”, é uma frase supostamente pronunciada por Galileo Galilei (1564-1642) após negar, no tribunal da inquisição, a visão heliocêntrica do mundo. Adiro ao discurso do movimento, na unidade espaço/tempo, ou seja, nas cronotopias inerentes aos objetos de estudos deste trabalho, assim, o que me motiva e inspira são os devires, que promovem poéticas de acontecimentos na relação com os bebês, que inevitavelmente nos situa nas condições de inacabamentos e impermanências.

Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são singularidades; que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE e GUATTARI, 2006, p. 8)

Arguo na defesa neste trabalho, a partir de uma pesquisa de mestrado realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PEREIRA, 2014), de um teatro para bebês e crianças pequenas que carregam em si possibilidades de renascimentos conceituais, que compactuo no lastro das pesquisas e estudos das infâncias, uma perspectiva revolucionária, em que o olhar sensível para o mundo dos bebês torna-se fundante e absolutamente fundamental, se almejamos por outra possibilidade educativa a partir dos bebês. O campo das artes fornece-nos inúmeras escolhas estéticas, assim, a relação se dá naquilo que denominamos vida, por conseguinte, da indissociabilidade dos processos em que nos humanizamos ao mesmo tempo que assumimos intercessores estéticos na relação de humanização com o outro.

Desde o nascimento, os bebês dialogam nas mediações com seus pares, de modo geral as cuidadoras e os cuidadores, e recorro, a partir desta pesquisa, que além das mediações fundamentais de sobrevivência, o bebê também possa participar de outras paisagens, de espaços de lazer, de contato com as artes. Optamos aqui por aquelas que propiciem olhares para a estética das artes cênicas. “A

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513507105121>

primeira infância é um lugar distante e o teatro pode ser uma das muitas formas de tentar chegar até ela, porque é uma linguagem humana” (FRABETTI, 2011, p. 43).

O contato de bebês com uma encenação teatral que tenha o compromisso de estabelecer uma conexão poética com aquela idade permitirá, quiçá, enquanto objeto de pesquisa, um devir em sua vivência, que possibilita estreias de *poiesis*, de imaginação, criação e outras tantas percepções.

Ao nos depararmos com tantas possibilidades de compreensão dos bebês e com as respectivas ramificações deste entendimento – em estabelecer uma existência digna, compartilhada de cuidados, proteção e de apresentação dos artefatos do mundo – encontramos, nas palavras de Carlos Laredo², um alento para repensar este ser, o ser que já vivemos e que vive em nós.

O bebê é tratado como o ‘mais pequeno’, o menor, é aquele que não sabe, aquele que nunca faz, aquele que é dependente, e nunca se fala que o bebê é o mais velho, é o mais velho da humanidade, é aquele que porta uma memória genética de um cruzamento maior que a nossa geração. Isso é muito, muito, porque são possibilidades para as células [...] e o último elo da corrente é esse bebê, que porta toda essa memória genética, e portanto, sendo o mais novo, é o mais velho. Sabemos dos registros emocionais que têm a crianças, essa facilidade de passar de um choro dramático trágico a rir. Eu não consigo fazer isso, eu não consigo essa facilidade emocional. [...] Esse bebê, que para mim é um desconhecido, tem um componente que, além desse último elo, está no princípio do caminho, sendo o último, está no princípio, é capaz de criar relações, encontros, conexões entre coisas que não se ama. A criança é capaz de pegar uma palavra e associar a outra coisa...³

Perceber, nesta afirmação, de que o mais novo é o mais velho, é realmente uma contribuição importante ao verificarmos, na relação com as cuidadoras e os cuidadores, a apropriação das crianças quanto à sua inserção tecnológica. Nascer inseridos numa cultura que impulsiona seu desenvolvimento, e a fala de Laredo, *op. cit.*, aponta para a herança que o ser humano, ao nascer, recebe de sua espécie, tanto do ponto de vista histórico quanto de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, os bebês plateias estão reinventando o teatro, urge uma nova categoria teatral, ciência de aproximadamente 2.500 anos que se reinventa a partir dos olhos, no contexto dos sentidos, dos bebês e das crianças pequenas.

A história do teatro europeu começa aos pés da Acrópole, em Atenas sob o luminoso céu azul-violeta da Grécia. A Ática é o berço de uma forma de arte dramática cujos valores estéticos e criativos não perderam nada da sua eficácia depois de um período de 2.500 anos. (BERTHOLD. 2010, p. 103)

² Diretor teatral espanhol da companhia *La Casa Incierta*.

³ Nota de palestra na mesa redonda “Criação no Teatro para Bebês – Pedagogia ou Poesia?”, realizada em 23.08.2013 no CLAC (Centro Livre de Artes Cênicas) São Bernardo do Campo-SP.

Esse renascimento teatral surge inicialmente na Itália no final da década de 80 do século XX. “A Itália é considerada um país de vanguarda no domínio da pesquisa na área de teatro para bebês” (FRABETTI, 2009, p.138, tradução livre nossa). O teatro com bebês vai se expandindo em outros países, dentre eles a França e a Espanha e chega ao Brasil em 2005 a partir das pesquisas do grupo Sobrevento, em São Paulo.

É a arte teatral finalmente a serviço não apenas de seus horizontes adultocêntricos, mas sendo revista a partir de um novíssimo público, inspirado fundamentalmente no teatro infantil, que surge no Brasil profissionalmente apenas em 1948 com a montagem da peça “O casaco encantado”, texto de Lúcia Benedetti e direção de Paschoal Carlos Magno, no Rio de Janeiro.

Em 2007, o grupo Sobrevento faz parceria com a *Cia La casa Incierta*, companhia hispano brasileira, que resultou nas apresentações das peças “A geometria dos sonhos” e “Pupila d’água”, de uma oficina de três intitulada “a poética cênica no jardim da infância” com Carlos Laredo e Clarice Gardell para atores e uma palestra com o tema: A arte e a primeira infância no SESC Pinheiros - São Paulo⁴.

...que mantém um intercâmbio artístico com a companhia espanhola *La Casa Incierta*, pioneira do gênero na Espanha. O grupo vem realizando palestras, debates, encontros e oficinas; vem promovendo apresentações de companhias estrangeiras no País... É uma proposta pioneira no Brasil, onde enfrenta muito preconceito (que cai por terra quando se presencia a reação dos bebês e de seus pais aos espetáculos).⁵

La casa incierta montou várias peças na Espanha e no Brasil, realizou festivais, formação de professores e inspirou vários grupos e cias de teatro a produzirem teatro para bebês. O grupo Sobrevento, através de suas pesquisas, também realizou montagem de peças, entre elas, A bailarina, Meu jardim e Terra, e produziu festivais de teatro para bebês.

⁴ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,sesc-pinheiros-promove-teatro-para-bebes-em-sp,32049,0htm>

⁵ Disponível em: <<http://espacosobrevento.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=14>>. Acesso em: 03.12.2013.

Figura 1 – Sandra Vargas, atriz da peça “A Bailaria” - no Espaço Sobrevento SP.



Fonte: o autor.

Figura 02- Luiz André Cherubini, ator da peça “Meu Jardim”.



Fonte: disponível em: <http://www.sobrevento.com.br/images/mj/mjfoto2.jpg>
Acesso em: 20.03.2024.

Figura 03 - Após apresentação da peça “Meu Jardim”, em 31.08.2013, no CLAC – São Bernardo do Campo - SP.



Fonte: o autor.

A pesquisa que fiz, resultou na dissertação de mestrado “Teatro para bebês, estreias de olhares”, que ocorreu durante o II Festival Internacional de Teatro para Bebês “Primeiro Olhar”, realizado em São Paulo e São Bernardo do Campo em 2013.

Figura 04 - Mesa de redonda de abertura do “II Festival Internacional de Teatro para bebês Primeiro Olhar” Criação no Teatro Para Bebês- Pedagogia ou Poesia? Na sequência: Clarice Gardell, Luiz André Cherubini, Sandra Vargas e Carlos Laredo. Agosto/2013.



Fonte: o autor

Assisti as apresentações, as palestras, participei de oficina, conversei com os cuidadores dos bebês e, sobretudo, articulei as variáveis teóricas assumidas pela Cia La Casa *Incierta* e pelo Grupo Sobrevento.

Figura 05 - Vista externa do espaço Sobrevento-SP.



Fonte: o autor.

Figura 06 - Depois da apresentação da peça *Café Frágil* no CLAC- São Bernardo do Campo-SP.



Fonte: o autor.

O que estamos chamando de teatro para bebês é uma montagem teatral, apresentada geralmente em palcos convencionais, sejam palco italiano, arena ou em salas multiuso, interpretada por atores e atrizes para um público de bebês e cuidadores.

O grupo Sobrevento e a cia *La casa incierta* consideram o teatro para bebês a partir da idade de 06 meses até 3 anos completos, recorte utilizado a partir de pesquisa. Produzir uma peça, cujo público-alvo são os bebês, requer pesquisa e comprometimento estético, entendendo por estética uma possibilidade poética que é sobretudo para os bebês, no entanto, é para todas as idades.

A criação de espetáculos destinados aos bebês pela companhia parte de pesquisas realizadas em creches, segundo Sandra Vargas do grupo Sobrevento:

Mas quando você olha para o bebê... e até esse processo que o Carlos Laredo diz, de observar eles nas creches, observar mesmo eles, detalhadamente, eu acho que eles te colocam num outro estado emocional, que eu me atreveria a dizer que eles te obrigam a ficar num estado de transcendência, e este estado de transcendência é que vai fazer a gente sair da mesmice na dramaturgia para crianças e na dramaturgia para bebês” (Nota de Entrevista de campo em São Paulo, 16.09.2013).

As companhias de teatro italianas que, em meados dos anos 1980 e na década de 90 do século XX, aventuraram-se numa pesquisa de teatro para bebês em creches. No ano de 1985, a companhia *La Baraca - Testoni Ragazzi*, teve contato com teatro para bebês numa apresentação para creches no *Teatro dell'Angolo*, em Bolonha (Itália), e nesta ocasião os integrantes do grupo, Roberto e Valéria Frabetti, encontraram-se com Marina Manferrari (educadora da creche) e surge o projeto “A Creche e o Teatro”, desde o começo, contribuiu com o trabalho, trazendo para a cena as especificidades sobre o universo dos bebês (BARBOSA e FOCHI, 2011.)

Como acontece em todas as plateias, as plateias nas creches são indivíduos diferentes, cada um deles com gosto e sensibilidade particular, ou eles curtem o que está sendo exibido para eles, ou eles não curtem. Uma plateia de crianças abaixo de três anos de idade é um tipo de plateia que talvez tenha menos convenções, porque eles dificilmente aplaudem ou riem quando é esperado que o façam, mas eles são capazes de surpreender você com os seus silêncios, gargalhadas repentinas e muitos, muitos beijos. (FRABETTI, 2009, p. 144)

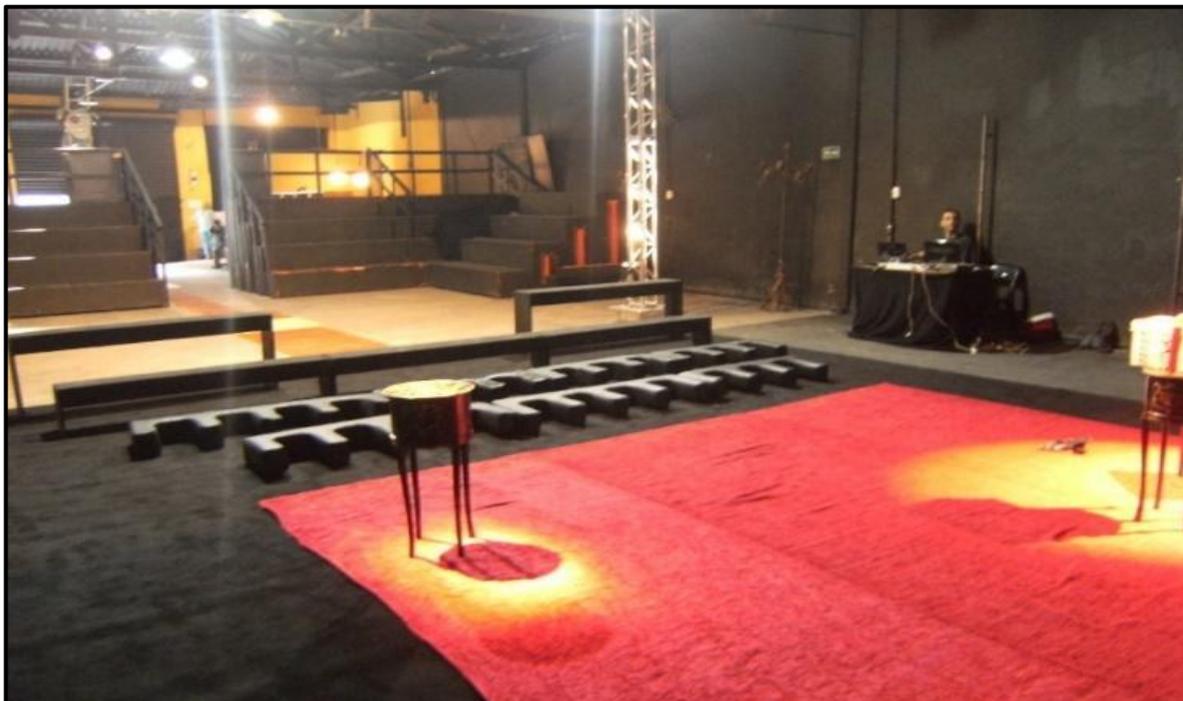
O espaço da creche é o lugar de pesquisa para as respectivas montagens, e das apresentações das peças.

Ao chegar ao teatro para assistir uma peça de teatro para bebês, seja através da divulgação, do boca em boca ou por indicações – e aqui faço uma observação, sobre a necessidade de fazer a reserva com antecedência, para não haver transtorno com os bebês, pela falta de ingressos, ou senhas – o público presente, ainda no *foyer*, (figura 01) antes da abertura para entrarem na sala de representação com os bebês, recebe as seguintes instruções e recomendações por parte da produção da peça: “Senhoras e senhores, bom dia/boa tarde! (depende do horário agendado). Gostaríamos de dar algumas recomendações antes de liberarmos a entrada para o início da peça:”

O teatro para bebês é uma oportunidade de reunir socialmente os bebês e propiciar sua inserção numa linguagem teatral. Acreditamos na capacidade poética que os bebês têm de compreender tudo que lhes é apresentado desde seu nascimento, portanto, sugerimos que não direcione a atenção do bebê para aquilo que você percebeu e quer compartilhar com ele, deixe-o livre para olhar para onde desejar, não importando para onde, pois com essa atitude o bebê se encarrega de fazer as conexões com o espaço e as cenas da maneira dele. Lembramos que todos irão ficar no palco, e a sugestão é que as crianças autônomas ocupem a primeira fila e os bebês de colo fiquem na segunda fila. Dispomos de assentos especiais para os bebês e recomenda-se que os cuidadores sentem-se por trás, segurando-os para que não avancem na cena. Se por acaso eles entrarem na cena, o cuidador deve ir até onde ele estiver e trazê-lo de volta para seu assento. Todos aqui sabem que é uma montagem de teatro destinada para os bebês, e somente após o final da peça é que os bebês podem ir para o espaço onde ocorreu a cena, conhecer os cenários e falar com os atores, momento em que também se permite tirar fotos. Pedimos o favor de não tirarem fotos durante a apresentação. Não entrem com comida nem bebida e caso o bebê não se sinta confortável, por qualquer motivo, e comece a chorar, não há problema, é permitido sair com ele, pois estaremos perto para auxiliar na sua saída até o trocador (oferecemos trocador), ou ao foyer, até ele se acalmar. Passado esse momento, pode-se retornar ao seu lugar ao palco. Temos assentos sanitários infantis nos banheiros, brinquedoteca instalada no foyer e estacionamento para os carrinhos de bebês. O espetáculo tem duração entre 30 e 45 minutos (dependendo da peça). Primeiro entram os bebês com seu acompanhante, e somente depois que os bebês estiverem acomodados é que os adultos sem bebês irão ocupar os lugares restantes, para não ficarem na frente desses. Pedimos para entrar em silêncio, pois a peça começa com a entrada do público e o silêncio acalma os bebês; desliguem seus celulares e tenham um ótimo espetáculo⁶

⁶ Nota de campo antes das apresentações das peças *Meu Jardim* e *A Bailaria* do grupo *Sobrevento* e da peça *Café Frágil*, da companhia *La Casa Incierta* em São Bernardo do Campo-SP no II Festival Internacional de Teatro para Bebês em 2013.

Figura 07 -Espaço Sobrevento – SP. Palco com cenário da peça “A Bailarina” e plateia com as cadeiras dos dos bebês e os assentos das/os cuidadoras/es.



Fonte: o autor

Figura 08 - Fraudário no Espaço Sobrevento.



Fonte: o autor.

Figura 09 - Estacionamento de carinhos de bebês.



Fonte: o autor.

Figura 10 - Brinquedoteca, sala de espera no Espaço.



Fonte: o autor.

Para fazermos uma aproximação do significado do termo “teatro para bebês”, é prudente levarmos em consideração dois aspectos inerentes ao próprio termo. Inicialmente, adotar o princípio básico originador dele, o teatro! O teatro considerado arte, tendo como princípio a palavra enquanto signo, mas também comungando de outros sistemas semióticos não verbais, por exemplo, os recursos inerentes ao processo de sua realização, entre eles: a linguagem do corpo, da luz, do som, figurinos, cenografia, adereços, [...]. Enfim, as formas que constituem os arranjos criativos, hibridizadas numa obra de arte, propiciando “... sua aptidão para representar a realidade contemporânea, para colocar em cena o mundo em que vivemos” (DORT, 2010, p. 15).

