



Luiz Miguel Pereira
Rodrigo Batista Lobato
Vinícius de Luna Chagas Costa
(Orgs.)

Enunciações no mundo da vida: *topogêneses, crianças e infâncias* *na educação infantil e nos anos iniciais*

Projeto de extensão cartografia nas infâncias e
registro do espaço geográfico nos anos iniciais - CAP-UERJ

Enunciações no mundo da vida:
topogêneses, crianças e infâncias
na educação infantil e nos anos iniciais

Luiz Miguel Pereira
Rodrigo Batista Lobato
Vinícius de Luna Chagas Costa
(Organizadores)

*Enunciações no mundo da vida:
topogêneses, crianças e infâncias
na educação infantil e nos anos iniciais*

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; Rodrigo Batista Lobato; Vinícius de Luna Chagas Costa [Orgs.]

Enunciações no mundo da vida: topogêneses, crianças e infâncias na educação infantil e nos anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 222p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-2229-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526522295

1. Extensão universitária. 2. Geografia das infâncias. 3. Cartografias insurgentes. 4. Vivências espaciais das crianças. I. Título.

CDD – 900

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: Sérgio Odilon - fragmentos do quadro Boiuna Capei 2003 - 120x160 técnica mista

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

2025

Toda espacialidade é sempre interespacialidade, onde estão as relações intercórporeas, interdiscursivas, intertemporais, onde o social e o pessoal se fazem em cultura. Mesmo nos espaços desertos de vidas acompanhadas, há muitas vozes que, polifonicamente, fazem do espaço essa condição se existir. (Lopes, 2021, p.130)

Dedicamos este livro a Prof^a. Tomoko Iyda Paganelli, por sua incansável dedicação ao campo de estudos da Geografia e ao Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, *in memoriam*, por seu compromisso com a ciência e justiça social através de uma Geografia crítica.

Sumário

	Prefácio	9
	Apresentação	13
<i>Infâncias e crianças</i>		
	Infâncias que habitam territórios e inventam a cidade, a vida	17
	Joice Carvalho Coutinho	
	Quintal: insurgências de uma palavra-mundo geograficamente enunciada com as infâncias	31
	Lorena Lopes Pereira Bonomo e Thaís Bôto Xavier	
	Crianças brincantes e suas espacialidades: revelando a cultura de uma comunidade periférica	43
	Diego Corrêa Maia e Leila Mariene Freitas Justino	
	Infâncias Andarilhas que Emergem Desenhando o Mundo	49
	Josias Teodoro Guedes	
	Vivências pelo mundo da experiência: diários de bordo de uma professora	63
	Sabrina Munck do Nascimento	
	Cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância	73
	Carolina Silva Gomes de Sousa	
<i>Cartografias</i>		
	A cidade cartografada pelas crianças: uma abordagem investigativa	85
	Diomario da Silva Junior, Marlene Nunes Ferreira e Vinícius de Luna Chagas Costa	
	Construindo mapas e conhecendo seus lugares - experiências do projeto “Bairros”	97
	Ingrid Vitória Luciano Gomes de Souza e Margarida dos Santos	
<i>Geografias</i>		
	Oficineiros no ensino da Geografia para o 1º Segmento da Educação Básica: uma experiência estético-horizontal	109
	Kelly Chrystine Perdiz, Soymara Emilião e Sylvio Ribeiro Pinel	

Palavras e contra-palavras de professoras no ensino de Geografia dos anos iniciais Adriana Olivia Alves e Jader Janer Moreira Lopes	125
Por entre páginas de uma história na turma 52 e os caminhos acessíveis para aprendizagem de conceitos escolares Ana Carolina Aureliano e Patrícia Braun	141
Almanaque da vizinhança: Vila Cruzeiro”: um produto educacional para uma pedagogia territorial Maria Alice Garcia de Mattos e Mônica Regina Ferreira Lins	153
Contra-coloniais são as crianças com suas desobediências epistêmicas para outras de pensar geograficamente Felipe Rangel Tavares e Rodrigo Batista Lobato	161
Juventudes mapeando a cidade: uma análise espacial do patriarcado na toponímia de Niterói a partir da participação estudantil Rafael de Andrade Souza	175

Humanidades

Até quando “ <i>peles negras e máscaras brancas?</i> ”: corporeidade e educação Ana Beatriz da Silva e Luciana Ribeiro de Oliveira	189
Sobre formação humana: uma perspectiva a partir do pensamento freiriano Ana Cláudia Carvalho Giordani, Luiz Miguel Pereira e Priscila Lobo da Silva	201
Biodatas	215

Prefaciar as enunciações no mundo da vida

É isso mesmo que você escutou. Todos os bebês que nasciam naquela cidade tinham que ser entregues aos homens de branco e ficavam guardados na grande casa com torre inclinada. Ao chegarem, eram medidos, pesados, analisados e, dependendo dos resultados, escolhiam-se a forma do vidro, a cor do líquido e a gota que deveriam receber. E, depois, cada um era colocado em um cesto, arrumado cuidadosamente e arquivado em uma grande prateleira, cujo nome escrito em uma placa acima dela era: Prateleiras do Tempo Esticado. E não pense que era uma só, havia muitas, umas seguidas das outras. Parecia até mesmo uma Biblioteca de Bebês. E, talvez, fosse mesmo. (Lopes, no prelo, s/p)



Pés humanos. Juiz de Fora,
31 de julho. Inverno de 2025.
06h05 da manhã.
Foto do autor.

Na minha infância, em dias de inverno, uma brincadeira comum entre nós, ainda bem pequenos, era chegar às janelas embaçadas pelo frio da noite e da manhã para fazer pezinhos humanos. Gostávamos de imprimir com o dedo mínimo, dobrado de forma que a sua ponta tocasse o início da palma e, com cuidado, o apertávamos sobre a superfície fazendo um movimento de fora para dentro da mão, para que a estampa surgisse. Feito isso, tínhamos que colocar os dedos e, para isso, usávamos a ponta do indicador. Além de a cópia ficar muito próxima ao que seria essa pegada, nos impressionava essa condição de existir em sua forma, discutíamos e nos divertíamos com aqueles que considerávamos que estavam mais perfeitos. Os dedos eram, muitas vezes, o grande problema: de vez em quando faltava um, de vez em quando ficavam muito distantes uns dos outros, de vez em quando próximos demais, mas, independentemente da fisionomia final, os pés humanos estavam ali, criados com nossas mãos. Eram imagens que permitiam grandes discussões e fiavam nossos amanheceres. O dia surgia com a gente, com o sol embaçado entre as névoas matutinas. São imagens que ainda ressoam em minhas memórias, imagens que ainda encontro nas paisagens que vivo e que vivem dentro de mim: pés humanos impressos que as paisagens teciam e eram tecidos por nossas palavras. Topogêneses!



Manhã de inverno. Juiz de Fora,
01 de agosto de 2025.
06h17 da manhã. Foto do autor

Comecei com essa lembrança à qual voltarei depois, porque este livro é um documento, uma memória de um curso que se desenvolveu no decorrer de meses que se passaram. Ele não é o primeiro, tem sido uma importante prática dos organizadores fazer vir à estampa as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão “Cartografias e registros do espaço geográfico nos anos iniciais, desenvolvido pelo CAP-UERJ” e, com isso, socializar, a partir de escrituras, as narrativas ocorridas de forma remota.

Trata-se de uma atividade que tem sido, a meu ver, uma das iniciativas que tem trazido grande contribuição para pensar a Cartografia (e outros temas) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, sempre colaborando com temas emergentes e instituintes, em tempos de grande produção de material, trazendo, porém, poucas inovações aos estudos já pré-existentes.

Infelizmente, vivemos épocas em que o produtivismo acelerado pelas lógicas das técnicas de um tempo e expressado nos muitos espaços de nossas vidas tem jogado muitos de nós em excessos

de escritas, épocas em que as quantidades são mais valoradas que, efetivamente, as transformações que as atitudes estéticas criadoras fazem (apregoadas aqui no sentido trazido pelo Círculo de Bakhtin, obras diversas, em especial ver 2003, 2012 e 21014) e, com elas, a possibilidade de transformação das existências. Embrenhados em muitos papéis (aqui metaforicamente usado para falar de qualquer suporte de registro), esquecemo-nos da escrita e das demais formas de expressões estéticas como as forças possíveis que, ao perenizar, mesmo que provisoriamente a vida, podem gerar transformações. Essa condição se estende a todos os campos de estudos e conhecimentos, inclusive o das infâncias e suas formas de vivenciar o espaço.

Mas, se vivemos esse fluxo produtivo que nos gera a condição humana do *ser em tipografia* [aqueles que buscam as autorias perdidas, diluídas em prateleiras longas], somos obrigados a nos perguntar: não seria a infância e na infância que está a grande potência de transformação? Não se encontraria nesse nó atado na fronteira do eu-mundo a nossa força ética e responsiva de mudar o já dito, de reescrevê-lo? Sabemos que não basta ler o existido, são necessárias a capacidade e a atitude criadora da radicalização: a de transformá-lo.

Por isso, prefaciando uma obra como esta que recebi - e com ela o convite - envolve grande responsabilidade. Isso já se vê pelo título: “Enunciações no mundo da vida: topogêneses, crianças e infâncias na educação infantil e nos anos iniciais”. E continua ao chegarmos ao sumário. Há uma forte tentação de reproduzir cada um dos títulos escolhidos pelos autores e autoras, pois eles registram a força de anunciar e enunciar o existir! Mas, como ele já se encontra logo adiante, não é necessário. Não que eu considere enfadonha a possível repetição, acho, inclusive, necessário ler todos mais de uma vez, mas é que todas as frases estão logo ali... a algumas páginas adiante.

E o que une todas essas palavras? O que as coloca juntas em forças que vão para além dos temas? A resposta é clara e exigente: todas as escrituras possuem uma grande força transformadora. Assumem o enunciado como renovação. Inventar a cidade; quintais insurgentes; culturas brincantes periféricas; infâncias andarilhas; diários de bordos docentes; cartografias crianceiras; as cidades e as cartografias infantis; mapas para vivenciar lugares; oficineiros geográficos; palavras e contrapalavras geograficamente docentes; desobediências epistêmicas infantis; o patriarcado espacial pelos toponímias... As andanças por esses vocábulos já são forças que tipografam novos estudos e estados de ser, estar e existir em *fronts*... Aqui a condição humana do ser em tipografia está em outra margem: a da escolha ética de que o viver é um valor a ser marcado pelas autorias e que o nascer é sempre a acolhida e a partilha responsiva (Bakhtin, 2012) de estar e enunciar o mundo da vida no mundo da vida.

Talvez por isso escolheram, entre os termos presentes em seu título e subtítulo, a topogênese (Lopes, 2021) como uma palavra a ser destacada. Se declaramos a topogênese como as formas geneticamente embrionárias dos processos de vivência dos elementos espaciais, a gênese da criação e da atividade espacial autoral, que explicam a formação das estruturas superiores de criação e autoria, temos que assumir que os autores e autoras destes textos não tiveram outra escolha. Por isso, cada um dos artigos aqui presentes teve o cuidado e a cautela de ir para além do inventariar o vivido, mas do cuidar de cada frase e sentença como nascimento e ressurreição - eis as tênues fronteiras que separam o vivido da vivência. Vivência é sempre ressurreição e nascimento, é sempre gênese do Topos.

Começar pelos pés humanos teve um propósito: em nossas conversas, eles eram, também, vivenciados por nós como pés infantis, mais, especificamente, pés dos bebês. Eles nos remetem a muitas formas de deixar rastros. Que rastros deixamos hoje? Essa é uma pergunta recorrente em muitos textos e materiais escritos e que vale o seu retorno. Para responder, retorno à epígrafe que foi escolhida para abrir este prefácio.

Ela está presente em um texto ainda não publicado. Trata-se de uma história e de uma cidade que, incomodada pelos nascimentos e pelos tempos diferentes dos bebês que por ali

chegam, resolvem entregar todos eles ao medidor de tempo, um morador da torre que tinha uma função simples: dar gotas e guardar cada vida daqueles corpos nas prateleiras, até que seus tempos ficassem acostumados e não mais atrapalhados:

Eles permaneciam um tempo por ali antes de serem devolvidos para seus parentes, não era muito, pois as gotas inventadas há muitos anos eram consideradas muito eficientes. E quando se perguntavam o porquê disso, logo vinha a resposta: “- É que todo bebê nasce com problemas de tempo que precisam ser ajustados. Nascem sempre com um tempo na frente, para trás, para cima, para baixo, para os lados, tudo atrapalhado. Tempo atrapalhado é um problema quando se vive em um lugar que só tem tempo esticado, pode contaminar as outras pessoas. As gotas eram para isso: arrumar essas pequenas vidas que chegavam já fazendo balbúrdia no mundo e não contagiar ninguém (Lopes, no prelo, s/p).

E a narrativa continua... “Mas não é que um dia, chegou a essa cidade, uma pequena criança de nome Ulisses?” (idem). Porém, terei que parar por aqui! Para saber os desdobramentos da chegada de Ulisses, convido a ler esse conto, mas permito-me a dizer que tem muito a ver com este livro que cada um de vocês recebeu para a leitura, por isso, inclusive, o uso dessa epígrafe! Claro que essa pista e as demais frases anteriores permitem muitas inferências. Mas, como aprendi com muitos que me precederam (por exemplo, Paulo Freire, L. S. Vigotski, Spinoza, Arednt, Josué de Castro, aqui a lista seria extensa) sobre a potência da força volitiva que nos forja em humanidade, é preciso expressar meu desejo e com ele finalizar: Joice, Lorena, Thaís, Leila, Diego, Josias, Sabrina, Carolina, Diomario, Marlene, Vinícius, Ingrid, Margarida, Soymara, Sylvio, Kelly, Adriana, Ana Carolina, Patrícia, Maria Alice, Monica, Rodrigo, Felipe, Rafaele, Ana Beatriz, Luciana, Ana Cláudia e Luiz...todos são Ulisses. Todos assumem o desacostumar do espaço e tempo! Essência (e essencial) na/da topogênese. É uma obra sobre isso.

Para aqueles que se embrenharem por estas leituras, cuidem de descuidar das gotas dos homens das torres. A vida agradece!

Boa leitura, com grande e sincero carinho...

Jader Janer

Inverno de 2025.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética. A teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer M. **O Conta Gotas de Bebês e uma Crianças Pequena: um conto sobre a Prateleira do Tempo Esticado e o Armário Escondido**. No prelo.

Apresentação

A linguagem cartográfica no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais assume uma grande relevância por possibilitar a afiguração de memórias que estão marcadas por um espaço. Além dos mapas e seus elementos, consideramos os sentidos dados pelas crianças ao acessar os mapas oficiais como uma dimensão ampliada de uma educação cartográfica. Um desafio a ser enfrentado reside no desconhecimento de ensinar Cartografia para crianças, ou seja, talvez, na forma de ensinar Cartografia para crianças da mesma maneira que ensina os adultos, daí a pouca importância atribuída a esse assunto nas aulas de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pretendemos expor aqui pesquisas acadêmicas e reflexões de educadores sobre as especificidades das temáticas geográficas que fizeram parte do Projeto de Extensão Cartografia nas Infâncias e Registro do Espaço Geográfico nos Anos Iniciais, vinculado ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), entre os anos de 2024 e 2025. Compreendemos que a extensão é um pilar da formação acadêmica, ampliando diálogos entre os diversos saberes, incluindo os não acadêmicos e tradicionais.

Através de encontros mensais e oficinas com professores, estudantes de licenciaturas e pesquisadores, foi possível problematizar as lógicas lineares e adultocêntricas presentes nas práticas docentes e formas de modificar este quadro. Neste sentido, a discussão foi além da necessidade da formação inicial sobre os conhecimentos básicos sobre Cartografia e Geografia, mas como estes processos se deram metodologicamente, ao considerar a totalidade mundo e a realidade dos sujeitos presentes no processo de representação espacial.

Temos a intenção de preencher uma lacuna importante: a apresentação de propostas pedagógicas e a sugestão de pesquisas com crianças úteis para a formação de professores de Geografia, para que essa disciplina possa incluir em seu currículo as infâncias, ignoradas pelo cânone adultocêntrico. Ao longo da obra, o leitor encontra fundamentos teóricos da Geografia, e compartilhamentos de ações docentes com compromisso social.

Na tentativa de buscar caminhos para uma formação continuada de forma abrangente, destacamos a relevância de se pensar nas diversas cartografias existentes produzidas pelas diferentes infâncias, a análise de situações de aprendizagem vividas que derivam de temas contemporâneos e finalmente, o reconhecimento das especificidades das crianças através de uma Geografia da Infância.

Com a intenção de produzir e divulgar os conhecimentos numa perspectiva dialógica, atentamos para a análise dos discursos e práticas tecidas sobre as diferentes linguagens e a Geografia da Infância. Ao relatar as vivências com crianças dos Anos Iniciais, ganha relevo uma reflexão que contribua com os debates em torno da cultura cartográfica, ao romper com o topoadultocentrismo.

Acreditamos que as memórias estão marcadas por um espaço. Dessa forma, não é possível pensar em desenvolvimento humano fora do espaço. Ao falar da dimensão do espaço geográfico há elementos das paisagens que nos formam, fazem parte da nossa vida. A partir dessas memórias, que demonstraram vivências e espacialidades das crianças de forma ativa, argumentamos que não há relação entre causa e efeito, mas uma unidade pois a criança ocupa um lugar no mundo, se constituindo em uma perspectiva não linear. 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 se tornam elementos fundantes de cada um de nós, ao mesmo tempo que são por nós reconfigurados.

Assim, ao propor possibilidades semânticas sobre o termo infâncias, temos a necessidade de marcar uma Geografia que contribua com os seus saberes espaciais. Esperamos que esta leitura possibilite a ideia de que na vida humana a dimensão do espaço é muito importante.

Luiz Miguel Pereira,
Rodrigo Batista Lobato e
Vinícius de Luna Chagas Costa
(Organizadores)
Inverno/2024

Infâncias e crianças



Infâncias que habitam territórios e inventam a cidade, a vida¹

Joice Carvalho Coutinho

“Minha mãe me deu um rio.”
(Manoel de Barros)

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação² realizada com crianças em espaços públicos da cidade de Rio Bonito (RJ), com o objetivo de investigar o que podemos aprender com elas quando estão em estado de liberdade, brincando, criando e ocupando a cidade com seus corpos e imaginações. Partindo dos estudos da Sociologia e da Geografia da Infância, compreendemos as crianças como produtoras de cultura, sujeitos sociais, competentes e capazes de transformar os territórios que habitam.

Por meio de uma escuta que acolhe e considera as múltiplas linguagens da criança e do acompanhamento atento das vivências espaciais infantis, este texto se desenvolve, inspirado também por linguagens poéticas, como a de Manoel de Barros, que nos ensina a enxergar a potência dos pequenos gestos e das miudezas do cotidiano. O brincar, aqui, é entendido como forma de expressão, criação de vínculos e reinvenção do mundo. Ao observar do que, onde e como brincam as crianças de Rio Bonito, buscamos evidenciar a potência política, estética e afetiva de suas presenças na cidade. As crianças com suas infâncias habitam os territórios e inventam a cidade, a vida.

O que podemos aprender com as crianças, quando brincam em liberdade na cidade? Essa pergunta, simples à primeira vista, carrega uma força provocadora que nos convida a repensar a infância, os espaços urbanos e as formas como nos relacionamos com ambos. Este texto nasce da escuta dessa pergunta em movimento — uma escuta que se deu com o corpo inteiro, caminhando ao lado das crianças por praças, ruas e terrenos baldios de Rio Bonito (RJ), lugar onde a pesquisa foi realizada.

Interessa-nos compreender como é ser criança em Rio Bonito. De que brincam? Onde e como brincam? Com quem se relacionam nesses momentos de brincadeira? E mais: o que revelam esses encontros com o mundo — com as árvores, as águas, os animais, a terra, outras crianças e outros seres — sobre as infâncias que habitam a cidade? As brincadeiras, muitas vezes relegadas a um segundo plano nos discursos sobre infância e educação, aparecem aqui como práticas reveladoras da forma como as crianças experimentam e produzem os espaços.

A escolha por investigar o brincar ao ar livre parte do entendimento de que a cidade é também um território de infância — um lugar onde as crianças constroem sentidos, traçam caminhos, inventam narrativas e ocupam com seus gestos lúdicos aquilo que, muitas vezes, é pensado sem elas. Justifica-se, assim, a necessidade de olhar para as infâncias a partir do que elas fazem, sentem e criam, ao invés de apenas enxergá-las como seres “em formação”, um “vir a ser”. As crianças são hoje, agem no e com o mundo, reproduzem e produzem culturas, apropriam-se do mundo e o transforma.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222951729>

² Pesquisa realizada com a orientação da Professora Dra. Lea Tiriba – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Rio Bonito, cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, brincando com quem fiz amizade ao caminhar pelas ruas. Participaram 07 crianças³ com idade entre 3 e 13 anos. O objetivo principal foi investigar o brincar livre das crianças em espaços públicos da cidade. Trata-se de uma investigação caminhança pelos espaços da cidade, cuja base qualitativa inclui observação participante que utiliza como importantes ferramentas a conversa, a fotografia e o diário de campo. A partir da escuta sensível e um olhar atento de quem caminha e brinca junto, buscamos compreender como as crianças habitam a cidade com o corpo e a imaginação, observando quais são os territórios que criam e reinventam em suas brincadeiras, refletindo sobre o que suas práticas nos revelam acerca dos modos de ser criança hoje. E, como nós, educadoras e educadores, podemos aprender com elas durante seus “brincades” para enriquecer nossas práticas cotidianas nas escolas.

Entre o brincar e o imaginário: teorias que (me) habitam a infância e a cidade

Pensar as infâncias a partir de suas brincadeiras livres nos espaços urbanos exige um deslocamento de olhar. Não se trata apenas de observá-las como sujeitos em desenvolvimento, mas de reconhecê-las como protagonistas de suas experiências, produtoras de cultura, capazes de transformar os territórios por onde passam. Esse deslocamento teórico-metodológico tem sido construído, nas últimas décadas, a partir de diferentes campos de estudo, com destaque para a Sociologia e a Geografia da Infância, que propõem uma escuta comprometida com os modos de ser, estar e habitar o mundo pelas crianças.

A partir da Sociologia da Infância, autores como William Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2008) propõem uma ruptura com o paradigma da infância, considerado como simples etapa da vida ou preparação para a vida adulta. O sociólogo Corsaro afirma que as crianças são atores sociais competentes, que participam ativamente da vida social e produzem cultura. As crianças, segundo ele, não apenas internalizam a cultura, mas reinterpretam e recriam os significados culturais a partir de suas experiências cotidianas. Nessa perspectiva, a brincadeira é entendida como um dos principais espaços de expressão das culturas infantis, onde se evidenciam práticas, linguagens, alianças, regras, tensões e modos de organização próprios das infâncias.

Ao abordar as diferentes correntes e teorias da Sociologia da Infância, Sarmiento apresenta como pontos de confluência teórica dez proposições:

1. A infância deve ser estudada em si própria. [...]
2. A infância é uma categoria geracional. [...]
3. O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância. [...]
4. A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade - conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo. [...]
5. A infância não é uma idade de transição - a menos que consideremos que todas as idades são de transição. [...]
6. As condições de vida das crianças precisam ser, igualmente, estudadas, considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania.
7. As crianças são produtoras culturais. As culturas da infância (Corsaro, 1997, 2003; Delalande, 2001; Sarmiento, 2004) exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e

³ Caminhei nessa pesquisa com as crianças (Pipeiro, Bagunça, Menina das Trilhas, Menina Desenhista, Gabriel de Jesus, Richarlison, Bola e outras crianças de nossos encontros pelas ruas, praças e terrenos). Importante destacar que os nomes das crianças que, porventura, possam aparecer ao longo do texto são nomes fictícios, criados por elas, a partir daquilo que gostam de brincar e fazer.

comunicam as suas percepções de mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. As culturas da infância são geradas das interações de pares e no contato com os adultos. [...]

8. As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”. [...]

9. As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância.

10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação da própria Sociologia. [...] (Sarmiento, 2008, p. 19)

Considerando as dez proposições de extrema relevância, destaco três: a primeira afirma que “a infância deve ser estudada em si própria” (p. 19). Com isso, Sarmiento aponta a necessidade de conferir visibilidade às infâncias, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, capazes de expressar-se por múltiplas linguagens. As crianças, antes invisibilizadas nas análises sociais, passam a ocupar um lugar ativo nos estudos e nas práticas que se propõem a compreendê-las. O segundo ponto, diretamente relacionado ao anterior, encontra-se na proposição de número 4, destaca a ideia de que “a construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade – conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo” (Sarmiento, 2008, p. 19). Ou seja, a infância foi construída a partir da negação da competência, da autonomia e da agência infantil, sendo muitas vezes reduzida a um “vir a ser”, não reconhecida como forma de existência plena no presente. Por fim, destaco a 7ª proposição, com a qual confluem: “as crianças são produtoras culturais” (Sarmiento, 2008, p. 19). As crianças observam o mundo que as cerca, interagem com ele e inventam modos próprios de ser, estar e habitar o/com o mundo. Suas brincadeiras, seus gestos e suas linguagens cotidianas são expressões de criação cultural, cujos aspectos foram observados ao longo da pesquisa.

Na mesma direção, a Geografia da Infância contribui para pensarmos as crianças que pertencem a um lugar, a um tempo, que carregam consigo suas histórias e geografias, circulam pelos espaços, criam suas paisagens e territórios e, por isso, colaboram para o rompimento da infância como o não-lugar e o não-tempo.

E a infância não é também o não-lugar, o não-tempo.

As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas. (Lopes, 2008, p. 77)

Os estudos da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2008) e da Geografia da Infância (Lopes, 2005; 2008; 2009; 2021) evidenciam as crianças como seres de direitos, atores sociais e produtores de cultura, contribuindo para trazer visibilidade às crianças e as formas de viverem suas infâncias em diferentes contextos, tendo em vista localidades e as relações sociais estabelecidas com/nos espaços e tempos.

As crianças, portanto, ao ocuparem praças, calçadas, terrenos baldios (fazendo referência às observações cotidianas e ao livro “Terreno Baldio de Lopes, 2021) ou qualquer fresta urbana, não apenas brincam, mas constroem mundos. Suas brincadeiras carregam marcas culturais, são atravessadas por gênero, classe, raça, territorialidade, e revelam modos próprios de habitar. Nesse sentido, é importante reconhecer que as infâncias são plurais, situadas histórica e culturalmente. As culturas infantis não são homogêneas, se constroem nas interações entre

crianças e entre crianças e adultos, sendo profundamente atravessadas pelas condições materiais e simbólicas do território onde vivem.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Florestan Fernandes, especialmente relacionada à sua pesquisa sobre as “trocinhas” do Bom Retiro (1941), na qual o sociólogo já apontava para a existência de uma organização social infantil própria, com regras, papéis e valores. Seu trabalho é um marco na valorização das culturas infantis como objeto legítimo de investigação científica, realizado com sensibilidade e rigor, num momento histórico em que pouco se reconhecia a infância como campo autônomo de experiência.

Essa disposição para a escuta se alinha também ao olhar poético de Manoel de Barros, cuja obra nos ensina a ver grandeza no pequeno, sentido no aparentemente inútil. Barros, com seu lirismo atento às miudezas do mundo, inspira um modo de ver as crianças e suas brincadeiras como potências de invenção e resistência. “Desaprender oito horas por dia” é talvez um conselho metodológico dos mais fecundos quando se trata de pesquisar com crianças, pois são elas que sabem nomear a pedra, conversar com a formiga, ouvir o silêncio das árvores. São elas que reinventam o mundo com paus, folhas e palavras criadas— e que, ao fazer isso, nos revelam a possibilidade de outros modos de existir.

Assim, entre a teoria e a poesia, entre a sociologia e o chão da cidade, este estudo se constrói buscando acompanhar as crianças em suas andanças, seus mundos imaginados, suas relações com o espaço, com os outros e consigo mesmas. A infância, aqui, não é apenas objeto de estudo, mas uma lente para ver a cidade, a cultura e a vida.

Caminhos da pesquisa: entre a escuta, o olhar e o corpo em movimento

A metodologia desta pesquisa foi construída a partir da vivência com as crianças, utilizando uma abordagem qualitativa que inclui fotografias e registros em caderno de campo, evidenciando a presença e a escuta atenta que respeitam, acolhem e percebem as múltiplas linguagens, reconhecendo a potência da criança (Friedmann, 2020). Inspirada pelas abordagens da Sociologia e da Geografia da Infância, que compreendem as crianças como sujeitos sociais ativos e produtores de cultura, optei por uma aproximação que valorizasse os tempos, os gestos e os modos de ser e estar das crianças na cidade. Os caminhos da pesquisa foram trilhados junto a elas, por meio de caminhadas pelas ruas, praças, terrenos e becos de Rio Bonito (RJ), onde o brincar acontecia em estado de liberdade.

A presença do corpo foi central: não apenas o corpo das crianças, em movimento, em ação, mas também o meu corpo de pesquisadora, que se dispôs a caminhar junto, a parar, a se surpreender, a observar sem pressa. A escuta, portanto, não se deu apenas pelos ouvidos, mas pelo corpo inteiro — uma escuta ao silêncio, aos gestos, às expressões, aos olhares, aos modos de habitar o espaço.

As observações foram registradas em caderno de campo, incluindo falas, expressões, cenas do cotidiano e sentimentos que emergiam nas interações. Nesse contexto, foram realizados registros fotográficos (com cuidado ético e sensível à presença das crianças), coletados os desenhos feitos por elas, bem como as conversas informais, que se configuravam, mais do que entrevistas, como encontros. Em alguns momentos, os próprios desenhos e gestos das crianças funcionaram como pistas para acessar seus modos de perceber e se relacionar com a cidade.

Meu papel de pesquisadora não foi o de uma observadora distante, mas de alguém que “está com”, que escuta, acompanha, brinca junto, partilha. Inspirada por autores como Friedmann (2020) e Lopes (2021), compreendo o pesquisar com crianças como um gesto ético e estético, que demanda presença, cuidado e abertura para o inesperado. Estar com as crianças exigiu um certo “desaprender” o olhar adulto e escolarizante, para abrir espaço ao encantamento, ao desvio, à brincadeira que não quer chegar a lugar nenhum — apenas ser, ali, naquele instante.

Assim, a pesquisa se construiu como um acontecimento: um processo coletivo de produção de sentidos, no qual o brincar das crianças se revelou como forma potente de conhecer, transformar e habitar a cidade.

Brincar ao ar livre: do que e onde brincam as crianças de Rio Bonito?

Brincam nas ruas com pouca movimentação de automóveis, ou mesmo nas ruas movimentadas como resistência e com ajuda de alguns adultos. Brincam nos quintais de suas casas, ou na calçada onde, muitas vezes, se torna uma extensão do lar. Quando não há quintal, uma parte da rua se transforma em espaço de diversão. Brincam nas árvores, com elas e com as plantinhas. Brincam nas poças d'água, com insetos, cachorros e gatos. Soltam pipa, brincam de bola, inventam brincadeiras com/nos espaços possíveis. Demarcam seu território. Brincam nos laguinhas do parque natural, pelas praças, reinventando os brinquedos costumeiros.

No primeiro dia do ano de 2023, uma forte chuva chegou a nossa cidade, o que não é novidade para quem mora aqui. Quem conhece também sabe que em Rio Bonito chove muito. A novidade mesmo chegou junto com o Ano Novo, com um grupo de crianças brincando com pranchas de surf nas poças que se formaram na rua onde moramos, no bairro de Rio Vermelho.

As crianças “surfavam” nas poças d'água, rolavam na água com lama, sorriam, falavam alto e havia muito brilho em seus olhos. As suas brincanças trouxeram a novidade de vida para o novo ano anunciando: Brinque! Encontre(se)! Afete(se)! Alegre(se)! Tome banho de chuva! Surfe e navegue nas poças d'água! Movimente(se)! Experimente! Viva! Sinta! Seja!

Brincar é vida em movimento, é experiência e afetamento. Ao brincar as crianças constroem suas vivências, reproduzem a realidade e a transforma, criam mundos e possibilidades outras. A brincadeira “como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização” (Rufino, 2021, p. 70). No contexto de uma sociedade capitalista e colonizadora, como a nossa, na qual os adultos não brincam, pois brincar pode parecer perda de tempo ou ser inadequado para quem já cresceu. Para uma sociedade que oprime os corpos, os desejos e os afetos alegres, brincar é resistência, é afirmar a vida; brincar é revolução!

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é algo apenas reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida [...] (Rufino, 2021, p. 70)

É comum ouvirmos que as crianças já não brincam mais, ou que preferem os aparelhos eletrônicos. Tal constatação muito me entristece, pois acredito muito que as brincadeiras, especificamente as que acontecem nas ruas e praças, são de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças (corpo, musculatura, comunicação, desenvoltura, estratégias, criação, imaginação, relação com a natureza/cosmo/universo). Entendo que muitos fatores dificultam as brincadeiras nos espaços ao ar livre, quanto mais nas cidades (e nas grandes cidades isso se agrava!), como a projeção das cidades, a violência, a poluição, o próprio estilo de vida moderno. Tudo isso retira o espaço e o tempo do brincar nos quintais da casa, da escola, nas ruas e praças.

Percebo a grande importância do brincar para todos, crianças e adultos, vejo o quanto brinquei na minha infância e o quanto isso foi crucial para a pessoa que sou hoje. Noto também que, claramente, o número de crianças brincando nas ruas diminuiu, porém, em frente às telas de celulares, televisores, tablets etc. tem aumentado significativamente. Tal fato muito me incomoda.

Ainda assim, o desejo das crianças de extrapolar os muros e reinventar a organização da sociedade aparece fortemente pelo brincar. Ao apropriarem-se dos espaços e lugares, as

crianças reconfiguram, reconstroem e apropriam-se de outros, “criando suas territorialidades, seus territórios usados” os quais “chamamos de territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças.” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 39). A partir dessa afirmativa, convido o leitor a observar atentamente a fotografia abaixo:

Figura 1: Fotografia feita na rua do bairro Rio Vermelho-Rio Bonito, registro de uma quadra de futebol desenhada com giz no asfalto.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

O registro feito pelas minhas andanças se repete por diversas vezes nas paisagens de Rio Bonito, em diferentes ruas e, por certo, em muitas cidades do nosso Brasil. Isso acontece porque com ou sem condições para o brincar, as crianças brincam. Elas resistem! As crianças criam suas territorialidades pelo brincar. Elas percebem que a cidade não foi projetada pensando nelas, devido à minimização dos espaços propícios para sua circulação. Notam a quantidade de carros e a velocidade com que trafegam em determinadas ruas, assim como a existência de poucas ou de nenhuma calçada para caminhar tranquilamente. Entretanto, deixam suas marcas pelos espaços da cidade, quando marcam seus territórios com giz no chão, desenhos, chinelos, carrinhos, baldinhos, bicicletas, bolas ou outros elementos do brincar.

O pesquisador Jader Lopes afirma que “para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas” (Lopes, 2008, p. 78).