Portanto, ao escolher o público a ser destinada a montagem, o teatro para bebês se repensa enquanto teatro, trazendo consigo todos os meios, conceitos, vocações, heranças teóricas, aporias “dificuldade resultante da igualdade de raciocínios contrários, colocando o espírito na incerteza e no impasse quanto à ação de empreender para a sua realização” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p. 14), rituais e encenações. Mesmo colocando estas questões enquanto inerentes e próprias do fazer teatral, pensar uma estética para bebês implica também em:

Articular um discurso sobre a estética para a primeira infância poderia nos fazer cair no erro de tratar de definir uma série de estéticas aptas ou não aptas para a qualidade infinita com que nasce o ser humano. E talvez os encontros se produzam numa escala além do artista e do recém-nascido. Toda experiência estética é, em si mesma, uma viagem pedagógica, mas do ponto de vista da

pedagogia do desconhecido. A arte é um disparate que nos impulsiona na aventura do desconhecido, é o diálogo com o oculto, com o mistério. (LAREDO, 2011.)⁷

Ao partirmos dos princípios teóricos e ao estabelecermos as devidas relações, iremos observar que a origem da palavra teatro – derivada do grego *theatron*:

Revela uma propriedade esquecida, porém fundamental, desta arte: é o local onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar. O teatro é mesmo, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento, [...] tão somente pelo deslocamento da relação entre olhar e objeto olhado é que ocorre a construção onde tem lugar a representação. (PAVIS, 2005, p. 372.)

Portanto, o teatro é uma categoria do campo das artes, e neste contexto, representada pelos seus gêneros específicos. Iremos encontrar em seu símbolo representativo as máscaras da tragédia e da comédia, que contemplam as variantes de gêneros que coadunam com a dimensão do teatro e suas formas de representação.

O teatro para bebês enquanto experiência estética é uma possibilidade de ampliar a percepção dos bebês do mundo, sem necessariamente exigir uma razão, um entendimento ou quaisquer outras afirmações com sentidos utilitaristas, pragmáticos, imediatistas, entre outros, utilizados e aceitos na sociedade de consumo. A dimensão humana constituída a partir daquela possibilidade nos permite fazer aproximações e distanciamentos do conceito de educação em sua complexidade filosófica, sobretudo se aferirmos a ele outros sentidos.

A educação contextualizada a partir desta circunstância revela-se enquanto um constructo em parte empírico, ao focarmos na estrutura do fenômeno e na recepção/percepção do mesmo. O convívio com o mundo das artes propicia aos bebês adventos distintos, e a partir deste contato com a representação cênica, pode gerar neles uma novidade gestada através de uma estética de montagem teatral, permitindo o encontro de sujeitos que vivem a ocorrência deste fenômeno. E aqui uso o plural, levando em consideração o bebê, a cuidadora, o cuidador e os integrantes da montagem, todos são protagonistas neste processo e estão conectados, e, se por acaso não houver essa conexão, o teatro para bebês fica numa condição duvidosa de se manter enquanto arte e poesia para a primeira infância.

Para que ocorra esse esmero, torna-se primordial a perseverança da pesquisa das companhias teatrais nas creches, reavaliar o entendimento sobre o que são os bebês, quais foram as suas conquistas sociais, estéticas, enfim, como se percebe o nascimento de outro humano neste planeta, e o que a cuidadora, o cuidador e a sociedade podem propiciar para que esta fase da vida seja mais agradável e digna ao bebê.

Para Luiz Andre Cherubini⁸, do grupo Sobrevento, – que apesar de seu grupo estar entre os pioneiros na pesquisa de teatro para bebês no Brasil, não considera isto relevante –, o foco está na continuidade do trabalho e na afirmação deste teatro, que tem como propósito acentuar

⁷ Disponível em: <<http://culturaparabebes.wordpress.com/reflexoes-sobre-a-estetica-e-a-primeira-infancia-por-carlos-laredo/>>. Acesso em: 22.11.2013.

⁸ Ator e diretor do Grupo Sobrevento.

o aspecto poético no encontro com os bebês, tendo nestes uma crença de outra possibilidade de existir como bebês.

...a gente não discute o que o bebê vai entender, o bebê entende tudo, o que o bebê não entende? O bebê não entende quando a gente diz não, não? Quem é que não entende isso? Quem é que não entende alguma coisa dita com afeto, alguma coisa dita assim ou assado, os bebês entendem tudo. O que é entender? Quer dizer: você vai lá, ouve uma música, você se emociona com a música e depois eu digo assim: O que você entendeu da música? Isso não é justo, isso tá errado, o que uma pessoa quer disso? Quer uma definição em cinco palavras, aí então o bebê não vai entender por que ele não consegue dizer essas cinco palavras, que conseguem reunir, e o que quer isso? E um espetáculo de teatro? O espetáculo de teatro é uma moralzinha de dez palavras? Um espetáculo de teatro é... um quadro que você veja que emocione, uma pintura, uma escultura que você veja. Não posso chegar pra você e perguntar: O que você entendeu? Eu entendi tudo, eu não te posso explicar, eu não entendi com palavras, eu te entendi com outras coisas, e nada disso falta aos bebês, o teatro para bebês é uma forma de comunicação, o teatro para bebês é uma provocação também, quando nós falamos de teatro para bebês, não estamos falando de teatro para primeira infância, teatro para os mais jovens, estamos falando de teatro para bebês e isso é também uma forma de provocação.⁹

O tom entusiasta destas palavras revela o compromisso que envolve o fazer teatro para bebês para o grupo Sobrevento, e também as dificuldades encontradas no decorrer do processo de aceitação deste teatro. Uma das alternativas encontradas pelo grupo foi formar parcerias, principalmente com a companhia espanhola *La Casa Incierta*, para produzir festivais de teatro para bebês no Brasil como forma de divulgar essa modalidade e trazer produções e artistas de outros países para dinamizar sua expansão.

O grupo Sobrevento adota a idade entre seis meses e três anos em suas montagens para bebês.

A narrativa de Cherubini propicia algumas reflexões de ordem estética que conceitualmente não estão atreladas ao juízo “de razão” – que consistem na conexão de dois conceitos: um, A, sempre cumpre a função de sujeito e outro, B, de predicado –, senão, vejamos: “O que é entender? Você vai lá, ouve uma música, você se emociona com a música e depois eu digo assim: O que você entendeu da música?” Você estabeleceu a conexão da recepção pelos canais das emoções, das suas vivências, das suas estreias sensoriais, e não necessariamente pela razão, e nisto está uma das ofertas do teatro para bebês; é relevante sinalizar que as heranças pedagógica e moral também não fazem parte desta estética.

Estas questões vão revelando a maneira como o grupo Sobrevento e a companhia *La Casa Incierta* trabalham com o teatro para bebês, grupos pesquisados para dar corpo a este trabalho.

Início essa jornada com mais indagações que respostas; entre tantas questões, entendo que os bebês se encontram na categoria geracional infância (QVORTRUP, 2010), e conceitualmente na primeira infância. Entendendo que esta categoria abrange tanto os bebês quanto as crianças, podemos situá-los enquanto portadores dos direitos, das conquistas

⁹ Nota de palestra na mesa redonda “Criação no Teatro para Bebês – Pedagogia ou Poesia?”, realizada em 23.08.2013 no CLAC (Centro Livre de Artes Cênicas) São Bernardo do Campo-SP.

políticas e sociais da infância, e também da herança do teatro para crianças; sendo assim, pesquisar e fazer teatro para bebês torna-se uma atividade compromissada com os bebês, posto que o teatro é produzido para eles.

Encontros com o primeiro olhar

Fazer teatro para crianças pequenas é uma experiência, na minha opinião, linda, para os adultos que fazem. Esses 20 anos de contatos me permitem dizer que as crianças da creche gostam de uma relação teatral, mas não posso afirmá-lo.

No entanto, posso afirmar que, para os adultos – eu sei por mim e por todos que puderam vivê-la – é uma experiência absolutamente única, porque obriga você a colocar-se à disposição, a estar continuamente pronto para modificar-se, para estabelecer os contatos mais altos. Obriga a contar enquanto escuta.

(FRABETTI, 2011, p. 43.)

Os achados de pesquisa no campo desta pesquisa, a contribuição do pensamento de Frabetti, 2011, os contatos com o público bebê, revelam-nos que essa relação é algo muito distinto e gratificante; este encontro é importante tanto para os atores em cena, quanto para os bebês e os/as cuidadoras/es na plateia. Embora a produção para a primeira infância no Brasil esteja em seu momento embrionário, em outros países esse movimento já possui alguma representação.

Podemos encontrar algumas iniciativas de companhias de teatro em parceria com outros grupos e instituições, produzindo festivais, ciclos, mostras de teatro para a primeira infância, inserindo nestas mostras o teatro para bebês, ou ainda produção, mostras, ciclos e festivais exclusivos de teatro para bebês, com programação de peças, mesas-redondas, conferências, oficinas e exposições; divulgando as produções teatrais, comungando as experiências e promovendo o debate.

Um fato de grande relevância para é o direito dos bebês serem percebidos como plateia, de terem acesso à cultura, à educação estética, a serem sujeitos do mundo, portanto seres com capacidade de comunicação desde seu nascimento; e o teatro para bebês está em busca de estreias, não somente de produções, mas sobretudo de estreias de olhares, novos inícios para o não pensado ainda.

Os encontros que a pesquisa proporcionou algumas falas dos cuidadores que consideramos importantes para o entendimento deste conceito.

Pai: Meu filhinho se chama Téspis, ele tem dois anos e eu acho que existem peças infantis disponíveis na cidade, mas falta essa opção para os bebês especificamente, então achei muito interessante, acho que faltam opções para essa faixa etária e é importante para o desenvolvimento

deles, pra interação, contato com a arte, eu sou artista visual, então eu acho importante para a formação dele.¹⁰

Percebemos a ausência de montagens de peças para bebês, não somente em São Paulo, mas em todo o Brasil.

Mãe: Meu nome é Medeia, eu sou mãe do Jasão, tem 11 meses e eu sou professora de educação infantil. Conheci o trabalho de teatro para bebês na pós-graduação, mas eu não tinha bebê ainda e não tinha oportunidade de vir, e logo que eu fiquei sabendo que eles (o grupo) estariam aqui na cidade, eu fiquei encantada e não poderia perder a oportunidade, até por que eu acredito, eu adoro teatro, cinema, gosto dessa coisa de cultura e acredito que o bebê deva estar inserido neste mundo desde pequenininho, e acho que isso só vai despertar o interesse, o gosto dele pelo teatro, pela cultura, por música, e é isso, foi isso que me motivou a trazê-lo.

Uma situação que releva a questão da oferta de meios estéticos para os bebês, e a percepção da mãe quanto a essa necessidade.

Pai: Meu nome é Hermes, este é Eetes, ele tem quatro anos e há muito tempo eu já queria ver essa coisa de teatro para bebês. Eu sou ator também, só que trabalho mais com teatro infantil mesmo, o teatro para bebês é uma curiosidade que eu tinha. Estava pra levar ele desde quando era bebê, o tempo foi passando e consegui trazer agora, mas assim... É, eu ia assistindo, eu ia me emocionando com o que eu vi, porque foi a primeira vez também olhando para ele, as reações dele, embora ele esteja acostumado com teatro, mas pra bebês foi a primeira vez, ao tipo de linguagem, achou assim excelente, fantástico, aquela coisa assim, não é para entender, é pra sentir mesmo.

A relação com a peça e a entrega as emoções oriundas de uma proposta estética.

Mãe: Olha, é o Efesto, ele tem dez meses e eu senti e que ele se conectou, ele percebeu, ele se conectou com o ator e percebeu que estava acontecendo alguma coisa e ele ficou bem quietinho, só prestando atenção, e depois quando ele se sentiu um pouco à vontade, ele começou a interagir e falar, como se estivesse falando com o ator, então ele dizia: oia oia e levantava as mãozinhas. Eu achei que parecia ele já sabia tudo que estava acontecendo e que o ator estava tentando passar alguma coisa pra ele, e ele se conectou.

É chegada a hora de sinalizar as dúvidas e fazer perguntas. Podemos fazer um teatro para bebês nas nossas unidades de educação infantil, como fazer? Inicialmente precisamos pensar no compromisso ético e reconhecermos os bebês como serem que se comunicam desde o nascimento, humanizando-nos e se humanizando numa cultura herdada socialmente. A oferta de possibilidades estéticas apresenta um meio poético que favorece paisagens outras de relações.

As crianças são capazes em entrar no mundo poético porque elas moram no mundo poético, e o adulto tem que estar concentrado porque está fora desse mundo poético. Que quer dizer isso? Que a criança é portadora de uma poética de associar coisas que não conhece e botar elas juntas, e tem

¹⁰ Utilizaremos nomes fictícios, inspirados no teatro grego.

uma curiosidade que é infinita, vai além do que ela vê, ela vê atrás por que ela tem uma capacidade de vibração que permite a ela estar em contínuo relacionamento com o adulto, que é um intérprete, e com as outras crianças ao mesmo tempo, acompanhando o artista para o desconhecido. (Carlos Laredo¹¹)

O teatro para bebês é uma montagem realizada por adultos para uma plateia de bebês. Para que haja a com concretização é fecundo pesquisar esteticamente o que vai ser apresentado e quais escolhas estéticas irão compor a apresentação, ou seja, a direção, cenografia, figurino, iluminação, maquiagem etc.; mas antes dessa pesquisa, precisamos compreender qual a concepção de infância e crianças bebês nós temos, pois sem esse estudo reproduziremos uma lógica de uma estética frágil, consolidada pelo apressamento e pela influência colonizadora para manutenção de uma lógica que não faz mais sentido mantê-la.

A crença neste novo ser humano pode começar com o estabelecimento de uma educação – no sentido filosófico – que valorize o ser humano desde o seu nascimento. O teatro para bebês que encontramos nos grupos pesquisados se aproxima desta ideia. Considera os bebês seres poéticos com capacidade de se comunicar desde o seu nascimento, por conseguinte, seres humanos que nos ensinam com a sua presença no mundo.

Compreendendo a dinâmica cíclica da vida, ainda no *foyer* do teatro as/os cuidadoras/es, com os seus bebês já nos carrinhos, ou no colo, dirigem-se para a saída do teatro para voltarem para as suas vivências, para as suas casas, para os seus caminhos...

As crianças são capazes em entrar no mundo poético porque elas moram no mundo poético, e o adulto tem que estar concentrado porque está fora desse mundo poético. Que quer dizer isso? Que a criança é portadora de uma poética de associar coisas que não conhece e botar elas juntas, e tem uma curiosidade que é infinita, vai além do que ela vê, ela vê atrás por que ela tem uma capacidade de vibração que permite a ela estar em contínuo relacionamento com o adulto, que é um intérprete, e com as outras crianças ao mesmo tempo, acompanhando o artista para o desconhecido. (Carlos Laredo¹²)

É chegada a hora de sinalizar as dúvidas, se as perguntas propostas aqui foram respondidas, vejamos: O que é essa possibilidade poética para a primeira infância? O que fundamenta o bebê ser plateia? Apesar das diferentes opiniões, seria possível fazer do teatro para bebês uma possibilidade do olhar inaugural para o mundo (estético), para além de uma perspectiva pedagogizante? Quais os atributos que os bebês conquistaram no campo das ciências para que houvesse a possibilidade de serem agraciados com a arte? Ainda não temos respostas para essas questões, mas, tona-se fecundo continuar indagando, procurando, participar de estreias e mais, mais..., e assim seguir na busca destas respostas e de outras perguntas, e deste modo vamos constituindo-nos de estreias, de primeiros olhares, de

¹¹ Transcrição do vídeo, disponível em: <<http://vimeo.com/79388139>>. Acesso em: 10.12.2013.

¹² Transcrição do vídeo, disponível em: <<http://vimeo.com/79388139>>. Acesso em: 10.12.2013.

nascimentos, de encantamentos, de imaginação, de outros tantos significados para vida a partir do teatro para bebês.

Para realizar esta pesquisa, inicialmente revelo que a graduação em Geografia me propiciou outras possibilidades de ser e estar no mundo e o devido encaminhamento para a Educação, que me sinalizou possibilidades de repensar não somente o ser e estar no mundo, mas com o mundo. A Educação me apresentou a Geografia da Infância e esta ao Teatro para Bebês, que me propiciou o encontro com as crianças, uma existência vivida nos espaços não lineares de achadouros. É no Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia da Infância-GRUPEGI-UFF/UFJF/CNPq que encontro a base de estudos sobre o tema.

Esta pesquisa de mestrado foi orientada pela profa. Dra. Tania de Vasconcellos. Tanto a pesquisa de mestrado quanto a continuação no doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense, “Teatro com bebês, enunciações e vivências: Encontros da arte com a vida”, (PEREIRA, 2018), foram apresentadas no encontro online em dezembro de 2021, no projeto de pesquisa “Cartografias nas infâncias e registro do espaço geográfico nos anos iniciais”, vinculado ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp- Uerj). Me ative neste artigo, em focar na pesquisa a partir da dissertação de mestrado, deixando para outra oportunidade focar na pesquisa de doutorado.

Quanto ao título, “Teatro para bebês e crianças pequenas”, embora assumindo que o teatro que carrega a preposição para, é um teatro sensorial, é para o bebê plateia e seus cuidadores, assim eu ampliei e para as crianças pequenas em virtude de na pesquisa encontrar também as crianças pequenas na plateia.

Referências

- ARISTOTELES. **Metafísica**. 2ª ed. São Paulo. EDIPO, 2012. (Série Clássicos Edipo).
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. O teatro e os bebês: Trajetórias Possíveis para uma Pedagogia com Crianças Pequenas. **Espaços da Escola**. Editora Unijuí. Ano 21, nº 69 jan./jun. 2011. p. 29-38.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DORT, B. **O teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FRABETTI, R. *Does theatre for children exist?* In: *Theatre for early years: Research in Performing arts for children from birth to tree*. Wolfgang Schneider (Ed.) Frankfurt: Peter Lang, 2009.

FRABETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: teatro é um conto vivo. In **Pro-Posições**. Faculdade de Educação -Campinas, V. 22, n.2 (65), maio/ago. 2011. UNICAMP. P. 39-50.

JAPIASSÚ, H.; MARCONES D. **Dicionário de Filosofia**. 3ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LAREDO, C. *La creacion de pupila de água*. **Revista Lazarillo**. Madri, n. 24, 2011.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. Trad. de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, L.M. **Teatro com bebês, estreia de olhares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. 2014.

PEREIRA, L. M. **Teatro com bebês, enunciações e vivências: encontros da arte com a vida**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, RJ. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense 2018.

QVORTRUP J. A infância enquanto categoria estrutural. Trad. Giuliana Rodrigues. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

Histórias em quadrinhos e leituras de mundo: possibilidades de utilização das HQ's na educação básica¹

Fábio Campelo Teixeira

Quadrinho para mim é mais do que apenas um trabalho. É uma paixão. É algo que eu sempre fiz, desde que era um garoto. Sempre desenhei, e os quadrinhos são uma forma de arte, então eu vou com tudo.

Jack Kirby.

Faça uma experiência. Dê um lápis e uma folha de papel a uma criança e peça a ela que desenhe um super herói. Provavelmente ela desenhará um homem musculoso (levando em consideração as habilidades de desenho da criança), usando capa e roupa colante com uma sunga por cima da calça (e talvez, uma letra "S" no peito). Além disso, se perguntarmos, é possível que a mesma criança seja capaz de reconhecer personagens como Mônica, Cebolinha, Menino Maluquinho, Pato Donald, Mickey Mouse, etc. Esse é o mais eloquente testemunho do papel central que as histórias em quadrinhos desempenham na formação das crianças e jovens.

As histórias em quadrinhos possuem uma rica evolução e influência intercultural, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e artísticas que ocorreram ao longo dos séculos. Embora não haja um consenso com relação a origem das HQ's, sequer há consenso sobre se realmente há uma origem única, muitos pesquisadores da área concordam que foi no século XIX que começaram a surgir as primeiras formas de histórias em quadrinhos modernas na Europa e nos Estados Unidos, a partir do trabalhos de artistas como Rodolphe Töpffer, um cartunista suíço frequentemente considerado o "pai das histórias em quadrinhos" pela publicação de suas "*Histoires en Estampes*"² nos anos 1830 e 1840, que eram livros ilustrados combinando texto e imagem para narrar histórias humorísticas.

Já na imprensa estadunidense do século XIX, o formato de humor gráfico (daí o termo comics para descrever os quadrinhos estadunidense) se popularizou nos jornais culminando com a criação das tiras do "*The Yellow Kid*" de Richard F. Outcault, publicado pela primeira vez em 1895. Com seu trabalho, Outcault deu o formato final para as HQ's ao introduzir o uso de balões de fala e ao construir sequências narrativas claras.

É importante frisar que o fenômeno das HQ's ocorreu em diferentes culturas e épocas, não se tratando apenas de um excepcionalismo cultural do ocidente. Assim sendo, tão importantes quanto as contribuições de Outcault e Töpffer para os quadrinhos, são os livros ilustrados de Kibyōshi (Japão, XVII), Zhu Zhixi (China, séc.XIX), Manuel de Araújo Porto-Alegre (Brasil, Séc.XIX), entre outros tantos pioneiros de diferentes épocas e culturas.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513507123129>

²*Histórias em Gravuras (trad.)*

Herdeira direta da necessidade humana de representar sua realidade a partir da produção de imagens, as histórias em quadrinhos³, desde sua origem, ocupam uma posição de destaque nas manifestações culturais principalmente a partir do desenvolvimento da indústria cultural e da cultura de produção e distribuição em massa dos bens culturais⁴. É justo afirmar que elas tornaram-se um dos gêneros mais lidos em todo o mundo, passando por adaptações variadas para outras mídias, notadamente o cinema. Sobre isso, Roger Sabin observa que:

As histórias em quadrinhos se consolidaram como uma forma de arte significativa dentro da indústria cultural, com um impacto notável em várias mídias, incluindo cinema, televisão e literatura. Sua popularidade e alcance global são evidentes pela diversidade de públicos que consomem esses materiais, e sua influência é perceptível na maneira como narrativas visuais e personagens icônicos permeiam a cultura popular. (SABIN, 1996).

Apesar de sua centralidade e importância para o desenvolvimento sócio cultural de diversas gerações (principalmente nos primeiros anos do século XX), é notável o desprestígio das HQ's, frente a outras formas de produção artística ou manifestações culturais. Vistas como entretenimento "rápido e rasteiro", os comics eram encarados pelo próprio mercado que os produzia como sendo um produto de qualidade inferior, destinado a um público menos letrado e esclarecido.

Por muito tempo consideradas uma vertente literária menor, uma espécie de subliteratura com desenhos para cativar os iletrados, apenas a partir do desenvolvimento dos Estudos Culturais dos anos 60/70 as HQ's passaram a ser vistas como uma forma de expressão artística em si só, passando a receber um olhar mais atento por parte da academia e seus pesquisadores. A respeito do caráter único das comics enquanto manifestação cultural, podemos observar que:

(...) o que são quadrinhos? Para nós, a "banda desenhada" forma-se com um agenciamento/desencadeamento de imagens que se estruturam e se articulam a partir de cortes espaciais e temporais (cortes gráficos), gerando um tempo narrativo (CIRNE, 1990, p.13).

A medida que os Estudos Culturais se debruçaram na análise específica do formato dos quadrinhos começou a ficar mais evidente a poderosa ferramenta de formação de leitores e de interpretação de mundo que elas podem ser, devido a suas características intertextuais. Dessa forma, ao combinar texto e imagem em uma linguagem única, as HQ's conseguem se transformar em um construto que pode ser descrito como sendo maior que o somatório de suas partes.

O que isso quer dizer de fato? Em primeiro lugar precisamos entender as minúcias do formato dos comics e compreender o que o torna único mediante outras tantas formas de

³ No presente texto, Histórias em Quadrinhos também serão referenciadas a partir de suas abreviações HQ's ou quadrinhos e seus sinônimos Comics e Banda Desenhada.

⁴ Possibilidade de reproduzir e distribuir bem culturais em grande quantidade, a partir do desenvolvimento de tecnologias de mídia que permitem um maior alcance dos bens culturais. Não confundir com o conceito de "cultura de massas".

expressão artística. Tradicionalmente enquadrado enquanto uma arte sequencial, devido ao ritmo e direcionamentos de leitura (a ação iniciada em um quadro continua nos seguintes criando uma sequência coerente), os quadrinhos também permitem outros níveis de interpretação tendo em vista que, ao agruparem os quadros em uma mesma página, os comics também permitem ao leitor uma visão geral da história que, em muitos casos, complementa ou expande a percepção inicial.

Os elementos gráficos que constroem a narrativa do quadrinhos (formato do quadros, tipos de balões e cor e largura das sarjetas⁵) permitem em si a criação de um segundo nível possível de interpretação ao evocarem sentimentos e impressões adicionais ao texto escrito/imagético que compõe os comics. Em outras palavras, por excelência, a leitura das HQ's é uma experiência de multiníveis ou, de acordo com Alexandre Linck:

Em uma história em quadrinhos, há diferentes níveis de interpretação que envolvem a leitura de imagens, a compreensão do texto e a relação entre ambos, proporcionando uma experiência de leitura rica e multifacetada. (LINCK, 2009).

Por essas razões, a experiência de leitura das histórias em quadrinhos tem sido cada vez mais reconhecida como uma ferramenta valiosa na formação dos estudantes na educação básica. Ao combinar texto e imagem criando uma linguagem ímpar, oferece inúmeros benefícios pedagógicos, principalmente no que se refere ao aprimoramento das habilidades de interpretação textual e desenvolvimento de leitura de mundo. Nos próximos parágrafos discutiremos a importância das HQ's para o desenvolvimento de habilidades de leitura, engajamento estudantil e compreensão crítica.

O primeiro aspecto a levarmos em consideração são as formas como a circularidade cultural⁶ atua em sociedades onde prevalece a lógica da cultura de produção e distribuição em massa com seus instrumentos de construção e potencialização de estereótipos e arquétipos. As HQ's, enquanto bens culturais, são fortemente influenciadas pelas ideias pré estabelecidas das sociedades nas quais estão inseridas, ao mesmo tempo que potencializam e expandem tais noções e conceitos. Assim sendo, os comics se constituem enquanto uma poderosa janela através da qual podemos vislumbrar aspectos particularmente evidentes das culturas que produzem/ consomem os quadrinhos. Uma comparação rápida entre o formato e o conteúdo de, por exemplo, mangás japoneses, comics estadunidenses e fumetis italianos comprovam tal afirmação.

Como discutimos anteriormente, as histórias em quadrinhos se apresentam como eficazes instrumentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura devido, principalmente, ao seu formato rico em possibilidades de criação de textos e subtextos diversos. A respeito disso, Kress e van Leeuwen (2006) destacam que a combinação de elementos textuais e visuais nas

⁵ Separação entre os diferentes quadros de uma HQ's.

⁶ Processo contínuo e dinâmico de troca e influência mútua entre diferentes culturas e formas de expressão cultural. Esta troca ocorre tanto dentro de uma sociedade quanto entre sociedades diferentes e pode envolver diversos elementos, incluindo ideias, símbolos, práticas, valores e artefatos.

HQs ajudam os leitores a desenvolver a "alfabetização multimodal", ou seja, a capacidade de compreender, interpretar, criar e comunicar informações utilizando diferentes modos de representação além do texto escrito tradicional. Essa é uma competência essencial para que as pessoas possam navegar e participar efetivamente na sociedade contemporânea, onde a comunicação é cada vez mais mediada por múltiplas formas de mídia. As HQ's incentivam os estudantes a interpretar imagens e textos simultaneamente, aprimorando a capacidade de compreensão e decodificação de mensagens complexas (McCloud, 1993).

Ou seja, a multiplicidade de formatos e níveis de leitura presentes nos comics também tornam os leitores mais sensíveis e capazes de perceber as minúcias do mundo ao seu redor. A familiaridade com os multiníveis narrativos das HQ's tem como consequência uma maior familiaridade com a diversidade da própria vida em si.

Esse aspecto multimodal das HQ's pode ser particularmente útil para estudantes com dificuldades de leitura, visto que a presença de imagens pode facilitar a compreensão do texto, e tornar a leitura mais acessível aumentando a autoconfiança dos estudantes e, conseqüentemente, incentivando-os a ler mais. A esse respeito Stephen Krashen pontua que:

Os quadrinhos são frequentemente o primeiro passo para a leitura 'legítima'. Eles ajudam a tornar a leitura um hábito agradável, que pode ser transferido para outros tipos de livros. (KRASHEN, 2004).

A conjunção de diferentes elementos narrativos torna a experiência da leitura das HQ's mais prazerosa e efetiva para jovens ainda sem o hábito de leitura totalmente constituídos. Nesse aspecto, com suas narrativas envolventes e visualmente atraentes, capturam o interesse dos estudantes de maneira eficaz. As histórias em quadrinhos têm o potencial de transformar a leitura em uma atividade prazerosa, promovendo uma atitude positiva em relação à leitura e ao aprendizado. Além disso, a natureza seriada de muitas HQ's pode incentivar a leitura contínua, fomentando o hábito de ler regularmente.

Nesse sentido, é importante reforçar que o formato sequencial das comics também pode ajudar a desenvolver a habilidade de seguir uma narrativa, compreender a progressão dos eventos e prever desfechos, habilidades que são transferíveis para outras formas de leitura e aprendizagem (Williams, 2008). Esses aspectos somados tornam as HQ's um instrumento imprescindível no processo de letramento dos estudantes bem como no desenvolvimento de sua capacidade de leitura de mundo ou, de acordo com Cary:

Quadrinhos são uma ferramenta poderosa na sala de aula porque combinam elementos visuais e textuais, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e compreensão de forma envolvente e acessível. (CARY, 2004).

Uma vez que as HQ's contribuem para o letramento dos estudantes, em um segundo nível de possibilidades, os comics também constituem importantes ferramentas de socialização e politização, especialmente eficientes dado a forma como seus diversos níveis narrativos

interagem com o interesse e o engajamento do leitor. Em outras palavras, a partir de seu formato único, os comics fazem com que questões complexas e áridas sejam abordadas de forma mais leve e compreensível, uma vez que seus diferentes aspectos podem ser diluídos pelos diferentes níveis discursivos dos comics (texto, imagem, formato). Hillary Chute, ao abordar o tema afirma que:

A leitura de quadrinhos pode servir como uma forma poderosa de engajamento político, permitindo que os leitores se envolvam com questões sociais e políticas de maneira acessível e emocionalmente ressonante. As narrativas visuais dos quadrinhos têm a capacidade de simplificar complexidades, ao mesmo tempo em que evocam empatia e compreensão, tornando-os uma ferramenta eficaz para a conscientização e a mobilização social. (CHUTE, 2010)

Em diferentes níveis de obviedade e ênfase, as comics frequentemente abordam temas sociais, políticos e históricos que, uma vez trabalhados em sala de aula, permitem que os estudantes explorem e discutam tanto questões pertinentes ao convívio cotidiano quanto debates mais complexos e profundos constituintes e estruturais do próprio tecido social. (Duncan & Smith, 2013).

Assim sendo, a análise de HQ's ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção de uma atitude questionadora frente a infinidade de dados disponíveis em uma sociedade de informação, fundamentalmente imediatista, como a que viemos na contemporaneidade. Ao incentivar os estudantes a refletir sobre os conteúdos, os estereótipos, as representações culturais e as mensagens subjacentes nas narrativas, os quadrinhos contribuem para o desenvolvimento pleno de um cidadão capaz de compreender e atuar de forma proativa no mundo que o rodeia.

Para além do pontuado acima, as HQ's podem promover a diversidade e a inclusão ao representar diferentes culturas, identidades e experiências. Sua origem "marginal" (expressa em uma das vertentes mais criativas e prolíferas dos comics, os chamados quadrinhos *underground*) fez com que os quadrinhos funcionassem como uma caixa de ressonância de setores tradicionalmente excluído de outras formas de produção artística e cultural.

Nos últimos anos, contudo, o mercado dito *mainstream* também tem se aberto para a inclusão de diferentes atores entre os produtores desse tipo de conteúdo, permitindo o surgimento de uma produção mais consistente, diversa e inclusiva. Autores como Sina Grace, Steve Orlando, Noelle Stevenson tem ganhado destaque em grandes editoras abordando temáticas LGBTQIA+; Gail Simone e Marjane Satrapi se destacaram ao produzir obras de forte teor feminista e, em nível local, Leandro Assis e Triscila Oliveira ganharam grande relevância ao abordar a desigualdade brasileira nas séries "Os Santos" e "Confinada". Esses dois aspectos contribuem para que os estudantes desenvolvam empatia e compreensão intercultural, competências cada vez mais importantes em uma sociedade globalizada (Chun, 2009).

Assim sendo, como buscamos comprovar no presente artigo, defendemos que a incorporação das HQ's como um elemento transversal nos currículos da educação básica, e não apenas como mais um instrumento a ser utilizado nas aulas de leitura, redação ou língua

portuguesa, pode proporcionar benefícios consideráveis para o processo de ensino e aprendizagem.

A fruição frequente de HQ's pode levar ao desenvolvimento de habilidades avançadas de leitura, engajamento estudantil e leitura crítica da realidade concreta, principalmente em redes de ensino que lidam prioritariamente com um público que tenha dificuldade para usufruir outros bens culturais, como populações periféricas, por exemplo.

Nesse sentido, vale frisar novamente o caráter acessível e democrático das HQ's, desde suas origens históricas. Das revistas em papel jornal, vendidas a centavos nas bancas, às *webcomics*, acessíveis através de aparelhos de celular, os quadrinhos jamais exigiram muito de seus consumidores. Não é preciso a ritualística de ir a locais próprios e nem sempre acessíveis para fruir deles (como ocorre com o cinema, teatro, concertos, etc.) ou a construção de um caro hábito prévio (como ocorre com a literatura). As HQ's aceitam qualquer pessoa em qualquer condição socioeconômica, exigindo apenas vontade e interesse para que se possa apropriar deles. Nas palavras de McCloud:

As histórias em quadrinhos têm uma acessibilidade cultural e socioeconômica única, pois são frequentemente mais acessíveis em termos de custo em comparação com outras formas de mídia, como livros ou cinema. Além disso, a natureza visual e narrativa dos quadrinhos transcende as barreiras linguísticas e educacionais, permitindo que pessoas de diferentes origens culturais e socioeconômicas se envolvam com as histórias de maneira significativa. (McCLOUD, 1994)

Em suma, ao integrar texto e imagem, as HQs tornam a leitura mais acessível e agradável, incentivando uma maior motivação para aprender, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de mundo, muito mais amplas, ao convidar o leitor a decifrar todos os seus possíveis níveis e subníveis discursivos, apenas possíveis de existir graças a excepcionalidade de seu formato em comparação a outras mídias igualmente massivas na sociedade.