Na constituição dos territórios-lugares pode-se perceber a presença dos seguintes processos:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
- os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;
- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
- o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;

- uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações. (Lopes, 2008, p. 78)

Pelas andanças pude perceber por diversas vezes a constituição dos “territórios-lugares” (Lopes, 2008) realizada pelas crianças. As cenas da poça que citei anteriormente, assim como a quadra de futebol desenhada no asfalto de uma rua bastante movimentada são alguns exemplos de como a criança ocupa seus espaços e os transformam em territórios-lugares. Elas demarcam: aqui há crianças e queremos nosso espaço/ tempo do brincar garantidos. Interação com o espaço, subvertem o instituído, criam possibilidades a partir do que dispõem.

Na rua, citada anteriormente, por diversas vezes presenciei as crianças se reunindo para brincar. Os encontros acontecem normalmente no fim da tarde, nos finais de semana, nas férias. Podem ocorrer em qualquer horário, basta que uma ou mais criança se encontre e combine que a brincança está estabelecida. E do que brincam em seus encontros? Brincam de bola, corda, boneca e bicicleta, enquanto os adultos da família ficam pelas calçadas tomando conta, e quando avistam algum carro ou moto gritam: “Olha o carro!”, “Olha a moto!”, garantindo, assim, o precioso tempo/espaço do brincar.

Se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva. (Lopes, 2008, p. 76)

Pelas andanças presenciei por algumas vezes crianças soltando pipa no meio da rua. Quando apareciam, os carros diminuía a velocidade até que as crianças se ajeitassem para que eles pudessem passar. É bem possível que essas ruas já tenham, justamente pela ocupação das crianças, a marca delas e, por isso, os que transitam por ali já saibam e respeitem seu “território-lugar”.

Desse modo, ressalto que as brincadeiras de rua que ainda acontecem como forma de resistência, e chamam a atenção para o fato de que esse espaço é tanto das crianças quanto dos adultos. Entretanto, assim como vimos nos estudos da Sociologia da Infância em Sarmento (2008), as crianças foram invisibilizadas por muito tempo nos registros e estudos da sociedade. Isso ocorre também em relação à projeção das cidades. Numa sociedade na qual prevalece o capital, os corpos cheios de vida não são considerados, elas não “produzem” para o capital.

A arquiteta Mayumi Lima (1989) registra no seu trabalho, intitulado “criança e a cidade”, como as crianças de diversos bairros da cidade de São Paulo vivenciam seu território e constata que as crianças perderam sua liberdade nos espaços da cidade. A autora destaca a escola como

o único espaço que as cidades paulistas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares- domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos), que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial. (Lima, 1989, p. 101)

Entendendo que essa realidade vai muito além das cidades paulistas, a constatação da pesquisadora é muito preocupante e se apresenta como uma importante denúncia, desde os anos 1989, para todas e todos nós. Sejamos nós, educadores, prefeitos, vereadores, deputados, presidente da república, arquitetos, engenheiros, pais ou responsáveis, pois essa realidade não é verificada somente na cidade de São Paulo. Se as escolas não oferecerem essas experiências, se as cidades não retomarem os espaços destinados às crianças, à sua participação ativa, o que será de nossas crianças e de nosso planeta?

A possibilidade de reconquista dos espaços públicos, apresentada pela autora “requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza/ e sua transformação na escola/prça/parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos [...] deveriam ser preservados ou defendidos contra assaltos” (Lima, 1989, p. 102).

A arquiteta sinaliza outras observações importantes de atentarmos, no que diz respeito ao espaço da escola como material pedagógico; a projeção de espaços e equipamentos que levem a criança, suas ações e curiosidades em consideração e, por último e igualmente importante, os espaços da cidade, como praças e ruas de periferia, pensados para uso prioritário das crianças e suas famílias:

- O espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente.

Essa transformação não é só questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/ serviço educativo como o local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história de sua produção e de seus produtores.

- Os projetos para espaços e equipamentos destinados às crianças precisam apreender o que é necessário para estimular a iniciativa e a curiosidade da criança, sem querer adiantar-se aos próprios projetos de apropriação das crianças.

- Os espaços da cidade, como as praças e, principalmente, as ruas dos bairros da periferia poderiam ser pensados para o uso prioritário das crianças e das famílias e secundário dos carros, tal como ocorre nos calçadões centrais. A possibilidade de proibição de carros é aventada quando o interesse é comercial. Por que não para atender o interesse das crianças? (Lima, 1989, p. 102)

Os registros de Lima (1989), na minha visão, se entrelaçam ao conceito de desemparedamento de Tiriba (2005; 2018; 2010) ao denunciarem as condições de emparedamento em que as crianças vivem em nossa sociedade moderna. Nesse contexto, é preciso destacar a importância da liberdade das crianças, do estar em conexão com a natureza, do brincar na rua, conhecendo seus territórios, que também “conversam com o corpo” (Lopes, 2021, p. 45). Assim, afetam e são afetadas pelos seres dos seus encontros (Spinoza, 2020), leem o mundo e coexistem nessa relação com o mundo (Freire, 1983; 1995).

Pelas andanças nos espaços da nossa cidade, percebo que os locais que mais permitem o brincar com toda a sua potência, em liberdade e comunhão, os encontros entre os seres são praças e parques naturais. As brincadeiras de rua, como vimos anteriormente, acontecem por luta, disputa pelo território, demarcação de seus espaços e não por uma garantia dos direitos das crianças que foi atendida.

Rio Bonito é uma cidade pequena com belas praças e isso encanta os pequenos e os grandes. Eu não poderia detalhar a quantidade de praças, que há nas cidades vizinhas, e de crianças brincando por elas, mas percebo em algumas que esse é um espaço que resiste e as crianças comemoram com entusiasmo a vida vivida por ali!

Quando nos sentamos nesses lugares por um tempo, assim, distraidamente, sem pretensão, somos surpreendidos pelos gritos eufóricos, pelo cheiro de pipoca, pelos convites para brincar ou pedidos para ajudar a subir no brinquedo, pelos pés descalços a correr pelo chão, seja de pedra, de areia ou gramado, pelas amizades construídas que, em alguns minutos, parecem ser laços de uma vida inteira, pela criação de castelos, casas ou bolos de areia, pela importante observação de um besouro que entrou no bueiro e de um pique-pega com cachorros, pela observação atenta dos peixinhos do laguinho... Enfim, percebo que, se o brincar é um ato

de resistência, e é, manter as praças é crucial para a revolução que as crianças podem fazer em uma cidade. E se a cidade inteira fosse uma imensa praça e nós todos uma imensa aldeia a cuidar de suas crianças?

O pesquisador Lopes (2021) reflete a respeito do papel desempenhado pelas praças:

As praças sempre desempenham um papel importante na história da humanidade, são centros de convergências de pessoas, que ali se posicionam e fazem suas pausas, para descanso, alimentação, conversar, estar com outras pessoas. Para as crianças, são espaços de movimentos ampliados, de brincadeiras. As praças expressam, de forma explícita, a dimensão relacional que marca as interespaçialidades. (Lopes, 2021, p. 162)

São espaços onde as crianças brincam de diferentes brincadeiras, criam narrativas, se relacionam com outras crianças e adultos, local também onde os adultos vão para sentar e respirar, apreciar a natureza, comer e, em alguns casos, também brincar. Ver adultos brincando nas praças é mais raro, mas quando vemos, reparo crianças sorrindo, observando, brincando junto ou não. Percebo mais um estranhamento dos outros adultos do que das crianças.

Algo que noto nas praças e Lopes (2021) registra é que os brinquedos sempre se repetem: escorregador, trepa-trepa, gira-gira, balanços, gangorras e outros, “é uma paisagem de infância muito comum em muitos locais do mundo [...] são espaços que remedam um ao outro” (Lopes, 2021, p. 171). Mas as crianças extrapolam o que está posto, elas criam, inventam e reinventam suas brincadeiras, desafiam seus corpos e movimentos, criam narrativas enquanto brincam e convidam outros amigos para participarem dessa trama. Quem é que nunca viu uma criança subindo pelo lado que “deveria” descer do escorregador? Ou balançando em pé no balanço projetado para ser sentado? Ou andando em pé pela gangorra? Ou subindo 3, 4 crianças em um brinquedo projetado para 2? Elas reinventam!

Pode-se observar, assim, que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações. (Lopes, 2008, p. 78)

Figura 2: Crianças brincando com os barquinhos de folhas das árvores no laguinho do parque.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Na imagem, observamos Pipeiro e Bola em um dia de calor, criando brincadeiras no laguinho do Parque Natural Verde Vale, localizado na Praça do Green Valley em Rio Bonito. Aqui tiveram a ideia de usar umas folhas grandes das árvores para ser barquinho, ficaram por um bom tempo navegando com seus barquinhos, encontraram outras folhas ainda maiores. Depois de um tempo, encontraram um galho grande e tiveram a ideia de pescar folhas no lago; e assim foram criando suas brincadeiras com a água.

O brincar tem grande força, “o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo” (Borba, 2007, p. 41). É com inspiração em Borba (2007) e em Paulo Freire (1883; 1995), diria que pelo brincar as crianças leem o mundo e o transformam. O brincar é essencial para a nossa formação, é uma atividade constitutiva de nossa humanidade (Vigotski, 1989). Pelo brincar, as crianças vivenciam espaços e relações pelos terrenos baldios (Lopes, 2021), “à sombra da mangueira” (Freire, 1995) e à sombra de tantas outras árvores, criam relações afetivas com a natureza (Santos, 2018).

Observando os estudos de Tiriba (2005; 2010; 2018) em conexão com a filosofia não hegemônica do filósofo Spinoza (2020), poderia afirmar que ao brincar as crianças se relacionam com o “cosmos”, o universo, a natureza de que são parte, estabelecem vínculos, afetam e são afetadas, perseveram em seu ser e essas vivências com/na natureza podem contribuir para a formação de pessoas que amam e cuidam do ambiente, que se sentem parte de um todo muito maior - o “cosmos”.

Precisa ser um compromisso nosso, como educadores e educadoras, a luta por garantir o espaço e tempo da conexão com a natureza em nossas escolas e cidades. Como nos conta Manoel de Barros:, “Minha mãe me deu um rio...”, as dádivas da infância extrapolam as lógicas emparedadas (Tiriba, 2005; 2018) dessa sociedade capitalista, produtivista que rouba tempo e experiência e está pautada nas lógicas de exploração e consumo. Um rio atrás de casa, uma árvore coberta de pássaros — esses elementos do cotidiano ganham densidade afetiva e poética nas experiências das crianças, nas suas vivências espaciais. Em Rio Bonito, ao acompanharmos as infâncias em seus territórios, vemos como brincadeiras pelos quintais da casa e da rua, experiências com as árvores, terra, bichinhos e laguinhos transformam em mundos inteiros.

Minha mãe me deu um rio.
Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear.
Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido.
Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura
Ou bolachinhas para me dar.
Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio.
Era o mesmo rio que passava atrás de casa.
Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.
Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros.
A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão
Ela iria dar uma árvore para ele.
Uma que fosse coberta de pássaros.
Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão
E achei legal.
Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio
E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.
Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro.
E o seu rio não dá flores!
Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.
Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros.
Nesse ponto nossa vida era um afago!
(Barros, 2008, p. 135)

Dos rios e ruas que ganhamos das crianças: algumas considerações finais

Ao final da caminhada pelos quintais da cidade com as crianças nos resta, como em Manoel de Barros, a sensação de que elas nos deram um rio. Ou um bando de pássaros. Ou um mundo reinventado, a partir daquilo que os adultos costumam não ver. Nesse ponto, nossa vida — e nossa pesquisa — foi um afago. Anunciamos com as crianças e outros personagens conceituais novas possibilidades para o nosso viver em sociedade, novos “respiros e sonhos”. Esse anúncio vem junto com as utopias que nos movem sim, e também junto com as “sabenças” das crianças, vem junto com o desejo de uma sociedade mais justa, igualitária e ecológica, que olhe para as nossas crianças, que acredite mais nelas e na força do brincar pela vida, que entenda que não somos separados da natureza. Por isso a necessidade de vivermos em comunhão com ela, entendendo que nossa mente não está separada de nosso corpo. Então, aprendemos de corpo inteiro com nossos sentimentos e emoções, somos afetados e afetamos por onde passamos e construímos nossas vivências como seres integrais no mundo. Precisamos de uma sociedade que olhe para os quintais como espaços de possibilidades, considerando-os como o lugar da magia e do encantamento, lugar de encontros e afetos com os seres ali presentes, como um livro vivo que convida à leitura de mundo, como espaço de imaginação, criação e conexão com uma pequena parte de nosso imenso planeta, ou como a imensidão daquele quintal que “é maior do que o mundo” (Barros, 2008 p. 45).

Ao caminhar com as crianças pelas ruas e praças, escutando suas vozes, observando seus gestos e brincadeiras, aprendemos que elas não apenas habitam o mundo, mas o reinventam continuamente. As experiências vividas junto às infâncias nos mostram que o espaço urbano não é algo dado, fixo ou neutro — ele é constantemente recriado pelos modos de ser e estar das crianças. Ao transformar qualquer beco em pista de corrida, uma rua pouco movimentada em campo de futebol, uma calçada em cenário de faz-de-conta ou uma praça em palco de encontros, as crianças nos ensinam a ver a cidade com outros olhos: mais atentos, mais sensíveis, mais abertos ao inesperado.

Essa escuta aos modos infantis de existir nos convoca a rever os parâmetros com os quais construímos políticas públicas, práticas pedagógicas e até mesmo nossos modos de viver em sociedade. Aprender com as infâncias é também um convite à descolonização do pensamento e à reconstrução das relações entre cidade, natureza e vida. As crianças nos ensinam que o brincar pode ser resistência, que o encontro pode ser transformação e que o espaço público pode ser lugar de afeto, cuidado e liberdade. Essa aprendizagem exige de nós disposição para escutar com atenção e humildade, reconhecendo que há saberes que escapam às normas escolares ou acadêmicas, mas que são profundamente formadores de mundos.

Como caminhos futuros, propomos o fortalecimento de pesquisas que se abram às vozes infantis (Friedmann, 2020), valorizando metodologias participativas, etnográficas e poéticas que reconheçam as crianças como coautoras dos conhecimentos produzidos. Além disso, torna-se urgente pensar em ações educativas e políticas que articulem o direito ao brincar com o direito à cidade, garantindo às crianças espaços seguros, acessíveis, diversos e vivos. Acompanhar os passos das crianças e os estudos da Sociologia e Geografia da Infância podem ser importantes ferramentas para isso.

Com as crianças ganhamos o rio, a rua, a praça, a cidade e o mundo inteiro. Lembrando Manoel de Barros (2008) “tudo que não invento é falso”. Que possamos inventar com as crianças uma cidade outra, uma vida outra. Que possamos, enfim, continuar caminhando ao lado delas, não para conduzi-las, mas para aprender com elas novos modos de imaginar e construir o mundo.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BORBA, Ângela Meyer. **As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil**. In: VASCONCELLOS, Tânia (Org.). Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói: EdUFF, 2008.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Joice Carvalho de. **À Sombra das árvores: andanças, brincanças e sabenças com as crianças de Rio Bonito-RJ**. Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Educação, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2023.
- FERNANDES, Florestan. **As "trocinhas" do Bom Retiro**. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>> acesso em 25/05/2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: panda books, 2020.
- LOPES, Jader Janer. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias**: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. In: **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79 Jan./Jun. 2008.
- LOPES, Jader Janer. **Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.
- LOPES, Jader Janer; MELLO, Marisol Boarenco de (Orgs). **"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas"**: dialogando com as lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.
- LOPES, Jader Janer; M. VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa**. FEME, Juiz de Fora, **FEME**, 2005.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.
- SANTOS, Zemilda. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 17-39.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- TIRIBA, Lea. **Infância, escola e natureza**. 2005. Tese de Doutorado (Pós-graduação). Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2005.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

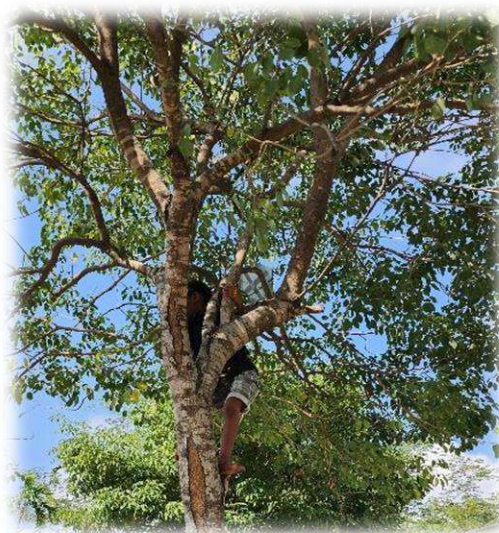
VASCONCELLOS, Tânia de (org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

Quintal: insurgências de uma palavra-mundo geograficamente enunciada com as infâncias¹

Lorena Lopes Pereira Bonomo

Thaís Bôto Xavier

Prólogo



Quintal 1

Quando cheguei aqui, já não era tudo mato... As mulheres que vieram antes de mim já tinham aberto clareiras, capinado, plantado, pouco a pouco levantaram suas casas, já lavavam no tanque e estendiam as roupas nos varais, mas eu inauguro aqui uma infância no quintal. Quintal-menina, onde ainda vivo. Referem-se assim ainda, minhas tias e primas, quando vem de visita ou saem de casa: vou lá no quintal. Quintal de cinco casas em torno da casa de Maria, minha avó. Quintal da Dedi, a companheira de minha infância, que o habitava e só corria latindo em desespero para dentro de casa quando se assustava com sons de fogos de artifício. Dedi, minha primeira experiência de chorar a morte, no quintal. Terreno de duas mangueiras imensas, das quais, com lata amarrada na ponta de uma vara, era possível pegar e se lambuzar com as mangas, e que cederam lugar às casas construídas pela família, de cada filha da primeira mulher do quintal. Na frente, preservamos dois coqueiros, até que a primeira neta – eu – também casou e voltou, para construir em cima da casa da mãe, a minha casa no quintal. Anúncio de bisnetos, crianças pequenas, coco caindo de surpresa assustando a todos, foi melhor retirar... e então ganhamos segurança e perdemos a água, a carne e o manjar. Agora entre seis casas, seis varais de roupa, uma conta d'água dividida, boldo, mamoeiro, flores – minha mãe herdou as mãos de plantar. Do quintal da avó paterna, do outro lado da rua, vinha romã e o melhor chá do mundo: capim-limão, e se compartilhava o açaí, de verdade, quando alguém mandava ou chegava do Pará. Desse lado de cá, era lugar de todas as festas de aniversário e batizados, churrasco e junta prato. “Entre-fogos”, do alimento, do sol de secar, dos corpos infantis, que brincam e brigam. E se refrescam no banho de mangueira, se escondem e brincam de escola. A criança que na casa

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222953142>

era cria de uma, no quintal era cria de todas. Quintal com portão de açúcar, onde as crianças do bairro ocupavam, ainda que no momento não houvesse entre elas nenhuma do quintal. Vivi a responder nas aulas remotas que o barulho de crianças é – mas não exatamente – aqui em casa. Quintal de onde, para completar a renda, se vendiam doces e sacolés – de coco, inclusive. De onde chamavam para buscar a roupa lavada e passada pela grande senhora do quintal, ela-árvore, ou para acordar a costura de alguma roupa, por suas filhas. Vizinhos em quintais também: de festejos juninos, de hortas e de lembrança em cicatriz: uma perna rasgada por um prego não visto ao correr à noite após assistir na casa a um filme de terror onde uma árvore, tal qual a daquele quintal amigo, podia engolir crianças! Muitos tempos dentro do mesmo espaço. Espaço-tempo de memórias infantis, mas fundamentalmente um quintal-mulher. Ainda vivo no quintal e (estarecida ao perceber enquanto rememoro e narro) passo a vida a inventar quintais em mim.

Quintal 2

Em outra vizinhança, o espaço-tempo muda, o que permanece é a vontade aguçada da minha criança em explorar e vivenciar os espaços dos quintais. Falo no plural porque a ausência de muros conectava os vizinhos, seus terrenos e as experiências infantis, manifestadas nas brincadeiras de polícia e ladrão, das guerras de mamonas encontradas nos terrenos e o partilhar momentos brincantes. O bar dos meus avós reunia vizinhos para assistir aos jogos de futebol, com o churrasco ou mocotó coletivo, enquanto nós, crianças, explorávamos o quintal imaginando mundos de aventuras e aproveitando o que aquele lugar nos oferecia. Além de ser um espaço de alegria e diversão, meu eu-criança percebia que também existia o cuidado e a solidariedade da vizinhança. Para qualquer um que passava, era a barraca do “Seu” Rene, ou a casa da dona Maria, onde todos buscavam ajuda, seja um prato de comida, um produto vendido fiado, ou a preocupação com a pressão alta. Até hoje os vizinhos vão à casa de minha avó Maria aferir a pressão. Nossa casa também era chamada de a casa das gêmeas, minha irmã e eu perdemos o nosso nome por muito tempo para esse apelido. Os lugares ganhavam o nome das pessoas, como se fossem territórios marcados, isso fazia parte da nossa lógica espacial, enquanto crianças que pensavam geograficamente. Hoje muita coisa mudou no antigo quintal, muros foram construídos e eu parti para explorar outros espaços, meu quintal mudou de lugar, ainda assim carrego na memória afetiva o espaço geográfico, o quintal da minha infância, e (estarecida ao perceber enquanto rememoro e narro) passo a vida a inventar quintais em mim.

Introdução

*Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
Aos olhos de uma criança
Quente, barro, tempo, carma, boca, nós
Aos olhos de uma criança
Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
Aos olhos de uma criança
Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
Aos olhos de uma criança
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
(Emicida - O Menino e o Mundo)*

Imagem 1



Fonte: - (Tonucci, 1975)

Para a abertura desse texto, mobilizamos uma música e uma imagem. A canção de Emicida é tema do premiado filme de animação “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2013). A experiência estética com a arte nos desloca para acompanhar o menino Cadu em sua viagem em busca do pai que vive o êxodo, desvelando por seus olhos o encanto e o assombro na barbárie capitalista do espaço urbano que percorre. O mundo que nos constitui, que nos produz enquanto o produzimos, emerge da imagem de Tonucci (1975). A busca dentro-fora pelo outro, pelo (des)conhecido, povoada pelas memórias colecionadas nas travessias dos lugares vividos, sentidos, restitui nossa humanidade, em tempos nos quais atravessar sem ver detidamente, sem sentir, materializa a lógica do consumo espalhada em nosso ser-estar no mundo, e o dispositivo da atenção imediata como ativo em disputa, pelo mercado, pelas redes sociais e pelas escolas.

Com o campo da geografia das infâncias, afirmamos que o espaço importa e que ele deriva tanto quanto tece possibilidades para as crianças, em suas diversas experiências infantis. Assim, considerando o espaço como “*simultaneidade de histórias-até-agora*” (Massey, 2017), essa dialética, política e poeticamente, emerge de imagens de quintais, palavra-mundo que afirma uma forma-contéudo da experiência espacial, reforçando o sentido do público, justo por se localizar no íntimo (Bonomo, 2023). Nesta escrita, desvelamos como os quintais se instauram como modos de habitar a cidade que interrogam a lógica da gentrificação, resguardando a biomemória e oferecendo o cuidado como aura. Por isso, expressando e anunciando a contestação, mobilizando e sintetizando de modo vivo, quintal para nós é palavra-mundo.

Ser cria de quintal configura um aprender a existir entre, no compartilhado do brincar, do festejar e das tecnologias de vizinhança, ainda que também permeado por violências e opressões. Tatear experiências nessa miríade de dispositivos que provoquem uma docência povoada por saberes tecidos no comum, no conviver nos espaços – nosso aprendizado de quintal – é o objetivo. Lopes (2006, 2013) e suas obras que pautam as crianças como sujeitos geográficos, em suas culturas (Sarmiento, 2003), são importantes referências teóricas das quais nos apropriamos. Também nos acompanham por múltiplos quintais, vividos e imaginados, em seus limiares: Almada e Souza (2017), Montezuma (2025), Silva e Da Silva (2021) e Freire (2012); Benjamin em suas formulações quanto às experiências e às brincadeiras, e Manoel de Barros (2015) são convocados para permear poéticas de espaço que temos colecionado nas pesquisas.

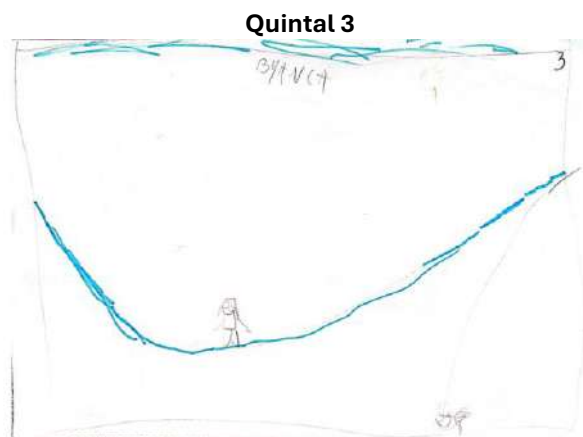
Metodologicamente, desviamos da armadilha interpretativa tratando e compreendendo os desenhos e as imagens como modos outros de narrar, defendendo-os como grafias político-poéticas de espaço. Neste sentido, aqui não ilustram, mas dessas estéticas-linguagens

cartográficas emergem geo-grafias que irrompem o texto. Assim, pretendemos que enunciem diretamente aos leitores, desde as perspectivas infantis, reconhecendo-as como forma-conteúdo de espacialização das experiências, conhecimentos e aspectos cotidianos das crianças, pois “[...] revelam como crianças veem e interpretam o mundo ao seu redor”. (Lobato 2024, p. 54). Ambicionamos, portanto, uma experiência estética de escrita povoada por traços e trajetos que falam por si, conosco e (torcemos), com você, leitor.

Este texto é um convite e uma aposta nesse modo passeante com as crianças, nos desvios por quintais nos quais flanamos, atentos ao que se passa, sabendo-nos de passagem. Encontramos no passeio um método, menos rotas previstas, mais trajetórias inventadas no caminhar descalços e atraídos por esconderijos e topos de árvores, apurando o horizonte comum, ensaiando e colecionando mapas-narrativos de quintais de crianças pequenas, de uma escola municipal de Baixada Litorânea do Rio de Janeiro. Assim, esta pesquisa de educação em Geografia com crianças configura-se como uma composição com seus olhares para quintais, um espaço-tempo cotidiano e invisibilizado. Desejamos ler o mundo tendo quintais como lentes.

Ao sublinhar essas errâncias em quintais, práticas sociais e espaciais comunitárias com lógicas à contrapelo da ordem vigente e hegemônica de apropriações do espaço, restituímos um ritmo outro, um movimento de contemplação do vivido, condições que, defendemos, podem recolocar questões ao magistério e, talvez, a mais fundamental delas seja: quais são os horizontes de mundo e as coisas do chão, que permeiam nosso encontro de *aprenderensinar* geografia com crianças?

Sobre² Com Geografias das infâncias, imaginários e palavra-mundo



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras

A infância, entendida como uma construção social (Lopes, 2013), se manifesta de diversas formas em diferentes sociedades. Essa multiplicidade de infâncias se configura no espaço, gerando paisagens, espacialidades e lugares próprios que instigam e fundamentam estudos na geografia. Lopes e Vasconcelos (2006) reforçam essa ideia, destacando que o sentido da infância é intrinsecamente ligado às dimensões de espaço e tempo, resultando em variados arranjos culturais e distintas formas de "ser criança" em cada lugar.

² Na perspectiva sujeito-sujeito que perseguimos, tratamos de pesquisas COM e não SOBRE crianças e espaços, portanto é política e ética nossa escrita. Assim, optamos por deixar registrado o risco em cima da preposição sobre, nos próximos subtítulos.

Nesse contexto, compreendemos que as crianças exercem suas próprias *geograficidades*³, intrinsecamente ligadas às suas vivências. O estudo "das crianças, suas infâncias e condições geográficas" (Lopes e Costa, 2017, p. 115) forja o campo da Geografia da Infância. Esta área de saber compreende as crianças como sujeitos sociais e produtoras de espaço, revelando suas geografias em diversas manifestações: desde suas vivências urbanas e experiências no ambiente escolar até as variações moldadas por suas condições econômicas e sociais. Inicialmente, esses estudos foram influenciados pela geografia humanística, que, com base em Tuan (1982), valoriza a compreensão do mundo a partir do comportamento geográfico individual, fundamentado na subjetividade, nos sentimentos e na experiência do sujeito sobre o espaço.

Mais recentemente, no entanto, Lopes e Vasconcelos (2006) apontam para a crescente contribuição da teoria histórico-cultural de Vigotski para a geografia da infância. Essa perspectiva é crucial por reconhecer o contexto histórico, cultural e social de cada indivíduo como fundamental para seu desenvolvimento humano e por compreendê-lo em sua singularidade. Por essa razão, Lopes e Vasconcelos (2006), juntamente com Lopes e Costa (2017), enfatizam que não se deve falar de uma única "geografia da infância", mas sim de "geografias das infâncias", dada a inegável pluralidade que lhe é inerente. Lobato (2014) complementa essa visão, ao ressaltar a importância do conceito de vivência de Vigotski, sublinhando como as interações sociais e culturais moldam as experiências e a compreensão do mundo, resultando em "mundos particulares e singulares" para cada criança, diretamente relacionados às suas vivências. Assim, é fundamental reconhecer o ambiente que cerca a criança, pois corrobora significativamente para a construção de seu entendimento de mundo.

Dentre os caminhos teóricos presentes no campo da geografia das infâncias, as experiências espaciais no ambiente escolar têm obtido destaque. Tal afirmativa é reforçada por Lopes e Costa (2017) em seu artigo sobre o estado da arte da geografia da infância, com o mapeamento de produções acadêmicas nacionais existentes. Dentre as teses e dissertações encontradas, uma das vertentes diz respeito à geografia da infância e demais saberes escolares. A partir desse levantamento, foi possível identificar pesquisas que compreendem reflexões do saber geográfico escolar associadas às geografias que as crianças produzem em seu cotidiano. Tais reflexões estabelecem um diálogo com autores ligados ao ensino de geografia nas escolas, como Lana Cavalcanti, Helena Callai e Rafael Straforini.

Apesar de uma vasta literatura sobre a geografia da infância e o ensino de geografia nas séries iniciais, a "transposição" desse conhecimento para a prática em sala de aula ainda enfrenta desafios significativos. Há uma lacuna notável na implementação de estratégias que efetivamente viabilizem a interlocução entre as geografias produzidas pelas próprias crianças – ou seja, suas compreensões espontâneas e vividas do espaço – e os saberes geográficos escolares. Essa dificuldade de articulação impede não só que o currículo escolar seja tecido desde a perspectiva infantil sobre o mundo, mas também falha em ampliar as experiências dos estudantes com as espacialidades cotidianas.

Consideramos que vivenciar/experienciar espaços, na condição infantil, realiza-se de modo conjugado a outro fundamento: o imaginário. Massey (2017) reconhece que todos os indivíduos atuam de acordo com uma imaginação própria de como o mundo é organizado, sendo assim, a compreensão espacial transcende um olhar restrito à *geometria espacial*, dos lugares com características únicas e não problemáticas.

³ Tomamos como referência a *geograficidade* na perspectiva de Eric Dardel, o qual compreende "A relação homem-terra apontada aqui não diz respeito imediato àquilo que se entende por produção, localização e distribuição dos objetos, transformação material da natureza através do trabalho, mas sim ao aspecto afetivo e subjetivo que atravessa a existência humana em sua condição terrestre" (Pires, 2020, p. 184). Desta maneira, a relação entre o homem e a terra é permeada pela afetividade e pela subjetividade do ser humano.

Temos em Geografia feito muito trabalho para minar a noção bastante romântica de lugares como entidades simplesmente coerentes, com características aparentemente “eternas”, singulares e, muitas vezes, não problemáticas. Temos, de várias maneiras, argumentado que é mais útil para compreender lugares tão complexos, tão diferenciados internamente, vê-los como “lugares de encontro” (Massey, 2017, p. 38)

Tais lugares são constituídos a partir do encontro de diferentes pessoas com experiências e histórias particulares, o espaço é constituído a partir das representações e experiências dos indivíduos sociais, inclusive as crianças. Dardel (2015) também explora a compreensão geográfica a partir dos caminhos da imaginação. Para o autor, a geografia não envolve exclusivamente a realidade material, mas também a vivência e relação do ser humano com a Terra.

Quintal 4



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras

Em busca dessas concepções, também encontramos o conceito de geografias imaginativas, formulado por Edward Said em sua obra *Orientalismo*, que aponta a *força da geografia* ligada ao par imagem/imaginário, uma vez que *lugares e regiões* constituem-se, para além de duas dimensões físicas, como entidades culturais e, deste modo, são profundamente ligadas a “imaginários, tradições de pensamento e vocabulários específicos que lhes conferem significado e presença” (Said, 2007, p. 31). Para o autor, imaginar espaços é um processo central nas decisões de agir neles.

Gomes (2017, p. 140) afirma: “a esse conjunto de imagens convocado pela imaginação que pensa geograficamente poderíamos dar o nome de imaginários geográficos”. A partir da concepção do que é o imaginário geográfico, identificam-se nas vivências no cotidiano em sala de aula, momentos em que as crianças evidenciam suas primeiras leituras de mundo e um pensar geográfico eu-mundo, desde seus íntimos: os quintais.

As coisas, transformáveis pela ação e pela atenção brincante das crianças, forjam seu mundo. Na arte cinematográfica convocada no início do texto, é no quintal que o menino retém seu mundo com a presença do pai, ao imaginar a captura da melodia de sua flauta em uma lata, devidamente enterrada. E com uma pedra por marcação precisa, quando a esse seu mundo precisasse voltar. Os efeitos de uma situação geográfica, significados de uma vida mergulhada em êxodo, soterrados e também resguardados sob a árvore.

Sobre Com quintais como palavra-mundo

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Manoel de Barros, 2008, p.67)

Na obra de Paulo Freire, a palavra transcende sua função meramente linguística, sendo definida como uma entidade "grávida de mundo", indissociável da ação. Freire (2012) borda a noção de palavra-mundo com vida e um profundo compromisso com o nosso estar no mundo com outros – múltiplos, singulares, mas sempre em constante interação. Essa interconexão entre palavra e ação visa à produção de um horizonte comum, um espaço de diálogo e construção coletiva. Para Freire, ler e escrever a própria vida é princípio e destino da Educação, um processo no horizonte da transformação.

Sendo a vida - ou a realidade, ou as práticas sociais - fundamento, ponto de partida e chegada, as geo-grafias (Porto-Gonçalves, 2002), modos próprios de “riscar a terra, grafar espaços” em cenários de existência, são alçadas à categoria de matéria-prima de emancipação humana. A palavra-mundo, sendo simultaneamente palavra e ação, torna-se um abrigo de utopias e esperanças, potencial de mobilização e contestação, que aponta para os movimentos de uma sociedade mais igualitária, onde *muitos mundos caibam no mundo*⁴.

E por que aqui escrevemos e desenhemos com a palavra-mundo quintal?

É também na obra freireana, à sombra de uma mangueira, que apreendemos o quintal como “primeiro não eu geográfico” (Freire, 2012, p. 40), um ambiente onde as crianças iniciam sua compreensão do mundo dentro-fora de si mesmas. O autor vislumbra que as experiências de natureza, a vivência de percepções pelos sentidos humanos e o livre brincar e explorar os quintais permitem produzir consciência e significar as coisas do mundo. O quintal, assim, se torna um *laboratório a céu aberto*, onde a interação com o ambiente natural e a liberdade de explorar impulsionam o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreender e transformar a realidade.