Ao abordar uma variedade de temas, representar diversas culturas, dar voz a elementos normalmente silenciados e possibilitar produções expressivas, mesmo fora do circuito dos grandes produtores de mídia (através de publicações independentes, fanzines, perfis na web, etc.), as HQ's tem a possibilidade de expandir a compreensão crítica e cultural dos estudantes, preparando-os para que se tornem cidadãos plenos, capazes de protagonizar suas próprias vidas. Finalizo esse texto com uma citação do quadrinista e escritor britânico Alan Moore:

Eu acredito que os quadrinhos podem ser um meio extremamente eficaz para a formação política. Eles têm a capacidade de transmitir ideias complexas de uma maneira acessível e emocionalmente poderosa. Quando usados adequadamente, os quadrinhos podem desafiar as normas sociais, questionar o status quo e inspirar o pensamento crítico.

Referências

- CARY, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CHUM, C. W. (2009). *Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching Maus*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153.
- CHUTE, Hillary. *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics*. Columbia University Press, 2010.
- CIRNE, Pedro. *Will Eisner, o "Dom Quixote" das histórias em quadrinhos*.
- DUNCAN, R., & SMITH, M. J. (2013). *The Power of Comics: History, Form and Culture*. New York, NY: Continuum.
- EISNER, Will. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte Seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GORDON, I. (1998). *Comic Strips and Consumer Culture, 1890-1945*. Smithsonian Institution Press.
- LINCK, Alexandre. *A Leitura dos Quadrinhos: Práticas de Leitura e Formação do Leitor*. Editora Contexto, 2009.
- KRASHEN, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KRESS, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KUNZLE, D. (2007). *Father of the Comic Strip: Rodolphe Töpffer*. University Press of Mississippi.
- McCLOUD, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York, NY: Harper Perennial.
- SABIN, R. (1996). *Comics, Comix & Graphic Novels: A History of Comic Art*. Phaidon Press.
- VERSACI, R. (2008). *This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature*. New York, NY: Bloomsbury.
- WILLIAMS, R. (2008). *Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

**Da África à Tijuca:
memórias espaciais e ancestralidades nos arredores do CAP-UERJ¹**

Mônica Regina Ferreira Lins
Ana Beatriz da Silva
Danielle Tudes Pereira Silva
Glória Maria Paes Brito Miranda
Mônica Regina Ferreira Lins
Soymara Vieira Emilião
Vinícius de Luna Chagas Costa

Produzir um texto coletivo constitui um exercício de reunir vozes, pontos de vistas e experiências diversas. Reunimos neste texto nossos relatos e reflexões docentes² acerca de uma imersão de comunicação, vivências e experiências a partir de uma expedição realizada nas proximidades do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Chamamos de expedição esse encontro entre indivíduos aprendizes (estudantes e docentes) e o mundo em seus diversos recortes de apreensão da realidade a partir do levantamento de conhecimentos prévios, da sistematização de estudos, das observações in loco e dos registros orais, escritos e iconográficos. Ao estudarmos a Fundação da Cidade do Rio de Janeiro e a história dos equipamentos arquitetônicos urbanos das proximidades locais, motivação de conteúdos para a realização da sequência didática em estudo, partimos de pressupostos teóricos que trazem os protagonismos históricos dos povos ameríndios e africanos na formação da cidade.

O CAP-UERJ, como um espaço de formação de cidadãos conscientes e pesquisadores engajados, tem um papel fundamental na promoção da compreensão e ação frente aos desafios de uma educação antirracista.

O objetivo deste trabalho realizado junto às três turmas de quinto ano do período letivo de 2024 foi mergulhar nas narrativas desconhecidas e dados históricos sobre os arredores da escola através de uma expedição histórico-geográfica. Para isso, buscamos construir bases de conhecimentos que alimentassem a consciência das crianças sobre a importância de dois fixos localizados na rua Haddock Lobo³ e suas conexões com a história local e nacional: O Santuário Basílica de São Sebastião⁴, conhecido popularmente como Igreja dos Capuchinhos, abriga o

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513507131144>

² As/o autoras e o autor deste texto são docentes, pesquisadores e extensionistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotados no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Membros da equipe docente do 5º ano de 2024.

³ Nascido em Cascais, foi um médico e político que emigrou para o Brasil. Foi o responsável pelo calçamento de paralelepípedo da cidade do Rio de Janeiro.

⁴ Inaugurada em 1931, projeto do arquiteto Ricardo Buffa, a igreja tem estilo neobizantino.

marco de fundação da cidade e a lápide com os restos mortais de Estácio de Sá⁵, importantes relíquias históricas da cidade, que ao mesmo tempo revela-se como um patrimônio histórico que traduz o apagamento da presença e do protagonismo dos povos originários na história da Rio de Janeiro. Outro lugar visitado foi o prédio que hoje recebe a Fundação Bradesco, cujo gradil e portão de entrada são adornados com símbolos Adinkras⁶, equipamento do século XIX tombado pelo patrimônio histórico que manifesta a tecnologia ancestral dos ferreiros africanos através de ideogramas que trabalham a partir de uma linguagem simbólica elementos culturais e religiosos.

Quantas vezes passamos como andarilhos nos mesmos lugares sem que os nossos sentidos se coloquem em alerta para os tempos passados vividos e inscritos na paisagem urbana? Um portão e uma Igreja seriam apenas um portão e uma Igreja? E se as marcas da colonização e das resistências de um passado histórico vivido fluíssem despercebidas no cenário em que as dinâmicas de viver a cidade dão as pistas de que os símbolos formam signos ideológicos? O visível e o invisível dispostos na materialidade das edificações da cidade comunicam e formam consciências? Qual diálogo estaria posto entre os equipamentos arquitetônicos, artísticos e históricos observáveis e os sujeitos aprendizes com suas múltiplas vozes e sentidos? – Perguntas que informam as nossas ações docentes de pensar sobre “o quê” e “como” operam os sentidos e os saberes sobre um dado conhecimento da realidade.

A análise dessas rugosidades espaciais está relacionada aos processos que deram origem a paisagem do bairro da Tijuca e das construções realizadas pela população que se instalou no bairro e no seu entorno para sua demarcação espacial, bem como outros aspectos ligados a fundação da cidade. Nessa expedição, realizada no mês de março de 2024, foi possível identificar as transformações econômicas, sociais, culturais e espaciais na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, podendo fundamentar explicações ao utilizar equipamentos públicos e monumentos como fonte de informação para leituras críticas dos estudantes.

Iniciamos esforços para a construção do lugar como dimensão explicativa da realidade, para além de seus aspectos físicos, incluindo suas dimensões históricas, culturais, sociais e econômicas. Acreditamos que o estímulo a pensar na história e geografia particular da cidade, a partir do plano vivido, pode contribuir para uma descolonização epistemológica do ensino nos anos iniciais. Os pontos de partida, aqui, são práticas realizadas com três turmas de quinto ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), situado no bairro do Rio Comprido e da Tijuca. Procuramos posicionar os estudantes em suas pluralidades: ao mesmo tempo em que pesquisam, investigam, são também objeto de estudo, pois se constituem por suas trajetórias individuais e coletivas, que são histórico-geográficas.

⁵ Segundo a história oficial, militar português e fundador da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro em 1º de março de 1565. Outros marcos geográficos apontam sua importância: o bairro do Estácio, na região central, que abriga uma escola de samba tradicional de mesmo nome.

⁶ Tradição cultural bem comum em diversas regiões do continente africano, linguagem visualizada em portões, grades, tatuagens e estampas em diversos suportes que expressam valores e visões filosóficas sobre formas de viver em sociedade. Sua origem vem, em especial do povo Ashanti.

Uma das questões centrais do trabalho proposto diz respeito à desnaturalização dos processos de construção das relações sociais, econômicas e culturais, o que demanda um olhar crítico sobre a constituição dos lugares, enquanto resultado de relações de poder e de práticas sociais. Ou seja, o que os estudantes concebem como dado e natural, vai se mostrando como historicamente construído.

O desenvolvimento de uma postura de pesquisa, de desenvolvimento argumentativo nos debates, de trabalho em equipe, de uso de diferentes instrumentos de leitura do espaço, de respeito e atitudes de proteção entre todos numa saída externa, nos/entre estudantes são objetivos curriculares atitudinal e procedimental⁷, que atravessa todos os anos de escolaridade, de modo que os estudantes compreendam o local, o bairro, a cidade, o estado e o país como campos de investigação. A busca é desnaturalizar um olhar do senso comum aos espaços e ambientes, substituindo pela complexidade na observação e compreensão dos territórios onde pululam pistas, indícios (GINZBURG, 2008), marcas geográficas e sócio-históricas dos povos e culturas que habitaram essas regiões.

O uso do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), como ferramenta pedagógica, nos orienta a indiciar o que é aparentemente negligenciável, entendendo nos pormenores como é possível captar uma realidade mais profunda e complexa, de outra forma inatingível e não experimentável diretamente. Desse modo, observamos tanto as edificações e objetos socialmente legitimados quanto aqueles que, de outras formas, nos contam as histórias de grupos invisibilizados pelos manuais oficiais.

Trabalhamos com os estudantes o contexto histórico que permeou o que se convencionou como marco decisivo da Fundação da Cidade do Rio de Janeiro, em 1565, bem como seu impacto na construção da memória da população sobre a ocupação e povoamento da urbe carioca. Como um dos eixos interpretativos propusemos pensar sobre os eventos históricos que teriam culminado com a derrota dos franceses e de seus aliados tamoios em disputa pelo território com os portugueses e temiminós e tupiniquins, esse conflito definiu os marcos de fundação da cidade do Rio de Janeiro. Uma vitória francesa e a fundação da França Antártica teria interferido na unidade territorial do projeto colonizador português e, por questões de segurança, o núcleo de surgimento da cidade foi construído no Morro do Castelo, onde foi construído um forte e erguida a Igreja de São Sebastião, padroeiro do Rio de Janeiro, local de sepultamento dos restos mortais de Estácio de Sá.

As Batalhas de Uruçumirim, que aconteceram na região da Baía de Guanabara, onde atualmente temos as praias do Flamengo e da Glória, e a de Paranapuã, na região da atual Ilha do Governador, tiveram a decisiva participação dos povos indígenas, mas tal protagonismo no que se propagou como eventos de fundação da cidade foram secundarizados. Após essas batalhas, os sobreviventes dessas lutas pelo território continuaram a resistir diante da colonização portuguesa, migraram para outras regiões do estado, mas suas aldeias

⁷ Para aprofundar essa discussão indicamos a leitura de ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

sucumbiram aos engenhos e fazendas dos colonizadores, processo de ocupação também efetivado na Tijuca.

A lógica de narrativa eurocentrada da história oficial buscou um herói para produzir uma determinada memória dos domínios territoriais e escolheu como representação o “*Cavaleiro Fidalgo da Casa de Elrei Nosso Senhor, Estácio de Sá, capitão da armada*” para ser o mártir que morreu para fundar a cidade do Rio de Janeiro em seus primórdios, no sopé do Pão de Açúcar, na esplanada entre este e o Morro Cara de Cão.

Os guaianazes, os aimorés, os tupinambás, os temiminós, lutaram, desde o início, contra a ocupação europeia, estabelecendo alianças cruzadas com os portugueses e franceses. Sofreram com as diferentes formas de dominação e com a promoção do “esquecimento” pela história oficial contada pelos vencedores. Destacamos que essa história é uma história da resistência indígena à colonização.

Porém, não foi possível apagar as denominações toponímicas de localidades e acidentes geográficos da cidade do Rio de Janeiro. Os colonizadores assimilaram a força descritiva das definições que os povos indígenas utilizavam para definir os lugares e os acidentes geográficos, como afirmou Júlio Romão da Silva (1962). O próprio nome recebido pela Tijuca, região visitada, é um exemplo dessa expressividade e significa Ty iuc, que na língua tupi significa água podre, charco ou brejo.

O mural de azulejos na bela fachada do Santuário Basílica de São Sebastião, visitada pelos estudantes do 5º ano, traz o colonizador em proporção e projeção de destaque. Os indígenas aparecem em menor número e em tamanho inferior. Ainda em destaque o marco de fundação da cidade, relíquia histórica encontrado no interior do Santuário.

Figuras 1 e 2 - Detalhe do mural de azulejos da fachada do Santuário Basílica de São Sebastião, que reúne elementos arquitetônicos dos estilos art nouveau, art déco e neobizantino.



Foto: Mauricio Peixoto / Agência O Globo. Acessado em 04/06/2024.

Com a atividade denominada expedição histórico-geográfica “Um Passeio pela Vizinhança”, procuramos estimular que os estudantes dos anos iniciais realizassem uma investigação por elementos presentes no espaço geográfico da Tijuca e também as relações com os registros históricos não representados nos monumentos, como a destacada participação indígena na fundação da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse eixo temático os estudantes identificaram as populações locais com descendências diferenciadas e de como elas possuem suas marcas, conhecimentos e saberes, colocando-as como provocadoras de outras experiências espaciais, além daquelas já disponibilizadas. Isso implica nos *habitus*, os códigos culturais dos indivíduos, que são permitidos ou não dependendo do lugar (contexto e cenário social), o que tem relação direta com a construção e a forma como se estruturam as hierarquias sociais (QUIJANO, 2010).

Para Carneiro (2009), o trabalho de campo é benéfico e cumpre seus objetivos científicos e pedagógicos. Portanto, dizemos que ele foi utilizado para vários fins pelos povos, correntes científicas e escolas geográficas. Para o autor, o trabalho de campo serve como um laboratório, e os registros da investigação assumem grande importância.

Figuras 3 e 4 - Lápide com os restos mortais de Estácio de Sá e Marco de Fundação da Cidade.



Fonte: Dos próprios autores, 2024.

Com o desmonte do Morro do Castelo, em 1922, operado durante a gestão do prefeito Carlos Sampaio, por conta das reformas urbanas efetuadas a partir 1904, período em que ocorreram grandes deslocamentos das camadas populares da região central da cidade, ocorreu a mobilidade do templo e o Santuário Basílica de São Sebastião passou a ser o local de guarda dos restos mortais de Estácio de Sá, apresentado pela história oficial como fundador da cidade. A partir da mudança na paisagem por conta das obras de modernização foi possível afirmar que não devemos observar apenas os bens materiais, mas conhecer o contexto em que os objetos foram encontrados e porque foram guardados naquele lugar.

No percurso verificamos as diferentes camadas da história que representam diferentes épocas. O trabalho social, cultural e de memória empreendido pela população africana pode ser percebido através das grades e portões da Fundação Bradesco. São desenhos com os símbolos Adinkras que carregam a riqueza cultural de vários povos. Foi durante o período colonial que os africanos e seus descendentes escravizados introduziram esses elementos na paisagem, esculpindo o ferro como uma forma de memória e resistência.

Esses exemplares de memória africana foram preservados apesar da arquitetura do prédio construído no período imperial escravocrata, onde atualmente está sediada a Fundação BRADESCO, ter sofrido modificações, contribuíram para que as crianças compreendessem

melhor o cotidiano dos grupos sociais que viveram naquele período. Assim, reforçamos a importância da preservação deste patrimônio tombado e a influência arquitetônica das culturas africanas em uma manifestação artística, ancestral e de resistência vinculada ao trabalho.

Aproveitamos este momento para discutir como o espaço faz parte das relações sociais, pois o ser humano se constitui em suas vivências, trajetos e cotidianos. Distribuímos mapas com o percurso proposto. Além disso, as crianças fizeram seus próprios mapas, que serviram como transcritores das vivências dos lugares visitados. Segundo Cavalcanti, uma proposta metodológica para o processo de alfabetização geográfica passa pela percepção dos alunos de vínculos com os lugares. Ela aponta algumas abordagens essenciais para a explicação da realidade como prática de ensino:

- 1 – O lugar como referência no tratamento dos fenômenos geográficos.
- 2 – A multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino.
- 3 – A formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial.
- 4 – Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica.
- 5 – Desenvolvimento da capacidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica.
- 6 – Abordagem de temas socialmente relevantes.
- 7 – Contribuição efetiva à formação da cidadania.

(CAVALCANTI, 2010, p.376)

O estudo do espaço geográfico, que implica os estudos do meio, da paisagem, das relações econômicas e sociais, ganha importância e guarda uma relação muito próxima com a história, com a qual dialoga todo o tempo. As noções de paisagem e lugar passam a ser objetos de investigação, reconhecendo onde estudantes se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social.

É fundamental admitir que as crianças são sujeitos e no fazer pedagógico a vida emerge intensamente. Cabe lembrar que a “vivência espacial tem a força das patentes infantis, pois nela, dela, através dela, despontam o existido e o que irá existir. Não somos nós que nunca estivemos em um lugar, é o lugar que nunca esteve em nós”. (Lopes, 2024, p.71)

Entendemos que estes são desenvolvimentos analíticos a serem trabalhados nas aulas. Discutimos aqui as atividades e a possibilidade de inserção de temas que dialogassem com os espaços vividos pelas crianças e, sobretudo, por meio destes trabalhos pudessem perceber a dimensão racial do espaço (GUIMARÃES, 2015) na cidade, a partir dos símbolos Adinkras. De acordo com Lopes (2024) as narrativas infantis precisam conviver com a dos adultos, pois existem cotejos que precisam ser considerados. Na discussão sobre geografias infantis, torna-se fundamental ressaltar a relevância de uma caminhada transformadora, que nunca se faz sozinho, mas em alteridade.

O incentivo da curiosidade ao apresentar imagens antigas da cidade e a apresentação dos ideogramas Adinkras⁸ nas rodas de conversa a partir da leitura do artigo “Para o alto com Sankofa” da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC -2022) foram importantes para a compreensão da grafagem do espaço, além de tratarmos a simetria presente nos ideogramas como um conceito matemático. É possível considerar a existência de um campo de disputa que se debruça sobre o saber urbano ao tematizar a questão racial.

Metodologia

Com o objetivo de estudar aspectos da história e cultura afro-brasileira e indígena, da resistência e da participação desses povos na formação da população brasileira, conversamos com os alunos sobre a luta dos povos originários no processo de fundação da cidade e como os símbolos Adinkras apareceram nos portões da Fundação e seus significados, importantes na construção da arquitetura da cidade através da metalurgia. Também abordamos as ressignificações espaciais dos Adinkras na arquitetura e nas permanências das línguas dos povos originários nas formas de denominar os lugares e os acidentes geográficos.

No local puderam registrar em seus cadernos de campo alguns símbolos e compará-los com os estudados em sala como, por exemplo, o símbolo Adinkra que se chama Sankofa, que é um pássaro com a cabeça voltada para trás, lembrando um coração, que quer dizer “san (voltar, retornar), ko(ir) e fa (buscar) (CHC, 2022) é um dos ideogramas africanos mais utilizado no mundo e no Brasil em portas, portões e janelas.

Reservamos um tempo para compartilhar com a turma como existem símbolos simétricos e assimétricos nessa linguagem. Discutimos também o domínio desses povos sobre o metal, uma forma de levantar outras contribuições pertinentes a história do Brasil.

Renato Emerson dos Santos (2009, p.13) indica que não nos basta inserir conteúdos sobre a África, é preciso mudar o que se ensina sobre Europa e sobre a América. No século XIX não só metais eram destinados aos europeus. Na África Central, as técnicas de metalurgia eram dominadas por diversos povos. E foram esses exímios ferreiros africanos que desenvolveram seu trabalho no Brasil. Em frente aos pesados portões com as inscrições Adinkras os estudantes tiveram a oportunidade de registrar nos seus cadernos de campo alguns símbolos e compará-los com os estudados em sala.

⁸ Nas palavras de Larkin (2009, p. 24): “Adinkra trata-se de um antigo sistema africano de escrita. A importância desse fato é incomensurável porque a ciência etnocentrista europeia negou que a África tivesse história alegando que seus povos nunca criaram sistemas de escrita. Ledo engano, pois, além dos hieróglifos egípcios, existem inúmeras escritas africanas antes da escrita árabe.

Figura 5 – Vista frontal do portão de entrada da Fundação Bradesco.



Fonte: Dos próprios autores, 2024.

Solicitamos aos alunos que durante a expedição registrassem suas impressões sobre os locais visitados e as marcas espaciais percebidas no bairro.

Os estudantes identificaram no trajeto as simbologias nas fachadas das edificações, o que nos levou a investigar uma outra estrutura urbana, não planejada inicialmente, a Casa da Vila da Feira e Terra de Santa Maria, localizada a mesma rua, onde a estética da simbologia Adinkra estava estampada nos azulejos e grades internas do local. Desse modo, seus mapas serviram como fiéis transcritores da experiência dos lugares visitados.

Essas leituras espaciais com base nas marcas da tecnologia africana foram necessárias para desenvolver o conceito de paisagem, bem como a estrutura socioeconômica desses espaços e os sistemas de hierarquias sociais. Demarcamos aqui a proposição de outros saberes, nos alinhamos na luta por acesso, por maior mobilidade socioeducacional (MIRANDA et al., 2022) de nossos alunos e alunas aos conhecimentos africanos e suas tecnologias espalhadas no espaço das cidades, compreendendo que tais Adinkras fazem parte de um legado de resistência grafadas no espaço desta população.

Ao considerar o conhecimento africano no campo matemático, inserimos a ideia de simetria e assimetria, conceitos muito utilizados também nas artes e na arquitetura. Entendemos que a lei 10.639/2003 não responde ao combate ao racismo apenas fora da escola, mas precisa ser um imperativo para a instrumentalização do trabalho docente dentro de sala de aula. Trata-se de um contínuo exercício de toda comunidade escolar. Mesmo que tenhamos alcançado a obrigatoriedade desses conteúdos no currículo da Educação Básica, torna-se essencial reforçar uma formação que analise suas entrelinhas criticamente.

Elisa Larkin e Luiz Carlos Gá, reconhecendo os símbolos Adinkra como forma de escrita, faz a seguinte reflexão.

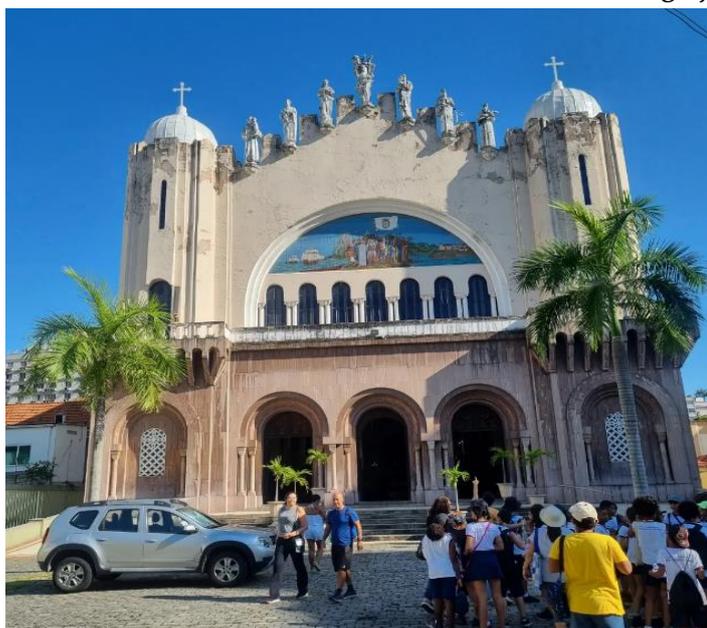
O ideograma Sankofa remete à missão e ao momento de recuperar a dignidade humana desses povos. Espalhados pelo mundo, africanos e seus descendentes se reconhecem herdeiros de uma civilização que engendrou a escrita, a astronomia, a matemática, a engenharia, a medicina, a filosofia e o teatro. O conhecimento e o desenvolvimento permeiam a história da África, em sistemas de escrita, avanços tecnológicos, estados políticos organizados, tradições epistemológicas. (Nascimento;Gá, 2009, p.22)

Nesse sentido, acreditamos que é necessário reposicionar a África e as relações raciais desde a educação básica. Temos o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores e sentidos não racistas. A intenção desse projeto, ao aproximar as crianças de diferentes narrativas sobre a cidade com a literatura, é a de repertoriar os estudantes sobre fatos históricos. Para alcançar tal objetivo, buscamos criar condições para uma leitura geográfica da cidade ao pensar positivamente nas formas de memória negra presentes nestes espaços em consonância com a Lei 10.639/2003.

Os conteúdos apontados pela Lei têm como objetivo intervir na formação de visões de mundo constituídas no ensino escolar. Desta forma não nos cabe falar de África de modo restrito ou linear, mas propor outras narrativas. Nas aulas que antecederam a expedição, consideramos a leitura dos símbolos e a descrição das imagens Adinkras – ideias expressas em provérbios, valores e filosofias africanas - como forma de desbravar a imaginação das crianças. Leram ideogramas baseados em figuras de animais, plantas, astros e objetos, principalmente em países como Gana e Costa do Marfim. Foi proposto ainda o levantamento de hipóteses sobre os possíveis significados de alguns ideogramas e as respostas dos estudantes foram muito interessantes. Muitos significados idealizados chegaram bem próximos da simbologia real. Posteriormente, nas ruas da cidade, propomos uma leitura do espaço e da paisagem a partir desses afetos e conhecimentos construídos. Outro aspecto a considerar são as relações com um currículo afrorreferenciado, pois existe a necessidade de compreender o território que ocupamos. Com isso, disputamos a interpretação sobre o saber urbano ao tematizar a questão racial.

Nascimento e Gá (2009) afirmam que a grande riqueza cultural sobre as civilizações africanas durante muito tempo ficou escondida por um silêncio racista.

Figura 6 – Chegada dos estudantes a Basílica Santuário de São Sebastião (Igreja dos Capuchinhos).



Fonte: Dos próprios autores, 2024.

A parada na igreja possibilitou refletir sobre as reformas urbanas (considerando por exemplo aspectos relacionados ao tempo de construção e a importância da Tijuca, questões políticas imbricadas na edificação da igreja e sua ligação com o bairro) pelas quais a cidade passou, de modo especial. Destacamos que a partir do início do século XIX o meio urbano foi ampliado, e a cidade passa a apresentar uma paisagem repleta de ruas pavimentadas e com iluminação pública a óleo de baleia.

Para isso, observamos a linha do tempo presente na parte lateral da Basílica, organizada com ilustrações, fotos, datas e pequenos textos, garantindo a atenção dos estudantes à explicação realizada por Frei Almir da Silva, um membro da congregação dos Capuchinhos com formação acadêmica em História. Diagnosticaram os arredores do lugar onde estudam e com isso, criaram saberes formais sobre suas vivências. Tentamos provocar a reflexão das crianças sobre as relações territoriais estabelecidas no período e quais eram as estruturas sociais nesse arranjo.

No decorrer da visita, foi possível captar diálogos entre os estudantes, analisando a simbologia euro-cristã e a africana, percebendo e identificando possíveis hibridizações desses elementos nos espaços internos e externos do templo cristão, em pequenos detalhes da decoração, vitrais, dos afrescos, das representações imagéticas. Também foi possível acompanhar a formulação de diversas questões e dúvidas de ordem histórica e geográfica ao representante que guiou a expedição internamente.

Neste ambiente, os estudantes tiveram a oportunidade de aprofundar os conhecimentos geográficos, mobilizaram conhecimentos históricos e geográficos explorados nas aulas realizadas no CAP-UERJ. Também foi possível associar os marcos históricos ao passado colonial e a importância econômica da região central da cidade, bem como o lento deslocamento em direção aos subúrbios. Conforme ressalta Carlos (1999, p.20)

Acredito, no entanto, que podemos acrescentar o fato de que há também a dimensão da história que entra e se realiza na prática cotidiana (estabelecendo um vínculo entre o “de fora” e o “de dentro”), instala-se no plano vivido e que produziria o conhecido-reconhecido. Também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é, o que vai se construindo e se impondo como consequência do processo de constituição.

A questão do desmonte dos morros do Senado, Castelo e Santo Antônio no início do século XX foi discutida a fim de gerar uma compreensão sobre o processo de organização da cidade. Mapas, linhas do tempo e textos informativos foram alguns dos materiais de apoio utilizados para esta abordagem.

Nas aulas posteriores a expedição os estudantes organizaram esse conjunto de memórias envolvendo mapas, trajetos, fotos, produção de relatos e pesquisas em forma de um relatório da expedição. A intenção foi dialogar com os diversos pontos do conteúdo programático com a prática de campo. Realizamos uma nova roda de conversa em que foi possível descrever os aspectos positivos e negativos da atividade, bem como pontos a serem aperfeiçoados para as próximas expedições.

Resultados e discussão

Entre os resultados da expedição um aspecto que transbordamos em relação ao planejamento inicial foi a experiência afetiva que as crianças vivenciaram com os transeuntes, moradores e comerciantes que cruzaram o caminho do grupo de pequenos pesquisadores, perceptível nos sorrisos, palavras gentis, na observação curiosa. O cuidado e gentileza dos motoristas, aguardando a travessia de ruas e avenidas, também foram observados.

Tal constatação nos possibilita tensionar visões hegemônicas de uma cidade exclusivamente violenta com as infâncias e pensar na necessidade de construção da dimensão do cuidado nas cidades, pois sabemos o quanto a construção do espaço pode ser hostil para determinados grupos e seus corpos. A presença das crianças ressalta a importância de um planejamento urbano voltado também às suas necessidades e que estimule sua presença de forma segura. Por isso, concebemos as ruas e as relações que estabelecemos durante o trajeto da expedição também como espaços/tempos importantes de exploração, descobertas e interações em seu potencial educativo.

Outro aspecto observado foi perceber o cansaço de muitos estudantes em realizar um pequeno trajeto próximo ao CAP-UERJ, mas a alegria de participar dessa expedição acabou superando o efeito da fadiga. Nas conversas posteriores, realizadas nas salas de aulas, algumas questões foram mencionadas e a mais enfatizada foi a de que muitas famílias não costumam andar pelas ruas da cidade com as crianças.

Ao buscar nas edificações os indícios que denotam a presença da tecnologia africana na arquitetura, as crianças perceberam a contemporaneidade desse legado. Várias delas, que

moram nos arredores, ou que fazem o trajeto cotidianamente, demonstraram-se surpresas por identificar elementos que sempre estiveram disponíveis na paisagem, embora não vistos. Esse foi um dos principais exercícios que realizamos com nossos olhares de pesquisadoras e pesquisadores, ou seja, estranhar aquilo com o que já nos habituamos e naturalizamos.

Esses símbolos – Adinkras – que atravessaram o Atlântico representam também uma filosofia e apontam princípios civilizatórios, que foram abordados em sala de aula. Nesse sentido, contribuímos para o reconhecimento dos povos africanos enquanto produtores de conhecimentos em sua forma de ser e estar no mundo. Ademais, de acordo com Elisa Larkin e Luiz Carlos Gá, os Adinkras constituem um sistema de escrita, o que precisa ser ressaltado, pois os povos africanos têm sido por vezes representados como ágrafos (2022, p.20)

Esse reconhecimento é fundamental, uma vez que também visitamos um espaço legitimado enquanto patrimônio, a Igreja dos Capuchinhos. Para as crianças, o aprendizado em relação às formas de estar em cada lugar foi um desafio, pois o espaço religioso demandou uma postura diferenciada daquela adotada na rua. Além disso, houve também a necessidade de escuta, pois tivemos um anfitrião durante a incursão ao templo.

Esse momento proporcionou, dentre outros aspectos, o contato com linguagens e materiais diferenciados. Foram observadas peças de metalurgia, que oportunizaram a comparação com as observações externas; vitrais; pinturas em quadros; esculturas. Ouvimos as histórias e as explicações sobre ritos e códigos pertencentes ao lugar.

Como já afirmamos neste texto, a Igreja dos Capuchinhos é representativa das modificações realizadas na paisagem da cidade do Rio de Janeiro, pois localizava-se no Morro do Castelo, que foi destruído a jato d'água. As crianças foram percebendo as interações entre as paisagens naturais e as intervenções humanas e vendo como as configurações atuais são frutos das opções feitas anteriormente.

O estudo das relíquias da cidade – a pedra de fundação da cidade, a lápide de Estácio de Sá e a imagem de São Sebastião, do século XVI – relacionou arqueologia, arte, antropologia, história e religião. Registramos que a religião constitui parte importante da cultura dos povos e é sob essa perspectiva que realizamos nossas abordagens. A abordagem das relíquias também nos permitiu questionar quem define o que precisa ser preservado como memória do território.

As crianças realizaram atividades envolvendo diferentes linguagens, com o objetivo de registrar a expedição. Por isso foram produzidos relatórios escritos com a narrativa do percurso, ilustrações a partir das imagens que impactaram as crianças e mapas dos trajetos. Tais atividades transgridem a lógica disciplinar e permitem o diálogo com os campos do saber necessários para a compreensão da realidade que estudamos.

Considerações finais

Os conteúdos são desenvolvidos, ao longo do ano letivo, através de projetos de trabalhos que estabelecem uma dinâmica que atendem às diferentes áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais. Vale ressaltar que as

diferentes áreas acabam se entrelaçando, se complementando e estabelecendo possibilidades de tessitura de tramas na construção de uma grande rede de ideias e conhecimentos diversos. As expedições são momentos ímpares no desenvolvimento dos projetos, onde os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências novas, estabelecendo relações entre o presente e o passado, comparando acontecimentos da história, construindo noções de localização, organização, representação e estrutura do espaço elaborada de forma dinâmica pela sociedade. É um momento de oportunidade de elaboração de um olhar mais atento aos espaços da cidade e de se pensar em um espaço que possa ser vivido de forma mais justa e plural.

Um portão e uma Igreja seriam apenas um portão e uma Igreja? Um portão e uma Igreja foram construídos por sujeitos históricos. Não são somente “um portão e uma Igreja” e os pequenos andarilhos capturaram os sentidos das ações de personagens muitas vezes invisibilizados pela história contada pelos vencedores. Com a filosofia de resistência Sankofa puderam aprender com o passado e construir o presente e o futuro e como diz o provérbio tradicional entre os povos de língua Akan “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”.

Referências

CARLOS, A. F. OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo. Contexto, 1999.

CARNEIRO, V. A. **Concepções de trabalho de campo e ensino de Geografia nas licenciaturas do Sudeste Goiano**. 2009. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CAVALCANTI, L. S. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 368-381.

GUIMARÃES, G. F. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador.

LOPES, J.J. M. **Atrás da porta: vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para (con)viver e (co)existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MIRANDA et al. **Revista Interinstitucional Artes de Educar: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência”** v. 8, n.2–pág. 330-344, maio-ago de 2022.