A exploração do terreno, a observação das plantas, dos animais, das variações no tempo e das relações espaciais entre os objetos e seres vivos contribuem para a formação de um repertório de imagens e significados. Essas experiências sensoriais e afetivas, vividas no cotidiano do quintal, permitem que as crianças construam uma compreensão inicial do espaço, de suas dimensões, de suas características e de como elas se inserem nele ao mesmo tempo que o transformam, encaminhando para um pensamento geográfico mais complexo.

A palavra "quintal" tem origem no termo latino *quintanalis* (pequena quinta, pequeno terreno), referindo-se a uma pequena propriedade rural ou a um terreno cultivado, ou ainda chácaras, passando a designar a área de terra atrás ou ao lado de uma casa, utilizada como jardim ou horta (Almada; Souza, 2017). O modo de vida agrícola, os ritmos cotidianos do campo, estão associados ao ser evocada a etimologia do termo. Para esse estudo, mobilizamos o quintal como “a área em torno das residências, sejam elas rurais ou urbanas, que se encontram imediatamente ao redor da casa, prestando-se a diversas atividades da vida cotidiana, destacando-se o cultivo de espécies vegetais e criação de animais.” (idem, p. 16). Em suas

⁴ Máxima em defesa da multiplicidade de cosmovisões enunciada pelo Subcomandante Insurgente Marcos, do movimento zapatista.

formas-funções de *resistências* frente às tendências urbanas de verticalização e homogeneização, como espaços de encontrar, de conviver.

Quintal 5



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras

Na dialética criança-mundo (Silva; Da Silva, 2021) realizada nos limiares dos quintais, inventam-se e experimentam-se modos de ser-no-mundo, brincantes, festeiros, devotados, ancestralmente tecidos que consideram saberes e fazeres, mente e corpo, velho e novo. O corpo em cena, fruindo como experiência de sentir o mundo, “como tocante-tocado, vidente-visto, lugar de espécie de reflexão e, através disso, capaz de relacionar-se a outra coisa que não sua própria massa” (Merleau-Ponty, 2000, p. 337).

Ao mirar o mundo (e mirar de volta à casa) desde os quintais, sentindo os contornos, para além de modos cartesianos e adultocêntricos de ler a produção do espaço, desconstrói-se a percepção da distância, valoriza-se uma lógica que não é a dos grandes projetos e sim dos pequenos afetos, incômodos e negociações, das culturas da restituição do cuidado – das gentes, dos bichos, das plantas. Espacialidades onde se produzem memórias de partilha nas brincadeiras das crianças (sob árvores, de pés no chão, com os bichos, com as sombras e tendo como brinquedos, pedras, latas e tampinhas de garrafas).

Talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro... (BENJAMIN, 2004, p. 93)

Nas lógicas de respirar as cidades pelas lógicas de quintais, seguem outras partilhas brincantes, que também se instituem nas festas (a história das rodas de samba que, acolhidas e protegidas em quintais, surgem e originam várias das escolas de samba no Rio de Janeiro, é um exemplo), nas religiosidades (nos ritos combinados de natureza e sagrado, integrados a terreiros em religiões de matriz africana), nos saberes geracionais (aprendendo e ensinando o uso do boldo, da romã, do capim-limão, da carqueja; a arte de quorar e estender/recolher roupas dos varais).

Quintal 6



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras

“Onde? Por que aí?” Respondendo às questões geográficas fundamentais formuladas por Foucher (1989): No quintal! Porque emerge como um refúgio, um núcleo de cultura de subalternizados, onde as tecnologias de vizinhança, as redes de apoio e as múltiplas escalas de interação se manifestam. Nas margens e bordas da cidade, em meio às desigualdades e aos deslocamentos constantes, as sociabilidades que ali se tecem se transformam em um currículo vivo. Esse currículo singular permite "ver o espaço vivido geograficamente", e interrogá-lo, levantando culturas e experiências de chão. No quintal, porque onde aprendizados geográficos podem ser apropriados, enraizados na experiência direta e na complexidade do cotidiano.

A força da palavra-mundo freireana ganha uma dimensão espacial nesse contexto, pois o quintal é insistentemente uma porção de uso comum, partilhada pela criança, sua família e vizinhança. Ele preserva um modo autêntico de comunicar com as crianças, um método que podemos perseguir. Essa comunicação é expressa geopoeticamente pelo brincante Manoel de Barros no trecho em epígrafe desta seção, revelando como a interação com esse espaço cotidiano molda a percepção e a compreensão do mundo. Assim, o quintal não é apenas um lugar de lazer, mas um palco onde a vida se desenrola em sua plenitude, oferecendo subsídios para a construção de um pensamento geográfico crítico e emancipador, ancorado na realidade concreta e nas vozes de quem a habita e a transforma.

Quintal 7



Fonte: Acervo de pesquisa das autoras

Justo por ser nas bordas, nas fronteiras, o quintal emerge como um ponto de enunciação de mundo, com o mundo, com as crianças, implicada na recomposição territorial das memórias das experiências, expressa nos saberes circulantes da tradição, nas políticas da amizade,

sociabilidades que apontam futuros. Um narrar o mundo que é composto pelas tecnologias do cuidado e afeto que resistem, pelo acolhimento primevo às culturas marginalizadas, que se forja na (re)construção de laços solidários e questionando a *colonialidade de saberes* (Lander, 2005), desvelando geo-grafias decoloniais que podem inspirar a compor docências para escolas-quintais.

Sobre Com docências política e poeticamente nos limiares de uma escola-quintal

Imagem 2 – Os passeios instrutivos



Fonte: Tonucci, 1997, p. 91

Chegar à infância, chegar aos quintais, convoca o movimento, retoma o corpo, insistentemente invisibilizado pela lógica escolar, mesmo, por vezes, quando se propõe o deslocamento e sua pedagogização como performance, conforme sugere a imagem 2, de Tonucci. As sociabilidades que se expressam nas geo-grafias de quintal inspiram uma hospitalidade comprometida com a reinvenção da vida e não ao (espaço) tempo instrumentalizado pelo consumo e pelo controle (Almada e Sousa, 2017), que informa currículos escolares. Mapeamos que o acontecer humano solidário, natureza de quintal, cotidiana, ganha contornos insurgentes, como um enunciado de palavra-mundo.

Quintais são muito mais do que meros espaços físicos, forjados na interação com a natureza e geracional, são territórios habitados por crianças/corpos que são sujeitos da experiência. Neles, a vivência é intensa, os sentidos são aguçados, ao ponto de se apegarem a detalhes que passariam despercebidos ao olhar dos adultos, e os rastros da interação com o ambiente produzem, geograficamente, memória. Diante desse imaginário, surge uma questão crucial: pode a escola reinventar-se também como experiência espacial? Essa indagação se torna ainda mais pertinente quando consideramos a crítica de Walter Benjamin (1994, p. 118) aos arquitetos do mundo moderno, que "criaram espaços em que é difícil deixar rastros".

Os espaços vividos "jamais desaparecem totalmente, nós os deixamos sem deixá-los, pois eles habitam, por sua vez, invisíveis e presentes, nas nossas memórias e nos nossos sonhos" (Certeau et al, 2000, p. 207). Em suas geo-grafias, os quintais se inscrevem em nossa subjetividade, em cultivos de um tipo particular de experiência: uma experiência imersa em tempos lentos, em espaços de aterramento, de contato genuíno e de atenção plena. São ambientes que naturalmente fomentam princípios de colaboração. Essa vivência nos quintais

oferece um contraponto essencial à velocidade e à fragmentação do mundo moderno, reforçando a importância de resgatar e valorizar esses refúgios de construção do ser.

Em "Infância e poder: algumas interrogações à escola", Sílvia Gallo (2010, p. 111), inspirado em Alain, diverge de Dewey e Arendt ao argumentar que as crianças constituem um "povo" com relações políticas próprias, encontrando seu lugar natural na escola. Para Gallo, a escola, mesmo que por vezes hostil, é um espaço de encontro onde esse "povo criança", que é povo mas também multidão (Bonomo, 2015), se reúne e exerce a política. No contraponto da ausência de escuta para esse povo na escola, que segue engendrando uma "conformação política da infância", reafirma-se a necessidade de ver as crianças como produtoras de cultura. Para Sarmento (2003), *onde há crianças, há cultura de infâncias*.

A palavra-mundo quintal irradia sentidos, faz-se polissêmica, engendrando práticas insurgentes e desobediência epistêmica. Considerando que esse espaço ordinário, cotidiano, também é lócus de povo-criança, presentifica-se o processo educativo, driblando a lógica do vir-a-ser que sacrifica as vivências singulares das crianças. Uma aposta na potência de vida na forma insurgente de produzir esse espaço que nos aponta caminhos para uma escola-quintal.

O espaço praticado dos quintais produz enunciados contra-hegemônicos, inspirações para uma geografia da educação onde há que se inventar (ou visibilizar os que no miúdo já se inventa, defendemos) modos de outros de ocupar a escola e suas espacialidades e, por conseguinte, como *centralidade investigativa* (Montezuma, 2025). Mas, repare, não se trata de se eximir da dimensão da totalidade no trabalho como a educação em Geografia com crianças, afinal, como ensinou Straforini (2008), o imediato concreto é do encontro de lógicas globais e locais. Tão pouco de explorar o próximo, o entorno, concentricamente, para que seja "de lá para o mundo", mas revivê-lo, passear por práticas espaciais com ele, em seus objetos e suas ações. Esse íntimo abriga mundos, que forjam-se como faróis para iluminar possíveis saídas para o mundo como está, quem sabe, desde uma escola-quintal.

Referências

- ALMADA, E; SOUZA, M. **Quintais**: memória, resistência e patrimônio biocultural. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONOMO, L. **Políticas e poéticas na invenção de lugares-comuns**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- BONOMO, L. (org). **Compreender pelo espaço e com crianças**: saberes em diálogo para aprender e ensinar geografia nos anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- CERTEAU, M. et al. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DARDEL, E. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FOUCHER, M. **Lecionar a Geografia, apesar de tudo**. In: VESENTINI, J. (Org). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- GALLO, S. **Infância e poder**: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. Devir-criança da filosofia: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, P. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOBATO, R. **Mapa e desenho infantil**: uma forma de pensar, narrar e apresentar a espacialização da vida pelas lógicas e autorias das crianças. In: PEREIRA, L; COSTA, V. Cartografias nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOPES, J.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOPES, J.; COSTA, B. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica, Boa Vista**, pp.101-118, Edição Especial 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4774/2417>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**, São Paulo, v. 19, n. 40, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONTEZUMA, R. Sobre Geografia(s) e quintais. Giramundo: **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 19-28, 2025.

PIRES, T. Sete teses sobre a geograficidade. **Revista da ANPEGE**, v.16, n.29, p. 178-216, 2020.

PORTO GONÇALVES, C. **Da geografia às geo-grafias**: um mundo em busca de novas territorialidades. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul./dez, 2003.

SAID, E. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, E; DA SILVA, A. **As crianças, o quintal e o mundo**: diálogos de Paulo Freire sobre a infância. Revista Estudos Aplicados em Educação. São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, 2021.

SOUZA, M. **Com o estado, apesar do estado, contra o estado**: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. CIDADES, v. 7, n. 11, 2010.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

**Crianças brincantes e suas espacialidades:
revelando a cultura de uma comunidade periférica^{1, 2}**

Diego Corrêa Maia

Leila Mariene Freitas Justino

A escrita deste artigo está baseada em minha dissertação de mestrado, na qual dediquei-me a escrita sobre as crianças da Educação Infantil e suas espacialidades³, segmento em que atuo há mais de 20 anos.

Um dos objetivos da minha pesquisa foi investigar e compreender a cultura da comunidade estudada nas representações das crianças. Para que este objetivo fosse alcançado, foi preciso desenvolver um processo de escuta das crianças, sendo que para Lopes (2018), esta é a dimensão da Educação e da Geografia na Educação Infantil juntar as crianças não somente para propor, mas para ouvi-las, escutando-as atentamente, cuidadosamente, cautelosamente, com “amorosidade” (Lopes, 2018, p. 19).

Foram nove meses envolvida neste processo de pesquisar “com” as crianças de uma turma da Educação Infantil, etapa 2, com 5 anos de idade, na qual atuei como professora e pesquisadora, digo com as crianças porque foi um trabalho com os pequenos e não sobre os pequenos, já que todas as interações ocorreram no dia a dia escolar, em todas os espaços da escola: sala de aula, parque, tanque de areia, no refeitório e nos espaços do brincar.

As observações e interações aconteceram de forma livre e muitas vezes espontâneas onde o olhar apurado da pesquisadora prevaleceu sobre o olhar “costumeiro” da professora. O presente artigo, faz um recorte deste trabalho, evidenciando a cultura da comunidade que se revela através das crianças brincantes que vivenciam, recriam e transformam os espaços escolares.

Destaco a importância da vivência espacial das crianças, das redes existentes, dos diálogos, das linguagens que permeiam estas vivências, Lopes (2024), afirma que, o espaço convida e a criança, em sua condição de amorosidade, responde com muitas formas de viver, de ser e estar, em amor. (Lopes, 2024, p. 47).

Metodologia

A realização desta pesquisa se deu pelo interesse de estudar e conhecer mais sobre as vivências das crianças no espaço escolar, sob a luz dos referenciais da Geografia da Infância, área que me despertou grande interesse e me convidou a cursar o mestrado no programa de Geografia da UNESP de Rio Claro.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222954348>

² Este artigo foi apresentado no ENPEG- XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia “Por uma Educação Geográfica Poderosa”, 3 a 7 de setembro de 2024, São Paulo - SP, Brasil.

³ Referência à dissertação de mestrado: O enterro da cigarra: chãografias e vivências espaciais na educação infantil, 2024

Por atuar no segmento da Educação Infantil há muitos anos, observo nas crianças pequenas o quanto estas, em suas vivências e por serem crianças brincantes⁴, ressignificam os espaços, criam seus sítios geográficos, suas interespacialidades e trazem para a escola a cultura inerente à comunidade em que vivem.

Desta forma, optei por realizar a pesquisa com a minha turma de Educação infantil, etapa 2, crianças de 5 anos de idade de uma escola pública de periferia da cidade de Rio Claro-SP.

O ato de realizar a pesquisa focalizada nas falas, interpretações e sentimentos dos pequenos nos dá acesso a outra maneira de conceber a realidade social na qual estão inseridos. Para Sarmento e Pinto (1997):

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças, pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (Sarmento; Pinto, 1997, p. 9)

Para a realização desta pesquisa, utilizei como método de interpretação a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, combinada com diversos métodos de coletas: com destaque para os desenhos, falas das crianças, fotos e vídeos. De acordo com André (1995),

Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (...). Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. (André, 1995, p. 24).

Foi uma pesquisa que se debruçou sobre o processo, que não classifico como resultados e sim como um “revelar” de uma cultura que se entrelaça e se apresenta nas situações diárias das crianças. Assumi-se o desafio da professora/pesquisadora, que fez da sua própria prática um campo rico de pesquisa, em que a práxis se encontrou com a reflexão sobre o vivido, sendo que as protagonistas foram as crianças. Ressalto a importância de escutar com todos os sentidos, uma condição necessária à pesquisa com crianças em seu cotidiano escolar.

Por intermédio da observação participante, foram feitas anotações no diário de campo, registros e intervenções enquanto pesquisadora. Realizei as leituras e compreensões do espaço escolar, no qual se realizam as vivências das crianças à luz do referencial teórico da Geografia da Infância.

Resultados e Discussões

Conhecer e estudar a Geografia da Infância ou Geografia das crianças me deu a oportunidade de compreender como as crianças vivenciam os territórios infantis ou territórios lugares. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006) “as interações que se estabelecem

⁴ Refiro-me as crianças da Educação Infantil que vivenciam as experiências escolares geralmente no contexto lúdico, ou seja, por meio do brincar, que é a proposta para a Educação Infantil.

entre sujeitos e lugares não são uma relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 119). Essa afirmativa retrata que tais territórios são permeados de uma vivência, nos quais a vida acontece, uma vivência interativa e não coadjuvante.

A escola na qual realizei a pesquisa está localizada num bairro periférico da cidade de Rio Claro – SP e atende a três bairros bem carentes. Não há na comunidade espaços pensados para as crianças, como jardins, parques ou área de lazer. A maioria das crianças vivenciam suas infâncias em suas humildes residências e quando maiores exploram suas brincadeiras nas ruas, andando de bicicleta, jogando taco e empinando pipa; o que lhes dão liberdade e que também as tornam mais vulneráveis à violência e tráfico de drogas presentes nestes bairros.

Foto 1 – Campo e academia ao ar livre



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Desta forma, o espaço escolar tem uma grande importância na vida das crianças atendidas, pois é um espaço de vivência da infância, onde se apresentam as culturas infantis e estas se entrelaçam com a cultura escolar, desenvolvendo nestes indivíduos uma estreita relação afetiva. Em especial para estas crianças de comunidade carente, a escola torna-se também um espaço protegido e acolhedor.

Sobre conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, Callai (2013, p. 37) assevera que “fazer a leitura da realidade por meio da pesquisa é buscar compreender, com um olhar novo, o mundo em que se vive, percebendo na aparência, e por trás dela, isso é, em sua essência a vida que está sendo vivida”.

A investigação da cultura das crianças e a compreensão da cultura da comunidade estudada nas representações das crianças na turma pesquisada, seu deu principalmente nos momentos de brincadeiras, nos espaços livres da escola, no tanque de areia, no parque, enfim nos momentos em que estas faziam suas representações de mundo em interações com seus pares, através das capacidades expressivas, pela oralidade, gestos, sons e brincadeiras.

Destaco a importância das brincadeiras na Educação Infantil, porque no ato da brincadeira, a criança vivencia espaços, aprende, cria e recria, num misto de fantasia e imaginação.

Todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como

ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova, que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação na atividade (Vigotski, 2018, p. 18).

As rotinas de brincadeiras fazem parte da Educação Infantil, já que estas são essenciais na infância. Muito da criação e imaginação são provenientes das experiências vividas pelas crianças e servem como uma forma de preparar para a vida de resignificação. Deste modo, é fundamental que se compreenda a Educação Infantil como espaço da criança, da criança brincante, fazendo alusão às palavras de Vasconcellos:

A Educação Infantil que se propõe como espaço da criança, e não do aluno, como lugar da atividade e não dá aula, com sua atenção às relações, à produção de intersubjetividade, às diferenças, ao brincar e as lógicas que escapam à tirania do capital, tem uma importante contribuição a dar nesse processo (Vasconcellos, 2013, p. 38).

Nas observações de campo realizadas com esta turma da Educação Infantil, muitos foram os momentos em que as crianças expressaram a cultura da comunidade em suas representações. Descreverei o episódio da buzina do trem, que foi um momento muito marcante da pesquisa.

O bairro no qual a unidade escolar está inserida é cortado pela linha ferroviária, é costumeiro ouvirmos o “ruído do trem” que chama muito a atenção das crianças. Uma tarde estávamos brincando no tanque de areia, quando o trem passou buzinando, rapidamente as crianças se debruçaram sobre a mureta para tentar vê-lo (Foto 2)

Neste momento, percebendo a euforia perguntei a eles se sabiam por que o trem sempre passava buzinando, uma criança respondeu:

Aluno Pedro: - Tia ele buzina porque tem gente na linha?

Pesquisadora: - E por que tem gente na linha? Vocês sabem?

Aluno Pedro: - São as pessoas que pegam as coisas (refere-se às cargas e objetos dentro dos vagões). O homem buzina para assustar elas.

Pesquisadora: - E vocês já viram essas pessoas?

Aluno Pedro: - Eu vejo sim, eles ficam em cima do trem.

Aluna Emily: - O meu irmão contou quando foi lá empinar pipa.

Há no bairro o saqueamento, pessoas que roubam cargas para revendê-las, é comum vermos pessoas na linha do trem e crianças que vão brincar neste local. São comuns os relatos dos adultos sobre este acontecimento; no entanto, como pesquisadora me surpreendi com o relato das crianças, que me pareceram entender muito sobre esta questão.

Foto 2 – Crianças vendo a passagem do trem



Fonte: Arquivo da autora (2022).

As falas das crianças me proporcionaram a reflexão das condições sociais em que as crianças vivem, como interação e dão sentido às falas. As representações orais dos pequenos dão acesso à infância que está permeada de dinâmicas sociais que são “desocultadas” em seus discursos, no caso: a fome, o roubo de cargas, a desigualdade social existente naquela comunidade.

Considerações Finais

Pesquisar “com” as crianças brincantes da periferia, mostrou que as geografias infantis são reveladoras, estas têm muito a nos dizer, as vivências da comunidade reveladas nas falas e brincadeiras, o espaço escolar torna-se palco de representações e ressignificações que os pequenos fazem das experiências vividas na comunidade, na vida que acontece fora da escola.

As espacialidades vivenciadas tornam-se parte das brincadeiras e da imaginação vivenciadas cotidianamente na Educação Infantil. Não podemos ignorar as narrativas infantis, as questões socioeconômicas são denunciadas, se fazem presentes nos territórios infantis e foram evidenciadas no apitar do trem; que insiste em dizer que aquelas são crianças marcadas pelas desigualdades tão gritantes na periferia.

No entanto, a escola que é espaço de aprendizagens é também responsável por acolher a criança que traz uma bagagem de culturas e experiências, é o espaço para que se promova experiências nas quais possam significar suas histórias, suas culturas, tempos e espaços vivenciados.

As crianças são capazes de ler e reler o mundo em que vivem sob a ótica infantil, por meio das redes de convivência, das situações cotidianas e dos diálogos com os adultos, os estudos da Geografia da Infância, evidenciam as crianças que vivem o espaço em sua plenitude geográfica e que de acordo com as ideias de Lopes (2018), “estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, desejos e autorias” (Lopes, 2018, p. 67).

O trabalho de investigação das culturas presentes na escola representadas pelas crianças brincantes, nos colocou em contato com as especificidades da comunidade periférica, que marcam essas infâncias e nos permitiu compreender as dinâmicas que estão para além dos muros e territórios escolares.

Referências

- ANDRE, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia – O Professor**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.
- LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil - Espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LOPES, J. J. M. **Atrás da porta**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2024.
- LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. Niterói. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 101-127, jan./jun. 2006.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Introdução.
- VASCONCELLOS, T. Sobre a educação infantil, tempo livre e emancipação: outras reflexões. *In*: TUNES, E. **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UNICEUB, 2013. p. 29-40.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. Organização e Tradução: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes; Tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana.

Infâncias Andarilhas que Emergem Desenhando o Mundo¹

Josias Teodoro Guedes

Como desenhar o mundo? Com que tintas? Pode ser com lápis, giz de cera, hidrocor, pincéis no papel. Pode ser também com pedaços de tijolo, carvão, barro, galho de árvore ou pedra derramando vivências no chão: topovivências do brincar e desenhar nas interespacialidades como processo criador. O mundo enunciando a vida em desenhos, escrituras vivas do sujeito em sua ética e estética como nos ensina Bakhtin, galeriando e assim cartografando a vida. Esta escrita é sobre o emergir de vivências espaciais através do andarilhar por galerias. As galerias da topogênese (LOPES, 2021; 2024) tenha talvez início, meio, mas nunca fim. Essas galerias são entrecruzadas, vão por aqui, por ali ou acolá. Vão no vôo do pássaro, nas formigas em suas trilhas pela mata, nas dimensões de um povo que traz uma ancestralidade indígena, africana onde a água e as folhas são raízes:

Aceitamos que o desenvolvimento é marcado pela confluência entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura de um grupo), que permitem as singularidades de cada um de nós. E isso não acontece em um espaço meramente físico, onde as formas se erguem como objetos sem significados, tradicionalmente alçados pelas experiências sócio-motoras e pela maturação biológica, mas em espaços que são pujantes linguagens, que são dados, vedados, proibidos, liberados, coibidos! (Lopes, 2022, p. 07)

É fundamental a conceituação de Lopes onde a gênese enquanto origem no topos, ou seja, no lugar, no espaço, na interespacialidade, inclusive intercorpórea dos bebês como explicita Lopes, Mello e Pereira (2022), nas dimensões das gêneses em Vigotski e também com as possibilidades da linguagem e linguagens em Bakhtin. As pessoas desenhando suas vidas no intermezzo (LOPES, 2021; 2024) e as vivências são desenhadas cotidianamente por esses sujeitos no emergir, no andarilhar e galeriar: verbos da topogênese (idem).

Nestas dimensões do humano a infância não é algo apartado, como aquilo que falta ou visto como ausência, é o relicário de desdobramentos pelo planeta enquanto espécie e tudo que isto significa: fragilidade e potência. Neste andarilhar de milhares de anos a preciosidade do que não poderia faltar ao chamado homo sapiens e nos trouxe até aqui como humanos em milhares de anos nos ensinamentos de Vigotski e tão presente nos estudos de Lopes(ibidem): o cuidado. A topogênese são desenhos e colorações de uma espécie que se enuncia no espaço em topovivências. Tudo interconectado. De cada galeria sinfonias, grafismos, linguagem e linguagens em “rabiscos possibilidades” de sujeitos que desenhando suas cartografias em enunciações do conviver e co-existir (ibidem) no avesso da eternidade judaico-cristã: aqui ela se dá do hoje para a eternidade. A tal eternidade revertida, tingida, tintada como me disse uma criança que transitava do engatinhar para o andar nas primeiras palavras.

Limpei o apartamento onde morava e deixei a porta entreaberta. Estava no terraço pintando um móvel de corredor nas primeiras horas da manhã enquanto meu filho dormia. Eu me assustei

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222954961>

quando ele chegou perto de mim, de fralda, após subir os degraus da escada pela primeira vez interrompendo meus pensamentos que estavam pelo mundo: - Posso tintar também?

Por que temos tanta pressa que nossos pequenos andem se não vamos ouvir nunca mais o som do engatinhar e de tudo que ele representa como acima conversado? Fui buscar com ele no colo algumas folhas de papel:

A memória humana, por mais que se faça referência a ela como algo já vivido, é sempre evocação e a inovação do instante presente que nos permite a sensação do existir em plenitudes andarilhas e esbarrões de pessoas coisas, plantas, sementes, animais, insetos, materialidades e imaterialidades nos espaços e tempos. A tradição cultural de muitas sociedades a liga imediatamente à temporalidade do ser, a um tempo passado. Mas é necessário dizer o quanto ela é um dos atributos humanos, que está na unidade social-pessoa-natureza, no [con]viver e [co]existir, permanecendo como um forte elemento da espacialização de todos nós, de se apoiar e firmar no chão dos locais (Lopes, 2024, p. 09)

São essas galerias andarilhas da(s) topogênese(s) que nos levam pela filogênese de nossa espécie e pelo infinito da eternidade desenhando a vida: rupestreando o planeta. Neste sentido, os sujeitos que aqui estão te convidam a galeriar e andarilhar, verbos da topogênese (LOPES, 2021; 2024) desenhando o mundo em cartografias da relação sujeito com sujeito, na conversa, na escuta e de tudo que emerge na amorosidade especial (idem) que nos singulariza enquanto humanos no ato de cuidar e enunciar - cuidar também enquanto enunciação:

É evocar-se. Bakhtin (2014), em seu conceito de cronotopo entendido como a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, proclama a indissolubilidade de espaço e tempo na obra literária e, como desdobramentos de suas afirmações, incluímos aí a vida humana como obra. Assim, como no cronotopo artístico-literário, “onde” a fusão, não do espaço e do tempo, mas de seus indícios, permite que essas duas dimensões se tornem visíveis, pois são comprimidas e condensadas, temos o mesmo na vivência. São nesses coágulos sociais [para usar a expressão de Serguei Jerebtsov, professor da Universidade Estatal F. Srokina de Gómel – Bielorrússia, em um de nossos encontros na Creche da Universidade Federal Fluminense] que se fazem em cultura, que está a promessa da mirada sobre o ser e o seu existir. A contenção [o cronotopo] é fundamental para o gênero literário e para a vida, pois traz, ao mesmo tempo, a possibilidade de olhar a impossibilidade que está nos inacabamentos presentes em quaisquer situações sociais e no humano (Lopes, 2019, p. 121-122).

Neste sentido, cabe uma reflexão referente ao desenhar e tantas outras enunciações infantis pelo espaço que ainda é relegado por muitos como algo menor. Um espaço sem as dimensões da infância é fruto no mínimo de uma deturpação de entendimento histórico da espécie humana. Em Massey (2012) o “espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade” onde “distintas trajetórias coexistem é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz” (idem) é no emergir das topovivências na(s) topogênese(s) dos bebês e das crianças pequenas que se assume uma responsabilidade e amorosidade espacial (LOPES, 2021; 2024) que não comunga com a subtração das infâncias perpetuadas por séculos destoantes da Teoria Histórico-cultural de Vigotski e dos estudos da linguagem e linguagens em Bakhtin. As expressões pelo espaço envolvem as dimensões do que emerge desenhando e cartografando as vivências, do que emerge desde os primeiros registros humanos pelo planeta.

O diálogo íntimo entre Lopes, Vigotski e Bakhtin nos trás dimensões de um diálogo de amorosidade interespaial onde o cronotopo abraça o topocronos ou o toposcronos de Lopes.

Como me ensinou Josias Filho com seu engatinhar neste mundo turbulento em sua enunciação de um verbo por mim desconhecido: tintar.

Esta escrita é fruto de um convite aceito para adentrar nas galerias cartográficas e andarilhar desenhando pelo mundo no emergir das topovivências da(s) topogênese(s) nas singularidades de sujeitos com sujeitos onde a vida não é um mapa estanque pendurado na parede no prego absoluto dos sentidos da humanidade. É um mapa onde a rosa-dos-ventos é rosa-da-vida com títulos, escalas e legendas singulares: é vida humana importante e fundamental no girar do planeta e nas relações de todos os seres que nela habitam: sem hierarquia. Seres inacabados e alineares num espaço intercorpóreo e geográfico (LOPES et al., 2022, p. 70)

Vamos tintar a vida?

Galeria: Lanterna da Topogênese que desenha e cartografa a vida contando histórias.

É noite. Faz frio. Hora de desacelerar para dormir. Amanhã é dia de escola. A pequena jantou com seu pai e sua mãe após ter tomado banho e posto o pijama. No quarto uma delicada luz azul numa tomada e ao lado uma estante na altura da criança de três anos. Ela pega sua pequena lanterna e na penumbra procura livros que acalentaram minha alma na despedida do outono na pequena cidade de Carangola, na Zona da Mata Mineira, no Brasil.

Cartografia: Mapas do Brasil, Minas Gerais, Zona da Mata e Carangola.



Fonte: Disponível em <https://www.wikipedia.org>. Acesso em 08 jun. 2025

Para o pai que está na cama é uma imensa alegria. Sua infância foi marcada pelo êxodo rural, ditadura militar e exclusão da camada popular das políticas públicas: livros até então era para a elite. Jornal velho do patrão tinha um destino: limpar o ânus. E quando alguém reclamava da ausência de papel higiênico dizia: - Melhorou muito! Na roça era com espiga de milho! Estávamos em Piabetá, no recôncavo da Baía de Guanabara, Baixada Fluminense, onde o pai de Gal nasceu. O avô de Gal era analfabeto, leitor da vida, mineiro das terras onde a neta também leitora nasceu. Ela pega a lanterna e vistoria os livros. Pega um, pega dois. Não era possível ver as imagens e escrita do livro. Ela mirava e iluminava os desenhos com a lanterna:

- Este é o macaco malvado... - a mão muda a página:
- Ele não pede licença. - Muda novamente.
- Ele tirou o brinquedo da criança e ela ficou chorando.

Nova mudança de página: - Ele não diz obrigado... - disse mudando o foco da lanterna:

- E aqui papai? - perguntou.

- Não estou vendo filha...

- Vou iluminar para você ver. – respondeu iluminando a figura. O pai pediu para procurar as palavras: estava perdido.

Por fim, a pequena escolheu com a lanterna um livro sobre quantidades: 1 pintinho, 2 maçãs, 3 bolas, 4 peixes, 5 aviões, 6 fatias de pizza, 7 pássaros, 8 folhas, 9 bananas, 10 fatias de melancia, 11 borboletas, 12 conchinhas... A lanterna foi percorrendo as ilustrações e números até terminarem de contar, um por um, até chegar ao último. Ela continuou com a lanterna na mão e o pintinho virou o protagonista de uma história que ia da praia ao fundo do mar, que pegava carona com as borboletas fora da linearidade do livro, da vida e do mundo.

Realmente como ensina Paulo Freire (1989): “a leitura do mundo precede a palavra”.

Amanheceu o dia.

Escrevo pela manhã do dia 06 de junho de dois mil e vinte e cinco. Fui paramentado para o frio de bicicleta com ela para a escola. Quando ela me disse ao passar por uma ponte: - Pai, você viu a quantidade de patos no rio?

- Vi.

- Eles não sentem frio? – perguntou.

Ali estava a Teoria Histórico-cultural de Vigotski encarnada numa pergunta. A mim o privilégio de uma conversa pedalando nossa bicicleta na subida de uma ponte a caminho da creche.

Que na amorosidade espacial das topovivências nos derramemos em possibilidades de galeriar, andarilhar, cartografar e desenhar pela vida: do que emerge na topogênese humana em Lopes em seus diálogos com Vigotksi e Bakhtin na teoria histórico-cultural e nos estudos da linguagem: tintando a vida!

A M O R O S I D A D E ° I N T E R ° E S P A C I A L I D A D E ° 0°

180 ° O

O°

P

O

G

Ê

N

E

S

E

90 ° S

Galeria: Desenhando no Mundo da Vida Passeando de Bicicleta



Fonte: Acervo pessoal

Mais um dia de trabalho na escola. Crianças apressadas sobem as escadas e colocam as cadernetas escolares num retângulo de madeira separando as turmas em quadrados enquanto a sirene toca com seu som irritante. Era daquelas que dá vontade de correr e se esconder para fugir de um bombardeio. Poderiam ser três músicas e ao final da terceira o início da aula. Sugeri, mas o vento levou. Aquela caixa me fez voltar... Eu decidi deixar a sirene e o livro de ponto me esperar: já estava sendo bombardeado mesmo. Aquele desenho...

Durante minha vida nas escolas sempre percebi o fascínio que os alunos possuem pela bola. Muitas vezes senti inveja dela e dava meus pulos para a goleada não ser tão grande. Fiz inclusive parceria e vivenciamos bons momentos. Sempre percebia enquanto explicava matéria algum aluno desenhando. Não era diferente naquela escola que atendia em sua maioria alunos de pequenas comunidades rurais no distrito de Alvorada, Carangola-MG.

Quem teria colocado aquele desenho no fundo do quadrado destinado aos alunos do sexto ano? Ao me aproximar da caixa de cadernetas comentei com a servente sobre a beleza do desenho e riqueza de detalhes. Ela disse: - Colocaram aqui, mas nem tinha visto! Ela tomava conta das crianças do turno vespertino da escola, principalmente dos pequenos do Ensino Fundamental I e II.