NASCIMENTO, E. L; GÁ, L. C. (orgs). **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Sociais**. Santos, Boaventura de Souza; Meneses, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul, 2010.

Revista Ciência Hoje das Crianças, Edição 339, dezembro de 2022. Para o alto com Sankofa. <https://chc.org.br/artigo/para-o-alto-com-sankofa/>

SANTOS, R. E. **Rediscutindo o ensino de geografia**: temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, J. R. **Geonômásticos cariocas de procedência indígena**. Rio de Janeiro: Liv. São José, 1962.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Geografias da infância: espaços e tempos privados e públicos¹

Julia Santos Cossermelli de Andrade

Nos últimos anos a geografia brasileira vem abordando temas inovadores e que colocam nossa disciplina no centro dos debates mais importantes sobre a educação. Nos anos 1990, época que eu me formei no ensino superior, não tive acesso a um conjunto de textos que poderiam ter transformado meu jeito de pensar e agir enquanto professora de geografia. Por isso saúdo – com alegria – a iniciativa dos colegas Luiz Miguel Pereira e Vinicius de Luna Chaga Costa que organizaram esse livro. Essa empreitada dedicada a discutir a educação infantil e os saberes geográficos chega em boa hora. Acho que essa coleção de textos poderá trazer uma importante reflexão neste sentido.

Gostaria que esse meu texto fosse lido como um ensaio. Isso porque eu não tenho como oferecer uma pesquisa aprofundada pois não é esse o meu tema de investigação central. Porém, pensar as infâncias, o brincar e os saberes geográficos são questões que me atravessam desde sempre. Isso porque fui professora de geografia em uma escola de ensino básico e, desde 2004, me dedico a formar professores de geografia. E sou também, há mais de trinta anos, mãe. Sou mãe de três filhos que nasceram com uma distância bem grande entre eles. Esse distanciamento me ofereceu uma experiência curiosa de participar, praticamente, de duas diferentes gerações. O primogênito nasceu no início dos anos 1990 e o segundo em meados dos anos 2000. No mundo atual, uma distância de 13 anos entre um filho e outro, é bastante marcante. O que era uma certeza na criação do primeiro filho, passou a soar como um problema para o segundo. Até mesmo entre os dois últimos filhos, nascido como uma distância de apenas três anos, muita diferença existiu no que se refere a padrões de educação.

Sendo assim esse texto pretende responder algumas perguntas deste mundo mutante. Perguntas que me fiz durante essa experiência de professora e durante a minha jornada como mãe. Uma mãe que, vale dizer, tinha a cidade como centro de suas investigações. A geografia urbana dos textos, era também minha geografia dos usos infantis nos espaços das cidades. Importante também explicitar - além de quem eu sou - de onde eu falo. Atravessei esses primeiros anos de maternidade residindo em São Paulo, sendo que a maior parte do tempo, na própria capital. Mas morei também em outros cantos. Residi por um ano no exterior (quando fiz meu doutorado) onde morava num apartamento muito pequeno (mas muito mesmo) e a rua era a única solução para se respirar. Depois morei na cidade de Campinas e, finalmente, no Rio de Janeiro. Ou seja, minha experiência de maternagem é de classe média, em cidades bem urbanizadas e com uma oferta razoável de espaços de brincar como praças, centros culturais e escolas. Sobretudo nos anos que moramos no interior de São Paulo, tivemos casas com quintais. Isso é um dado importantíssimo diante do que eu quero aqui discutir.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513507145154>

Dividi esse ensaio em três partes refletindo brevemente sobre o tempo e o espaço nesta geografia das infâncias nas cidades. Acredito que as crianças carregam muitas sabedorias, mas cabe aos adultos não fugirem da responsabilidade de oferecer um conjunto de ferramentas que possam dar aos mais novos, possibilidades de transformações. Então a pergunta que me faço é a seguinte: **O que eu tenho de saberes acumulados que poderão ser úteis para a construção e concertação do mundo do futuro?** Nem tudo que eu gastei muito tempo para aprender, serve para o mundo de hoje. Muito menos para o mundo de amanhã. Mas algumas coisas que cultivei, talvez, sirvam. Preciso então saber fazer uma seleção. Então a segunda pergunta é: **que mundo nossas crianças de hoje, terão amanhã?**

Rudolf Steiner, fundador da pedagogia waldorf, dizia que é um erro os educadores gastarem seu tempo preparando os jovens para o mundo. O mundo que está aí, será um mundo do passado para eles. Como educadores, dizia Steiner, devemos educar para um mundo que ainda não existe, para o mundo do futuro. Por isso devemos nos comprometer profundamente com um futuro que ainda desconhecemos. Desafio gigantesco que só podemos enfrentar se entendermos que pensar futuros é colocar em diálogo o presente e o passado. O primeiro passo é olharmos para nossas próprias infâncias e o que delas carregamos hoje em dia que nos serviram de ferramentas úteis. Porém, a dificuldade começa quando nos damos conta de que a criança que fomos um dia (para o bem e para o mal) não se parece em quase nada com as crianças de hoje. Precisamos refletir um pouco sobre a natureza desta diferença para buscar nos aproximar do mundo que os jovens vão vivenciar amanhã.

Parte 1: Solidão e solidude: vazios e cheios nos tempos e espaços da infância.

Estamos lidando com uma triste realidade em nosso cotidiano nos últimos anos. Nossas crianças estão adoecendo. A depressão e a ansiedade estão se tornando rotineiras tanto nas escolas quanto nas famílias. É certo que essa não é uma dificuldade que atinge apenas as crianças. Nós adultos também enfrentamos um conjunto de desconfortos na alma, sobretudo após a pandemia de Covid 19. Porém, para os pequenos isso é de uma brutalidade gigante pois, a criança ainda nem tem seu corpo e sua mente completamente formado, nem carrega uma experiência de vida que seja capaz de lhes ensinar caminhos de enfrentamento das angústias. Costuma-se dizer que a depressão é um excesso de passado e a ansiedade, por sua vez, é um excesso de futuro. Gosto desta definição simples e certa. Mas a depressão é também um universo de vazios: ausência de desejos, de vontade de falar, de brincar. O deprimido vive num mundo de falta de luz e de encontros abertos. É um mundo vazio de ar. Já a ansiedade, é também um excesso de cheios. É uma realidade de muita informação, muitas falas, muitas vozes, muitos comandos, muitas demandas, muitas cores e sons que exigem respostas imediatas sem tempo de reflexão ou consciência. Diante destes dois extremos, nos falta tempo e espaço para viver a solidude.

Penso que nunca foi tão importante a diferenciação entre o entendimento de solidão e solidude. O primeiro termo é comumente entendido como algo que gera dor e tristeza. Solidão é tida como um problema e contra ela criamos muitos dispositivos para estarmos sempre em

grupo, sempre conectados e sempre felizes. Pelo menos é essa a imagem que produzimos de nós mesmos e que publicamos nas redes sociais todos os dias. Ninguém está triste e ninguém vive em solidão. A solidão nos apavora.

Já a solidude é um entendimento mais poético que busca descrever a alegria vivida em estarmos em nossa própria companhia. A experiência de intimidade consigo próprio e de abertura prazerosa com um universo particular de fantasias e pensamentos nem sempre dizíveis e compartilháveis. A solidude exige tempos de ócio, sem demandas e sem nada que ocupe o tempo. É uma experiência que nos arranca do tempo do relógio e que não nos deixa sentir os minutos passarem. Por isso viver a solidude não é passar horas no celular acompanhando a lista sem fim da nossa *timeline*, nem gastar horas em jogos eletrônicos e nem mesmo passar madrugadas assistindo uma série na TV. Solidude é algo que exige um vazio que nos coloca em contato com nós mesmos, exige um enfrentamento de nossas dúvidas e angústias e também com nossos sonhos e desejos. Uma situação em que precisamos buscar em nós mesmos uma imaginação que dê sentido ao mundo. O que diferencia os dois conceitos, neste caso, é que no estado de solidude, o fato de estar sozinho não é algo que nos desespere, mesmo que possamos enfrentar angústias. Faço a diferenciação do ato de estar só em duas palavras para problematizar dois sentimentos antagônicos.

Escrever exige solidude. Por mais que uma ideia possa ser desenvolvida coletivamente, a escrita é algo que só podemos fazer sozinhos. Eu desconfio que nossos alunos e alunas que sofrem tanto para escrever seus primeiros trabalhos não sucumbem pela falta de ideias interessantes e inovadoras. A dificuldade da escrita está, justamente, no enfrentamento deste vazio entre um corpo diante do computador, uma mente que não encontra segurança para “criar” diante de um coração aflito em estar só. O próprio silêncio é apavorador. Quantos de nós usa música para ocupar esse silêncio? Na casa dos meus parentes durante a minha infância, a televisão da sala estava sempre ligada, independente se alguém estava assistindo. As conversas eram sempre amparadas pela TV que ocupavam o vazio de não se ter o que dizer ou, pior, o vazio calado do que deveria ser dito.

Quando ficamos em silêncio passamos a ouvir outras coisas. O som ao redor, os vizinhos, o barulho do trânsito de carros ou de aviões. Ouvimos também os bichos como cachorros e os passarinhos que estavam cantando para os nossos ouvidos surdos. Se ficamos em silêncio escutamos nossa própria respiração e passamos a escutar um barulho ensurdecido dos nossos pensamentos. Quem já experimentou – mesmo que brevemente - um pouco de meditação, sabe do que estou buscando descrever.

Para a criança a solidude também é necessária. Me lembro bem que quando meus dois primeiros filhos eram ainda bebês, eu buscava estar sempre presente quando eles acordavam. Eu acreditava que, no momento em que eles abrissem os olhos depois de uma soneca, iniciava minha função materna de entretê-los com atividades criativas e estimulantes. No terceiro filho – talvez pela infinidade de afazeres que eu tinha de dar conta – eu percebi que meu bebê passava muito bem o tempo, perdido em seus próprios pensamentos, deitado no berço ou no cercadinho junto da varanda. Uma vez alimentado e limpo, ele ficava bem feliz observando a Tuca (nossa cachorra que fazia guarda ao lado do berço) ou dos beija-flores que vinham se

alimentar das flores penduradas. Passava horas observando a própria mão para depois engolir os dedinhos e perceber que coçar a gengiva era bem prazeroso.

Quando éramos crianças, brincávamos de maneira descompromissada durante as tardes infinitas. Vivíamos nas ruas ou nos quintais todo o tempo em que não estávamos na escola e a fantasia só era interrompida com o escurecer do dia - sinal inequívoco que devíamos voltar para casa para tomar banho e jantar. Essa realidade não era absoluta para todos, mas ousou pensar que era muito mais frequente do que hoje em dia. O que eu quero dizer é que nossa infância permitia um tempo livre de brincadeiras sem mediação. Sem mediação das telas, sem mediação das atividades (aulas extras) e sem a mediação dos pais. Hoje as crianças brincam sob a vigilância dos adultos. Seja nas praças, playgrounds ou nas próprias casas. O que antes era uma realidade apenas das elites que dispunham de babás em tempo integral, hoje atinge também uma classe média e baixa uma vez que os espaços públicos se tornaram perigosos para a presença de crianças desacompanhadas. Não é que todos tenham babás. Mas as crianças foram recolhidas para dentro das casas e suas atividades restringidas aos espaços seguros que são, exatamente, os espaços de observação. Babás eletrônicas e câmeras são hoje objetos que muitas famílias tratam como itens necessários com naturalidade².

Parte 2: Construindo intimidade, pertencimento e compromisso.

Mas qual o problema, qual implicação desta mudança? No meu ponto de vista, alguns: Quando uma criança brinca livremente sem a mediação de um adulto - propondo atividades ou suas restringindo atitudes - ela entra em uma situação de intimidade com o espaço exterior e interior. O mundo fora do seu corpo passa ser habitado pelas imaginações criadas dentro da sua cabeça. Neste momento o “fora” e o “dentro” entram em diálogo. Ela vira uma baleia que nada no rio do tanque de areia, voa no foguete que decola do galho da árvore, se torna uma artista corajosa que canta e toca violão para uma plateia de bonecas. A criança sente intimidade com o mundo pois consegue povoar os lugares com suas histórias e fantasias. Por esse motivo, o mundo externo pertence à criança, tanto quanto seus segredos e desejos íntimos. Com uns nove anos eu andava de bicicleta pelo meu bairro e gostava de descobrir onde as ruas iam dar. Depois que eu conseguia ir e voltar sem me perder, aquele pedaço do meu bairro passava a me pertencer. Eu amava minha bicicleta, amava as ruas em torno da minha casa, amava meu bairro, minha cidade... o mundo! Ensinar as crianças que o mundo precisa ser cuidado sem que elas sintam esse pertencimento, é uma tarefa absurda. E pior! Hoje ensinamos nas nossas aulas de geografia que o mundo só tem lixo, problemas e desgraças ambientais e que eles, quando adultos, terão de consertar ou serão extintos. Muito difícil sentir empatia por esse mundo desconhecido e ameaçador.

² Apenas como exercício de empatia, telefonei para um amigo que vive na favela onde nasceu. Ele me contou o quanto a infância na Maré mudou nesses seus vinte anos de vida. Soltar pipa, andar de bicicleta e jogar bola eram atividades bastante comuns nos anos 2000. Mas que hoje, ele observa, não pode acontecer por todo o território devido à violência das armas e do trânsito. Agradeço ao Luiz Lourenço por compartilhar comigo parte da sua experiência em maio de 2024.

O que eu quero dizer é que para formar um adulto capaz de ter um compromisso com o mundo habitado é necessário que ele tenha atravessado um processo lento e muito divertido de intimidade com esse planeta. A intimidade é uma construção. E o desejo de cuidar, de consertar só nasce da experiência de pertencimento. A empatia só se estabelece nessas condições. Por isso eu me pergunto se uma geração que não tem intimidade com o mundo real - aquele que existe além das telas - terá a força necessária para se vincular numa tarefa tão árdua como essa que se apresenta?

Se minha leitura apresentada aqui estiver correta, eu arrisco dizer que a geografia pode apresentar um conteúdo curativo muito poderoso. Através das nossas aulas podemos proporcionar jornadas de aproximação com o mundo: passeios pela mata, banhos de rio, observação de nuvens, estudos de plantas e biomas. Quando deixamos de utilizar unicamente os livros didáticos e o computador como canais de mediação e passamos a proporcionar experiências mais corpóreas, reconquistamos esse prazer de estar no presente. O vínculo com a natureza, regenera relações rompidas. Também a chamada geografia humana pode dar uma contribuição muito interessante. O estudo da diversidade é, para mim, o melhor caminho para ampliar horizontes e criar um ambiente de inovação. Estudar que existem muitos diferentes tipos de habitação no planeta (casas de gelo, casas de barro, casas de palha, palafitas, prédios altos e casas de pano etc) abre na alma da criança o entendimento que existem muitos caminhos para viver e que, muitas vezes, nem mesmo temos notícias de tantos. Viver em companhia da curiosidade, do desejo vivo de perguntar, é garantir que essa nova geração possa construir novos conhecimentos. Gaston Bachelard dizia que “todo conhecimento é uma resposta a uma pergunta”. Se assim for, como podemos alimentar a capacidade de perguntar dos nossos jovens? Ao meu ver é trabalhando cotidianamente a noção de diversidade. Tantos povos diferentes existem em tantos lugares estranhos! Quantas diferentes línguas falam os diferentes grupos indígenas do Brasil!! Quantas histórias guardadas nos baús das famílias revelam outras histórias urbanas e revelam outro país? Ter curiosidade de querer abrir baús é condição para inventar um novo mundo. Encontrar coisas diferentes, falar do que ainda não foi muito dito, o que foi silenciado. Sem hierarquizar, sem buscar enquadrar qual está mais “correta” ou mais “evoluída”. Um ensino para a o futuro passar pela capacidade de conviver com as diferenças e deseja-las. Pois, voltando a Gaston Bachelard, “ensinar um aluno a inventar é preciso mostra-lhe que ele já possui a capacidade de descobrir”

Parte 3: Espaços da infância, do brincar e do devaneio.

Isso nos leva a outras perguntas: A primeira diz respeito as possibilidades de criar filhos e filhas nas nossas cidades dos dias atuais. Ou seja, quais os espaços de convívio destinados à experiência da parentalidades que temos disponíveis nos centros urbanos? Existem ainda espaços públicos e abertos, seguros e generosos, capazes de estimular o

encontro entre adultos e crianças? Nas cidades que morei, eram poucos³ os espaços públicos abertos ao convívio entre adultos e crianças. Em São Paulo, por exemplo, são poucos os espaços públicos (Parque da Água Branca, parque do Ibirapuera ou Parque Villa Lobos, para pensar os mais lembrados). Mas esses só são viáveis para em dias de sol. E dias de muito frio ou de chuva, na capital paulistana, também temos acesso as sedes do SESC que são verdadeiros oásis espalhados em 18 unidades por toda a cidade. Até a década de 2000, o SESC SP possuía oito sedes na cidade de São Paulo Carmo (inaugurado em 1960), Consolação (1967), Florêncio de Abreu (1947), Interlagos (1975), Ipiranga (1992), Itaquera (1992), Pompeia (1982) e Vila Mariana (1997). Na década de 2000 foram inauguradas mais duas: Pinheiros (2004) e Santana (2005). Um grande investimento foi feito na década de 2010 com seis novas sedes: 24 de Maio (2017), Bela Vista (2018), Belenzinho (2018), Bom Retiro (2011), Campo Limpo (2014) e Santo Amaro (2011). Na década de 2020 já foram criadas duas sedes: Bela Vista (2023) e Casa Verde (2023) e outras nove sedes estão em construção. Fora isso, na região metropolitana temos mais seis unidades (Guarulhos, Moji, Osasco, Santo André e São Caetano). Vale lembrar que temos ainda o Cinesesc (1979) e o Centro de Pesquisa e documentação (2012) que não inclui nesta listagem por não serem espaços de uso recreativo familiar. Ou seja, a cada ano o SESC passa a ser um equipamento mais fundamental para o lazer e o tempo livre das famílias paulistanas. Seus espaços são abertos, gratuitos e em todas as unidades se oferece alimentação a um preço mais abaixo do praticado por restaurantes de qualidade semelhante. Oferece também diferentes atrações como recreação infantil, shows, festivais e espetáculos de teatro a preços populares. Muitos eventos também são gratuitos.