O espaço onde estava o desenho da bicicleta era do quarto ano de escolaridade. Conversei com a pedagoga e com a equipe gestora. Decidi montar uma oficina de desenhos na biblioteca. Fui nas turmas do primeiro ao quinto ano de escolaridade e fiz o convite. Era um convite. Iria quem desejasse participar. Os alunos chegavam e podiam usar os materiais que tinham disponíveis, mas a maioria levou o próprio caderno e o lápis. Percebi ali que havia uma relação íntima entre aqueles artefatos e os desenhos.

Eles desenhavam carros sofisticados e caros, bicicletas, skates, motos. Alguns desenhavam pipas. Outros desenhos que retratavam personagens japoneses famosos entre as crianças: o Naruto. Aos poucos eles me mostraram os cadernos repletos de desenhos.

No cotidiano daquelas crianças me chamava atenção o espaço do coreto na praça de frente para a escola onde brincavam. Os alunos da zona rural relatavam que brincavam no terreiro de suas casas. Ali brincavam de pique, de pipa, bola de futebol, bola de gude, carrinhos, bonecas e bicicleta.

Durante nossas conversas percebi que para muitos o momento de desenhar o mundo em suas topovivências era fora da escola, no recreio ou abaixando a cabeça simulando estar fazendo o que foi pedido pela professora, mas estavam desenhando. Muitos estavam com dificuldades em casa, com pouca assistência nos estudos. Estiquei um barbante no refeitório. Eles foram colocando com pregadores os desenhos. Dialogamos sobre qual seria o nome da exposição: Brincar e Desenhar.

Aquelas crianças desenhando estavam dialogando suas topovivências elaborando uma cartografia de lugares como Alto Peroba, Furriel, Barroso, Palhinha, Preguiça e tantos outros espaços. É muito comum no Brasil a expressão de que um lugar pode ser o final do mundo. A(s) topogênese(s) no emergir das vivências interespaiais, como seres de culturas, em diálogo com a filogênese, sociogênese e ontogênese refuta tal pensamento. Todo lugar é um lugar, toda pessoa uma pessoa. Por isso, a importância da conceituação de Lopes no que diz respeito à relação sujeito/sujeito e as dimensões espaciais. Se assim não fosse não seríamos humanos. Eis aí nosso compromisso ético e estético na vida, com os que se foram, com os que estão e com os que virão nas dimensões intergeracionais do ensinar e cuidar. (LOPES, 2021;2024)

Ao sair do fundo dos quadrados das cadernetas com o carimbo de “presente” e “ausente”, notas e recados, aquela exposição permitiu rever olhares adultocêntricos que temos no cotidiano escolar. A vida se dá na vida, no emergir da vivências, na relação sujeito com sujeito na topogênese (idem). A enunciação da criança no desenho, naquele espaço de formalidade, foi um convite. Ao subir e descer a escada da escola para registrar o desenho me proporcionaram uma série de topovivências que interrompem aquele cotidiano da sirene de horários e bombas. Ao aceitarem o convite para a oficina e cartografar suas vidas em diálogos e desenhos somos todos sujeitos desenhando pelo mundo. Mas o convite inicial da relação sujeito/sujeito através do desenho... Quem desenhou?

Galeria: Desenhando no Mundo da Vida com Charles em seu Cavalo.

Num certo dia:

- Professor, preciso fazer um curativo.
- O que houve?
- Machuquei o pé...
- O que você arrumou?
- Caí de bicicleta.
- Conversou com a diretoria?
- Falei... Vamos?

E assim iniciaram os curativos no pé de Charles. Ele me pedia para levá-lo até o Posto de Saúde na praça em frente à escola. Todos já o conheciam. Alguns funcionários, a maioria, ex-alunos. Curativo feito, conversas e sorrisos:

- Ele está pronto! – disse a Técnica em Enfermagem sorrindo.
- Está novo! – respondi.

Subimos as escadas da escola. Entrei para a biblioteca junto com ele. Continuamos a conversar. Disse para ir para a sala para não perder aula. Literalmente sim, talvez não. Foi com vontade de ficar.

Charles é um menino de pequena comunidade. Vinha de Kombi escolar. Como era da mesma turma de meu filho foram crescendo juntos. Fizemos amizade. Muitas vezes era

encaminhado para a biblioteca pelas professoras. A conversa, o diálogo e os livros estavam entre nós. Ele gostava de me pedir para contar histórias. Ficava entre a cadeira e o ar lendo livros. Um lindo ser humano que muito me marcou...

Hora do recreio Charles comia rapidamente a merenda para brincar, dar voltas pelo espaço escolar e isto incluía a biblioteca.

- Oi Josias!

- Oi Charles!

- Tudo bem?

- Mais ou menos...

- Sentou. Disse que não se sentia bem.

- Perguntei o que estava acontecendo...

E deitado olhando para o teto me disse que era algo no estômago.

- O que foi?

- Estou com muitos pensamentos no estômago.

- Algumas professoras e alunos riram.

Com o tempo falaram que ele era muito parecido comigo o que me alegrava.

Um certo dia:

- Professor preciso ir fazer curativo!

Não perguntei onde porque estava com um curativo na testa.

- O que houve meu amigo?

- Eu estava na kombi voltando para casa ontem e bati a testa no vidro da janela.

- Mas elas ficam fechadas Charles. Você estava na frente ou nos bancos de trás?

- Atrás. Eu gosto de ir olhando tudo bem perto do vidro. A kombi fez curva e eu bati.

- Mas você precisa manter a distância de um palmo do vidro. Você usa óculos. É perigoso.

- Você me leva lá no postinho?

- No meio da aula?

- Tio eu não quero perder o recreio.

- Vamos! Respondi.

Retirado os pontos finalizou as idas e vindas do posto sempre conversando.

Charles sempre estava na biblioteca para o reforço escolar. Matemática e Português principalmente. Muitas vezes era uma leitura ou uma história contada por mim ou pela professora de apoio. Ele ia e voltava até mesmo quando pedia para beber água no refeitório... No final do recreio sempre dava uma desculpa para não voltar para a sala de aula.

Mais um dia:

- Tio me leva no posto?

- O que houve?

- Machuquei o braço.

Era mais um curativo. Atravessamos a rua, passamos como sempre pela praça e todos receberam bem o Charles. Na volta ao sair do posto apontou para o coreto e me disse:

- Olha o meu cavalo!

- Que cavalo lindo Charles! É seu mesmo?

- É meu, tio! Tira uma foto!

Fiquei feliz com o cavalo de Charles e falei sobre lembranças de minha infância com meu pai carroceiro.

Meu filho foi na biblioteca. Mostrei para ele a foto.

Ele disse: - Pai esse cavalo não é do Charles ele está mentindo...

```

!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!          !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
...  !!!                !!!          !!!                !!!  ...
    !!!    ...  !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!    ...    !!!
    !!!                !!!          !!!                !!!
    !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!          !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
...

```

O cavalo de Charles...



Fonte: Acervo Pessoal - O cavalo de Charles...

... .. !!!

... .. !!!

... .. !!!

... .. !!!

... ..

... Galeria: Topovivências de Cartografias Andarilhas de uma Vaca Profana.



Fonte: Acervo Pessoal

Durante o tempo que fiquei reabilitado na biblioteca escolar, devido problemas vocais, tive oportunidade de fazer inúmeros atendimentos individualizados dos alunos. Cada caso era um caso. Mas o que me deixava alegre era a relação sujeito com sujeito no emergir das topovivências.

Quando olho para esta foto lembro muitas coisas do sistema escolar que muitas vezes são desafiadores, mas como é bom no andarilhar da vida ver a potência dos encontros.

Era mais um dia de trabalho. Coordenei um projeto que aos poucos foi morrendo. Era a Escola Leitora. Mesmo economizando ao máximo disseram que eu gastava muito material. Nunca fechei meu escaninho. Sempre via os alunos que freqüentavam a biblioteca seja para o chamado reforço, no recreio brincando pelo pátio ou no refeitório onde sempre estava com eles oferecendo livros e conversando, no corredor de acesso à diretoria e secretaria. A gente sempre se via.

Encaminharam para a direção mais uma leva de alunos para serem advertidos por suas condutas em sala de aula. O destino era certo: a biblioteca. Aquele espaço que tanto lutei na Escola Leitora como um lugar de liberdade e não de castigo. Ler não é um castigo. Biblioteca não deveria ser depósito do que não cabe em lugar nenhum da escola e muito menos de gente.

Eles chegaram. Eu estava lendo e assim permaneci. Olhei para eles. Ofereci um livro e expliquei: ler não é castigo. Eram quatro alunos da sétima série considerados “fios desencapados”. Começamos a conversar. Chega um momento que é melhor desenhar possibilidades e nelas costumam se abrir verdadeiros relicários porque deles eu nunca mais me esqueci. Eles me perguntaram quando eu voltaria a dar aulas e disse que não sabia. Tinha um cachorro que sempre me visitava na escola. Ele entrou mas foi expulso. Foi quando um aluno disse que tinha um cachorro muito esperto que ajudava ele a juntar as vacas.

- Como se junta vacas? – perguntei enquanto os olhares revoavam entre todos nós.

- Nunca vi um livro ensinando como se junta vacas – comentei.

As palavras se fizeram revoadas. Apreendi sobre o cavalo, o cachorro que latia e as vacas que o obedeciam. Ele comentou sobre a vara. Pensei que fosse necessário bater. Segundo ele não há necessidade: os sons emitidos pela boca ou pelo instrumento já são o suficiente. Sempre que ia trabalhar olhava pela janela a paisagem até a escola. As vacas variavam as movimentações conforme o tempo.

- Elas sabem até quando vai chover professor! – disse um aluno.

- No tempo do calor eu vejo muitas sofrendo debaixo do sol forte. Já observaram que é muito pasto e pouca sombra? Pouca árvore... E o nome da nossa região é Zona da Mata.

Peguei meu celular e mostrei no mapa a nossa região.

- Isso tudo era mata professor? Agora virou plantação de café e pasto.

- Esse papo me lembrou uma música do Caetano Veloso: Vaca Profana. Querem ouvir?

Enquanto eles ouviam fui à secretaria da escola e pedi para imprimir a letra da música. O sinal tocou.

- Temos que ir. A gente está suspenso das aulas de Geografia. Na próxima a gente volta.

Entendi que não poderiam voltar por um período de tempo que não seria tão curto. Fui conversar com a direção sobre o que estava acontecendo para me organizar.

Na outra semana retorno para a escola. Como estava cursando o mestrado eu viajava e ficava três dias da semana fora. Nos outros dois cumpria minha carga horária de praticamente vinte horas. Eles chegaram. Continuamos com a música enquanto eles olhavam os livros, algumas maquetes que esperavam por alguém depois de serem apresentadas e conversarmos sobre a letra da música. Um deles me perguntou o que era cubismo. Fiz uma explicação e no Google vimos algumas telas entre elas Guernica de Pablo Picasso. Eles conversaram que teriam que apresentar algo numa disciplina da escola. Sugeri fazermos uma vaca cubista. Mas como?

- Vamos pegar umas caixas no mercado...

- Pega uma maior e uma menor para o corpo... – disse um dos meninos.

- Pede umas para recorte... – disse.

Pedi autorização e a chave. Abri o portão e eles foram ao mercado praticamente ao lado da escola.

Tesouras, alguns lápis eu tinha no escaninho. Desenharam o rosto da Vaca Profana.

- E como vamos revestir a vaca? – perguntei porque percebi que faltava um papel.

- O que o senhor tem aí?

- Tem uns livros didáticos velhos que estão mofando e sem uso.

- Vai ficar legal.

Por fim a vaca foi sendo colada e montada. Eles fizeram um pescoço conectando a cara ao corpo que me impressionou. Disseram que faltavam as tetas porque a música comentava das tetas e do leite na cara dos caretas. Tentaram fazer com caixa recortada e eles não gostaram. Sugeri que pedissem no posto de saúde uma luva para encher e os dedos seriam tetas perfeitas. Estava pronta a Vaca Profana Cubista.

Aqueles meninos me possibilitaram uma das minhas melhores topovivências enquanto educador. Eles estavam felizes. Estávamos felizes!

Comentamos sobre uma proposta de interação com a turma e escola. A vaca e a música como momento de reflexão.

- A gente podia chamar aquelas duas ex-alunas do terceiro ano do Ensino Médio que estão fazendo o curso de Direito em Carangola para uma palestra...

Eu achei interessante a fala e perguntei: - Porque as escolheram?

- Elas são lindas e são inteligentes.

- Então vamos escrever uma carta de convite? – perguntei.

- O senhor ajuda?

- Lógico. – Iniciamos a carta. Conversamos sobre a estrutura do que escreveríamos. Eles apontaram as dificuldades de escrever. Combinamos de fazer juntos e assim fomos. O sinal tocou.

- Até mais!

No outro encontro conversamos sobre elas fazerem a sugestão da palestra. Combinamos de juntar um dinheiro para comprar flores e fazer um café de recepção das palestrantes . Perguntei quem seria o tesoureiro. Entreguei o dinheiro para iniciar nossa caderneta. Falamos em fazer um café com biscoitos e outras coisas. Eles estavam animados. Entregaram as cartas. Fiz contato com elas via whatsapp para confirmar. Um dia a Vaca Profana sumiu da biblioteca. Perguntamos e procuramos. Desapareceu! Os alunos voltaram para a sala de aula e não puderam mais voltar para dar prosseguimento ao projeto. Viva a Vaca Profana Cubista em suas galerias!

? ?
 ? ? ? ?
 ? ? ? ?
 ? ????????? ?
 ? ?
 ? ?
 Moooooooooooooooo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
 ...

Galeria: Considerações Andarilhas...

As quatro galerias da topogênese neste texto trazem a preciosidade do miúdo do cotidiano do que emerge através de topovivências. São galerias desenhadas que cartografam através das

vivências as possibilidades de infâncias. São crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II em narrativas oriundas da relação sujeito com sujeito.

Na “Galeria Lanterna da Topogênese que desenha e cartografa a vida contando histórias” Gal desmonta o mundo topoadultocêntrico e traz para o diálogo a teoria histórico-cultural em suas enunciações e reflexões autorais. No intemezzo das topovivências (LOPES, 2021, 2024) o contato intergeracional, onde a fragilidade antropológica se torna potência e traz esperança numa humanidade pautada pelo cuidado. É preciso olhar com atenção o desenhar da vida pelas infâncias. Se a palavra cultura tem como origem etimológica o cuidado, as crianças desenharam e cartografaram um mundo outro que envolve a realidade, a possibilidade, a territorialidade, as vivências éticas e estéticas nas dimensões do espaço/tempo alienar do toposcronicos da(s) topogênese(s) em Lopes. As crianças fazem o tempo inteiro desenhos em suas enunciações que nos desafiam a refletir e desenhar, enquanto práxis, rupturas epistemológicas do topoadultocentrismo e da vida desbotada: será que queremos tintar a vida como disse Josias Filho? Para onde foi a viveza da cor? As reflexões das considerações andarilhas, nesta primeira galeria, abraçam todas as outras. Como dito, não há meio, início e muito menos fim.

A bicicleta que leva Gal para a creche em meio a inúmeros diálogos assim como a luz do “curiar” de sua lanterna inquieta me levou ao desenho da bicicleta no espaço das cadernetas em “Desenhando no Mundo da Vida Passeando de Bicicleta”. O que uma criança que desenha uma bicicleta e a coloca naquele lugar quer nos ensinar? O que as infâncias nas topovivências do espaço escolar com seus desenhos “proibidos” e paralelamente tão amados estão a dizer? Qual a possibilidade de diálogos nessas cartografias de vida representadas nos desenhos? Os desenhos e as conversas revelam vivências e a amorosidade espacial de alunos em suas singularidades de vida num lugar permeado de livros ilustrados que passa a ser de castigo. A palavra castigo além de trazer as dimensões do pecado na tradição judaico-cristã revela os desdobramentos de séculos de escravidão no Brasil. Qual a contribuição do ato de desenhar num mundo em tempos de política de ódio, doente e conseqüentemente numa escola adoecida? É possível um diálogo do colorir e desenhar o mundo na vida em plena discussão do uso excessivo e danoso de telas?

As cores, os desenhos, a cartografia das infâncias reviram a visão topoadultocêntrica no imaginário de Charles. Para além de tentar fugir das paredes da sala de aula o cavalo naquele momento era dele? Creio que sim. Na aula de reforço na biblioteca foi ele que me dava o sinal de que a contra-hegemonia é necessária: são formas de desenhar a vida para além dos números do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Aos alunos das “Topovivências de Cartografia Andarilhas de uma Vaca Profana” meu agradecimento por trazermos diferentes visões de vida e ali nos encontrarmos de fato como pessoas em escrituras de vida. Por qual motivo desapareceram com a Vaca Profana?

De lugar de gente indisciplinada para de fato um espaço de liberdade de diálogo e criação. Como me disse um sábio benzedor: somos seres derramados pela vida! Tenho me derramado em tinta, mas não me esqueço com quem tinte. No movimento de pinça da mão humana para desenhar nos conectamos com a singularidade de nossa espécie. Que planeta desenhou-se desde as pinturas rupestres?

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2012.

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. A teoria do Romance. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores).
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- 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.
- 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.
- LOPES, J. J. M. **Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial**. Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1-13, jan/dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/tepv3jan/dez.12405> Acesso em: 06/06/2025.
- LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R.V de **Pesquisas pós-qualitativas e estudos das infâncias**. Linhas Críticas, v.29, e50615, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202350615> Acesso em: 05 ago. 2024.
- MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- OLIVEIRA, Maria das Graças; Reis, Magali (Org.). Lopes, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de; PEREIRA, Luiz Miguel. **O Espaço Intercorpóreo como Formador do Corpo Texto do Bebê**. Educação de Bebês em Contextos Coletivos: cultura material e pedagogia. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 69 a 96, 2022.
- VIGOTSKI, L.S. **Quarta aula**: a questão do meio na Pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, nº 4, p. 681-701, 2010.
- VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 337-380.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

Vivências pelo mundo da experiência: diários de bordo de uma professora¹

Sabrina Munck do Nascimento²

Meus pés percorreram serras, montanhas, florestas e rios que geraram nossos antepassados. Meus olhos percorreram olhos de parentes desamparados da própria história devido à morte ou ao silêncio dos nossos velhos. Apalpei a terra estéril e a árvore seca pela raiz fraca em um poente que cobria a vida com um tom pálido. Era a alma do mundo dizendo que um ciclo havia terminado e que, naquele instante, da soma das sabedorias das antigas tribos que o poente insistia em iluminar, mesmo que palidamente, uma nova tribo amanheceria como Sol... Jecupé (2020, p.15)

A sabedoria ancestral indígena diz que a humanidade precisa reencontrar o equilíbrio com o planeta, respeitando a diversidade e a vida em todas as suas formas. No contínuo, Jecupé (2020) diz do resgate às raízes. Está posto em suas afirmações que tanto o planeta precisa de revitalização quanto o humano deve voltar-se em sua alma para o sentir do coração. Para que isso aconteça é necessário que abracemos as novas gerações no intuito de deixarmos para elas a milenar sabedoria da ciência sagrada e suas essências.

A intenção dessa escrita é lhe encontrar nas quinas da distância onde somente o ortografar pode nos levar. Encontrar-te por meio das fendas do espaço-tempo que tão só a natureza e seus mistérios podem explicar. Desloco-me na direção de outros por meio desta narrativa autobiográfica, pois narro minha trajetória docente a partir dos diários de bordo, a fim de motivar outros movimentos docentes e provocar mudanças. Nesse preâmbulo, narrar a experiência pessoal ocasiona frescor, pois nos coloca em diálogos. Comunicação que proporciona o entender e o valorizar do trabalho do professor. Considerações fundamentais em conceitos do espaço/viver de nossas salas de aula, pontua Oliveira (2020).

Doravante, tudo que se faz com a criança no lidar com elas é através das provocações que as experiências escolares proporcionaram aos professores e, por isso, as realidades escolares sempre foram meu objeto de inquietação. Certamente, a escrita é o caminho dos encontros interiores. E a natureza não escreve, não instrumentaliza a escrita, não registra o feito, já que a ortografia é uma atividade exclusivamente humana.

Escrevo cotidianos escolares, apoiada em Certeau (1996) e autorizo-me a escrita com Fernandez (1994). Das possibilidades imbricadas de ensino/aprendizagem do aprendente e o espaço outorgado pelo ensinante. Proponho o questionamento e o desenvolvimento das aprendizagens, e escrevo de modo que outros me encontrem - e eu os encontre.

Outrossim, o aprender tem a ver com o tocar o outro, a modo brisa, no pôr-se em contato com este em suavidades intencionais a convite da ensino-aprendizagem. A saber que somos florestas, flores, terra, corpos físicos e celestiais. Estamos nas constelações que nos formam, por entre cruzamentos geográficos e temporais, sempre no mundo do através. Apesar de todas as nossas fragilidades, nossa alma busca o encontro com a Terra. Nisso, convergimos para o que

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222956371>

² Professora Mestre da rede municipal de Juiz de Fora. Membro do grupo de pesquisa do Grupegi.

Arendt (2011) disse, sobre educar ser o ponto que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele a fim de salvá-lo da ruína presente de nossa modernidade capitalista.

Essa escrita apresenta uma abordagem de aprender a modo cortejo³. Sendo um convite minucioso para abrir testamentos deixados para a humanidade, baú de tesouros. Pecúlios dos quais a escola tem sido guardião. Esse é o ponto de encontro entre Jecupé (2020) e Arendt (2011): o amor às crianças, aos saberes de modo responsável perante a Terra e seus renascimentos, existências e ciclos. Sensatez a cada porção de luz que passou e ainda passará por aqui.

É da responsabilidade humana o cuidar e o preservar das vidas, dessas muitas vozes que habitam o campo e entoam saberes, que apreciam o novo (nascer) e o renovo (em diversas fases de nossas vidas). Em conformidade aos vários sons, emoções e ações que envolvem o educar e o viver nesse conjunto de desejar o bem, de uma escuta ativa e de convite às experimentações. Nisso, a educação nos possibilita transmutar estados. Nela, somos fogo e água – florações! Vigotski (2012) diz das neoformações, ou seja, a formação do novo. Uma vez borboleta, nunca mais será lagarta⁴. Educar é reconhecer o novo a cada instante, a saber que o percurso docente e discente é sempre único. Educar deve permitir ao educando ler o mundo e operá-lo nas suas diversas condições de análise e reconstrução do conhecimento, promovendo o desenvolvimento efetivo de habilidades cognitivas sócio-históricas e geo-históricas.

Para que a aprendizagem aconteça, o trabalho deve ser ordenado, lento, profundo e contumaz, e, sobretudo, desvinculado de uma cultura curricular que prioriza o conteúdo marcado pela erudição. De acordo com Forquin (1993), se pensarmos nos problemas educacionais, muitos deles referem-se à transmissão cultural da escola, algumas confusas e cruciais. Portanto, é preciso reconhecer que a ordem humana da cultura não é um tecido imutável e uniforme. Ao contrário, existe uma diversidade de aparências e formas no tempo e nas geografias que variam por entre sociedades e não impõe formas certas e idênticas para todos os indivíduos. Não há homogeneidade e os elementos podem provir de fontes e tempos diversos, o que nos leva à “metáfora da bricolagem” (processo criativo com materiais e recursos disponíveis, muitas vezes de forma improvisada e não convencional, para criar algo novo).

A aprendizagem é apropriação e reconstrução do conhecimento do outro, ou uma parte deste, que se encontra com nossos próprios saberes pessoais, como completa Fernandez (1994), sendo gerada na inquietude. Portanto, abro a escrita das confidências de sala de aula, que me permitem contar das aventuras, dos saberes em vivências docentes/discentes na contramão de um mundo de vazios modernos e desencantados⁵. Queremos resgatar o que foi perdido e trazer, novamente, as encantarias humanas para o chão da escola.

Por isso, apresento trajetórias que se construíram na prática e na vivência com as crianças. Nessa atmosfera, o professor é o artífice em forja que, no processo, é afetado no ato de educar. É transformado e transforma. Alimenta-se e é alimentado. A modo “ensenã”, diz Fernandez (1994). O termo em espanhol significa que os espaços de criatividade e possibilidades possam surgir no recorte da realidade, indicando abrangência de representações e assinalamentos que

³ Cortejar enquanto verbo transitivo direto de tratar (alguém) delicadamente, com cortesia, educação. Referência ao Projeto Político Pedagógico (PPP). **José Calil Ahouagi: Muitas vozes, narrativas e invenções em uma cultura de escola singular.** EMJCA. Juiz de Fora. 2022.

⁴ Vigotski (2012) diz que o humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por mais insignificante que a novidade pareça. Ao ser comparada com as realizações dos grandes gênios, ela sugere uma compreensão teórica da atividade criadora. A imaginação é uma experiência de linguagem.

⁵ Entendemos as escolas a modo Weber (apud Munck, 2024), ou seja, lugares de relações reais e simbólicas. Lugares de faíscas e mímicas mágicas que podem invocar a chuva para um dia líquido⁵. Nessa centelha imagética, traçar na mente caminhos pedagógicos de criatividade e imaginação.

vão se configurar na escola.⁶ Nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) preza por gerar possibilidades de construir conhecimentos que dialoguem com os vários outros modos de ser e estar no mundo. Subjetividades que borbulham e desembocam no sentido social da educação: formar vidas. Nosso eixo curricular é centrado na Antropologia e essa linha perpassa todo o Ensino Fundamental I e II.

Apreciamos a infância como uma condição de vivência e experiência única do momento. Logo, a visão é qualitativa e concebe a infância com um olhar ampliado que vai além dos sete anos, abarcando todo o Ensino Fundamental. Temos um arquivo de práticas e essa narrativa é sobre a guarda de tesouros.⁷

Imagem 1 – Intencionalidades suaves



Fonte: Foto arquivo pessoal - 2024.

Para além dos vários conhecimentos que uma instituição carrega, nossa escola também tem uma prática de guardar e registrar as produções das crianças. É o nosso patrimônio, pois arquivamos modos pedagógicos há mais de vinte anos⁸. De acordo com Pelizzoni (2017), a função do arquivo é preservar a história da cultura de nossa escola nos seus modos de fazer e estabelecer a relação com a construção de conhecimento, pois resguarda a postura política e estética diante dos processos de ensinar e aprender de nossa escola. Esses trabalhos arquivados são geradores enraizados dentro de seus contextos, que fecundam novas composições de sentido e fertilizam sensações/reflexões em seus múltiplos significados e inspirações. Disso, o arquivo de práticas consolida e preserva o fazer de nossa instituição a partir do movimento ininterrupto de apresentação e exposição dessas práticas aos professores. O objetivo maior da prática de “guarda” é estabelecer o que se faz nessa escola. Para isso, é mostrado constantemente aos professores⁹. Nesse mostrar, renovam-se as memórias dos efetivos e ajusta, com os novos professores, como a escola anseia que seja feito. Isso fomenta o suscitar de outras novas práticas que ocorrem nos mesmos princípios que ensinaram os originais, buscando sempre profundas aberturas de sentido e reflexões.

⁶ A Escola M. José Calil Ahaugi se localiza na periferia da cidade de Juiz de Fora-MG. Lá estou há dezoito anos. Nessa escola, consideramos a memória e a valorização dos desenhos das crianças como linguagens importantes, sendo eles símbolos de sentimentos e formas de pensar, e aprender. São os desenhos que nos permitem perceber as crianças e nos possibilitam anovelá-los por entre saberes. Desenhar é uma prática importante para nós.

⁷ Referência ao que Arendt diz sobre a função da escola que é a guarda dos tesouros da humanidade. ARENDT, Hannah. A crise da Educação: entre o passado e o futuro. Editora Perspectiva, 2011.

⁸ As práticas da escola estão materializadas em pinturas, fotos, desenhos, livros, percursos de estudos encadernados em álbuns, tapetes de história, histórias bordadas e tantos outros artefatos confeccionados no cotidiano escolar.

⁹ Os registros ficam em armários guardados e, eventualmente, são levados para as reuniões pedagógicas para mostrar aos professores como é feito e como se quer que seja feito. Eventualmente, também, é apresentado para as crianças para ver como as mobiliza.

Aqui, relato como surgiu e o que é o Artefato de Memórias e Relevos de Vivências Pema, metodologia e material que não existiam antes na escola e em nenhum outro lugar. Este surge como possibilidade de alterar o costumeiro, quebrando rotinas e produzindo novas projeções no ato de experimentar. A palavra Pema é a abreviação de: Plástico de Estética, Memória e Aprendizados ou, simplesmente, PEMA¹⁰. Esse fazer é autoral. Foi pensado por mim e gestado no encontro entre pessoas de gerações diferentes: crianças e professora.

O Pema surgiu ao longo do ano de 2018 e o meu fazer pedagógico nasce no encontro com essa escola e seu arquivo. De acordo com Thomasello (2019), as novas gerações reelaboram também um novo mundo que vai existir e são autorais por isso, mas não começam do zero. Recriam a partir do que já existe. Cada ser é capaz de criar artefatos culturalmente significativos, se receber, de outros humanos e de instituições sociais, um montante significativo de assistência. Estando inserida nesse movimento de fomento de linguagens e de registros, elaboro (não a partir do zero) uma nova forma de documento - o registro Pema. Este material apresenta-se em relevo e artefato de vivências; as aulas são transformadas em interações de conhecimentos; e as paredes são convertidas em terceiras mediadoras, como grandes expositoras de desenhos das crianças e seus saberes.

Decerto, o lidar com Bakhtin (2003) me permitiu entender que a convivência transformou o ambiente e permitiu a concepção do PEMA. Ou seja, o âmbito estético habitável foi essencial para participação e caminhada não mais solitária, mas, sim, de encontros. O Pema é um material que apoia a memória dentro da função mental superior e permite a formação de parcerias, além de provocar olhares alargados e curiosos, pois é texto que se abre a múltiplas linguagens. Material que interroga e permite a fiança de revelar-se em confiabilidades que é diferente da competição.

O Pema consiste em construir procedimentos de aprendizados processuais ao mesmo tempo que se registra os saberes. Ou seja, é feito no contínuo, do que vai sendo trabalhado em sala de aula, no ato do ensino juntamente com a criança e fazendo dele um instrumento de memória do falado, do pensado e do estudado dentro de sala de aula. Desde então, essa nova metodologia, jeito de ensinar, tem se espalhado entre diversos professores pela escola na qual trabalho¹¹.

E, como de praxe na escola, docente e coordenação conversam e traçam percursos. Nisso, concebemos o projeto chamado: “A chegada¹²”. O “esqueleto” do trabalho estava pronto e o fazer era docente. Certa de que meu intuito era capturar as lógicas infantis, caminhei pelos corredores da escola ao som de muitas vozes igualmente infantis.

Decerto, a matéria caminhava e assumiu a metáfora dos navegantes desbravadores, e de um imaginário medieval de Terra Plana, permeado por monstros marinhos e abismos - dado que é nesse panorama que se encontra a chegada do europeu à América e, conseqüentemente, às terras de Pindorama/Brasil¹³. A sala metaforiza-se em lócus imaginário de encontro de nativos e europeus. A docente olha para a criança, certa de que o valor está no sujeito e não no conteúdo, ciente de que educar para a história é valorizar o humano que pensa e sabe sobre aquilo que

¹⁰ Analogia que faço com a palavra POEMA.

¹¹ Veja anexo 1 e 2 - Coágulos.

¹² O projeto “A chegada¹²” teve como força matriz as Diretrizes Curriculares de História da cidade de Juiz de Fora.

¹³ No decorrer dos encontros, discutimos e problematizamos a “conquista da América” e as relações de domínio surgidas a partir da relação nativo versus conquistador, tomando como fonte histórica a carta de Pero Vaz e o livro CASTANHA, Marilda. Pindorama: Terra das Palmeiras. Ed. Cosac Naify, 2007.

estuda¹⁴. Então, o mundo de encantos se abre e sou convidada pelas crianças a viver imagetivamente a trajetória dos colonizadores e os medos perante o mar¹⁵.

À vista disso, era preciso guardar o que estava sendo feito naquelas aulas. Registrar, mas não “depois”, no ato. Registro em movimento. Assim, como no fazer do tear, ali cruzamos palavras, mapas, histórias, memórias, saberes, curiosidades, desenhos.... As linhas seguiam em fios plásticos de aprendizados entre: crianças/professores/crianças. Diálogos que tornaram a estética do saber em ritmo, corpo, texto... Relevo Pema. Os desenhos dão vida aos estudos, são memórias e obras de arte. As salas de aula sendo transformadas em âmbito estético habitável, lugar de participação, onde a caminhada não é mais solitária, ela possui olhares alargados. A cartografia se estabelece enquanto paisagem viva. Habitamos o mapa e as interferências histórico-temporais foram feitas em parceria e autoria com as crianças.

Imagem 2 - PEMA “A Chegança”: o Caminho das Grandes Navegações¹⁶



Fonte: Foto arquivo pessoal- doc.Arquivo de Práticas da EMJCA - 2018.

Nessa valorização das várias linguagens infantis está o “desenho”, como aquele que possibilita o lembrar, o percorrer o tema proposto e montar trajetórias vivenciais. A memória nasce das vivências. Nenhuma palavra está descolada das emoções. O mundo é formado por sinais cheios de signos e sentidos. Essa atribuição de sentidos não é uma condição inata, são processos da construção social.

O pesquisador olha para a vida que não para, pois estamos em processos de inacabamentos. Parafraseando Freire (2018), quando indago: “de como a gente entende o ato de ensinar e como se ensina?”, passo pelo que podemos chamar de inquietações múltiplas. São elas belos motores para a formação do novo e, assim, surgiu o PEMA, no desejo de registrar as linguagens das crianças e de guardar as memórias vivenciadas em sala de aula. Criei o PEMA e o nomeei, elaborações minha com as crianças. Não existia esse conceito antes na escola e, como já dito, não existia esse conceito em nenhum outro lugar.

A inspiração é a criança, portanto, visualisamos para além de um ser humano isolado e passamos a descortinar o humano existindo em um determinado tempo e espaço. Na educação

¹⁴ De acordo com a Proposta curricular da Rede de Juiz de Fora https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_historia.pdf Acesso em: 16 mai. 2023.

¹⁵ Captar a infância é percebê-la em seu mundo imaginativo de transformação e de múltiplas possibilidades. Costurando o tempo histórico e o tempo presente por linhas dialógicas, por tecidos cotidianos dos aprendizados.

¹⁶ O primeiro registro PEMA feito, foi o da tabela comparativa mitológica da criação. O segundo é este que apresento aqui. Tomei emprestado conceitos geográficos de cartografia. Precisava do Mapa-múndi vazio. O objetivo era preencher os espaços a medida de nossas vivências. Nisso, fomos redescobrimo em sala de aula e permeando saberes por intencionalidades suaves do professor.

escolar é dado o nome de “obutchénie”¹⁷. Esse termo refere-se ao processo pedagógico que envolve professores e alunos. Ele é caracterizado pela unidade da ação de ambos e o foco está na aprendizagem do estudante, e pode ser traduzida como uma aprendizagem desenvolvimental. A criança consulta e registra no Pema, e essa é uma atividade de instrução que significa transformação dos sujeitos envolvidos na prática. Quando o cultural e o social se encontram, conseguimos ver a transformação. Em situação concreta, em condição social e de natureza. A egéria está no desenvolvimento da personalidade que é acompanhado pela transformação e espacialização. De acordo com Janer (2023), a criança espacializada é uma criança histórica. É possível supor, a partir de Bakthin (2006), que o Pema estimula o arranjo em diversas vozes, sentidos e signos.

Imagem 3- Pema narrativas da criação



Fonte: foto do arquivo pessoal. Doc. Arquivo de práticas da escola- 2024.

Esse é um outro modelo de Pema. Nesse trabalho sobre as narrativas da criação, conseguimos comparar vozes, histórias, dizeres. Segundo Cooper (2006), nas séries iniciais, cabe ao professor constituir com os alunos as noções do tempo a partir do sequenciamento de acontecimentos, fontes e os objetos no sentido cronológico, assim como lançar mão de linguagem própria que demarcam a passagem do tempo, para depois trabalhar ideias transversais como semelhanças e diferenças, e causas e efeito. A intenção, enquanto docente, é o resgate do encantamento de um mundo que foi desencantado pela racionalidade formalizadora. Ou seja, romper com o espírito capitalista que neutraliza existências e dessacraliza a vida no que diz Weber (2014). Nos permitimos a densidade do profundo a molde Larossa (2017).

A partir dos contos criacionistas, trabalhamos o que era mito e ciência, e promovemos a produção a partir dos olhares criativos das crianças. Com elas, pudemos ultrapassar práticas rotineiras e lançar novos caminhos a fim de favorecer o crescimento intelectual, cultural e social dos sujeitos. Nossa intenção foi a de promover costuras entre os saberes, incentivando a prática de relatos para desenvolver conceitos acerca do tempo e outros que envolvam o pensamento histórico, conforme demandam as Diretrizes Curriculares de Juiz de Fora (p.74).

Quando trabalho o quadro de narrativas mitológicas, uma pergunta torna-se a central. Isso depende de cada turma e de cada criança. E, em cada época, uma nova pergunta transforma-se na central. Em 2024, a pergunta lançada por Guilherme (10 anos - 4º ano) em fevereiro de 2024 foi: “Deus prometeu nunca mais destruir a Terra com águas, então, por que temos enchentes e

¹⁷ VIGOTSKI, Levi. Manuscrito de 1929.

tsunamis?”. Um tempo depois, tivemos notícias sobre as enchentes no Rio Grande do Sul¹⁸. A inundação foi causada por fortes chuvas que começaram a atingir o estado no final do mês de abril de 2024, prolongando-se até maio, virando notícia por todo o Brasil e suscitando comparações¹⁹ em sala de aula. Logo, aproveitei a oportunidade para trabalhar o gênero textual notícia, literatura infanto-juvenil, produção textual e mais mitologia. O que possibilitou fazer pontes com Krenak (2023). Em tempos desafiadores, aprendemos a importância de repensarmos nossa relação com a natureza e com os outros. Logo, também, revisamos o conto maia²⁰, em que a árvore Ceiba é destruída por desmatamento. Também fizemos um Pema comparativo entre a narrativa mitológica bíblica e os noticiários de nossa época. Analisamos a quantidade de dias de chuva entre o conto bíblico e o ocorrido no Rio Grande do Sul, meios de transporte em ambas as narrativas, arca, botes, helicópteros... Ou seja, formas de salvar a vida animal e a humana. Também estudamos os rios envolvidos no alagamento, Tigre e Eufrates na Mesopotâmia. Já no Rio Grande do Sul, as áreas mais afetadas foram dos vales dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos, Gravataí, além do Guaíba, em Porto Alegre, e da Lagoa dos Patos, em Pelotas e Rio Grande²¹. A comparativa de linguagens textuais não deve se limitar, pois, de acordo com os povos Yanomamis (apud Novaes, 1999):

O mundo se fez de uma vez só. Não há superioridade humana sobre a natureza e nem os animais”. A terra-floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos. Então, os riachos sumirão, a terra ficará friável, as árvores secarão e as pedras das montanhas racharão com o calor. [...] A terra-floresta se tornará seca e vazia. Os xamãs não poderão mais deter as fumaças-epidemias [...].

A escola tem se colocado em orientações “suleadoras”. Ou seja, valorizamos nossas culturas latino-americanas e, nesse aspecto, decolonizar o currículo é também decolonizar nosso ser, reconhecendo nossa dependência. De acordo com Nunez (2023), não somos seres autossuficientes. Precisamos de todo o ecossistema e de uns dos outros o tempo todo. Nossas relações são circulares e nos atravessam de modo que nos completam e incompletam, pontua Munck (2024). A terra quando abusivamente explorada torna-se estéril. Reage às nossas ações. Não há vergonha em precisar dos outros, humanos ou não-humanos. Isso é sair do antropocentrismo e assumir nosso papel no mundo enquanto ser vivente que precisa de todo o ecossistema. O cuidar é reparação histórica.

Considerações finais

De acordo com Janer (2021), todos nós temos a condição de artesão e deixamos marcas no meio social e cultural. Somos fazedores. Erguemos paisagens no fazer de nossas geografias e tecemos histórias ao longo de nossa temporalidade. Por mais que essa sociedade urbana industrial tenha criado cisões e alienações, e tenha coisificado pessoas e suas relações, existe, em cada atitude, a dimensão criadora. São nos rejeitos que criamos a dimensão revolucionária

¹⁸<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml> consultado em 27/01/2025.

¹⁹ Comparações com o texto bíblico do dilúvio. O dilúvio é uma história bíblica que conta a destruição de todos os seres vivos da Terra e a arca de Noé. A história está narrada no livro de Gênesis, nos capítulos 6 a 8. <https://super.abril.com.br/historia/o-diluvio-aconteceu#:> Consultado em 28/01/2025.

²⁰<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/maias-religiao>. Consultado em 13/09/2024. Essa narrativa foi adaptada e reescrita pela professora em um texto para as crianças que foi chamado de Huracán – o coração do mundo. A Ceiba era uma árvore sagrada que não poderia ser cortada. O ser humano cortou essas árvores e libertaram a maldade. Essa narrativa maia pode ser encontrada no livro Popo Vuh. SANTOS, Eduardo Natalino dos Deuses do México indígena: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002.

²¹ <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml> Consultado em 28/01/2025.

que escapa do controle e cria planos diferentes entre o social e o cultural. Nesses hiatos, recupera-se o que parece perdido e desaparecido. O movimento é de progênie e, a partir dele, escolho olhar para aquilo que não é repetição, mas criação. A prioridade é a de conceber o ato inaugural que instrumentaliza a possibilidade de mudança, de renovação e transformação.

As crianças lidam com os Pemas como uma forma de voar, sendo eles signos da liberdade e mosaico das experiências poéticas da vida cotidiana escolar. Logo, a práxis com as crianças e os modos como damos visibilidade a elas em nossas pesquisas ecoa na instituição. Nisso, o Pema permitiu a associabilidade e o apoio aos aprendizados do viver no transigir da memória histórica para os imaginários de elaboração geográficos.

O PEMA tem aspirações interiores que podem confluir com as obras de Malaguzzi (1988, in Hoyuelos, 2020), em que a capacidade estética amplia o além de si mesmo e busca ressonância com o mundo geral e educativo. Nesses fios entre os tempos da criança e os da escola, tecer ressonâncias com a coletividade é trazer a inserção das cem linguagens ditas por Malaguzzi (in Rinaldi, 2020) e recuperar os diálogos extraordinários para driblar as rotinas seculares da pedagogia. Paragem potente que projeta o futuro com esperança e transforma as salas de aula em espaços de diálogos. Urge a necessidade de recuperar a instituição educativa como lugar otimista e divertido de estar.

Anexo 1- Coágulos do PEMA por outros professores



Fonte: Arquivo de práticas da EMJCA- 2023.

Anexo 2- coágulos- Rios do Brasil e reinos da África.



Fonte: Arquivo de práticas da EMJCA- 2023.

Referências

- A outra margem do Ocidente.** Org. Adauto Novaes- São Paulo: Companhia das Letras. 1999.
- ARENDT, Hannah. **A crise da Educação: entre o passado e o futuro.** Editora Perspectiva, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do Russo Paulo Bezerra prefacio a edição francesa Tzvetan Todorov. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.
- CERTEAU, Michael. **A invenção do Cotidiano.** Trad. EPHARAIM, Alves e ORTH, Lúcia Endlich. Petrópolis. RJ. Vozes, 1996.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guaciara Lopes Lauro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 1993.
- JANER, Jader Moreira Lopes. Terreno Baldio. **Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma teoria de espacialização da vida.** São Carlos. Pedro & João Editores, 2021
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** E ed- São Paulo: Petrópolis, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Um rio, um pássaro.** Rio de Janeiro. 1ª edição. Dantes editora 2023.
- LARROSA, Jorge Bondía: **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira (Org). **Escolas em quarentena: O vírus que nos levou para casa.** 1ªEd. Londrina. PR. Ed. Madrepérola, 2020.
- PELIZZONI, G. M. **Os miúdos circos: Encontros possíveis entre cultura da infância e a cultura da escola.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora 2017.
- PREFEITURA DE JUIZ DE FORA.** Sec. Educação. Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdfAcesso:20 de jan. de 2018.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **José Calil Ahouagi: Muitas vozes, narrativas e invenções em uma cultura de escola singular.** EMJCA. Juiz de Fora. 2022.
- MUNCK, Sabrina do Nascimento. **Professora, por que você demorou tanto? Vivências pelo mundo borrado da Covid-19.** 1º ed. Pedro & João editores. 2024.
- TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** 2º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância: ensaio de psicologia.** Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012.

Cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância¹

Carolina Silva Gomes de Sousa

Crianças tem mãos pequenas,
pés pequenos e orelhas pequenas,
mas nem por isso tem ideias pequenas.
(Beatrice Alemagna)

A convivência com crianças pode nos mostrar muito mais do que é presumido pelo senso comum. Muitas vezes, as crianças são encaradas apenas como seres que ainda não são adultos, ou seja, seres que estão se preparando para tal, como se o “ser adulto” fosse a etapa final (e a única que importa) do desenvolvimento do ser humano. Enquanto isso não acontece, a criança é vista como incompleta, menor, insuficiente e suas opiniões e experiências não são consideradas tão importantes como as dos adultos. Contudo, quando se escuta atentamente, e se considera suas ideias, é fácil perceber que elas não são incompletas, não são o simples projeto de um adulto que virá. As crianças são o que são, inteiras e donas de suas vivências.

Com essa visão que encarava crianças como insuficientes, mesmo quando elas eram consideradas importantes para alguma pesquisa, alguma investigação, a elas só restava o lugar de observadas, pesquisadas. Quando se queria saber, entender mais das crianças, o que se fazia era pesquisar AS crianças, não COM elas. Mas, se queremos saber mais sobre as crianças, por que não as incluímos na pesquisa?

Neste texto, pretendo trazer um pouco desse pesquisar espacialidades COM crianças. As vivências espaciais de uma turma de crianças em uma escola de Educação Infantil motivaram a pesquisa² que trago aqui. Mas, antes de chegar na pesquisa em si, é preciso falar um pouco de suas bases. O que me levou a pesquisar e quem norteou os caminhos que trilhei.

Pesquisando com Martha Muchow

Até agora não houve nenhuma tentativa de questionar ‘o espaço de vida urbana’ ou respondê-la cientificamente. Em ambas literaturas, psicológica ou pedagógica, ‘a criança’ tem sido simplesmente um objeto de pesquisa. Os poucos e recentes estudos que contrastam a criança da cidade e a criança rural não oferecem uma análise detalhada, nem descrição da realidade da vida na cidade, nem tentam captar o ‘espaço de vida’ da criança urbana. (MUCHOW e MUCHOW in LOPES e FICHTNER, 2017, p.763)

O trecho escolhido para iniciar esta parte do texto faz parte do livro *Der Lebensraum des Großstadtkindes*, que, (postumamente) publicado, em 1935, traz a pesquisa de Martha Muchow. Nascida na Alemanha, em 1892 e morta em 1933. Além de ter trabalhado como professora de crianças e jovens, foi a primeira mulher a obter o título de Doutorado na Universidade de Hamburgo. Como integrante do Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo,

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222957382>

² SOUSA, Carolina Silva Gomes de Sousa. **Uma piscina que virou bolo: cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância**. [Dissertação de mestrado]. Niterói: UFF, 2021.

Muchow trabalhou bastante com projetos ligados à psicologia infanto-juvenil e Educação Infantil e, em meio a uma maioria de pesquisas positivistas, que viam as crianças apenas como objetos a serem pesquisados, a pesquisadora trouxe as crianças para uma participação ativa.

No ano de 1920, Muchow deu início a uma pesquisa sobre a vida das crianças da cidade de Barmbeck, um distrito de Hamburgo, na Alemanha. Além de observar como as crianças vivenciavam os espaços da cidade, também focou em suas lógicas ao vivenciar os espaços. Para tal, a pesquisadora desenvolveu uma metodologia que fugia da costumeira observação em laboratórios. Muchow foi com as crianças para os locais onde viviam, onde brincavam, sem o controle dos laboratórios, deixando que as crianças vivenciassem os espaços da maneira que quisessem. Além disso, ouviu as crianças, considerou suas ideias, escolhas, opiniões. As crianças eram agentes na pesquisa, suas vozes eram parte importante na produção e análise de dados.

Para saber mais sobre o espaço onde a criança urbana vivia, ela e sua equipe formaram um grupo de crianças de ambos os sexos, entre nove e catorze anos de idade. Convidaram as crianças para marcaram, em mapas formais, locais utilizados por elas. As crianças marcavam os locais e explicavam o que faziam neles. Ofereceram, também, questionários para que respondessem e os dados para comparações e levantamentos estatísticos, além de irem com as crianças aos locais que elas marcaram/mencionaram nos mapas e questionários. As crianças vivenciaram os espaços escolhidos por elas, os espaços que faziam parte de seu cotidiano, de sua rotina, sem direcionamentos, sem ordens a seguir, para que a pesquisadora e sua equipe pudessem compreender, de fato, como construíam suas lógicas como vivenciavam os espaços. Também, além de tudo isso, as crianças escreveram pequenos textos sobre os espaços, fossem eles usados para brincar ou para quaisquer outras motivações. Através dessas variadas formas, os dados da pesquisa foram produzidos e analisados e a participação das crianças de forma ativa foi garantida. O fato da pesquisa de Muchow ter sido feita COM crianças e não apenas SOBRE elas é algo que merece ser destacado, ainda mais na época em que foi feita.

Contudo, a pesquisadora não pôde ver seu trabalho pioneiro publicado, uma vez que, em 1933, cercada pelas ações do regime nazista, Martha Muchow cometeu suicídio. O livro foi publicado postumamente, na Alemanha, por seu irmão, Hans Heinrich, que reuniu resultados da pesquisa e anotações pessoais do estudo, sob o título *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Na década de 1970, o livro foi redescoberto pelo pesquisador Jürgen Zinnecker, sendo assim, republicado, mas ainda em alemão, o que restringia o acesso do grande público. Apenas em 2015 uma cópia do livro foi publicada em inglês, por Günter Mey e Hartmut Günter, desta vez, intitulado *The Life Space of the Urban Child*. Na edição em questão, além da pesquisa traduzida, os pesquisadores reuniram contribuições de outros pesquisadores sobre a obra de Muchow.

Mesmo que a pesquisa de Muchow tenha sido feita há tantas décadas, ainda não é muito conhecida. O fato de a pesquisa completa estar publicada apenas em alemão e inglês dificulta sua divulgação na comunidade científica mundial, contudo, entendo que é importante destacar seu pioneirismo na pesquisa COM crianças e divulgar seus estudos para que mais pesquisadores das infâncias possam ter suas pesquisas afetadas e impactadas por eles.

Colecionando acontecimentos

Uma colecionadora. Era assim como eu me entendia, uma colecionadora de acontecimentos. Por onde eu passava, ouvia e via pedaços de vivências e os guardava. Conversas no transporte público, vendedores ambulantes e sua criatividade ao anunciar os produtos, salas de espera de consultórios, pessoas esperando serviços em filas, a forma como enchem os carrinhos de compras no mercado, os anúncios dos feirantes, tudo era interessante. Crianças verbalizando suas curiosidades, surpresas ou certezas para adultos ou entre seus pares. O cotidiano, as pessoas vivendo suas espacialidades, fosse sozinhas, acompanhadas de

familiares/amigos, interagindo com desconhecidos, fosse serem jovens ou não, não importa, tudo podia entrar na coleção.

Não sei quando comecei a colecionar acontecimentos, nem sei por quê. Mas sei que não percebia apenas através do que via e ouvia, mas também pelos cheiros, os sabores, as sensações que despertavam – nas outras pessoas que eu observava e em mim também. Tudo isso me encantava e eu fui prestando mais atenção à coleção, o que me fez perceber que as crianças pareciam vivenciar de forma diferente dos adultos, ainda que estivessem nos mesmos espaços. Claro que ser professora de Educação Infantil facilitou essa percepção, já que meu convívio com crianças pequenas era constante. Percebi que elas agiam diferente dos adultos da escola, mesmo quando ocupando os mesmos espaços. Tal percepção me levou a vários questionamentos, várias suposições. Essa questão das variadas formas que as crianças vivenciavam os espaços de maneiras diferentes dos adultos foi tão instigante, que me levou a querer saber mais. E qual melhor forma de compreender as formas como as crianças vivenciam os espaços, se não pesquisando COM elas? Assim, o que era uma coleção de acontecimentos, virou uma pesquisa.

Lógicas crianceiras

Como anteriormente mencionado, o convívio direto com crianças, aproximou-me de suas vivências, suas lógicas. Como professora, pude conversar, brincar, vivenciar muitos espaços e acontecimentos com elas e, assim, juntei algumas preciosidades com muito mais detalhes. Observar as lógicas das crianças de perto pode ser muito interessante, quando se está atenta e aberta para isso. Assim, trago o relato de um dos acontecimentos da coleção para conversar um pouco sobre a construção de sua lógica:

Em um momento com várias turmas reunidas tomando banho de mangueira na escola, eu acompanhava minha turma de crianças de 5 anos. As professoras das outras turmas estavam próximas ao local do banho de mangueira, juntos, olhando as crianças e conversando entre si. Eu estava me dividindo, ao mesmo tempo que as “vigiava”, brincava na água com elas, vestindo maiô e short. Em um dado momento, vejo que algumas crianças estavam enchendo bolas de festa com água em uma bica próxima de onde estávamos. Eu entrei na fila de crianças que foi formada na direção da bica, peguei uma bola e enchi de água também. Guilherme (5 anos) estranha a situação, olha pra mim, com as mãos na cintura, demonstrando estar bem surpreso, e questiona:

“Você vai mesmo encher essa bola de água?”

“Vou, ué... não posso?”

“Mas, Carol, você é mesmo criança, né?”

(notas de campo, 2018)

Guilherme também parecia perceber a diferença de comportamento de adultos e crianças. E o fato de me ver, adulta, agindo naquele tempo-espaço, como as crianças estavam agindo, fez com que ele se questionasse e questionasse a mim também. Ele sabia que eu era adulta, afinal, era sua professora. Sabia que eu tinha o poder de acabar com a brincadeira de bolas, fechar a torneira e fazer com que todas as crianças vestissem suas roupas e voltassem para a sala da turma. Contudo, naquela ocasião específica, minhas atitudes o fizeram entender que eu estava “agindo como criança”. O ser criança vai muito além de estar em uma determinada faixa etária, em uma etapa de desenvolvimento biológico. O ser criança envolve uma forma de ser/estar no mundo, a forma de agir, e Guilherme percebia isso muito bem, daí seu estranhamento, daí a conclusão a qual ele chegou. A criança entendia muito bem quais eram os papéis esperados de adultos e crianças na sociedade em que estamos inseridos.

Assim, os processos de apropriação pelas crianças das ferramentas culturais disponíveis em uma determinada realidade social e histórica passam a ser tomados como meios ótimos para a compreensão das formas do pensamento e conhecimento infantis. (MELLO, 2009, p. 68)

As crianças nos mostram, o tempo todo, o que pensam, o que querem (e o que não querem), o que gostam (e o que não gostam). Estão sempre contando um pouco de como vivenciam o mundo, só que precisamos ouvir. Se pensamos que elas aceitam passivamente o que os adultos acham que estão depositando nelas, que apenas absorvem o que a elas direcionamos, estamos errados. As crianças vivenciam o mundo interagindo com ele, quer percebamos ou não. Ouvir as crianças é imprescindível para os Estudos das Infâncias.

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

Tornar as crianças e a infância (mais) visíveis tem sido um objetivo explícito dos chamados estudos sociais da infância, pois, como indica o objetivo, verifica-se que elas têm sido invisíveis ou insuficientemente visíveis até agora. Será isso verdade? (QVORTRUP, 2014, p. 25)

Qvortrup me traz a reflexão acerca da escuta que damos às crianças. Será que, mesmo ouvindo, consideramos o que elas falam? Revendo acontecimentos das crianças, colecionados na escola durante o tempo que sou professora de Educação Infantil, pude notar que essas diferentes formas que adultos e crianças vivenciam os espaços físicos da escola não eram percebidas apenas por mim. Será que as crianças sabiam disso também? Será que poderia conversar com elas sobre isso? Se eu quisesse pesquisar tais diferenças, não podia considerar apenas minhas observações e as conclusões as quais cheguei, mas também o que as crianças pensavam sobre isso.

Encontros que acontecem no caminhar

Quem conhece e trabalha com crianças sabe que suas principais ferramentas para conhecer são a curiosidade, o movimento, a exploração sensorial, a repetição e imitação, a brincadeira, o mergulho em situações vividas e experiências sociais. Mas essas formas de ser e pensar das crianças, utilizadas nas relações diversas que as crianças estabelecem a cada instante no mundo, são justamente a marca da diferença do mundo adulto, diferença essa que, longe de ser percebida como alternativa, é mais bem compreendida como dimensões a serem superadas ou formas inacabadas e até mesmo um tanto “selvagens” a serem civilizadas. (LOPES; MELLO, 2009, p. 12)

Observar essa curiosidade das crianças, as formas que elas vivenciam o espaço tempo, como influenciam o entorno e como o entorno as influencia, me levaram a conhecer e estudar a Geografia da Infância e a Teoria Histórico Cultural. Esses encontros, que se deram em desvios no caminho do que era uma simples pesquisa de observação, ajudaram a entender um pouco mais sobre as diferentes maneiras que as crianças ocupavam os espaços físicos e a compreender como seguir pesquisando com elas.

Muitas vezes, os espaços físicos são vistos apenas como palco de ações dos seres vivos. O que se produz a partir deles e neles - no sentido de relações - é deixado de lado, não é considerado. Acontece que os espaços físicos são habitados e utilizados pelas diferentes pessoas das mais diferentes formas. E as crianças são parte disso tudo. As formas como elas ocupam e se utilizam dos espaços segue uma lógica própria delas, diferente da lógica adulta. A Geografia da Infância entrou aí para ajudar a compreender essa utilização dos espaços.

A criança, cada criança, ocupa o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica, mas fá-lo sempre a partir desse lugar irredutível e distinto que é o da sua cultura, conjugada e construída continuamente na interacção com os outros e com os adultos. (SARMENTO, 2005, p.12)

Essas lógicas infantis, não foram “inventadas” agora, contudo, também não é como se fosse algo que sempre tenha sido considerado. Pode-se dizer que as crianças sempre tiveram voz e sempre tiveram suas ações e criações diferentes das dos adultos, mas, apenas há pouco tempo os adultos têm realmente ouvido e entendido essas lógicas, que são diferentes das suas. Parece, então, que Muchow já enxergava essas diferenças e as considerasse importantes para sua pesquisa.

Além da Geografia da Infância e dos estudos de Martha Muchow, este trabalho também foi influenciado pelos estudos Vigotskianos. O pesquisador russo e sua Teoria Histórico-Cultural fizeram parte da base de meus estudos para a pesquisa em questão.

Vigotski entende que as crianças vivem e se desenvolvem de maneiras diferentes, a partir dos conceitos históricos e culturais em que estejam inseridas. Segundo ele, a infância não é apenas um período temporal, é uma condição social da criança. Baseando-se nessas premissas, entende-se que, ainda que seja um ser biológico, a criança, mesmo antes de nascer, é um ser histórico. (SOUSA, 2021, p.89)

Vigotski entendia que o desenvolvimento da criança não está relacionado apenas ao biológico, mas é, antes de tudo, social. É na relação com o outro, com o ambiente onde está inserida que ela se desenvolve, influenciando e sendo influenciada o tempo todo. E se é assim que funciona, se é na relação que o desenvolvimento acontece, não se pode afirmar que todas as crianças, apenas por terem a mesma idade e/ou morarem no mesmo local, desenvolvem-se da mesma forma. Chegamos, assim, a um conceito chave de sua teoria: a *vivência*, ou, em sua língua natal, *perejivanie*.

Valendo-nos de exemplos que vimos quando analisamos crianças, podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomando independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (VIGOTSKI, 2018, p.75, grifo do autor)

Ainda que duas crianças sejam criadas pela mesma família, na mesma casa, isso não é o suficiente para que suas vivências sejam as mesmas. As formas como cada uma delas vivencia os acontecimentos, como experimentam o entorno, como se relacionam com os demais e uma com a outra, não são as mesmas e tudo isso influencia nas novas vivências que se formam. Para

Vigotski, a vivência é individual, situacional e intencional, é algo extremamente pessoal e intrasferível.

“A vivência transforma o que já existe, gera um novo sentido (inédito ou transformado), confere autoria, pertencimento”. (SOUSA, 2021, p.95) E as crianças vivenciam seu entorno brincando. A brincadeira é uma importante linguagem das crianças e sua principal forma de desenvolvimento.

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade? (VIGOTSKI, 2008, p. 24)

Brincando, a criança cria, o que leva ao desenvolvimento. E, para criar, a criança demanda de outro conceito que também foi muito presente na obra de Vigotski, a imaginação. Para se desenvolver, a criança precisa criar. E para criar, precisa imaginar. Sendo assim, imaginação, criação e brincadeira são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, ou seja, são elementos que precisamos levar em consideração sempre que estamos trabalhando com pesquisa com crianças.

Quando o vazio preenche

Tudo isso que vimos até agora foi importante para entender um pouco mais sobre a pesquisa. Uma pesquisa realizada com crianças de 4 anos de idade, de uma turma de Educação Infantil de uma escola pública, da rede federal do Brasil, localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro.

Durante a primeira fase da pesquisa de campo, observei e registrei momentos de brincadeiras livres das crianças. Fossem em áreas internas ou externas, o foco era registrar os momentos em que as crianças estivessem brincando nos espaços da escola sem direcionamentos de adultos. Muitas vezes as crianças faziam mais que apenas me permitir registrar suas vivências, elas participavam ativamente dos registros, fosse mostrando o que queriam (ou não queriam) que eu registrasse, fosse pedindo meu celular para que elas mesmas registrassem ou até ditando o que era preciso ser escrito no caderno de campo.

A escola conta com uma estrutura com salas de referência para cada turma, além de outros espaços, como sala de música, sala de informática, sala de artes visuais, refeitório, pátios e outros espaços ocupados por adultos e crianças. Cada sala de referência de turma conta com duas portas, as quais se costumava referenciar como porta de entrada e porta do solário. Todas as salas dão acesso a um solário, um espaço relativamente pequeno, com chão de cimento e sem muitos objetos fixos. Ao contrário da sala da turma, com brinquedos, materiais de desenho, mobiliário etc., e dos pátios, onde existiam brinquedos, escorregadores, balanços, gangorras, árvores e mais uma grande variedade de atrativos, o solário não possuía nenhum atrativo evidente. Ao menos não para um adulto e sua visão adultocêntrica.

Ainda assim, muitas vezes, as crianças escolhiam o solário como espaço de brincadeira. E é exatamente um episódio que aconteceu no solário da sala da turma que trago para ilustrar melhor a pesquisa.

Figura 1 – Solário da turma



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Certo dia, em um dos momentos livres, as crianças da turma podiam optar por brincar dentro da sala ou no solário. Algumas crianças permaneceram na sala, usando brinquedos, desenhando e colorindo, sentadas à mesa, usando fantasias etc., contudo, outras crianças preferiram ocupar o solário que, inicialmente, para mim, não passava de um espaço vazio. Todas as turmas possuíam um varal de pé, comprado pela equipe da escola para que pudesse servir para pendurar alguma atividade feita pelas crianças, como pinturas que precisassem secar, por exemplo. Na ocasião deste relato, três varais encontravam-se no solário, o da turma em questão e de outras duas turmas que com ela compartilhavam o espaço externo.

Ao sair da sala para observar as crianças no solário, percebi que algumas delas brincavam perto dos objetos e fui observar para tentar compreender o que faziam.

Figura 2 – Varais e elementos diversos no solário



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Perguntei a uma das crianças e ela logo me explicou que, como não estavam fazendo nenhuma obra de arte, elas poderiam usar os varais para brincar. Disse também que estavam construindo uma casa. Aos poucos a casa foi tomando forma. Em nenhum momento as crianças pararam para combinar suas ações, decidir quem exerceria qual papel no jogo simbólico, que materiais utilizariam para montar a casa. Nada foi premeditado. Enquanto brincavam, as crianças criavam.

Pedaços de TNT já usado – e bem amassado e até um pouco manchado - serviam para cobrir os varais, a casa estava tomando forma. A família que morava na casa, no entanto, já existia. A brincadeira já acontecia, antes mesmo da casa se formar. *“Pega mais uma coberta lá, filha!”*, dizia uma criança, instruindo uma colega a pegar outro pedaço de TNT. *“Eu que era o filho”*, disse outra criança, marcando seu papel na brincadeira. A família foi aumentando, os cômodos e elementos internos da casa surgindo, os papéis de cada membro da família iam se desenhando. Tudo isso sem combinações, as crianças apenas seguiam brincando e tudo mais ia acontecendo.

Durante o tempo que observei aquela brincadeira, pude perceber que as crianças concordavam, discordavam, criavam e recriavam não apenas o cenário do solário, mas o enredo que naquele momento era vivenciado por elas. Ao longo do período que estive com a turma, fazendo todas as observações de campo, via como elas se entendiam como crianças, como agiam de acordo com sua condição social de crianças, sem parecer encarar um a outra como “diferente”. No momento da brincadeira, no entanto, quem fazia o papel de pai e mãe tinha autoridade sobre quem fazia o papel de filho e filha, quem fazia o papel de irmão mais velho também tinha alguma autoridade sobre aquela criança que exercia o papel de irmão mais novo, quem era adulto saía para trabalhar, todos os papéis eram muito bem estruturados. Esse conhecimento acerca da estrutura familiar, que papel cada elemento exercia em uma família, como se organizavam as casas no Brasil, tudo isso fazia parte do conhecimento que cada criança desenvolve a cada dia. Na brincadeira, elas reelaboravam experiências prévias e as combinavam com as experiências umas das outras. Ao observar a brincadeira, era possível compreender um pouco mais da vivência de cada criança.

Figura 3 – Registro de brincadeira no solário



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Aos poucos, da mesma forma que a família e a casa se formaram, tudo foi se esvaindo. As crianças foram perdendo o interesse na brincadeira, foram deixando o local para participar de outra atividade que parecesse mais atraente e, novamente aqui, nada foi combinado. Ninguém anunciou que a brincadeira havia terminado, nem as crianças e nem as professoras. Os elementos da brincadeira não foram todos recolhidos. Todavia, sem as crianças, a casa não era mais uma casa. Sem as crianças, os varais haviam voltado a ser varais para pendurar a arte das turmas.

Buscando exemplificar melhor a diferença entre a visão dos adultos e das crianças para o mesmo espaço, trago dois mapas: um representando a cartografia do espaço da forma que foi

pensada pelos adultos da escola. A outra, representando a cartografia da maneira que as crianças vivenciam o mesmo espaço.

Figura 4: Cartografia do solário

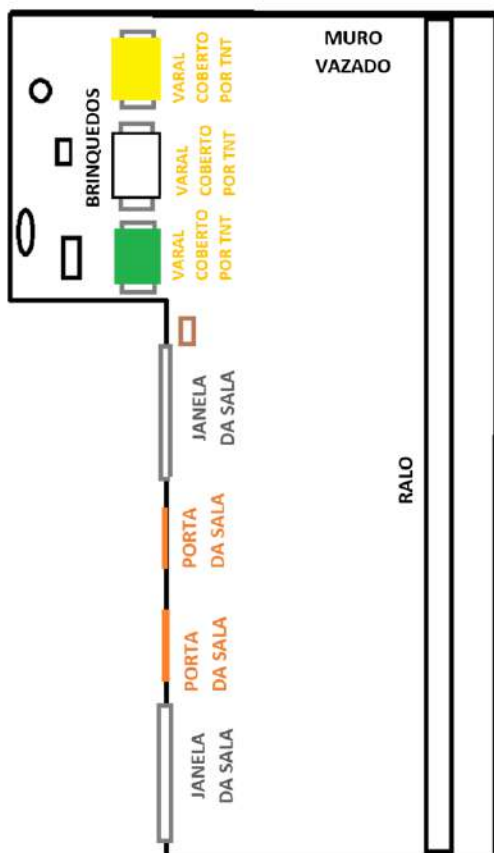
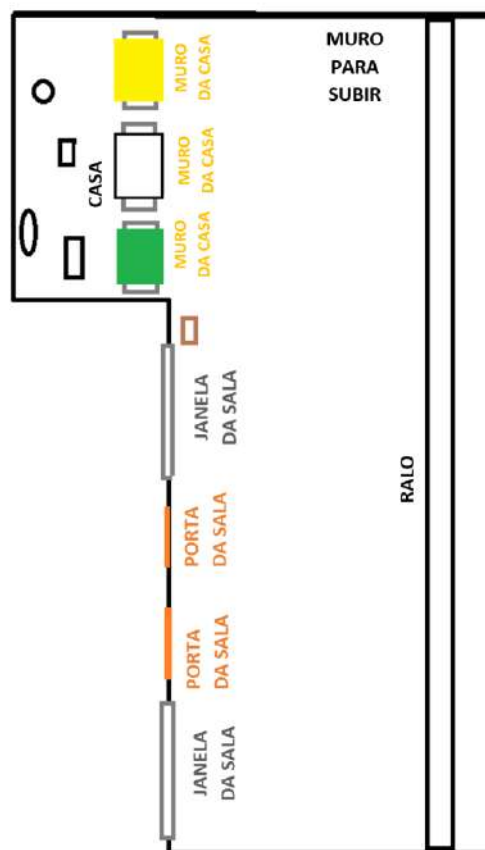


Figura 5: Cartografia crianceira do solário



Fonte: Elaborado pela autora

Enquanto para mim, adulta, o solário fosse apenas um espaço ao ar livre, com chão de cimento, acesso às salas por portas e janelas, os varais nada mais fossem que varais cobertos por TNT, para as crianças, não era nada daquilo. Durante o acontecimento registrado, suas lógicas mostravam algo que eu não havia percebido. O que havia no solário não eram varais, pedaços de TNT e brinquedos, mas sim a casa de uma família, com muro, porta de entrada, janela e mobília interna. As crianças ressignificaram o espaço do solário através de suas lógicas, construídas enquanto brincavam, juntas, misturando as vivências que já traziam, enquanto criavam novas vivências.