O SESC SP para as famílias paulistanas é, como eu disse, um oásis. Temos que saudar sua existência e saudar sua direção completamente inovadora que foi, por décadas, exercida pelo Danilo Miranda. Mas, sabemos, o SESC foi criado para “disciplinar” o tempo livre do trabalhador. Aliás, com o avanço dos direitos trabalhistas e a redução da jornada de trabalho, o tempo livre de mulheres e homens proletários, passou a ser um problema discutido entre as classes hegemônicas (ANDRADE, 1996). Foi na primeira gestão de Getúlio Vargas, em 1932,

³ Afirmar que eram “poucos” ou “muitos”, é sempre relativo. Cidades grandes como São Paulo tem vários espaços abertos para o convívio entre pais e filhos. A questão é que, para o tamanho da cidade e para a grandiosidade de sua população, eles são insuficientes. E outra questão fundamental é o acesso: muitos equipamentos ficam longe e exigem o uso de transporte para o usufruto, o que encarece a atividade familiar. O que eu quero dizer é que, comparativamente, uma família que vive na região sul ou oeste de São Paulo tem mais opções do que famílias que vivem na região norte de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Ou seja, devemos aqui definir bem de que “parte” da cidade estamos falando pois o Rio não é apenas a zona sul e São Paulo não é apenas a zona oeste. Estudos que homogeneizam essas ofertas dizendo, por exemplo, que no Rio as famílias tem acesso às praias que é um lazer gratuito, é uma falácia. Ir à praia de metrô é uma atividade cara para uma família. No momento que escrevo esse artigo o valor do metrô no Rio é de R\$ 7,50. Uma família de pai, mãe e três filhos vai gastar R\$ 75 reais se pegar apenas o metrô, sem conexão com ônibus (o que é bastante raro). Para não encarecer ainda mais o passeio, as famílias levam um farnel de alimentos para o dia inteiro. Quem já pegou a linha verde no Rio num final de semana de sol, sabe do que estou falando. Mas até essa opção estão querendo retirar. Começou com o corte de linhas de ônibus que servem os bairros de praia durante os finais de semana e agora, o debate recente na Câmara dos Deputados, de privatização das praias.

que foi instituída a jornada de trabalho no comércio e na indústria de oito horas diárias. No ano de 1943, novamente com GV, foi criada a CLT e com ela, além de reforçar as oito horas diárias, estipulou-se o teto de duas horas de trabalho extra e 30 dias de férias. Sesc foi criado em 1946, três anos depois. A preocupação das classes dominantes era: qual o uso que os trabalhadores poderiam fazer do seu tempo livre? Aliás, é neste momento que se cria a diferenciação entre “tempo livre” e “tempo de lazer”. Esse segundo, mais desejável, seria o tempo livre empregado de forma “saudável” com atividades regradas e disciplinadas. O tempo/espaço do lazer é também compartimentado assim como o tempo/espaço do trabalho. O SESC nasce com a missão de oferecer atividades lúdicas para o trabalhador para que ele seja educado para o lazer assim como para ao trabalho. Lugar para comer, ouvir música, tomar sol, nadar ou jogar bola, por exemplo, não são conciliáveis no interior das sedes do SESC. Bem diferente do uso da praia pelas famílias. Entretanto, como eu disse anteriormente. Tudo é uma questão relativa. Em uma cidade que aniquilou seus espaços livres como campos de futebol de várzeas, praias de margens dos rios e os próprios rios, onde se nadava e se fazia competições de remo, ter ainda algum espaço livre de carros, empresas e casas, é uma conquista. Conviver nas sedes do SESC é lidar com o segurança de terno-e-gravata sempre atento. São territórios de controle. Mas é melhor do que nada. Muito melhor!

Fora isso temos nas casas, as lajes e os quintais. Ainda são espaços de convívio muito importantes para as famílias. Esses são territórios mais livres e menos regrados que os *playgrounds* (odeio ter que usar um anglicismo para definir o “parquinho do prédio”). Para quem tem o privilégio de ter acesso a um quintal, a vida entre amigos e familiares é bem melhor. Os quintais são espaços privados, mas de uso grupal. Territórios generosos que podem se tornar espaços de encontro, de rodas de samba, de macarronadas, churrascos e almoços coletivos onde cada família traz uma panela e se come junto. Nos apartamentos minúsculos dos conjuntos habitacionais, isso é impossível. Assim como é impossível nos apartamentos de classe média que ficam cada vez mais reduzidos. Nessas situações, desaparece a possibilidade do encontro. Por isso os bares e botecos, tem sua importância, como bem vem alertando Luiz Antônio Simas há tantos anos. Recentemente ouvi o podcast do Emicida que fala da história do samba. Uma viagem poética entre o Rio e São Paulo tratando da cultura popular e do uso das cidades pelos negros e pobres. Já no primeiro episódio ele fala dos... quintais! Deixo aqui a dica⁴.

No Rio de Janeiro, como já comentei, fora as praias temos alguns importantes parques. O Aterro do Flamengo é um espaço único. Uma área que foi conquistada do mar na primeira metade do século XX. Local de festas de aniversário, churrasco, caminhadas e bicicletas. Felizes daqueles que vivem na região central, Catete, Glória, Flamengo e Laranjeiras que o acessam a pé. Nos últimos meses até mesmo sua praia está com bons índices de balneabilidade. Dados do Instituto Estadual do Ambiente (Inea) apontavam queda de 92% da poluição das águas desde 2018. Os boletins de balneabilidade estão em torno de 75% que podem ser comprovados

⁴ Para ouvir o podcast do Emicida sobre a história do samba. Episódio 1, acesse: <https://globoplay.globo.com/podcasts/episode/sambas-contados/6cd86e46-224a-4400-aa74-aee2690f7563/?s=0s>

também pela cor e pela ausência do fedor que era marcante na Praia do Flamengo. Ela foi batizada como “Caribrejo” brincando que o antigo brejo fétido, virou uma praia do Caribe.

Com um uso semelhante (passeio, aniversários, piqueniques e bicicletas) também temos o Parque da Lagoa que foi construído logo após a retirada de oito favelas que estavam ali até os anos 1960. As reformas de Carlos Lacerda são já bastante estudadas e como sugestão, deixo a dica: assistam ao documentário *Remoção* de Luiz Antônio Pilar e Anderson Quark. Narra, justamente, o drama das famílias que foram removidas da Zona Sul e que foram segregadas em bairros sem infra estrutura, sem áreas de lazer e convívio e em apartamentos minúsculos em Bangu ou na Cidade de Deus. Aqui, mais uma vez, os espaços brincar para as crianças se torna um privilégio para as famílias mais abastadas que residem em bairros ricos.

Mas não somente nos bairros ricos temos parques interessantes para deixar a criança livre para correr. Se vamos falar dos maiores, em São Cristóvão temos a Quinta da Boa Vista. São 155 mil metros quadrados de parque com jardins projetados pelo francês Auguste Glaziou. Ali funcionava até 2019 o Jardim Zoológico que foi fundado em 1888. Hoje funciona no local o Bioparque – novo conceito de zoológico. Abrigava também o Museu Nacional no palacete de estilo neoclássico que foi moradia da família real. O Museu, que possuía uma coleção rara de peças indígenas, múmias e esqueletos de dinossauros (ali vivia a Luzia!) foi consumido pelas chamas em um dos mais dramáticos incêndios da nossa história. Está sendo reconstruído. Mas o parque segue aberto às famílias.

Em Madureira temos o terceiro maior parte da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um Parque Linear que acompanha a linha férrea com 450 mil metros quadrados com quadras de vôlei, basquete, futebol e pistas de skate. Foi criado em 2012 e ampliado em 2015. É um equipamento importantíssimo na Zona Norte da cidade. Em dezembro de 2021, mês de falecimento do sambista da velha guarda da Portela Sr. Monarco, o parque foi renomeado como Parque de Madureira Mestre Monarco.

O esforço que empreendi aqui foi de fazer um sobrevoo breve na realidade de duas grandes metrópoles brasileiras e suas ofertas de territórios capazes de acolher a brincadeira livre de crianças. Listei grandes parques urbanos. Contudo, os espaços infantis não se restringem aos parques. Poderiam, com muito maior organicidade, serem as praças pequenas nos bairros. Algo mais acessível, que podem fazer parte do cotidiano famílias. Onde as crianças possam brincar por uma hora, no intervalo entre as tarefas dos adultos cuidadores. Porém, nossas praças como estão?

Um projeto de pesquisa que ainda vou desenvolver futuramente é sobre as praças de brincar. Em São Paulo, ao lado do apartamento que morei com meu filho de três anos, tinha uma praça muito bonita. Árvores, brinquedos dispostos em um espaço longe dos carros. Quando nos mudamos, não entendia porque aquele lugar vivia vazio. Não existiam crianças nas redondezas? Quando fui até lá com o Lucas com três anos, percebi que se tratava de um canteiro de fezes de cachorros, forradas de cacos de vidro. As praças, mesmo em bairros de classe média, em muitos casos eram áreas abandonadas.

Em Campinas/Barão Geraldo, onde morei por sete anos, vi uma praça ganhar a centralidade na vida de um bairro. Esse distrito que fica junto à Unicamp, foi projetado com

muitas áreas verdes. Gramado e árvores margeando as ruas. Em uma delas, um vendedor de coco começou a parar sua combi e colocar meia dúzia de bancos de plástico ao lado do isopor com gelo. Isso foi chamando mais gente e a praça virou a Praça do Coco. O vendedor se articulou com as autoridades municipais e “descolou” alguns brinquedos de ferro. Anos depois, uma articulação mais ampla, os brinquedos foram trocados por modelos mais bacanas de madeira, foi construído um pequeno palco onde podíamos ouvir shows infantis como do grupo Cantavento (que unia tantas famílias) e foram instalados banheiros. A combi foi substituída por um quiosque grandioso sob as árvores e um deque de madeira cheio de mesas e bancos que fez da praça um lugar mais agradável de Barão. Lugar de encontro da criançada e mães, dos ciclistas e de quem mais quisesse. Depois veio uma feira de comida e artesanato e o local. O comerciante se candidatou a uma vaga de vereador de Campinas.

Quando eu fui fazer meu doutorado na França levei um filho de quinze anos e um bebê de um ano e meio. A bolsa de estudos oferecida pelo CNPq que era “justinha” para a sobrevivência para um aluno, mas para uma família... era um perrengue. Consegui alugar um estúdio (conjugado) muito pequeno. Para que o Chico não enlouquecesse, fui com ele em uma infinidade de praças pelo nosso bairro e bairros vizinhos. Quem já teve filhos nesta idade sabe que a vida de uma mãe está muito restrita ao parquinho. Mas fui descobrindo que em cada pracinha, o brinquedo de madeira era diferente. Todos tinham propostas semelhantes: desafios de subir, de se equilibrar, de rodar e balançar. Mas nenhum brinquedo tinha o mesmo desenho que o outro. Para as crianças pequenas, aquilo era uma aventura infinita pois em cada praça, um novo desafio estava colocado. E eram muitas possibilidades! E também eram muitas pequenas praças espalhadas por toda a cidade. Uma pracinha ficava na saída do metrô, outra na rua do mercado e outra, lado da creche. Ou seja, uma infinidade de pequenos espaços - sempre cercados para que os cães não entrassem e as crianças não saíssem - espalhados pelos bairros. Isso faz com que, no dia-a-dia de pais que trabalham muito, os filhos possam acessar espaços de brincar livremente, mesmo que seja por dez ou vinte minutos. Eram muitas praças vivas, disponíveis ao cotidiano das famílias.

O que eu quero dizer é que uma praça viva não depende apenas de ter um espaço verde na cidade. A praça precisa ser “cuidada” como no caso francês pelo poder público. Mas aqui, quando a prefeitura não está muito interessada, esse cuidado pode ser entendido como uma necessidade de “privatização”. Pertencer a um grupo que cuida, mas que reserva o uso apenas dos “seus”. Que triste imaginar uma cidade sem praças abertas, espaços públicos. Será que o mundo do futuro só teremos praças e praias privatizadas? Que outros modelos podemos projetar para cuidar dos espaços de brincar nas grandes cidades?

Considerações Finais: menos respostas e mais perguntas

Durante o texto busquei anunciar as perguntas que ocupam meu coração nas últimas três décadas onde vivo as cidades ao lado das minhas crianças e também ao lado de futuros educadores. Perguntas que exigem que eu me repositone frequentemente diante de um mundo que se transforma a cada minuto. Entendo que a maior dificuldade que nossas crianças enfrentam hoje, é a falta de vínculo. Falta de vínculo social entre as próprias crianças devido a presença opressora das telas mediando suas relações. Mas a falta de vínculo entre adultos e

crianças pela mesma presença de muitas telas e de pouco tempo de convívio descompromissado. Mas essa desconexão é também derivada pela falta de espaços de encontro naturais que permitam brincadeiras livres nas cidades. Essa falta de experiências sensoriais e motoras aparta o corpo da criança das vivências de mundo. O mundo não é mais sentido pelos pés descalços na grama ou na areia, com as mãos segurando o trepa-trepa ou o gira-gira. E sim pela visão e uma realidade virtual cheia de cores vivas e músicas engraçadinhas. Não encontra muita possibilidade de silêncios e segredos: caixinhas de fósforo que guardam um tatu-bola, uma coleção de tampinhas de refrigerante, uma boneca que perdeu uma perna, mas continua linda. O mundo infantil hoje tem poucos momentos de vazios para que os amigos invisíveis possam novamente habitar as vidas das crianças. Sem isso, eu penso, a capacidade de vínculo destes futuros adultos com o mundo real, será cada vez menor. E isso é um problema imensurável. Porque precisamos deste planeta para viver. Precisamos cuidar deste planeta. Esse é o planeta mais lindo de que temos notícias! Só pensa em fugir para Marte pessoas horríveis e doentes de tanto dinheiro e que não sabem mais se alegrar com a existência da vida. Mas para nós, o melhor caminho (e o único) é cuidar deste cantinho aqui.

Marcelo Gleiser, em seu último livro *“O despertar do universo consciente: um manifesto para o futuro da humanidade”*, defende justamente isso: que a Terra é única e rara. E por mais que a ciência aponte que existem outros mundos e outras galáxias, nenhuma delas oferece um planeta feito sob medida para a vida humana e para a vida dos bichos, das plantas e dos rios, quanto essa planetinha azul que se chama Terra. Entretanto, desejar cuidar, implica em uma capacidade de fazer o vínculo. E para isso precisamos cultivar uma intimidade com ele. Por isso me encorajo em dizer que a geografia possui um papel muito importante na formação dos adultos de amanhã. Pois nossa ciência conhece muito bem o planeta e como homens e mulheres (e também crianças!) vivem, circulam, trabalham no mundo. É disso que nossas crianças precisam saber. Precisam conhecer a geografia tocando com as mãos, provando o gosto das frutas, balançando nas redes (para ver tudo de ponta cabeça), sentindo o frio das águas vindas da montanha. Para viver experiências de intimidade com o mundo. Sem isso, não há vínculo. E sem vínculo, não há compromisso. E sem compromisso, não saberemos construir caminhos novos de mais alegria, justiça e vida para todos e todas.

Referências

ANDRADE, Julia. **O lugar do Encontro: o cidadão e o lazer na cidade de São Paulo**. Trabalho de Graduação Individual Departamento de Geografia FFLCH/USP. Orientação Profa. Dra. Maria Adélia Aparecida de Souza. 1996.

SIMAS e RUFINO. **A Ciência encantada das macumbas**. Editora Mórula, 2018.

Posfácio

Tradução, Criatividade e Imaginação

Um Mapa e um Sonho

Mapas são chaves
Para secretos lugares
Novos mundos vastos
E desconhecidos rostos.
Posso desenhar cada
Graciosa linha riscada ...
Fecho meus olhos
E na minha mente
Posso viajar
A qualquer lugar...
Um mapa, um sonho
Me leva lá!

(Karen O'Donnell Taylor)

A Map and a Dream

Maps are keys
To secret places.
Vast new world
And unknown faces.
I can trace each
Graceful line...
Close my eyes
And in my mind
I can travel
Anywhere...
A map, a dream
Can take me there!

O texto acima é a minha tentativa diletante de traduzir partes de um poema para crianças do inglês para o português. Achei o poema no livro “Got Geography!” de Lee Bennett Hopkins e Philip Stanton (publicado em 2006 pela editora HarperCollins, p.24). Tenho três razões para iniciar o posfácio com essa poesia. Primeiro, quero mostrar que traduções nunca ficam ao pé da letra. Se fosse palavra por palavra, ninguém entenderia. Não pegaria a essência do autor (ou da autora) porque cada língua tem seu jeito particular e peculiar de expressar ideias e emoções. Desta maneira, traduções sempre são atos de criatividade e improviso. Só para lembrar, pesquisar sobre e com crianças também é um trabalho de tradução, e nós adultos ainda estamos aprendendo essa língua infantil, que traduzimos apenas precariamente.