Ainda que estude e trabalhe com crianças, sou adulta, acabo enxergando os espaços de forma diferente delas. As crianças e suas lógicas criam uma espacialidade outra, um novo mapa vivencial, diferente do que os adultos pensam e programam para elas, indicando uso e função para cada elemento. Mesmo espaços, como o solário, por exemplo, que foram pensados pelos adultos para um determinado fim, não são necessariamente assim vivenciados pelas crianças. No mapa que retrata a cartografia do espaço, por exemplo, é possível ver uma indicação de um muro vazado. Ele foi pensado de forma a melhorar a circulação de ar, pensando no bem-estar das crianças e de quem ocupasse aquele espaço. As crianças, no entanto, viam ali um muro para subir. Nas frestas de circulação de ar, elas enxergavam espaços para encaixar os pés e subir no muro. Outras vezes, os espaços eram como buracos para espionar, pois usavam para olhar o que acontecia do outro lado do muro. Suas lógicas são outras e, com suas brincadeiras, espacializam suas vidas, criançando os espaços por onde passam.

Referências

- ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 38p.
- LOPES, J. J. M.; FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Martha Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista de Educação Pública**, v.26, n.63, pp.755 – 774, 2017
- LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Apresentação. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, 274p. p. 7-13
- MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, 274p. p. 63 – 82.
- QVORTRUP, Jens. Visibilidades de crianças e infância. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 23–42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Prefácio. In: LOPES, Jader Janer Moreira & VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005. 74p. p.11 – 12.
- SOUSA, Carolina Silva Gomes de Sousa. **Uma piscina que virou bolo: cartografias criancieiras e vivências espaciais na infância**. [Dissertação de mestrado]. Niterói: UFF, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 128p.
- VIGOTSKI, Lev. Seminovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, P. 23-36, junho, 2008.

Cartografias



A cidade cartografada pelas crianças: uma abordagem investigativa¹

Diomario da Silva Junior

Marlene Nunes Ferreira

Vinícius de Luna Chagas Costa

A expressão reta não sonha.
Não use traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz
um formato de pássaro.
A arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros, 2016

É preciso olhar a cidade com olhos de quem procura. E as crianças dominam, como ninguém, essa arte de ver o mundo para além do que se mostra - como se ele guardasse segredos.

O poeta Manoel de Barros nos ensina que o mundo guarda suas histórias em cada canto, em cada rua, em cada bairro desenhado por linhas retas, curvas, perpendiculares, transversais, entre outras formas. Por meio da linguagem cartográfica, promovem-se diálogos e saberes que constroem novos sentidos sobre o modo de ver, olhar e sentir a cidade.

As representações presentes nos mapas e na cartografia expressam sentimentos identitários, histórias locais e conflitos vivenciados por crianças que vivem em territórios marcados pela presença do tráfico e/ou da milícia. Essas experiências, associadas ao cotidiano dos bairros, contribuem para a construção das relações sociais entre os diferentes grupos. Tais grupos, ao habitarem os espaços geográficos da cidade do Rio de Janeiro, vivenciam e produzem cultura de maneira singular. É importante destacar que qualquer produto cartográfico, como mapas e plantas, é concebido segundo os interesses de seus elaboradores. Assim, trata-se de uma visão de mundo específica, e não de instrumentos neutros de comunicação e representação.

Práticas Pedagógicas: entre mapas prontos e mapas vivos

Sendo assim, os projetos desenvolvidos com a turma do 5º ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj) propõem aos estudantes uma discussão sobre a paisagem social, por meio de práticas pedagógicas como as rodas de conversa — em especial, a roda de notícias —, a fim de contextualizar e dialogar com outros projetos desenvolvidos com e para a turma. Buscamos pensar numa geografia que coloque a criança numa condição autoral, a partir dos elementos da cultura onde ela vive.

Conforme um dito popular muito utilizado na zona rural onde a autora residiu — “uma conversa leva a outra” —, a expressão pode ser ressignificada, no contexto das práticas

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265222958596>

cotidianas escolares, como “um projeto leva a outro”, na tecedura contínua de saberes. Naquele momento, a turma desenvolvia o projeto intitulado *Biografias*, com foco na figura de Tia Ciata, articulando elementos da história e da geografia da região central do Rio de Janeiro numa perspectiva que acolhesse as infâncias. A proposta se ampliou até alcançar a temática da Pequena África, em razão de sua natureza histórico-cultural, que despertou a curiosidade, gerou indagações e promoveu diversos questionamentos na turma.

Jader Lopes, em *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados* (2018), faz uma rica descrição em detalhes, argumentando que a geografia da infância busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida as espacialidades, destacando a paisagem, o território e o lugar.

Em uma das muitas conversas pedagógicas sobre o fluxo de planejamento integrado aos projetos, a equipe docente foi instigada a refletir sobre a ausência, na sala de aula, dos principais mapas geográficos, que possibilitariam à turma o acesso contínuo e a exploração desses recursos ao longo do ano letivo. Diante dessa provocação, os professores providenciaram os mapas, afixando-os nas paredes da sala. A partir de então, os estudantes passaram a analisá-los com interesse, buscando mensurar distâncias entre o Brasil e outros países, identificar o tamanho dos estados e comparar dimensões territoriais. As percepções foram compartilhadas entre os colegas, revelando encantamento e surpresa — especialmente diante da descoberta de que alguns países são menores do que determinados estados brasileiros —, um olhar investigativo que expressa curiosidade, surpresa e entusiasmo.

Para Lévy (2008), “o mapa é dinâmico, em função das influências do espaço, dos conceitos, das técnicas e dos usos”. Ao observar o mapa da cidade do Rio de Janeiro, é possível perceber essas influências, que atravessam aspectos geográficos, os morros, as memórias culturais e as heranças ancestrais. Registramos que os mapas são uma forma de representação plana de um determinado espaço da superfície terrestre. Tradicionalmente é a representação do espaço mais utilizada, comumente em uma escala pequena, devido ao tamanho da realidade representada.

O escritor e urbanista norte americano Kevin Lynch (2011) destaca que a configuração urbana é percebida pelas pessoas que nela habitam de forma gradativa, onde o tempo é um elemento essencial. O autor defende a ideia de que formamos mapas mentais à medida que somos marcados por experiências e histórias pessoais.

Discutimos com os estudantes a ideia de que o mapa é uma representação simbólica de um lugar, seja de uma parte de uma localidade, de um país, de um continente ou até do mundo inteiro. Para que essa representação seja funcional, é necessário aplicar técnicas de redução de escala, ou seja, representar o espaço real em proporções menores. Os mapas, tradicionalmente elaborados por adultos, seguem convenções específicas e exigem determinados elementos técnicos. No entanto, ao trabalhar com crianças, buscamos incorporar também as chamadas novas tecnologias cartográficas. Nesse sentido, utilizamos o Sistema de Informações Geográficas (SIG), um conjunto de ferramentas e tecnologias que permitem o estudo e a representação da superfície terrestre de forma mais interativa e contextualizada.

É preciso considerar que todos nós convivemos com mapas em nossa vida cotidiana. Muitas vezes encontramos mapas em diversos lugares como nas propagandas, em livros de literatura, nos games. Muitos deles têm base em mapa. O mapa é um texto que está em nossa vida cotidiana, num sentido mais alargado. Socialmente encontramos mais mapas fora da escola do que nela.

A ideia de alfabetização cartográfica ganha força quando se percebe que as crianças tinham dificuldade na interpretação dos elementos e formas de comunicar presentes nos mapas. Compreendemos que na maioria das abordagens pedagógicas os mapas vêm prontos para as crianças, mas não há uma forma de alfabetização como acontece na língua materna. A produção

teórica e o trabalho na escola precisam repertoriar a criança a se alfabetizar nos números, na ciência, mas também na cartografia.

Acreditamos que desde a educação infantil deveria estar presente na escola. Saber dominar esse texto é essencial para a vida social. A maior parte de nós não passou por um processo de alfabetização cartográfica. Nossa percepção é de que ainda usamos pouco os mapas para nos orientar. Com o celular os navegadores têm cumprido a função e até mesmo em viagens, raramente usamos a cultura dos mapas.

Retomando as rodas de conversa realizadas em sala, nas quais os estudantes assistiram a uma série de documentários sobre a Pequena África — produzidos pelo Observatório do Patrimônio Cultural do Sudeste —, os professores levaram para a turma o mapa da Pequena África (Figura 1). Durante a preparação da atividade, ao buscar um mapa do continente africano, encontraram uma imagem significativa e providenciou uma cópia para cada estudante. Organizados em duplas, os alunos analisaram o material e, posteriormente, compartilharam suas percepções com a turma.

Refletir sobre o espaço vivido pelas crianças é também uma forma de compreender os conteúdos geográficos em sua contribuição para as infâncias. Ao observarmos as marcas e paisagens da cidade, propusemos aos estudantes que identificassem locais já visitados e compartilhassem memórias associadas a esses espaços. O desafio pedagógico está em abordar o conceito de paisagem articulando elementos naturais e culturais, ambos moldados por relações sócio-históricas. Progressivamente, percebemos que as crianças se relacionam com um espaço carregado de valores, heranças e formas consolidadas. Ao expressarem suas vivências espaciais de maneira autoral, revelam dimensões corporais e escalares frequentemente ignoradas nas abordagens tradicionais da cartografia escolar.

Figura 1 – Mapa da Pequena África – Região central do Rio de Janeiro



Fonte: Roteiro da Pequena África. Janelas abertas. Disponível em: <<https://janelasabertas.com/2017/04/19/pequena-africa-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 29 de maio de 2025

Essa cartografia com crianças a partir do uso de geotecnologias causou alguns estranhamentos para os estudantes. O primeiro deles foi o fato de não encontrarem, no mapa, a localização da casa de Tia Ciata — algo que consideraram um verdadeiro absurdo. O segundo ocorreu em relação ao monumento “Cemitério dos Pretos Novos”. A presença de um cemitério no centro do Rio de Janeiro causou surpresa e inquietação, pois a palavra “cemitério” foi

prontamente associada a algo negativo. Durante a discussão, uma das crianças questionou: “Por que cemitério dos pretos novos?”, ao que outra respondeu: “Deve ser porque lá só tem crianças pretas!”.

Após uma longa conversa sobre o significado histórico do nome do monumento, a turma passou a compreender melhor sua importância — embora alguns ainda expressassem desconforto em relação à sua denominação. Ressaltamos que estas marcas são referências espaciais. Ao acolhermos estes saberes infantis, sobretudo na espacialidade urbana, caminhamos em um sentido transformador. É relevante dizer que a ideia do protagonismo se dá quando existe horizontalidade no diálogo entre o mundo adulto e infantil.

Em outro momento a turma foi provocada com uma pergunta: o mapa que tinham em mãos era igual ao que estava afixado na parede? Alguns estudantes se levantaram para realizar a comparação entre os dois mapas. De volta à roda de conversa, a turma se mostrou dividida: havia quem percebesse semelhanças, sobretudo pelas linhas que delimitavam os espaços; por outro lado, outros afirmavam com veemência que os mapas eram diferentes, justificando que, no mapa da Pequena África, havia “desenhos” representando os lugares, enquanto no mapa da parede apareciam apenas linhas usadas para “dividir, separar os lugares”.

Diante desse contexto, foi lançada uma nova provocação à turma: todos os mapas são iguais? A pergunta gerou, mais uma vez, uma movimentação espontânea entre os grupos, que se deslocaram até as paredes onde os mapas estavam afixados. Após observações atentas e trocas de posições, os estudantes passaram a comparar os elementos visuais de cada mapa. Com olhar curioso, alguns afirmaram que os mapas não eram iguais, pois os desenhos, as linhas de divisão e as cores utilizadas apresentavam diferenças entre si. Na sequência, foi proposta uma atividade em que, a partir das discussões realizadas e de suas percepções, os estudantes deveriam elaborar um mapa da Pequena África (Figura 2). Embora tivessem como referência o mapa impresso previamente apresentado, cada um empregou sua marca artística, de modo que o “desenho” — como denominaram durante a roda de conversa — assumiu uma expressão territorial da herança africana, visivelmente representada nos traçados e nas cores utilizadas nos contornos das linhas que delimitavam as áreas da região da Praça Mauá.

Na perspectiva de Vigotski (2009), o conceito de experiência evidencia que o espaço físico pode ser compartilhado por todos, mas a vivência é singular, pois reflete a forma como cada indivíduo percebe e se relaciona com esse espaço. O autor chamava atenção para a importância de considerar elementos não visíveis ou não valorizados nas experiências infantis. Partimos da premissa de que toda criança cria seus próprios espaços geográficos, atribui significados às vivências cotidianas e constrói símbolos a partir de suas interações no território.

Barbara Rogoff, em *A natureza cultural do desenvolvimento humano* (2005), argumenta que grande parte das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil tem origem em contextos de classe média da Europa e da América do Norte, o que cria uma espécie de “cortina de fumaça” sobre a diversidade das experiências culturais. Essa invisibilização resulta em uma injustiça cognitiva, na medida em que universaliza trajetórias e ignora modos distintos de viver a infância em diferentes comunidades culturais.

Neste estudo, buscamos refletir não apenas sobre a intencionalidade pedagógica, mas também sobre como as crianças vivenciam sua situação social de desenvolvimento, especialmente no que se refere à dimensão espacial. As produções cartográficas que analisaremos a seguir constituem formas de registrar e documentar geograficamente as infâncias, suas leituras de mundo e suas experiências territoriais.

Figura 2 – Representações da Pequena África pelos estudantes do 5º ano (10 anos de idade)



Fonte: Produções escolares registradas no contexto da pesquisa de campo (2025).

Cavalcanti (2008) destaca a importância da cartografia na formação do pensamento geográfico, argumentando que os mapas devem expressar o olhar das crianças sobre o espaço, e não apenas reproduzir visões hegemônicas. A construção desse pensamento ocorre por meio de diferentes experiências, entre elas, a sensibilização do olhar para a cidade e suas formas. Ao observar e capturar imagens do espaço urbano, as crianças as organizam em suas memórias e as expressam artisticamente, por meio de registros no papel. Entre as habilidades essenciais, estimulamos que as crianças fizessem mapas em uma variedade de escalas usando seus próprios símbolos e legendas. As crianças conseguiram criar mapas com características identificáveis, porém, únicas. Ainda que alguns elementos do mapa pudessem estar ausentes, como a escala ou a legenda, o objetivo foi plenamente atingido com as produções.

Assim, as crianças produziram, de forma independente e autoral, uma variedade de mapas e plantas em diferentes escalas. As legendas foram mostradas de forma clara e precisa para os propósitos de cada criança.

Por sua vez, Lévy (2008) propõe um deslocamento do olhar para a cidade, enfatizando suas contradições sociais, históricas e espaciais, a fim de reconhecer as múltiplas camadas que compõem os territórios e suas representações.

[...] o mapa pode, sem dúvida, tornar-se um vetor privilegiado do que chamaremos a acomodação ao tempo dos atores, um ordenamento do território privilegiando as margens de liberdade sobre os constrangimentos estáticos, as questões de sociedade sobre os cenários prontos e acabados, a governança sobre as políticas públicas setoriais, o político sobre a política, em resumo, visando a associar fortemente prospectiva e cidadania. (Lévy, 2008, p. 153).

Em outra atividade de análise cartográfica, os estudantes foram convidados a localizar, nos mapas entregues, o bairro onde moravam. Com um olhar atento e sensível, as crianças rapidamente perceberam que apenas algumas comunidades estavam representadas naquele material. Uma aluna, moradora da comunidade do Caju, aproximou-se da professora e apontou que o bairro onde residia não aparecia no mapa. Diante disso, a professora sugeriu que ela pudesse incluí-lo no verso da folha ou no caderno de desenho. A estudante, no entanto, expressou seu incômodo e afirmou: “Isso é preconceito com quem mora em comunidade”. Em seguida, outra colega questionou: “Qual o problema de morar em uma comunidade?”.

A discussão sobre a questão social e histórica envolvida naquela atividade seguiu até que um dos estudantes perguntou: “Professora, me perdi. Estamos estudando geografia ou história?”. A docente respondeu que, para compreender aquela área da geografia, era necessário contextualizá-la com aspectos históricos, pois um conhecimento conduz ao outro.

Essa interação revelou como a ampliação do conceito de aprendizagem ocorre justamente quando os saberes e as práticas escolares se articulam aos conhecimentos que os sujeitos trazem de suas experiências pessoais, culturais e sociais no meio em que vivem. Assim, compreende-se que uma educação de qualidade — entre outros aspectos relevantes — se constrói por meio da integração de saberes, do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e das trocas significativas entre os pares. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular, que orienta para uma formação integral, pautada pelo respeito à diversidade, pela valorização das experiências dos estudantes e pela articulação entre competências cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017).

De acordo com Callai (2005), “ensinar Geografia implica ensinar a ler o mundo, e a cartografia, nesse processo, deve ser compreendida como linguagem e não apenas como técnica”. Dessa forma, o ensino de Geografia deve ultrapassar a memorização de conteúdos e a simples leitura de mapas prontos. A cartografia, quando concebida a partir da experiência e do olhar das infâncias, transforma-se em instrumento de leitura do mundo e de construção de significados sobre o espaço vivido, considerando a multiplicidade de sentidos que cada indivíduo experiencia em seu cotidiano.

Após um intervalo de duas semanas sem atividades com mapas — devido à realização de um evento escolar que envolveu toda a comunidade —, os professores retomaram as práticas de exploração cartográfica. Dessa vez, propuseram aos estudantes uma reflexão inicial por meio de perguntas escritas no quadro, com o objetivo de investigar suas compreensões sobre os conceitos de mapa e cartografia.

A primeira pergunta lançada à turma foi: como vocês definiriam a palavra *mapa*? De maneira quase unânime, os estudantes compreenderam o mapa como um instrumento de localização — uma ferramenta que auxilia no deslocamento até determinado lugar ou no direcionamento para alcançar um espaço específico (Figura 3). No entanto, observou-se que a forma como os estudantes representaram o mapa variou conforme suas leituras de mundo: alguns o associaram a aplicativos de GPS, outros o descreveram como uma folha de papel, referindo-se ao mapa impresso, e houve ainda quem o definisse como um objeto ou ferramenta — todos, porém, com a mesma finalidade: auxiliar na localização.

Essa investigação sobre a compreensão conceitual dos estudantes fornece subsídios importantes para acompanhar o processo de aprendizagem em torno da linguagem cartográfica. Além disso, permite identificar a necessidade de desenvolver novas estratégias pedagógicas que favoreçam uma relação mais crítica com o conteúdo, de modo que os estudantes sejam capazes de pensar, refletir e inferir sobre o mundo à sua volta, fortalecendo-se como sujeitos ativos e transformadores da realidade social.

No entanto, é através da geografia da geografia escolar que acontece a espacialização da vida. A referência dos mapas das crianças está nos mapas dos adultos. É preciso um esforço para que as referências espaciais das crianças também sejam contempladas nos mapas.

Figura 3 – Concepções escritas de estudantes sobre o que é um mapa – parte 1

ESCREVER SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O MAPA QUE RECEBEU. OBSERVE, ANALISE E ESCREVA. - E QUE ESSE MAPA MOSTRA OS BAIRROS DO RIO MAS SERIA BOM TAMBÉM MOSTRA AS RUAS MAS EU ENTENDO CONTANDO QUE FOI BOM ELES BOTAEM OS NUMEROS PORQUE ASSIM DAVA PARA SABER QUAL É QUAL.

X

X

O QUE VOCÊ MUDARIA A CONFIGURAÇÃO DO MAPA? POR QUE? - BOM EU FARIA COM QUE OS MAPAS FOSSEM MAIS INTERATIVOS TIPO UM LIVRO QUE CADA PÁGINA TIVESSE O PAIS OU O ESTADO, BAIRRO, RUAS ASSIM SERIA MAIS FÁCIL.

X

X

AS COMUNIDADES APARECEM NO MAPA? PORQUE - CLARO PORQUE MESMO SENDO VÁRIAS CASAS JUNTAS AINDA TEM PARTES QUE DÃO NOME MAIS NÃO NECESSARIAMENTE PRECISA APARECE.

• a que você mudaria na configuração do mapa? como faria?

Eu mudaria no mapa, iria colocar uma bônus em conjunto com o mapa.

• as comunidades aparecem no mapa? por que?

eu acho que não porque essa comunidade não é conhecida e não tem nome.

• escrever suas percepções sobre o mapa que recebeu, observe, analise e escreva.

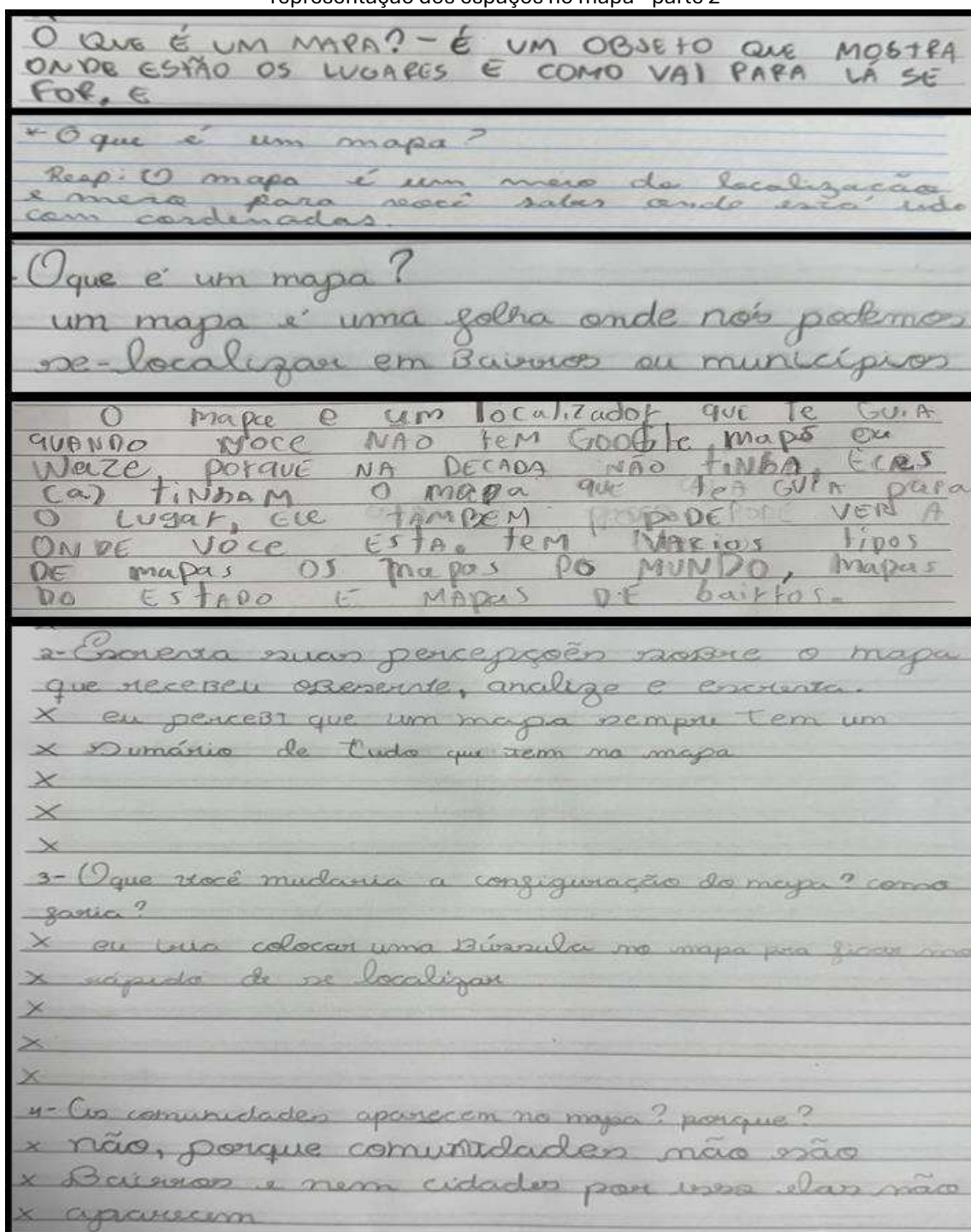
EU ACHO QUE TINHA DE MUDAR QUE O MAPA É PORQUE É DIFÍCIL DE LER PORQUE ELE FICA DE PONTA CABEÇA AI NÃO DAR PARA LER DIREITO AI PORISSO CRIARAM O GOOGLE MAPS TAMBÉM TINHA A BÚSSOLA QUE TAMBÉM AJUDAVA PORQUE ISSO FOI ANTES DE CRIAR O WHATSAPP E O GOOGLE MAPS.

A PORQUE PARECE QUE A PESSOA QUER IR PARA O LUGAR.

Fonte: Produções escolares registradas no contexto da pesquisa de campo (2025).

Nas demais perguntas (Figura 4), eles deveriam registrar percepções, o que eles mudariam na configuração do mapa e se mudariam, além de observar se as comunidades apareciam no mapa analisado e, caso contrário, por que as comunidades ou parte delas não estavam representadas no mapa?

Figura 4 – Registros escritos de estudantes sobre suas percepções a respeito da representação dos espaços no mapa - parte 2



Fonte: Produções escolares registradas no contexto da pesquisa de campo (2025).

Um registro, em especial, chamou a atenção durante a atividade: ao ser questionada, uma estudante afirmou — “Não, porque comunidades não são bairros nem cidades, por isso elas não aparecem”. Essa fala revela com potência a invisibilização que ainda recai sobre determinados espaços sociais. O destaque a essa manifestação torna-se ainda mais significativo pelo fato de a estudante ser moradora de uma comunidade situada na zona norte do Rio de Janeiro. Sua vivência cotidiana evidencia, de forma concreta, o apagamento histórico, cultural e estético das moradias, histórias e identidades desses territórios periféricos.

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, não se dissocia da sociedade; ao contrário, abriga em seu cotidiano a diversidade e a pluralidade que compõem a complexa teia da educação. O ato de educar vai além da simples transmissão de conteúdos: deve ser dialógico, sensível às especificidades e atento às trajetórias de vida dos estudantes, para que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, significativo e transformador.

A prática pedagógica conduz o sujeito à experiência de vida por meio do “exercício pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto” (Freire, 1998, p. 7). Partindo dessa perspectiva, compreende-se que o trabalho com a linguagem cartográfica deve ir além da decodificação técnica de mapas. Nesse sentido, foram apresentados e discutidos, em roda de conversa, diferentes tipos de mapas e seus usos sociais, de forma contextualizada. A proposta visou ao desenvolvimento do olhar analítico dos estudantes, favorecendo a capacidade de leitura, interpretação e organização lógica das informações espaciais, bem como a identificação de padrões e relações no território vivido.

Ao retomar a análise dos registros, especialmente no que se refere às possíveis alterações ou intervenções que os estudantes fariam no mapa, destacou-se uma observação surpreendente: a sugestão da inclusão de uma bússola. Outros estudantes propuseram elementos mais interativos, refletindo suas vivências com as novas tecnologias, cada vez mais presentes em seus cotidianos. Tais sugestões revelam não apenas o vínculo entre o conhecimento escolar e as experiências concretas dos alunos, mas também sua capacidade criativa e crítica de reimaginar instrumentos tradicionais a partir de seus próprios referenciais.

É dessa forma que o currículo escolar se ressignifica nas produções dos estudantes, como desdobramento das discussões realizadas nas rodas de conversa e das contribuições que cada sujeito traz a partir de seu próprio conhecimento de mundo. Esses saberes se somam aos conhecimentos escolares, ampliando a teia de significados construída coletivamente. Tal processo reverbera para além dos muros da escola, alcançando outros espaços sociais e fortalecendo a aprendizagem como prática viva, contextualizada e transformadora.

Um passeio virtual pela região central do Rio de Janeiro

À medida que os estudos, as pesquisas e as rodas de conversa sobre a Pequena África avançavam, os professores propuseram uma nova atividade: a realização de um passeio virtual utilizando o recurso do *Google Street View*. A proposta teve início com a exploração da Avenida Presidente Vargas, percorrendo toda a sua extensão. Durante o trajeto virtual, os estudantes faziam paradas nos monumentos que conseguiam identificar com base no mapeamento dos pontos turísticos do Rio de Janeiro, realizado em uma atividade anterior. São memórias do patrimônio, uma abordagem que nos permite vincular a geografia aos processos de construção da cidade a partir de lutas e resistências muitas vezes silenciadas pelo discurso oficial.

Ao chegarem à região da Praça Onze, os estudantes demonstraram interesse em localizar a casa de Tia Ciata. Diante da dificuldade em identificá-la, os professores conduziram uma conversa sobre as transformações das paisagens urbanas ao longo do tempo, destacando a importância da preservação da arquitetura histórica presente nos centros urbanos. A discussão favoreceu a compreensão de como a memória e o patrimônio cultural podem ser apagados ou ressignificados pelas dinâmicas da cidade.

Outra descoberta proporcionada pelo passeio virtual foi a demolição de um acidente geográfico: o Morro do Castelo, elemento marcante da paisagem carioca no passado. A partir dessa informação, os professores lançaram uma nova provocação às turmas: perguntou se, no trajeto entre suas casas e a escola, já haviam percebido alguma casa ou prédio que, de um dia para o outro, deixou de existir. A maioria dos estudantes respondeu que não se lembrava de ter notado algo assim, mas supunha que não.

Esse relato evidencia o quanto, ao longo do tempo, foi-se perdendo o hábito de ver, olhar e sentir a cidade e suas paisagens, que gradualmente deram lugar a prédios cada vez mais altos e a uma urbanização acelerada. Atualmente, o olhar volta-se, de maneira especial, para as telas — sobretudo para os smartphones —, distanciando os sujeitos de uma observação atenta e sensível do espaço urbano em que vivem.

A tecnologia mostra-se uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem, pois foi por meio dela que a turma pôde vivenciar a experiência de visitar diversos pontos turísticos sem sair da sala de aula. Reconhece-se que essas vivências são distintas — caminhar pelas ruas e contemplar ativamente os monumentos difere da observação mediada por uma tela —, no entanto, ambas possibilitam o acesso ao conhecimento, ampliando repertórios e estimulando a curiosidade e o interesse dos estudantes.

A partir dali o grupo seguiu virtualmente em direção à Praça Mauá, visitando os museus da região e, em seguida, dirigiu-se à Pedra do Sal — espaço marcado por memórias e histórias da cultura do povo carioca, especialmente no que se refere ao samba. Durante o passeio, os estudantes demonstraram entusiasmo e passaram a reivindicar que a escola organizasse uma visita presencial ao local. O que não sabiam, no entanto, era que a equipe escolar já estava mobilizada, preparando uma expedição pedagógica com todos os estudantes do 5º ano da unidade.

Os professores não imaginavam o quanto essa atividade agradaria à turma e como renderia frutos significativos. A experiência foi tão marcante que, a pedido dos próprios estudantes, foi realizada uma visita à exposição permanente do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), mesmo não estando prevista no planejamento inicial.

Enquanto registra essa vivência, a docente reflete sobre os desafios de promover um currículo significativo e colaborativo — um currículo que vá além do conteúdo formal e que permita a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Reconhece que não há fórmulas prontas, mas sim a necessidade de um olhar sensível para as falas e perguntas das crianças, que acabam por orientar o percurso pedagógico. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 83) provoca:

Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos? Questões inquietantes (...) que vêm instigando outras práticas educativas, outros conhecimentos e outras relações entre mestres e educandos.

Portanto, pensar o currículo, conforme propõe Arroyo (2014), requer um olhar atento à forma como os estudantes recebem as mensagens educativas, bem como uma postura crítica em relação às atividades desenvolvidas, que devem estar contextualizadas e articuladas com outras áreas do conhecimento. No entanto, como lembra Silva (2004, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”.

Promover um ensino significativo, especialmente no que se refere aos conteúdos, configura-se como uma inquietação recorrente no momento do planejamento pedagógico. Ao chegar à sala de aula, nem sempre o que foi previamente planejado se concretiza, uma vez que a turma pode não se envolver com a proposta, ao menos no formato inicialmente idealizado. Nessas situações, torna-se necessário reavaliar a estratégia e, por vezes, propor uma nova atividade — como um jogo ou uma dinâmica — ainda que com outro enfoque. No entanto, mesmo essas alternativas não garantem o engajamento pleno, pois há inúmeras variáveis a serem consideradas quando se trabalha com as infâncias. Como afirma Freire (1997), trata-se de “um mundo de coisas a serem pensadas e repensadas”.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia, articulado a um currículo sensível e aberto ao diálogo, deve acolher a pluralidade de olhares das infâncias, considerando aquilo que é vivido, sentido e questionado pelas crianças. Os mapas, portanto, não devem assumir apenas uma função técnica, mas também expressar experiências e significados construídos a partir das relações dos sujeitos com os espaços que habitam.

A escuta ativa, a valorização do território escolar e a mediação crítica do professor configuram-se como pilares fundamentais para uma pedagogia cartográfica comprometida com a formação cidadã. Currículos que silenciam os territórios das crianças acabam por invisibilizar suas existências e experiências. Por isso, cartografar é também um ato de resistência e de autorrepresentação. A cartografia, nesse contexto, ultrapassa a função técnica de representação espacial: ela se constitui como linguagem e instrumento de leitura do mundo, possibilitando que os sujeitos compreendam e ressignifiquem os espaços que habitam.

Segundo Sacristán (2000), “o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma seleção cultural que revela valores, perspectivas e silenciamentos”. Dessa forma, compreende-se que o currículo se constrói a partir das vivências e experiências dos sujeitos, além das interações estabelecidas nos momentos de discussão e nas atividades colaborativas realizadas em duplas ou trios. Tais práticas favorecem a construção coletiva do conhecimento, permitindo que diferentes saberes sejam reconhecidos e integrados ao processo educativo.

Os mapas desenhados pelos estudantes revelam como compreendem a linguagem cartográfica e de que forma estabelecem relações com essa representação simbólica, a partir de referências prévias ou construídas ao longo do processo educativo. É importante destacar que o termo *cartografia* se refere a um amplo campo de estudos voltado às diferentes formas de representar a superfície terrestre. Desse modo, constitui-se como uma ciência que abrange a elaboração, interpretação e difusão de mapas, assim como de outras formas de representação espacial, como as cartas, as plantas e os croquis, que estão entre as mais utilizadas.

Um dado que chamou a atenção durante a atividade de mapeamento dos pontos turísticos do Rio de Janeiro foi o relato da maioria dos estudantes de que não conheciam esses espaços — ou melhor, que nunca os haviam visitado presencialmente. Essa constatação evidenciou a distância entre os territórios simbólicos valorizados no discurso escolar e as vivências reais dos alunos, revelando a importância de considerar a experiência concreta das infâncias na construção do conhecimento geográfico.

Os relatos revelaram que os passeios dos estudantes, em sua maioria, se restringem a shoppings, enquanto um grupo menor frequenta a praça do bairro, e apenas quando há a possibilidade de acompanhamento pelos responsáveis. Essa realidade, cada vez mais comum nas zonas urbanas, reflete o impacto do aumento expressivo da violência, que, de forma indireta, modifica a maneira como as infâncias se relacionam com os espaços geográficos ao seu redor.

Considerações finais

A experiência descrita neste artigo evidencia como a cartografia, quando mobilizada a partir da escuta sensível das infâncias e de uma abordagem pedagógica contextualizada, como a exemplificada com a turma do 5º. Ano do CAP-Uerj, transcende sua função técnica e se transforma em linguagem de expressão, investigação e pertencimento. Ao aproximar o ensino da Geografia das vivências concretas dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de territórios frequentemente invisibilizados, é possível construir um currículo que valoriza a diversidade dos olhares e reconhece as múltiplas formas de ler, sentir e representar o espaço.

As atividades desenvolvidas — entre mapas prontos, rodas de conversa, rodas de notícias, registros artísticos e passeios virtuais — mostraram-se potentes instrumentos de mediação pedagógica. Elas permitiram que os estudantes não apenas compreendessem conceitos

geográficos, mas também refletissem criticamente sobre sua realidade e as dinâmicas sociais que os cercam. Nesse processo, o mapa deixou de ser um simples suporte didático para se tornar um território de narrativas, afetos e disputas simbólicas, especialmente quando os alunos reivindicaram a presença de suas comunidades nas representações cartográficas analisadas. Buscamos integrar as geotecnologias ao cotidiano dos estudantes, a fim de desenvolver habilidades de localização e domínio espacial — aspectos fundamentais para que possam compreender o mundo e representá-lo de acordo com suas próprias vivências.

A escuta ativa, a mediação crítica e a valorização do território vivido são, portanto, elementos centrais de uma pedagogia cartográfica comprometida com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. Em tempos de retração democrática e silenciamento das margens, cartografar é também resistir, narrar-se e reinscrever-se no mundo.

Por fim, a prática relatada reforça a necessidade de se pensar o currículo como campo vivo, que se atualiza constantemente a partir das trocas, experiências e movimentos da própria comunidade escolar. Como provocam Arroyo (2014) e Sacristán (2000), é urgente reconfigurar o currículo como espaço de disputa simbólica, onde os conhecimentos ensinados dialoguem com os modos de vida, os contextos socioterritoriais e os direitos das infâncias. Nesse horizonte, o ensino da Geografia assume uma função política e emancipadora, capaz de formar leitores do mundo, e não apenas do mapa.

Referência

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 1. ed. São Paulo: Alfaguara, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: práticas e textualidades**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- LÉVY, Jacques. **Uma virada cartográfica?** In: ACSELRAD, Henri (org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008. p. 153–167.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018. Martins Fontes, 2011.
- LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: WWF, 2011.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

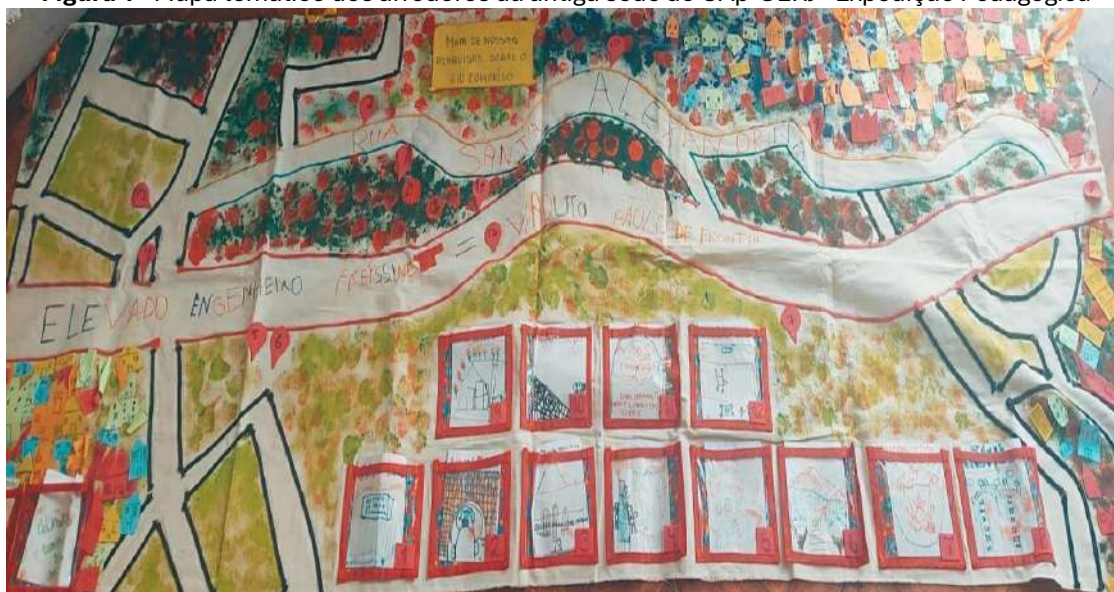
Construindo mapas e conhecendo seus lugares - experiências do projeto “Bairros”¹

Ingrid Vitória Luciano Gomes de Souza

Margarida dos Santos

“Geografia é arte” (Melissa, 7 anos).

Figura 1 - Mapa temático dos arredores da antiga sede do CAP-UERJ - Expedição Pedagógica



Fonte: As autoras (2019)

Caríssim@s leitoras e leitores, por meio deste texto desejamos compartilhar com vocês alguns encontros de crianças em processo de alfabetização inicial com a cartografia do mundo mais próximo, íntimo e o mais distante, onde os pés ainda não chegam, mas o sentimento de mundo começa a alcançar. É uma experiência de formação da professora-coordenadora e de uma estudante de geografia, bolsista de Iniciação à docência, com um grupo de vinte crianças.

No âmbito do Projeto de Iniciação à Docência, ao longo de cinco anos - com uma pandemia no meio, constituímos saberes didáticos para lidar com a diferença na escola. Trata-se de uma experiência (Arosa, 2000) de formação docente partilhada e mediada por relações dialógicas de aprenderensinar (Alves, 2001) com crianças do ciclo de alfabetização no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira – CAP-UERJ.

As crianças, assim como nós, seguiam aprendendo a ler a vida, a palavra escrita, na voz de quem fala, na partilha da notícia, nos caminhos percorridos, na leitura dos diferentes mapas ou com a planta dos próprios pés (expedições pedagógicas). Desse modo, adultos e crianças elaboram suas cartografias do vivido com/na escola. Muitos e diferentes modos de ler e dizer o que pensa, sabe, deseja, sem se deixar intimidar com o espaçotempo em que esteja vivendo. Aliado a este trabalho com a cartografia, está o uso do conceito de lugar, tão caro para a geografia e para nós.

¹ <https://doi.org/10.51795/978652652229597105>

Quando o seu lugar não aparece no mapa

“Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar”
(Cidinho e Doca).

Existem alguns teóricos que discutem o conceito de lugar e cada um deles o apresenta de diferentes formas. A perspectiva que abordaremos aqui é a de lugar como espaço de identificação e afetividade: onde eu gosto de estar, onde me sinto bem. Essa dimensão fenomenológica é abordada pelo geógrafo sino-americano Yi Fu-Tuan (1983). O espaço de afetividade pode ser a minha casa, o meu bairro, algum canto da cidade, é cheio de subjetividade. O que é um lugar para uma pessoa não necessariamente será para outra. “As abordagens fenomenológicas do lugar, por exemplo, têm tendido a enfatizar os modos como os indivíduos e as comunidades desenvolvem ligações profundas com os lugares por meio da experiência da memória e da intenção” (Oslender, 2004).

Algumas vezes, o espaço que consideramos lugar é invisibilizado. São espaços onde os dados de violência e pobreza sobressaem, criando um imaginário social de ausências, medo e estigmas. Dependendo do contexto, eles nem mesmo aparecem no mapa, como é abordado no documentário *Otimistas Revolucionários*, que se passa na Índia, em que algumas crianças e adolescentes não encontraram seu bairro no mapa e decidem elas mesmas o mapear. No caso do Rio de Janeiro, algumas favelas são apagadas da paisagem em fotos de publicidade para turismo e por muito tempo também não apareciam nos mapas da cidade. E mesmo quando esses espaços aparecem, as pessoas têm vergonha de dizer que onde moram, contribuindo para a invisibilização do local e perpetuação do estigma. Como é esse espaço? Se as pessoas que lá vivem não contam, o que prevalecerá serão as imagens apresentadas nas grandes mídias. Por que cuidar de um espaço onde supostamente não mora ninguém? Pelo menos ninguém que se faça conhecer. Foi muito importante perceber, na nossa turma, crianças que gostavam de dizer de que comunidade vinham, que se preocupavam em achar seus espaços no mapa e outros espaços que conheciam, como foi o caso da Ilha de Marajó. Rafaelly, de 8 anos, se incomodou ao perceber a ausência da ilha no mapa do Brasil. Graças a essa percepção, foi possível discutir que, ao construir mapas, existem escolhas em jogo do que se deseja ou não representar. Por que representar determinados locais em detrimento de outros? Foi um dos tópicos que nos desafiámos a conversar com as crianças. A discussão sobre essa ausência nos mapas foi feita com o auxílio de outra bolsista.

Será que o espaço de todas as crianças aparece nos mapas oficiais? Se não aparecem, o que fazer? Desafiar as crianças a criarem mapas autorais? Desafiar as crianças a relatarem sobre seus lugares na perspectiva de quem está dentro? Nos projetos que serão narrados aqui, desafiámos as crianças a representarem seus espaços, mesmo que estes estejam nos mapas oficiais e dizer o que conhecem e como percebem os bairros onde moram, para além das informações oficiais.

Rio Comprido, o bairro que nos une

“Bairros” é um projeto curricular do 2º ano de escolaridade no ciclo de alfabetização no Instituto de Aplicação da UERJ. Geralmente, estudamos os diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro onde as crianças das escolas moram. Entretanto, em 2022 o projeto adquiriu alguns desdobramentos, sobretudo na turma 33 onde trabalhávamos. A partir do estudo do Rio Comprido, a expedição pelo bairro e das conversas em sala sobre ele, as crianças foram

desafiadas a fazer a representação cartográfica do Rio Comprido. O projeto “Rio Comprido, o bairro que nos une” possibilitou diálogos muito importantes sobre o que o bairro tem e o que falta, seu processo de ocupação e a retificação dos rios, algo comum no estado do Rio de Janeiro, assim como os problemas que isso pode causar.

Contamos com a presença da historiadora Sheila Castello, ex-moradora do Rio Comprido, que contou já ter sido um bairro onde as crianças brincavam livremente nas ruas, com muito movimento e que, depois da construção do viaduto, já não tem tanto. Pudemos discutir a questão da escolha. O que a gente quer? O progresso? A natureza? É muito interessante que crianças tão “pequenas” pensassem sobre isso e fizessem diferentes tentativas de aproximação das temáticas. Isso é geografia! A partir das diferentes conversas, em sua grande maioria durante as Rodas de Notícias, e da expedição pelo bairro que nos une, surgiram representações do bairro. Nas atividades em que a criança desenhou o percurso do deslocamento de casa para a escola (cartografia outra), algumas crianças utilizaram legendas como nós conversamos, outras não. Os modos de representar os caminhos também não foram iguais: houve ricas aproximações com conhecimentos da geografia e sua interface com outros campos do conhecimento. Diferentes foram as leituras e modo de expressarem cartograficamente os sentidos atribuídos à experiência de ler diferentes mapas, ler o mundo enquanto caminhavam pelas ruas dos arredores da escola, ler diversos gêneros textuais, tais como: biografias da historiadora Sheila Castello, notícias de jornais sobre o bairro, fotografias de diferentes momentos e épocas da vida cotidiana.

Assim, seguíamos tecendo com as crianças em processo de alfabetização um currículo outro em que aprendiam a ler e a escrever mobilizados pela necessidade (Vygotsky, 1999) da descoberta e apropriação dos conhecimentos e de expressarem, compartilharem com os outros os conhecimentos que conseguiam se apropriar ao longo do desenvolvimento do projeto. Embora o trabalho escolar fosse coletivo, em cada obra, em cada síntese de conhecimento, em cada cartografia, vemos transbordar traços da singularidade de cada criança. São marcas de um projeto de alfabetização que independentemente do conhecimento a ser trabalhado, nesse caso a geografia, reconhece a criança como sujeito de saber e capaz de ser mais (Freire, 2000). Em cada fragmento de saber infantil compartilhado ao longo desta narrativa, é possível encontrar as marcas de um trabalho alfabetizador em que a linguagem escrita é considerada uma entre tantas outras linguagens e comprometido com a formação de meninas e meninos autoconfiantes, capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra (Garcia, 2001).

A seguir, estão algumas representações do bairro Rio Comprido a partir do caminho percorrido durante a expedição.

Figura 2 - Representação de Mirella Martins



Fonte: Acervo do projeto ID (2022)

Figura 3 - Representação de Davi Silva



Fonte: Acervo do projeto ID (2022)

Figura 4 - Representação da Lara



Fonte: Acervo do projeto ID (2022).

Figura 5 - Representação de Paulo



Fonte: Acervo do projeto ID (2022)

Figura 6 - Representação de Camilly



Fonte: Acervo do projeto ID (2022).

O projeto “Bairros” se coloca como possibilidade de enxergar o Rio Comprido, muitas vezes visto apenas como um espaço de passagem, como um espaço vivido, uma vez que as crianças estão lá todo dia e compartilha o bairro da escola onde estudam. A expedição é um importante instrumento para que os estudantes conheçam de perto esse bairro e o que ele possui. É uma oportunidade de olhar de forma atenta para esse espaço e observar o que foi discutido em sala acontecendo na realidade. A questão que se colocava era: o que os olhos conseguem ver de onde os pés pisam? “Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaços, delimitam seus territórios” (CAVALCANTI, 2021, p.45).

Os locais por onde as crianças passaram durante a expedição foram: a Biblioteca Anita Porto Martins, a Escola Municipal Centenária Pereira Passos, a alameda de paus-ferro, e a praça do bairro. Alguns desses locais eles já tinham visto em sala de aula através do Google Maps. O olhar e a escuta atenta estavam em jogo nesse processo de construção de conhecimento. As perguntas das crianças tiveram espaço durante o percurso e assim foi possível que elas não apenas percebessem os conceitos já trabalhados em sala como criassem outros e descobrissem mais sobre o bairro que une todos nós. Aprendendo a ver para valorizar, defender, cuidar e cartografar o vivido.

Conhecendo o lugar de cada um

Um dos desdobramentos do projeto “Bairros” foi o lugar de habitar de cada um. Além das informações genéricas que podem ser encontradas na internet ou até mesmo em livros, as crianças foram desafiadas a olharem com todos os sentidos o seu lugar de habitar. O convite foi extensivo aos familiares, vizinhos, amigos. Inclusive foram convidados a compartilhar seus achados em sala com seus colegas e respectivas famílias.

Numa determinada atividade, a professora Margarida deu para cada criança uma folha impressa com informações retiradas de um livro sobre o bairro de cada uma. Também receberam uma ficha para orientar a pesquisa, perguntando o tipo de flora, de fauna, de moradias, o que tinha, o que poderia melhorar e o que poderiam fazer no bairro de cada um. Durante as apresentações, cada estudante dispunha de uma folha para anotar informações que julgasse importante do trabalho dos colegas. Abaixo, seguem algumas anotações feitas pelo estudante Paulo, de 8 anos, sobre os bairros:

Pavuna - “Samuel gosta da estação de metrô porque é o lugar de ir para outros lugares”. **Tijuca** - “Theo tiraria os bichos de rua abandonados, os moradores de rua, resumindo...a pobreza. Lá tem mais prédio do que casa (bairro residencial)”.

Riachuelo - “Miguel tiraria os buracos da rua”.

Cordovil - “Nicolas queria uma praia em seu bairro. Lá tem um shopping brabo d +. O lugar que ele mais gosta é o campo de futebol”.

Penha - “lá tinha uma igreja que tinha muitos degraus. Lá tem saneamento básico (isso é muito importante hehe). Anna Liz criaria um projeto que ajudaria os moradores de rua e os animais”.

Tijuca - “o bairro dela tem a maior floresta urbana do mundo, a floresta da Tijuca. Ela está envolvida em uma parte da Mata Atlântica. O bairro da Bia tem coleta de lixo 3 vezes por semana”.

Rio Comprido - “A Camilly mora perto da escola. Ela queria levar a mãe no Pão de Açúcar. Lá tem edifícios. A rua dela é bem movimentada de dia e de noite”.

Cascadura - Isadora mora em Cascadura. Bem de manhã ela vê o pôr do sol. O lugar de onde ela gosta é a própria casa kkk”.

Vigário Geral - “O bairro da Mirella é Vigário Geral. Ela tem palmeiras e árvores frutíferas (flora). Lá tem gambás! Muita gente mata pensando que é rato (parece, mas não é). Lá tem duas fábricas”.

Figuras 7 e 8 - Crianças e suas famílias durante as apresentações



Fonte: Acervo do projeto ID (2022)

O conceito de lugar tornou a aparecer nesse projeto à medida que as crianças citaram os espaços em que se sentem bem e gostam de estar. Conversamos também sobre os espaços em que elas não se sentem bem e o porquê. Os espaços considerados lugares são diversos: praias, shoppings, campo de futebol, a própria casa, os becos, as ruas sem saída que viram “pracinhas”,

reforçando a ideia do lugar como espaço de subjetividade. Uma outra questão é que a escrita do estudante não se tornou engessada, reduzida ao momento do processo de alfabetização em que se encontrava. Experimentar palavras, ousar escrevê-las, sem medo de “ser feliz”, sem temer o fato de ainda não saber escrevê-las corretamente, a ousadia de escrever a palavra desejada ou necessária (Smolka, 2012) é algo poderoso. É possível ver isso quando ele utiliza as expressões “kkk” e “hehe” para denotar risada na escrita.

As crianças foram provocadas, encorajadas, ajudadas a imaginarem e narrarem por escrito desejos de melhorias para seus bairros, além de expressarem um olhar atento aos problemas que esses bairros têm. O perigo e a falta de estrutura também apareceram em algumas apresentações. Questões relacionadas à violência, saneamento básico e crescimento da população de rua foram apresentadas e discutidas durante as rodas de conversa e apresentação das pesquisas. Conseguiram identificar a flora (Mata Atlântica) e alguns animais presentes na fauna local. Então, perceberam que a fauna não é a mesma dependendo do local. Um mesmo bairro possibilitou diferentes descobertas devido às diferentes apresentações. É interessante ressaltar a importância das famílias nesse processo de pesquisa e apresentação das crianças. Conhecer o próprio bairro e o bairro dos outros é um modo de pensar o que o espaço é e o que pode vir a ser (Freire, 2000). Para Cavalcanti (2019, p.169):

O conhecimento de outros lugares e a comparação do seu próprio lugar com os outros podem fazer avançar o conhecimento e a capacidade de pensamento do aluno, pois daí amplia-se o desenvolvimento de sua capacidade de fazer generalizações e de usá-las de modo consciente. O entendimento que se defende é o de tratar o familiar e o vivido na sua relação dialética com o não familiar, com o estranho à vivência, como seu contraponto.

Cada criança fez uma ficha com curiosidades e desenhos do seu bairro que podem ser encontradas no QR code abaixo.

Figura 9 – QR Code



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Conclusão

Os projetos apresentados foram importantes para que as crianças pudessem conhecer melhor o espaço onde estudam e moram. Além disso, aprenderem a cuidar desses espaços e lutarem por melhorias. Também destacamos a tentativa, por parte das crianças, de fazer representações desses espaços, algo que a humanidade vem se desafiando a fazer desde os primórdios de sua existência. Foi possível perceber que mesmo crianças pequenas podem se apropriar de conhecimentos cartográficos e que se interessam por essa temática. Acreditamos que essa experiência colaborou para desenvolvermos um olhar mais sensível para a produção cartográfica e pudéssemos refletir sobre diferentes modos de pensar geograficamente com crianças.

A experiência que narramos nos ajuda a perceber as potencialidades da geografia como campo de conhecimento profícuo para a elaboração de um currículo praticado, sentido e vivido com crianças em processo de alfabetização, aliançada a uma perspectiva emancipatória (Freire, 2002). Fortalecemos a perspectiva de conhecer o mundo em que vivemos, em que habitamos, para sentirmos a necessidade de cuidar dele e de lutar para melhorá-lo. Além disso, aprender a ler este mundo onde os nossos pés pisam em comunhão ajudados uns pelos outros. Sempre nos alegamos com as hipóteses e descobertas realizadas pelas crianças, muito aprendemos e ensinamos com elas.

Referências

- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (org.).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n.19, pp.20-28, jan./abr. 2002
- CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério-Formação e Trabalho Pedagógico).
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela geografia** - ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Regina. Leite. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 192 p.
- Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- OSLENDER, Ulrich. Fleshing out the geographies of social movements: Colombia's Pacific coast black communities and "aquatic space". **Political Geography**, n.23, pp.957-985. 2004
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: A Alfabetização Como Processo Discursivo. 13 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.
- VYGOTSKY, Lev Semiovic. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Geografias



**Oficineiros no ensino da Geografia para o 1º Segmento da Educação Básica:
uma experiência estético-horizontal¹**

Kelly Chrystine Perdiz

Soymara Emilião

Sylvio Ribeiro Pinel

(..) Sozinho, saberia inventar um mistério até para mim mesmo.
Como se eu fosse o lado de cá e lado de lá das coisas.
O lado de cá e p lado de lá do mundo. Um cristal com
emissão de luz para todos os sentidos, para todas as direções.
Valter Hugo Mãe, 2019

O artigo discute uma experiência estético-horizontal em andamento, realizada na parceria entre um projeto de extensão “Conversas entre professores: Singularidades e Alteridades – ConPAS/UERJ” e a Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho, localizada no Morro do Bumba, em Niterói, Rio de Janeiro, que atende ao 1º segmento do Ensino Fundamental e a etapa final da Educação Infantil. A experiência colaborativa ocorre entre licenciandos e professores regentes dos anos iniciais no planejamento e execução de proposta pedagógica oficineira age como um processo (des)formativo (Emilião, 2016) para os sujeitos da educação. Neste sentido, ao entretecer conhecimentos diferentes, os bolsistas com as especificidades da licenciatura em curso, as professoras regentes com os saberes pedagógicos articulados à complexidade da gestão em sala de aula e os estudantes com redes de saberes-fazer, ligada a cultura e ao território em que vivem, há uma expansão dos processos reflexivos *no aprender ensinar*, ampliando os significados que os professores dão ao que vivem/sentem/fazem nos espaços escolares, tal qual um cristal com emissão de luz, como anunciado na epígrafe.

A noção de (des) formação docente compreende que nos formamos (ou (des)formamos, (como preferimos) nos encontros entre/com professores nos diversos *espaços tempos* escolares, quando saímos de uma configuração do que “como é o que é ser professor”, imposta externamente, para assumir-se docente com as singularidades que nos compõem e reconhecendo a importância as redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula, ao contrário da concepção hegemônica, de que há um momento em que a formação se cristaliza. Assim, é nos encontros de planejamento, nas conversas nos corredores e salas de professores, nas trocas, nas incertezas que nos acometem e que buscamos apoio nos colegas, que há uma rica e dinâmica circulação entre diferentes saberes e não-saberes que vai nos constituindo como educadores.

Neste sentido é que a proposta envolve a inserção de estudantes de licenciatura, que atuam em bi-docência com professores regentes multidisciplinares, tecendo redes de saberes e fazeres, visando o posterior desenvolvimento de conteúdos curriculares da Geografia articulados ao território da escola. Essa abordagem busca o envolvimento ativo de todos os participantes – professores, licenciandos e crianças – em um processo horizontal de construção do conhecimento.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295109123>

Figura 1 –Acervo dos autores.



As oficinas têm como objetivo contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, desinvisibilizando os saberes de todos os envolvidos. Os bolsistas, por exemplo, ampliam sua formação docente inicial, aprofundando reflexões ao lidar com os conteúdos e práticas de ensino. Os professores regentes, por sua vez, encontram nos licenciandos parceiros para dialogar e refletir sobre a especificidade da Geografia, enquanto as crianças colaboram com seus conhecimentos sobre o território, trazendo vivências que enriquecem a abordagem pedagógica.

Nesse sentido, criam um espaço de diálogo e de vivências significativas, onde a educação é compreendida como um processo coletivo e compartilhado. Essa perspectiva freireana (1987) reforça que a formação humana, acadêmica e profissional ocorre na relação com o outro e no contexto compartilhado. Por meio dessas interações, os currículos deixam de ser apenas planejados e tornam-se vividos, propiciando experiências que valorizam a diversidade e promovem o pensamento crítico.

Essa prática extensionista propõe uma ruptura com a concepção tradicional da Geografia, que durante muito tempo foi vista como uma ciência exata e tecnicista, centrada em mapas e dados quantitativos (SANTOS, 1996). Com o avanço das teorias críticas, a Geografia passou a ser compreendida também como uma ciência social e humanista, capaz de integrar razão e emoção, técnica e subjetividade. Essa transformação amplia seu potencial pedagógico, conectando o conhecimento teórico às experiências pessoais dos estudantes, valorizando suas histórias e contextos locais. Como enfatiza Geraldi (2015), o aprendizado ocorre no acontecimento, na interação e na percepção de todos como sujeitos ativos.

Além disso, ao serem organizadas mirando em ações estéticas e horizontais, as oficinas ampliam as possibilidades de ensino da Geografia. Elas permitem que o aprendizado transcenda os limites dos livros didáticos, conectando os estudantes ao espaço de maneira mais lúdica e significativa aos saberes da disciplina. Em um mundo marcado pela diversidade e pela digitalização, abordagens diversificadas podem trazer indícios de como a Geografia dialoga com a criatividade, a sensibilidade e a subjetividade, contribuindo para uma educação mais inclusiva e conectada às realidades vividas. Neste sentido, ao abordarmos os conhecimentos geográficos em suas múltiplas facetas através de oficinas, não apenas promovemos o aprendizado acadêmico, mas também ampliam o repertório cultural e social das crianças, professores e licenciandos. A ação compartilhada entre todos pode promover uma compreensão mais ampla do mundo que nos cerca, além dos muros que cercam a escola.

Figura 2 – Acervo dos autores



O que buscamos são alternativas aos desafios educacionais da sociedade contemporânea e por isso, nos baseamos em princípios da coletividade, solidariedade e horizontalidade para a criação curricular. A compreensão é que os cotidianos escolares são *espaçotempos* ricos de criações, re-invenções e ações (Oliveira, 2012) dos sujeitos das escolas, produzindo redes de *conhecimentossignificações* (Alves, 2013), que são o entretenimento dos diferentes conhecimentos, os modos diversos de se trabalhar com eles, adensado às camadas de saberes e experiências singulares dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, tornando o ato educativo único e irrepetível.

Neste sentido, o planejamento das oficinas parte da compreensão dos cotidianos escolares como espaços-tempos de criação e complexidade, onde os sujeitos entrelaçam currículos, conhecimentos, sentidos, singularidades, sentimentos e seus corpos. Os saberes, por sua vez, são construídos como conhecimentos em rede (Alves ; Oliveira, 2008), em que a dúvida e a incerteza são elementos permanentes, levando à aceitação da impossibilidade de uma verdade absoluta. Nesse contexto, assumimos os pontos cegos e a incompletude do que conhecemos, entendendo o mergulho (ALVES, 2001) nos múltiplos contextos cotidianos como essencial. Esses contextos são considerados espaços vivos e pulsantes de criação, mesmo no uso de produtos e regras impostos por um poder proprietário (CERTEAU, 2013).

Figura 3 – Acervo dos autores



Desta forma, quando abordada como possibilidade multidimensional dos sentidos, a Geografia pode despertar experiências sensíveis, artísticas e poéticas, conectando os sujeitos da educação ao espaço de modo mais humanizadora e criativa. A ideia é possibilitar diálogos com a literatura, a poesia e outras manifestações artísticas, permitindo uma reflexão profunda sobre a relação com o mundo ao redor. Como afirma Oliveira (2016), “a integração da arte com a geografia permite que as coisas se aproximem mais de nós”. Essa proximidade amplia a

possibilidade de os estudantes se conectarem ao espaço de forma pessoal e sensível, ressignificando o aprendizado.

São concepções que orientam o planejamento das oficinas, no sentido de que elas possibilitem experiências que dialoguem com a realidade dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre o mundo. Por exemplo, em uma atividade sobre o conceito de paisagem, utilizamos fotografias tiradas pelas próprias crianças, retratando suas perspectivas sobre a escola. Essas imagens foram ponto de partida para discussões sobre transformações urbanas, memórias afetivas e o papel de cada indivíduo na construção do espaço.

“Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)”

Assim, com Cavalcante (2013), entendemos que "a geografia escolar deve ser capaz de despertar o encantamento e a curiosidade pelo mundo, aproximando os estudantes de sua realidade e estimulando a reflexão sobre o espaço vivido". É perceptível um movimento de inclinação desse campo de saber em dialogar com outras áreas do conhecimento, embora não seja uma novidade. Historicamente, sempre existiram linhas de pesquisa que defendiam a abertura para dimensões como sensibilidade e subjetividade, desafiando abordagens racionalistas e estruturalistas. Dardel (1952) destaca que a linguagem do geógrafo pode também ser sensível:

“[...] O rigor da ciência nada perde ao confiar sua mensagem a um observador que sabe admirar, escolher a imagem justa, luminosa [...]. Uma visão puramente científica do mundo poderia muito bem designar, como nos indica Paul Ricoeur, um “refúgio quando estou cansado de desejar e que a audácia e o perigo de ser livre me pesam”. (Dardel, 1952 apud Haesbart, 2002, p. 143)”

Esses fundamentos teórico-metodológicos nos permitem propor o trabalho com as oficinas geográficas como uma experiência estético-horizontal, que não se encerra com o término da interação entre professora, bolsista e criança. A abordagem desdobra-se em pesquisa-formação no campo da pesquisa narrativa, convidando as professoras parceiras a narrar suas vivências com os estudantes de licenciatura, articulando essas experiências com suas memórias de formação e história de vida. Da mesma forma, as crianças narram o que aprenderam, o que descobriram, seus conhecimentos e dúvidas. Já os bolsistas entram no fluxo narrativo, refletindo sobre o que foi possível realizar e o que pensam sobre suas vivências, exercitando uma análise que transcende a naturalização das ações cotidianas.

Figura 4 – Acervo dos autores



Sob uma perspectiva benjaminiana (1993), as narrativas são ferramentas pelas quais as trocas de experiência se estruturam. Ao narrar o que viveu, aprendeu e compartilhou, o sujeito transforma essas vivências em experiências formativas (Reis, 2013, 2014). Para Reis, a abertura à criação narrativa favorece diálogos entre o que se faz e o que se pensa, permitindo (re)vivenciar o vivido em articulação com as experiências dos outros. Desse modo, ultrapassam o espaço individual e tornam-se coletivas, sendo materializadas em produções como filmes, exposições, livros ou artigos científicos. Essa dinâmica possibilita que o conhecimento gerado circule não apenas entre os estudantes, mas também em outras escolas e espaços de pesquisa na Educação. Assim, buscamos ampliar o significado das vivências escolares sobre o ensino da Geografia, a formação contínua de professores e a tessitura de saberes e suas formas de compartilhamento.

Neste sentido, entendemos que a percepção sensível e criativa dos modos de mediação de conhecimentos curriculares pode ampliar a experiência de *aprenderensinar* sobre o espaço vivido. Cada atividade planejada parte da pergunta: como transformar a sala de aula em um lugar de exploração e significado para a infância? A resposta está na escuta atenta e na valorização das narrativas que emergem desses encontros, onde cada sujeito – estudantes, professores e bolsistas – contribui com sua vivência singular para a construção coletiva de novos saberes e experiências.

As questões curriculares e das infâncias

Crianças presentes. Crianças interditadas.
Que crianças? Banalidades. Trivialidades. Monstruosidades.
Cotidiano. Vale tudo pela curtida, pelo compartilhamento,
pela fama instantânea. Virar celebridade.
Vender o produto. Ser o produto.
Que pedagogias se desenham na intermitente
produção e circulação de imagens técnicas?
Que imaginários elas evocam? Que realidades criam?
(Rita Ribes, Perseu Pereira, 2023)

Iniciamos a presente seção com uma epígrafe que nos questionam de que infâncias nos referimos quando propomos as oficinas estéticas horizontais. Que crianças são essas? Quais banalidades, trivialidade, monstruosidades atravessam e compõem os cotidianos desses infantes naquele determinado *tempoespaço*?

Para compreender quem são esses sujeitos, de modo encarnado (Najmanovich, 2001), em corpos que são multidimensionais, compostos de matéria e energia, história, sonho, realidade e

virtualidade, a perspectiva interseccional, em que se cruzam marcadores sociais de classe, raça/etnia e gênero pode colaborar. Por isso, os dados sócio-históricos e geográficos podem contribuir para que indícios (Ginzburg, 1989) quais as infâncias estamos convivendo e para qual trabalhamos.

Nesse sentido, temos recorrido *teóricometodologicamente* ao paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), partindo daquilo que é aparentemente negligenciável para buscar pistas infinitesimais produzidas pelos *praticantespensantes* das escolas públicas da periferia. Desta forma, nos interessa esses sujeitos, que criam modos de viver e estar nas instituições públicas. Para Ginzburg, os pormenores permitem captar uma realidade mais profunda e complexa, de outra forma inatingível, não experimentável diretamente.

De forma genérica, sabemos que moradores da periferia de Niterói, no bairro do Cubango, de modo mais específico no Morro do Bumba, localizado na Região Norte da cidade. O local possui com uma área de 1,42 km² e uma população de 1.0643 habitantes, (dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2000). O bairro cresceu no interior de um estreito vale que é cortado por uma estrada e um rio, desde o morro da Chácara do Céu, o que faz com que alguns moradores nomeiem a região como “ Mar de Morros”.

Segundo informações históricas (Santos; França, 2012) , a denominação "Cubango" deriva do Indígena u-bang, cujo significado seria "terras escondidas". Com o passar do tempo veio a dominação portuguesa, que transformou o local em ponto de comercialização de escravos negros onde hoje é a localidade conhecida como "Venda das Mulatas", no entroncamento das ruas Noronha Torrezão, Desembargador Lima e Castro e estrada Viçoso Jardim. Presume-se que os escravos seriam provenientes de Angola e adaptaram o indígena u-bang para Cubango, nome de um rio daquele país, ficando assim nomeado o lugar a partir de então.

Outro elemento que consideramos fundamental para compreender essas infâncias é a localização da escola investigada: ao lado do local que ficou conhecido em todo o Brasil pela tragédia de parte do Morro do Bumba, ocorrida em 2010, quando num deslizamento de terra, causou a morte de 267 pessoas - sendo que apenas 48 corpos fossem encontrados- e muitas famílias desabrigadas. Esse desastre foi um movimento de massa, mais precisamente um deslizamento de lixo, que se iniciou devido a combinação de despejo de entulhos de obras no topo do morro e uma chuva muito intensa. Segundo Cunha (2016),

Essa tragédia não foi amplamente divulgada pela mídia em função do número de mortos, menos de 50, mas pelo bizarro fato dessa comunidade ter sido construída sobre um lixão desativado. A conjunção de um terreno instável devido ao depósito de lixo, sem qualquer tratamento, por anos, e o acúmulo de água nos espaços criados pela heterogeneidade do material deflagrou o deslizamento que, literalmente, arrastou seus moradores para debaixo do lixo. (p.29)

Nesse cenário de desassistência dos poderes públicos, de carências econômicas e sociais, de espaços seguros para o brincar, acossado pela violência dos embates entre a polícia e o tráfico de drogas, é o que cabe a essas crianças, em “um lugar menor dentro de uma sociedade adultocêntrica. É um lugar, por vezes, de invisibilidade e silenciamento” (Ribes, Pereira, 2023, p. 21).

Essa concepção tem na infância, no que é infantil, naquilo que se refere à criança, algo menor. Na linguagem, essa ideia sempre está ligada ao uso do diminutivo. Inho. Menor, pequeno não apenas como relação de tamanho e de grandeza, mas em relações de poder, na hierarquia social. Considerando as relações de poder, as infâncias são colonizadas pelos adultos. Tem menos

importância aquilo que a infância é, mas, sobretudo, interessa aquilo que ela deverá vir a ser. (Ribes, Pereira, 2023, p.21).