Em segundo lugar, precisamos quebrar o decoro da nossa língua portuguesa (aludindo ao Professor Pasquale). É preciso caçar palavras, mudar a sua sequência e (re)inventar nossas formas de expressão. Consultei a minha esposa sobre a tradução do poema. Ela achou esquisito. Secretos lugares. Desconhecidos rostos. Graciosa linha riscada. Sei que não é português correto (ainda por cima, o tradutor é gringo), mas não é proibido poetizar e rimar livremente. Ou será que até existem regras para a criatividade? Gramática e vocabulário são necessários para comunicação, mas não podem ser uma camisa-de-força, sobretudo para crianças que usam linguagens diferentes. Por que não inventar palavras novas? Por que não *geo-criançar* ou *carto-criançar*? Crianças se relacionam com a língua – fala e escrita - de uma maneira poética. Elas “são capazes em entrar no mundo poético porque elas moram no mundo poético, e o adulto tem que estar concentrado porque está fora desse mundo poético” (Luiz

Miguel Pereira). Ser criança é um ato criativo, uma pequena subversão... brincando com a língua portuguesa – e brincar é negócio sério para crianças. A seriedade da brincadeira – difícil de entender para adultos. É preciso “reconhecer a seriedade e a importância da brincadeira na vida das crianças e entender que, através da brincadeira, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais” (Rodrigo Lobato).

Finalmente, o conteúdo do poema: “Mapas são chaves/Para secretos lugares/Novos mundos vastos/E desconhecidos rostos”. Admiro o poder das metáforas. Como um mapa pode ser uma chave? Um mapa é um mapa, ponto final, dizem os adultos. Portanto, neste livro, “Tudo é Cartografia! As paredes, as paisagens, nossas escrituras, tudo, até o corpo, os cabelos, as tranças que fazemos, o pensamento e os sentimentos das pessoas!” (Jader Janer). Lembrome de um exercício para a sala de aula sugerido naquele livro cor-de-rosa da Rosângela Almeida e Elza Passini (originalmente publicado em 1989): como fazer um mapa do eu? O corpo vira mapa, uma *corpo-cartografia* ou até uma *carto-coreografia*. Há ilhas dos órgãos como o coração, os rins e o fígado no “oceano” do corpo, e as crianças literalmente se viram e mexem para explorar esse mapa.

Às vezes, fico assustado como muitos entre nós adultos carecem de imaginação. Parece que no decorrer da nossa formação (ou formatação) perdemos muito da nossa criatividade. Não brincamos mais, não contamos mais histórias. Ou como Janusz Korczak escreveu no seu livro “Quando eu voltar a ser criança” (publicado pela Summus Editorial em 1981, p.19): “Eu pensei, pensei; tanto pensei que acabei me tornando adulto de verdade”. Só para mencionar, Korczak era um pediatra e educador polonês e diretor de um orfanato judeu no Gueto de Varsóvia durante o regime dos nazistas. Quando os órfãos foram apanhados pelos soldados alemães para serem deportados para o campo de extermínio de Treblinka, Korczak não os abandonou e morreu defendendo a causa das crianças.

Descartamos nossos mapas do tesouro. Não há mais lugares secretos (secretos lugares na minha versão), linhas graciosas (graciosas linhas) ou lugares imaginários para visitar. Isso me faz lembrar de um livro da minha infância na Alemanha: “Oh wie schön ist Panama” (do escritor Janosch) – Como é bonito o Panamá! É sobre um ursinho e um tigrinho que acham uma caixa com a palavra Panamá inscrita na madeira. O cheiro de banana da caixa intriga os dois amigos. Eles imaginam como seria o lugar e decidem viajar para lá, o país dos seus sonhos. Não vou contar como a história termina. Quem é curioso como uma criança vai procurar e descobrir o fim.

Tradução, criatividade e imaginação são elementos essenciais nos estudos sobre as geografias da infância e permeiam os onze capítulos deste livro. Nesses textos, as crianças são sujeitos de pesquisa, não são objetos. Elas conversam, dialogam e compartilham suas ideias e visões de mundo, tanto que no mundo infantil, uma criança pode virar “uma baleia que nada no rio do tanque de areia, voa no foguete que decola do galho da árvore, se torna uma artista corajosa que canta e toca violão para uma plateia de bonecas” (Julia de Andrade).

O livro apresenta uma vasta gama de temas. Crianças cegas ativamente participam da produção de um livro tátil. Crianças observam e visualizam o tempo e as estações. Crianças mapeiam seu cotidiano. Crianças fazem teatro. Crianças realizam expedições geográficas para

aprender sobre aspectos da história e cultura afro-brasileira e indígena no Rio de Janeiro. Pela repetição da palavra “crianças” nas frases acima, dá para perceber o caráter *infantocêntrico* do livro. Os textos da coletânea são inspiradores e nos levam a uma viagem pelo mundo das crianças e suas percepções, concepções e produções do espaço.

Adultos? Crianças? É como comparar maçãs e peras! Cada um tem as suas qualidades e defeitos, e sempre temos uma preferência por um ou outro. Crianças seguem a sua “pera” de lógica espacial, que é diferente da “maçã” do raciocínio dos adultos: “as crianças operam em lógicas próprias e coerências particulares, nas quais suas respostas não servem para satisfazer o entendimento adulto” (Rodrigo Lobato). Crianças não pensam como adultos, mas não raramente, os adultos querem formar adultos em miniatura.

Evidentemente, existem processos de desenvolvimento cognitivo ao longo da vida infantil, destacando o modelo dos estágios de desenvolvimento de Piaget e a abordagem sócio-interacionista de Vigotski entre as teorias mais corriqueiras. Frequentemente, crianças são tratadas como adultos em formação, e corremos o risco de perder a riqueza do mundo infantil. Nós adultos ainda precisamos aprender ou reaprender muito sobre e com as crianças. Estou ecoando o que Jader Janer escreveu no seu livrinho infantil “O menino que colecionava lugares” (2013, Editora Mediação): “As crianças sabem muito do mundo em que vivemos, e nós, adultos, as compreendemos muito pouco. Achamos que sabemos tudo para elas e quase não as convidamos para desenhar a vida de forma conjunta”.

Por que não ter mais fé nas habilidades e capacidades das crianças? De que são capazes? Em um debate sobre cartografias infantis nos anos 90, o geógrafo americano James Blaut criticou o pessimismo piagetiano e proclamou que crianças podem (*children can*). Precisamos desmistificar “o estudo do mapa como ‘inapropriado’ ou ‘complicado demais’ para as crianças pequenas” (Ana Lucia Gomes de Souza).

Ainda há gente no mundo acadêmico questionando o valor científico desses estudos. Senti isso na minha própria pele quando escrevi artigos sobre mapas-múndi infantis e suas mensagens e significados. Isso é geografia? Isso é ciência? Sempre há pelo menos um ou dois duvidando. Portanto, é pesquisa séria, e precisamos levar as crianças a sério, como fazem xs autorxs desta coletânea, dos quais muitos participam de grupos de estudos sobre geografias da infância e juventude. Interpretar desenhos infantis, analisar conversas gravadas com crianças, interagir com pessoas pequenas, experimentar novas brincadeiras dentro e fora da sala de aula, traduzir ideias e pensamentos infantis e – por que não? – estudar como crianças pesquisam crianças – ainda há muito para descobrir no mundo infantil.

Jörn Seemann

Muncie, Estados Unidos, no feriado americano do Dia Quatro de Julho, 2024.

Biodatas

Ana Beatriz da Silva - Doutoranda em Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Educação pela UNIRIO; Especialista em Gênero e Sexualidade em Práticas Pedagógicas-IMS-UERJ. Geógrafa- Bacharel e Licenciada pela UFRJ. Prof. Substituta do CAP-UERJ, Diretora de Projetos Sociais e de Campo da Casa das Pretas/RJ. Pesquisadora Associada na Uniperiferias. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Território, Ações Coletivas e Justiça (NETAJ/UFF). Membro do GT Relações Raciais e Interseccionalidades da Associação de Geógrafos/as Brasileiros/as (AGB-Niterói). Ativista do Movimento de Mulheres Negras e dos Direitos Humanos das Mulheres e Mãe do Malcolm Akins. E-mail: professoraanabia@gmail.com

Ana Lucia Gomes de Souza – Professora Adjunta do CAP-UERJ. Pedagoga e Doutora em Educação. Coordena Projetos de Extensão, de Iniciação Científica, de Estágio Interno Complementar e o Prodocência, investigando os processos formativos de crianças e professores. Integrante do Grupo de Pesquisa Gepelid/UFRRJ.

Daniel Luiz Poio Roberti - Graduado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2007), mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2011) e doutor em Educação pela UFF (2015). Atualmente, é professor adjunto da área de Fundamentos da Educação e Geografia do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (IEAR). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/Cnpq-UFF). E-mail de contato: danielroberti@id.uff.br

Danielle Tudes Pereira Silva - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ (PPGEDUC). Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Cap-UERJ) Pesquisadora dos grupos de pesquisa GPMC - UFRRJ/UERJ (Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas) e GEPEJI - UERJ (Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias). Desenvolve pesquisas no campo da Educação e Relações Raciais, Alfabetização Literária e Decolonialidade. E-mail: danielletudes@gmail.com

Diego Corrêa Maia é geógrafo formado pela Unesp de Rio Claro (SP) e Livre-docente em Ensino de Geografia. Titulou-se Mestre e Doutor em Geografia pela Programa de Pós-graduação da Unesp de Rio Claro (SP), pesquisando temas ligados à Climatologia Geográfica. Atualmente é Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP Campus Rio Claro (SP), Editor responsável da revista Estudos Geográficos e tem dedicado suas pesquisas à Geografia Escolar. Desde 2019 é Professor Associado III da Unesp Campus

Rio Claro (SP) e lidera o grupo de pesquisa do CNPq chamado "Núcleo de Ensino de Geografia e Didática" (NEGED). Realizou o pós-doutoramento na Universidad Autónoma de Madrid - Espanha (2023-2024). Email para contato: d.maia@unesp.br

Danusa da Purificação Rodrigues - Graduada em Geografia (UEFS) e Pedagogia (UNIFACS). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA), Analista Universitária – Geógrafa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - UEFS. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) e do projeto de extensão Implantação do boletim climático da UEFS: apoio climatológico às atividades agropecuárias em tempo real. E-mail: danusadpr@gmail.com

Fábio Campelo Teixeira - Professor das redes Estadual do Rio de Janeiro e Municipal de Angra dos Reis. Formado em História pela UFRJ e especialista em multiculturalismo pela UFF. Autor de literatura de terror e livros de RPG.

Gloria Maria Paes Brito Miranda - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação básica (PPGEB). Professora Auxiliar no Instituto Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ. E-mail: gmpaes23@hotmail.com

Jader Janer Moreira Lopes - Graduado em Geografia. Doutor em Educação. Professor da UFJF e da UFF. Geógrafo bebezeiro e crianceiro. Nasci na primavera, desejo o outono como estação que mais me apego. Sou das Minas Gerais, um território que deixa marcas de doce feito em tachos no corpo da gente, quando os respingos quentes caiam em nossas peles. Tem também os tombos. Fiz um pós-doutorado na Alemanha, tentando compreender o desenvolvimento humano. Lá convivi com outras gentes e outras paisagens, passei a gostar de coisas desconhecidas. Com gentes dos quilombos e das comunidades ancestrais, com as crianças e os bebês, desacostumei minha vida acostumada e aprendi tantos conceitos e saberes que tive que tenho que me reinventar constantemente. Aprendi inclusive como se benze bebês e crianças e o valor do canto da escada, como escala de vida. Tantos enxames como dizia o poeta. Não há como falar diferente do viver.

Jörn Seemann ensina cartografia e geografia cultural na Ball State University nos Estados Unidos. Há mais do que 25 anos, ele estuda tudo que está relacionado com mapas: cartografia escolar, história de mapas, mapas mentais, perspectivas culturais e saberes e pensares cartográficos.

Julia Santos Cossermelli de Andrade - Professora Associada do Departamento de Geografia Humana do IGEOG/ UERJ. Coordenadora do Viramundo: Laboratório de Geografias

Populares. Suas pesquisas estão na interface entre a geografia urbana e a geografia cultural. Estuda o processo de segregação socioespacial e as políticas urbanas. Responsável pela disciplina de Geografia Urbana do Brasil no DGH. Pesquisa os espaços não formais de educação e os usos dos museus como ferramenta para as aulas de geografia. Suas pesquisas mais recentes tratam da música popular. A geografia do choro e do forró assim como a internacionalização da música brasileira em Portugal, França, Angola e Moçambique. Escreve sobre o local e o global na poética e na política de Gilberto Gil e Chico Buarque. Mãe de Lucas, Chico e Pedro. E-mail: juliadeandrade@gmail.com

Laís Rodrigues Campos - Graduada em Pedagogia (UEPA), em Geografia (IFPA), Mestre em Educação (UFPA), Doutora em Geografia (UFG). Atua como professora da área de Pedagogia, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG). É pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFG) e no Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares (GECE/UFG). Realizou Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: laisrodrigues@ufg.br

Luciana Maria Santos de Arruda - Professora de Geografia do Instituto Benjamin Constant. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2020), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2014,) Pós graduação em Ensino de Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) em Gestão e Controle Ambiental pela Universidade Gama Filho (2007) graduação Licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ (1998) . Integrante dos seguintes grupos: GRUPEGI (Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância) e do REMULTDV (grupo de pesquisa Recursos multissensoriais e tecnológicos para pessoas com deficiência visual). Faz audiodescrição, assessoria na produção de mapas táteis, e também é coordenadora do Livro Tátil no Instituto Benjamin Constant.

Luiz Miguel Pereira - Graduado em Geografia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Desenvolve pesquisas no campo da Educação com ênfase em Geografia da infância e na Arte, no teatro para, com e de bebês e crianças pequenas. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, GRUPEGI-UFG/UFJF-CPNq e-mail: luizmiguel@gmail.com

Mônica Regina Ferreira Lins – Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). Mestre em Educação Brasileira (PPGE-PUC-Rio). Bacharel e licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando como docente dos anos iniciais do CAP-UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Ensino Básico (PPGEB-CAP-UERJ). Vice-líder Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI) onde atua como

coordenadora da Linha Interseccionalidade e Decolonialidade – Leituras de Mundo e Práticas Sociais. E-mail: monicarlins@gmail.com

Rodrigo Batista Lobato - Sou pai do Super Saiyajin Catelena, suburbano de nascença, carioca com ancestralidade nordestina e nascido no equinócio de outono. Sou geógrafo do magistério formado pela UERJ-FEBF, fiz o doutorado em Geografia pela UFRJ e pós-doutorado em Educação pela UFF com o mestre e amigo Jader. Atualmente sou Professor Adjunto na mesma casa que me formou (UERJ-FEBF), formando novos docentes com outros colegas de trabalho que são verdadeiros amigos em um lugar de afeto chamado febefolândia. A Cartografia era coisa séria pra mim, séria até demais, mas após ler Jader Janer, Jörn Seemann, Gisele Girardi e principalmente convivendo com crianças que subvertem as lógicas adultas, me permiti subvertá-las também e comecei a pensar nos não mapas como verdadeiros mapas, mas sem negar os saberes dos mapas feitos por adultos. Aprendi ainda que a Cartografia é feita de cartografias, com imaginação, criatividade e uma pitada de diversão, pois assim, é muito mais legal tanto aprender quanto ensinar.

Soymara Vieira Emilião - Doutora e Mestre em Educação, pelo PROPED -UERJ. Cursando o Pós-doutorado no PPGE-UFRJ. Professora Assistente CaP-UERJ e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades "no CAp/UERJ. Coordenadora do curso de extensão ConMat: Conversas matemáticas com professoras alfabetizadoras. Coordenadora do Projeto Ações Docentes - Anos Iniciais - CAp-UERJ. Membro do Conversa com professores: alteridades e singularidades - ConPAS-UFRJ, Diálogos Escolas-Universidade e Polifonia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Pesquisadora APQ1 FAPERJ 2023. E-mail: emiliaosoymara@gmail.com.

Vinicius De Luna Chagas Costa - Professor Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Professor de Geografia no Liceu Franco Brasileiro. Professor II na Rede Municipal de Nova Iguaçu. Graduado em Pedagogia e Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integra o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI (CNPq/UFF-UFJF). Tem experiência na área de Relações Raciais e Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Infâncias, Relações Étnico-Raciais e Educação, Formação Docente e Didática de Geografia. Coordena o Projeto de Extensão Cartografia na Infância e Registro do Espaço Geográfico nos Anos Iniciais (UERJ). Pai do José Octávio, Vincenzo, Luiggi e Anaíza. E-mail: viniciusgeografo@gmail.com

Em um livro virtual, não se é comum olhar para a última capa quando o “pegamos” para ler ou apreciar, prática corriqueira nos livros físicos. Mas... mesmo sabendo disso fizemos questão de escrever algo nessa página que fecha a caminhada dos muitos textos, são palavras para as pessoas do Sul desse país, para aquelas próximas de nós, distantes, conhecidas e desconhecidas: sabemos que as águas que por aí percorreram vieram cheias de lamentos, mas escolhemos as palavras de Mário Quintana para estar logo no início... porque fim também pode ser início... folhas levadas... andar, repouso... que esta obra seja um pouso na vida, um “Porto Alegre” como tudo deve ser! Dedicamos também a vocês essa obra!