Figura 5: Acervo dos autores



Assim, percebemos que são crianças sem espaço e tempo para viver suas infâncias em sua potência, algumas com obrigações domésticas ou atividades laborais que colaboram com o orçamento doméstico. É comum que se refiram ao centro do município, quando de alguma expedição escolar com uma pergunta a percepção de não pertencimento à cidade: “- Professora, a gente vai em Niterói?”. Vamos entender com Benjamin (1984), que as crianças não são um dever, nem sujeitos sociais incompetentes e incompletos. São sujeitos tecidos e retorcidos em contextos sócio histórico e geográfico, envolvidos pela complexidade da trama social e imersos na problemática de seu tempo.

a criança proletária nasce dentro de sua classe. ... Desde o início, ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe. (Benjamin, 1984, p. 90).

Partimos da reflexão teórica e do conhecimento do campo que vamos tecendo a cada encontro com essas infâncias, para a proposição de oficinas estéticas-horizontais, na intenção de que estejam a serviço de uma aprendizagem sensível, em que todos sentidos de um corpo multidimensional emergja como protagonista, visando uma pedagogia proletária que possa “garantir às crianças a realização de sua infância” (Benjamin, 1984, p. 87).

Destarte, temos como suporte *epistemopolíticometodológico* o campo dos Cotidianos Escolares no entendimento de que currículos são criações cotidianas dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) e, por isso, processos sempre provisórios e recriados cotidianamente. Defendemos que os currículos são resultados dos diálogos e enredamentos entre os conhecimentos formais e outros saberes, em ações de reflexão e de produção de ações, enredados uns aos outros em práticas de conhecimento. São currículos *praticadospensados* (Oliveira, 2003), compreendendo que, para além dos conteúdos criados cotidianamente nos processos de *aprendizagemensino*, os currículos são produzidos nas tessituras entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas pelos sujeitos *políticopraticantes*;

Nesse sentido, trabalhamos com o entendimento das intensas e múltiplas invenções curriculares que circulam no chão da sala de aula criadas por sujeitos anônimos de potência inventiva e original. Assim, reconhecemos a rica profusão heterogênea de saberes que ali circulam, os modos de ocupar e viver as escolas, questionando as validades e propostas de modelo educativo e curricular homogeneizante que negam a multiplicidade e a diversidade existente no mundo.

Neste sentido, William Pinar (LOPES; MACEDO, 2016), privilegia a especificidade, inventividade e a resistência da experiência humana e vai definir currículo como “uma conversa complicada” entre estudantes e professores, sujeitos que existem em um determinado tempo e lugar, sendo esse lugar público ou privado. Esses indivíduos enredam essas conversas complicadas, porque trazem seus conhecimentos prévios, circunstâncias atuais, interesses e desinteresse para o que estiver sendo estudado. Nesses aspectos, entrelaçam ainda a história e a conjuntura, a situação, o clima da região onde esse currículo é vivido.

Para Pinar, o currículo é processo e experiência vivida e não algo planejado. O que foi, está sendo e será tecido é que constitui o currículo. Assim, o autor trabalha com a noção de *currere*, o correr do curso, na forma verbal, enfatizando a ação, em contraste com o substantivo que, segundo ele, transmite a ideia de completude. O correr do curso possibilita o entendimento de algo contínuo, social e subjetivo por meio de estudo acadêmico, ressaltando a experiência cotidiana dos indivíduos e a capacidade de aprender a partir do diálogo.

Essa conversa com os outros é complicada devido a nossa individualidade e a deles, e suas diferentes localizações geracionais, genéticas e culturais. Parece que compartilhamos experiência, mas tal experiência é sempre alterada por essas localizações separadas, num tempo histórico e no local geográfico, e por nossa experiência diferente da deles. O fato reverberador de que somos indivíduos diferentes nos separa uns dos outros, mas também é o que nos conecta uns com os outros (LOPES; MACEDO, 2016. p. 21).

O fato de a conversa ser complicada é uma possibilidade educacional com vistas a compreender as diferenças dentro das semelhanças, partindo do entendimento de que a própria subjetividade é uma conversa constante. Porém, vai além da questão individual e avança na compreensão não apenas da espécie humana, mas da vida no planeta Terra: “O mundo é simultaneamente empírico e poético, fenomenológico e histórico” (LOPES; MACEDO, 2016. p. 24).

Os escritos de Ivor Goodson (2019) dialogam com Pinar, trazendo o entendimento do currículo como narrativa, de um “caminho narrável” em direção à formação de identidades e agência, quando o saber como narração de histórias é valorizado, promovido e representado.

Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas às outras, com suas próprias culturas e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas. (GOODSON, 2019. p. 114)

Na perspectiva de se pensar o currículo como narrativa, a investigação se dá nas experiências dos sujeitos que vivem os cotidianos escolares, possibilitando uma conexão entre modos de vida alternativos, produzindo um engajamento significativo nos processos e o conteúdo de aprendizagem que passam a ser dialógicos e significativos. Desse modo, o que o propõe é uma nova teoria da aprendizagem, onde o conhecimento está envolvido na construção e na contínua manutenção da narrativa da história de vida, o que requer “uma pedagogia aberta e facilitadora, na qual as relações de poder entre aprendiz e professor se deslocam da interação de especialista-novato para a de facilitador-agente aprendiz.” (GOODSON, 2019. p. 114).

As compreensões de Pinar e Goodson adensam as pesquisas com cotidianos escolares, em que encontramos o entendimento dos currículos como processos de negociações e produções de sentidos em diálogos entre os saberes do/no coletivo. Assim, os *sujeitos* são ativos na produção de ações e sentidos nos currículos, nas complexas redes que questionam, tensionam e interrogam os sentidos hegemonicamente atribuídos a escola e seus ao termo Currículo, pela constatação de que as diferentes maneiras de o entender, vão tecendo diversas possibilidades de produção do mundo.

Neste sentido, as escolhas *epistemometodológicas* que subsidiam as oficinas se encaminham no reconhecimento da criança como ativo na construção curricular, e por isso a proposta democrática e horizontal, tendo como “objeto de preocupação a própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p. 31). Assim, assumimos que os estudantes são sujeitos de direitos, com ideias próprias, ativo, criativo e transformador, capaz de escolher, emitir opiniões e participar de decisões, obrigando que as ações pedagógicas estejam “comprometidas política e socialmente, que dê suporte às aprendizagens das crianças, por meio de um contexto educativo que leve em consideração tempos, espaços, materiais e as relações entre os sujeitos” (Carvalho, 2019, p. 87), incluindo aqui as escolhas curriculares e ações no cotidiano escolar, aprofundando espaço de exercício de cidadania. Neste sentido, temos acordo que

A ampliação do conceito de currículo, sem dúvida alguma, tem implicado uma mudança paradigmática do que se entende por docência (...). Por conseguinte, a BNCC (Brasil, 2017), a partir da indicação de direitos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como de campos de experiências, excetuando-se a ortodoxa listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de que vem acompanhada(..). Tais conquistas certamente têm contribuído para a constituição da Pedagogia da Infância em nosso país.(Silva; Carvalho, 2020, p.15).

A operação curricular nos cotidianos da extens

Figura 6 – Acervo dos autores



O que estamos chamando de experiências estético-horizontais, realizadas por meio de oficinas geográficas na escola básica periférica, insere-se no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido em parceria com professores. O objetivo é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dar visibilidade às práticas já existentes nesta unidade escolar, buscando multiplicar essas ações. A atuação ocorre em diversas frentes que se complementam, e destacamos aqui aquelas que dialogam diretamente com a proposta discutida.

A primeira frente consiste na inserção de licenciandos em sala de aula, onde atuam em co-docência com os professores regentes. Essa colaboração ocorre tanto durante as aulas quanto nos momentos de planejamento, sejam eles individuais ou coletivos. Nesse primeiro momento, o foco está na ambientação dos licenciandos com os sujeitos da turma e no estabelecimento de vínculos afetivos, enquanto se cartografam os modos de aprender e ensinar que circulam no ambiente escolar. Na narrativa do bolsista podemos perceber os movimentos da sala de aula:

Na conversa com alunos do 2º ano, eu perguntei "Se vocês fossem mapas, o que gostariam de mostrar?". Esperava respostas relacionadas ao espaço físico,

como "a cidade" ou "o rio perto da minha casa". No entanto, as crianças surpreenderam com respostas como: "Meus amigos!", "Minha mãe!" e "Meu cachorro!". Essa simples pergunta, que parecia limitada à geografia tradicional, revelou um universo de possibilidades e demonstrou como a disciplina pode ser uma ferramenta para conectar os estudantes às suas vivências pessoais.

O segundo momento envolve a apresentação de uma proposta de oficina à professora regente. Essa proposta é pensada para dialogar com os conhecimentos que já circulam na sala de aula e com os interesses tanto do docente quanto dos estudantes. Como destaca Frémont (1999), essa abordagem reflete o conceito de "geografias vividas", em que o espaço é interpretado por meio de suas dimensões afetivas, sociais e culturais. Após a aprovação, são organizados os materiais necessários, e uma data e horário são definidos para a realização da atividade. Em 2024, foram propostas as seguintes oficinas:

- Mapa do Corpo e Introdução à Projeção Cartográfica, para o 2º ano do E. F., com objetivo de mediar os conceitos básicos de cartografia e projeção de mapas, utilizando a atividade do Mapa do Corpo, incluindo a produção de legenda, título e os elementos que compõem um mapa; com o
- 4º ano do E. F.: Perspectiva de 1º, 2º e 3º Plano, através dos conceitos de perspectiva espacial, mediante a maquete interativa do pátio da escola; 4º ano do E.F. Produção de Mapa tátil da sala de aula, utilizando diferentes materiais e texturas para representar as características do ambiente e a disposição dos lugares em que ocupam o espaço.
- 5º ano do E.F.: Produção de Mapa da área total da escola, identificando os diferentes espaços, introduzindo a noção conceito de escala;
- 3º do E.F. Localizando os Pontos Cardeais – Introdução conceitos dos pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste) a partir da observação do espaço, do movimento do sol, da localização dos corpos; produção de orientação espacial com auxílio de ímãs e apresentação de uma bússola.

O encadeamento das atividades das oficinas pode levar dois encontros ou mais, dependendo do que foi combinado com a professora e do envolvimento das crianças. A orientação é que sejam desenvolvidas em lugares amplos, de preferência fora da sala de aula, que envolvam todos os sentidos dos estudantes, percebendo os conceitos geográficos no mundo. E, no desenvolvimento das oficinas, temos percebido como essas estão contribuindo para movimentos formativos e deslocadores dos bolsistas, que vão ocorrendo desde o momento da entrada no campo, na criação de redes de *saberesafetos*, no planejamento de cada oficina, favorecendo a compreensão da complexidade do trabalho escolar. Isso tornando-os disponíveis à criação de laços de solidariedade com os entes escolares, o que contribuiu para o exercício de uma prática pedagógica no sentido freiriano, da emancipação política e cognitiva dos estudantes, a partir de uma concepção de educação libertadora, o que é possível indiciar na narrativa dos dois bolsistas envolvidos nas oficinas, quando comentam do projeto.

Eu percebo que com as oficinas, estamos proporcionando um ambiente propício para a troca de experiências e a construção de narrativas que possam enriquecer o processo educativo. Todo o movimento educativo está a serviço de desinvisibilizar os saberes marginalizados e promover uma formação que reconheça e valorize as diferentes perspectivas dos participantes. (Sylvio Pinel)

Uma atividade que alia o conteúdo curricular, aspectos culturais e históricos me parece de suma importância para os alunos, pois é uma experiência que vai além do ensino “tradicional” da sala de aula, de forma mais conteudista. Explorando contextos culturais diferentes, os alunos vivenciam na prática o que estudam conseguindo visualizar lugares e contexto que na maioria das vezes só

viram em materiais didáticos. Essas experiências promovem a construção de uma consciência crítica e ampliam o entendimento da diversidade. Ao meu olhar como docente em formação, essas oficinas me fazem refletir sobre novas propostas pedagógicas e me incentivam a usar uma abordagem mais dinâmica. (Kelly Perdiz)

Exatamente para que não se perca o que vem sendo tecido em sala de aula, e que a bolsista aponta como um incentivo para que ela, como uma docente em formação, se sinta motivada a usar abordagens mais dinâmicas, é que o desenvolvimento das atividades recebe um registro fílmico, realizado por outro membro da extensão, que também fica responsável por recolher as narrativas orais de estudantes e professoras anteriores ao início das atividades, no decorrer dessas e ao final, que são, além de um material de pesquisa, uma avaliação importante para nossas ações na escola.

Entendemos que, atentamente, estudar os registros feitos, levantar questões, conversar sobre eles, relacionar com os aportes teóricos estudados, sugerir novos artigos que podem adensar nossas ações na escola, é um dos movimentos posteriores vividos entre os membros da extensão, que abre o convite à participação do corpo escolar. Com a edição dos vídeos e fotos, produzimos um filme-ensaio para exibição interna e externa, uma temática que estamos nos aproximando através das leituras de Machado (2023), entendemos a potencialidades deste material fílmico ao avançar nos limites do documentário, podendo dispor de cenas ficcionais, na compreensão de que “a sua verdade não depende de nenhum “registro” imaculado do real, mas de um processo de busca e indagação conceitual”. Trata-se de uma abordagem que dialoga com a noção de heterobiografia (Emilião, 2021) na possível compreensão de si pela história do outro, no entendimento de que são as histórias simultâneas dos outros e da sociedade que vão dando existência ao mundo. Assim, lançamos em 2024, um curta-metragem, “Se a escola fosse gente”, disponível no Youtube e estamos em fase final da produção do “Entre Asas e Gaiolas”, a ser lançado em abril de 2025.

Considerações finais

Figura 7 – Acervo dos autores



Entendemos que, por meio das oficinas estético-horizontais, poderemos agir conjuntamente com a comunidade escolar em seus anseios, desejos e sonhos, co-produzindo e co-criando materiais, atividades, rodas de conversa, exposições, expedições no território, que possam atender as demandas, nos colocando como parte do grupo escolar. Também desempenha um papel crucial na inclusão e na valorização da diversidade.

Ao abordar temas relacionados às diferentes culturas, formas de viver e maneiras de interagir com o ambiente, todos os participantes, bolsistas, professores e estudantes, aprendem

a respeitar e valorizar as múltiplas perspectivas que compõem o nosso mundo. Assim, estamos a serviço de tecer pontes experiências entre os conteúdos escolares, os saberes dos sujeitos e a formação cidadã, por meio de diálogos ampliados, e como forma de contribuição para tornar visíveis conhecimentos produzidos por professoras e estudantes e, colaborando com o que já feito, multiplicando as práticas já realizadas.

Nosso objetivo tem o intuito de estabelecer parcerias e trocar experiências de práticas curriculares desenvolvidas na produção coletiva de currículos. Sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm um caráter político, à medida em que marginaliza, exclui e invisibiliza outras formas de conhecimento que não aqueles validados pela ciência.

Isto não nos faz só repensar no processo de ensino-aprendizagem, mas também reafirma o papel da educação como um ato profundamente humano e libertador. Como destaca Callai (1998), “é preciso que o professor esteja disposto a realizar um trabalho que mude a forma como o ensino de Geografia vem sendo ministrado no Brasil nas últimas décadas” (Callai, 1998, p.60)

Assim, ao buscar recuperar a importância de outros saberes e as práticas dos professores e estudantes por meio das narrativas de suas experiências e de suas histórias de vida, fazemos um movimento que é epistemológico e político, desinvisibilizar saberes e afirmando autorias que, a priori, são desqualificadas pelo pensamento moderno. Ou seja, o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência *teóricometodológicopolítica* (Oliveira; ; SGarbi, 2008). Dessa maneira, entendemos que partilha de saberes pode trazer para os professoras e estudantes, a partir da organização fílmica e discussão/conversa do que é produzido, evidências dos conhecimentos em circulação

Figura 8 – Acervo dos autores



Haesbaert (2002), enfatiza que o diálogo entre a Ciência Geográfica e outras linguagens, como a poética, permite uma leitura mais rica e sensível do território, integrando emoção e razão. Oliveira (2013) menciona: "alguns poetas brasileiros em suas obras apresentam características de paisagens geográficas com grande riqueza de detalhes, como é o caso de João Cabral de Melo Neto (OliveiraL, 2013, p. 88)". Da mesma forma, obras de artistas plásticos, como Tarsila do Amaral, oferecem uma perspectiva visual e simbólica do território brasileiro, evidenciando sua pluralidade cultural e histórica.

Nesse sentido, estamos de acordo com Clandinin e Clandini, quando afirmam que o narrador não é só parte da pesquisa, “somos cúmplices do mundo que estudamos” (p. 97). Com os autores, entendemos que a vida é preenchida por “fragmentos narrativos” (p. 48), sendo essa a melhor forma de compreender as experiências. Nesse sentido, as narrativas *antes, durante e depois das oficinas* são como retalhos da vida que formam patchworks em composições de narrativas dos cotidianos das escolas públicas. Esses fragmentos necessitam de “um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (Clandinin; Conelly, 2015 p. 48) que não se preocupe com

o presente, mas com “como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (p. 50), em passagem.

As oficinas buscam ir além do que está expresso, para compreender os lampejos possíveis de currículo que circulam nas escolas. Podemos compreendê-las como um espaço tridimensional (Clandinin; Conelly, 2015, p. 85): ns interações (pessoal e social) entre as crianças, os licenciandos e professoras e as contingências sociais que ensejaram a produção e circulação desses saberes; No entendimento que há uma continuidade (passado, presente e futuro) daquilo que antecedeu a proposta oficinaira – o ambiente sócio-histórico daquelas crianças que as provocaram a questionarem o instituído hegemonicamente, os atos em si que as mobilizaram ao se colocarem as circunstâncias do momento e as consequências derivadas do ato, os deslocamentos provocados, os debates – a partir do que foi colocado em circulação naquela sala de aula; A noção de lugar para compreender como essas experiências fazem sentido naquele *espaçotempo* para aqueles sujeitos sócio-históricos, nas relações de sentido que foram produzidas coletivamente.

A integração entre os diversos conhecimentos disciplinares, saberes dos sujeitos e a Geografia nos levam a reconhecer que aquilo não sabemos que só poderemos “começar a saber junto com os outros” (Ferraroti, 2014, p. 18). Neste sentido, é importante compreender a intensa circulação de *conhecimentosignificações* das escolas, contidas nas expressões, sensações e entendimentos, crenças, desejos e sonhos para que não se perca enquanto produção de conhecimento. Captá-las e registrá-las coopera para *práticaspolíticas* inclusivas e de luta em prol da justiça cognitiva, no sentido de que nessas redes de saberes o que se produz impacta, modifica e desloca percepções e produções de conhecimentos importantes para uma educação que seja libertadora (Freire, 1987).

Pensamos que nosso movimento de busca incorporar a poética e o lúdico como recurso didático, torna possível discutir temas como urbanização, desigualdade social e preservação ambiental de maneira que conecte os conteúdos curriculares às realidades dos estudantes. Oliveira (2013) argumenta que a leitura, análise e produção de textos poéticos desenvolvem habilidades criativas e críticas, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa do ensino, incentivando os alunos a olharem para o espaço com os olhos da imaginação e da empatia. Como destaca Oliveira (2013), a sala de aula torna-se um espaço de experimentação criativa, onde ciência e emoção se encontram, promovendo um aprendizado que inspira, emociona e transforma.

Assim, as oficinas ao buscarem relações de parceria e de produção de conhecimento, baseadas horizontalidade-estéticas, tem o intuito propiciar vivências e experiências de práticas curriculares, no sentido do acontecimento (Geraldi, 2015) quando é levado e em consideração a interação, a participação, a aprendizagem por meio de perguntas, interlocução entre professores, licenciandos e alunos, a percepção do sujeito ativo que há no aluno e partir do vivido para se chegar ao conhecimento construído (Geraldi, 2015). Desta forma, assim desenvolvidas, pensamos que é possível produzir coletivamente currículos vividos a partir da ideia freireana (1987) de que o processo educativo de formação humana, acadêmica e profissional, ocorre na relação com o outro, com os pares e dentro de um contexto.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. p. 222-232.
- CALLAI, Hilda C. **O ensino de geografia e a realidade social: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

CAMPOS, Aline Mello. *Poesias de um dia só*. Revista Fluminense de Geografia, Niterói, v. 4, n. 1, p. 13-17, jan./jun. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil**: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. Educação Temática Digital, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Espaços geográficos e práticas pedagógicas**: articulando vivências e representações. Revista Brasileira de Educação Geográfica, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a construção de conceitos**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Bruno Pereira da. **O antes do Bumba: análise do sistema político sobre a ótica das teorias estruturalistas-construtivistas de risco**. 2016. 109f. Dissertação de Mestrado em Defesa e Segurança Pública – Univesidade Federal Fluminense

DARDEL, Eric. **L’Homme et la Terre**: nature de l’aire géographique. Paris: CTHS, 1990.

EMILIÃO, Soybara; LONTRA, Viviane. **TESSITURAS E REINVENÇÕES: (DES)FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. *Revista Teias* [online]. 2018, vol.19, n.54, pp.396-407.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRRN, 2014.

FRANÇA, Teones; SANTOS, Fernanda. **Sou Memória, Sou Cubango. Recanto da Raça Negra - Letramento, Samba...** Ed. Iventura . Rio de Janeiro. 2012

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÉMONT, Armand. **Espaço e lugar: geografia vivida**. São Paulo: Hucitec, 1999.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208 p.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

LIMA, Simone Rodrigues de. **Arte e ensino de Geografia: caminhos para o sensível**. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de. **Geografia e poesia: diálogo possível no ensino da geografia escolar**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Orientador: Carlos Sait Pereira de Andrade.

REIS, G. R. F. S. **A narrativização das práticas como prática da liberdade**. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 131-140, dez. 2013.

REIS, G. R. F. S. **Por uma outra epistemologia de formação: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 27-34, jan./abr. 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S. **Concepções sobre currículo na Educação Infantil**: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. Currículo sem Fronteiras,

v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.08>. Acesso em: 25 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

Palavras e contra-palavras¹ de professoras no Ensino de Geografia dos Anos Iniciais²

Adriana Olívia Alves

Jader Janer Moreira Lopes

“Toda palavra está impregnada de valor ideológico e, portanto, carrega consigo as marcas de uma luta, de uma posição em relação a outras palavras e ideologias” Bakhtin, "A Estética da Criação Verbal".

Certa vez, um sábio professor me disse que temos um costume usual (inadequado!?) quando elaboramos os objetivos da pesquisa participante, ou pesquisa-ação, em Educação ao empregarmos o verbo **analisar** e a preposição **sobre** quando nos dirigimos aos sujeitos de pesquisa. Isso revela, insistentemente, uma postura que reproduz a prática de separabilidade e afastamento do investigador com os “personagens” envolvidos nas tramas do “docenciar” com as crianças e jovens escolares.

Inversamente, a nossa busca poderia se pautar muito mais na tentativa de **compreender** os modos de pensar, ver e agir daqueles que constroem os conhecimentos escolares, de modo que as pesquisas que se fazem participantes e colaborativas devem ser construídas **com** os sujeitos de pesquisa, cuja aspiração se faz no sentido de se envolver e aproximar daqueles que são os verdadeiros protagonistas no cenário escolar da Educação Básica.

Diante do exposto, esse ensaio traz alguns dos resultados de pesquisa de pós-doutorado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense entre março/2024 e fevereiro/2025. Busca compreender o processo de mediação didática no desenvolvimento dos conhecimentos geográficos sobre os componentes físico-naturais por meio do par conceitual lugar-paisagem na sua relação entre experiências e vivências das crianças (Lopes, 2024).

Por que a necessidade de junção do par-conceitual de lugar-paisagem na leitura dos componentes físico-naturais? O lugar se revela no plano do vivido, na escala local. No lugar, os sujeitos do ensino e aprendizagem entram em contato direto com as experiências empreendidas pelo meio. Já a paisagem geográfica é o conceito de supremacia teórico e metodológica, cuja presença e atuação dos componentes físico-naturais evidencia o seu processo de gênese, funcionamento e representação de suas formas ou derivações dela mesma (ou seja, de modo indireto). Com o par-conceitual lugar-paisagem, a busca é pela interseccionalidade das experiências vividas por professores e estudantes (crianças e jovens escolares) com a representação de componentes/processos/fenômenos numa perspectiva teórico-metodológico observados no campo visível e do invisível.

¹ Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem funciona na intersecção social com a literatura. Enquanto as palavras são imbuídas de significados herdados histórico-culturalmente, carregam consigo crenças, valores e contextos culturais; dito de outra forma, de discursos ideológicos. Já as **contra-palavras** são aquelas que surgem como **contraposição crítica** a uma visão ou um discurso dominante. Elas representam uma **resistência**, uma maneira de se posicionar contra os valores ou as ideias estabelecidas; ou seja, são respostas divergentes sob a forma de resistência (Bakhtin, 2003).

² <https://doi.org/10.51795/9786526522295125139>

As motivações para realização desta pesquisa estão envoltas da quase total escassez de investigações que envolvem os componentes físico-naturais nos Anos Iniciais, bem como a necessidade de pensar práticas didático-pedagógicas relacionadas à construção de conhecimentos pedagógicos da matéria (Shulman, 2014) e a construção de conhecimentos geográficos junto às crianças na primeira etapa de escolarização formal como um processo preparatório para o Ensino Fundamental II.

A problemática da pesquisa está consubstanciada em investigar “Como as professoras compreendiam e encaminhavam os componentes físico-naturais, bem como as crianças construíam as suas experiências e vivências no Ensino de Geografia dos Anos Iniciais?”.

É importante abrir parênteses para explicar o que vêm a ser os componentes físico-naturais. Eles são os elementos presentes na natureza, cuja origem, formação, estruturação e forma não são determinadas pelas relações com a sociedade. Os componentes físico-naturais, também designados em outros campos do conhecimento como fatores abióticos, dão sustentação à vida planetária, tais como a água, o solo, o relevo, os minerais, as rochas, o clima, a vegetação e os cosmos. Embora, em sua origem, os componentes preexistem sem a atuação direta das relações de produção social, a sua apropriação e derivações se encontram presentes no espaço geográfico.

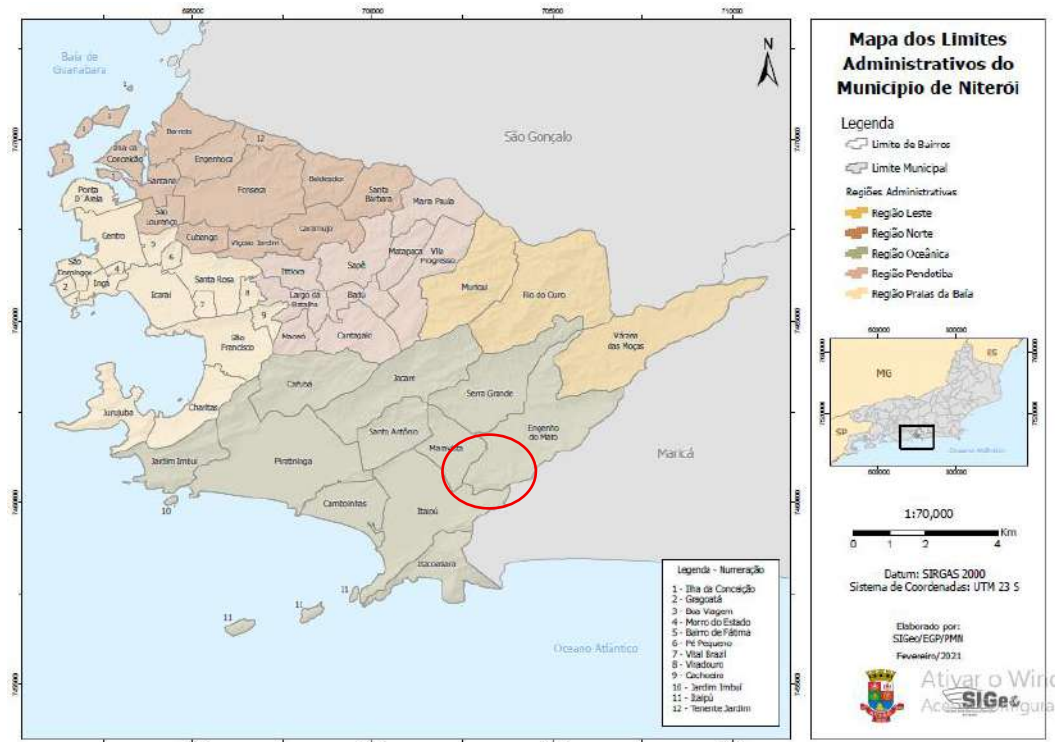
A metodologia de pesquisa em Educação adotada está ancorada na perspectiva da pesquisa-participante com aspectos colaborativos. E o que isso quer dizer? Nesta modalidade de pesquisa, o pesquisador se envolve com os sujeitos e com a instituição de ensino da pesquisa, sugere interação e troca de saberes, influencia e é influenciado por ela, mas também abre possibilidades para que os participantes trabalhem juntos no processo de planejamento, realização e reflexão nos caminhos teórico-metodológicos da investigação (Thiollent, 2014). Dentre os principais aspectos da pesquisa participante com elementos colaborativos, destacamos o trabalho em equipe, a troca de conhecimentos, a participação ativa e a inclusão de múltiplos pontos de vistas dos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos distintos: o primeiro relacionado mais especificamente com as professoras participantes, cujo objetivo era observar suas práticas didático-pedagógicas e tentar perceber como elas compreendiam os componentes físico-naturais; e o segundo momento foi junto com as professoras, participando conjuntamente das ações didático-pedagógicas propostas por elas, bem como propondo situações didáticas e geográficas junto às professoras e crianças para tentar perceber como elas experienciavam e vivenciavam os componentes físico-naturais com o par conceitual lugar-paisagem.

O lugar-paisagem Itaipu: o meio como influenciador das experiências e vivências espaciais

Antes de situar a escola-campo, faz-se necessário apresentar onde o universo das atividades realizadas por esta pesquisa se desenrolou. Por isso, é fundamental localizar o lugar-paisagem Itaipu, um bairro do município de Niterói-RJ, (porção sudeste da cidade), que se localiza na região Oceânica. O mapa de localização do bairro Itaipu pode ser visualizado na Figura 01:

Figura 01 – Mapa dos Limites Administrativos do Município de Niterói-RJ



Fonte: <https://www.sigee.niteroi.rj.gov.br/pages/mapas>

Itaipu é marcado profundamente pelo cronotopo, com riquezas de situações geográficas. Colocando de outro modo, a interconexão entre o tempo-espço de Itaipu marca a ocupação e as narrativas dos povos originários e tradicionais, bem como de pescadores profissionais artesanais em consonância com os moradores contemporâneos, os migrantes e os turistas. Assim,

[...] uma situação geográfica supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico. [...] a situação é um resultado do impacto de um feixe de eventos sobre um lugar e contém existências materiais e organizacionais [...] (Silveira, 1999, p. 25 e 22).

Quando cheguei em Itaipu, também residi neste mesmo bairro durante o pós-doutorado, me perguntava: Que lugar-paisagem é esse que agrega Mar-Terra-Floresta (numa apologia feita pelo geógrafo Maurício de Abreu ao Rio de Janeiro) e que se relaciona com ocupação pretérita e presente? Que situação geográfica é essa que possui uma diversidade de atuação de tantos componentes físico-naturais de maneira tão dinâmica?

Em tupi-guarani, o termo Itaipu significa “pedra que canta”, através da junção de *itá* = pedra e *ipo’ú* = cantora. Porém, esse sentido é pouco conhecido pelos moradores locais. É conhecida regionalmente, principalmente pela Praia de Itaipu, que se caracteriza em forma de enseada do ponto de vista do relevo, cuja característica das ondas do mar marca a presença de águas mais calmas. Aliada à distância da Bahia de Guanabara, conhecida ainda pela poluição nos corpos hídricos, é ainda mais apreciada pelos frequentadores por suas águas predominantemente limpas, claras e aptas ao banho. Diante de tantos atrativos, esse lugar-paisagem torna-se um dos preferidos da população niteroiense e gonçalense (dada a sua proximidade física-territorial).

No que se refere às formas de relevo, é marcada por terreno cristalino, com a presença recorrente de serras e costões rochosos compostos predominantemente de gnaiss facoidal,

contando ainda com a presença do Parque Estadual da Serra da Tiririca (PESET). Esse relevo é coberto na região oceânica pelo Domínio Morfoclimático Mata Atlântica, cujos tipos vegetacionais concorrem por vegetação exótica do tipo amendoeiras e nativa por restingas. Já em direção ao bairro Engenho do Mato, vizinho de Itaipu e divisa com o município de Maricá, conta com presença da fitofisionomia da Floresta Intermontana (entre morros ou montanhas, ocupando vales, encostas e planícies elevadas), o que proporciona a identificação de outra fitofisionomia da Mata Atlântica. Nas proximidades de divisa entre a praia de Itaipu e a praia de Camboinhas, conta com a presença da vegetação do tipo Manguezal, o que lhe confere ainda maior diversidade e potencialidade de exploração de conhecimentos geográficos com os componentes físico-naturais e sociais.

No que se refere ao tipo climático de Niterói, e, conseqüentemente Itaipu, é classificado como o clima tropical atlântico, também conhecido como clima tropical úmido, com altas temperaturas quase a maior parte do ano. Faço um destaque para o tipo de chuva que ocorre neste lugar-paisagem, e que em outros lugares não ocorrem quando não há predominância de serras e costões, as chamadas chuvas orográficas. São as denominadas chuvas de relevo, em que se nota a formação de massas de ar úmidas sendo bloqueados pelas grandes formações de relevo e concentradas no alto das serras e costões.

É muita riqueza de conhecimentos concentrada num único lugar-paisagem para um olhar geográfico ávido em identificar a potencialidade que o meio pode oferecer para as experiências e vivências no “docenciar” com as crianças. Lopes (2021), assevera que os terrenos, assim como outros construtos territoriais, dão existência ao Ser Terreno [Baldio] em suas múltiplas significâncias, sendo essas “[...] essenciais para a leitura de mundo” (p. 51):

O que afirmo é que, na vivência espacial, todos se fundem no existir e suas convergências do plano social para o plano individual é o que faz a nossa forja como pessoas que se tornam terrenos. Nossas geografias plenas, dos mundos em muitas escalas. Na clássica síntese sociedade e natureza, que é um dos amálgamas essenciais de nossas reflexões, devem estar o Terreno como vida geográfica, quase sempre tão esquecido. As pessoas são os centros de nossas escolhas e reflexões (Lopes, 2021, p. 51).

Fica evidente a relação de proximidade entre a vivência espacial e os componentes físico-naturais. Sendo assim, o meu encantamento se deu pela intersecção dessa relação; ele foi alimentado pela tomada de consciência das professoras em aproveitar toda a situação geográfica de Itaipu para o desenvolvimento de conhecimentos geográficos junto às crianças na escola-campo.

Podemos observar alguns desses lugares-paisagem por meio do mosaico apresentado na Figura 02:

Figura 02: Situação Geográfica de Itaipu - Niterói/RJ



Fonte: Pesquisa de Campo, Alves (2024). Org.: Alves (2025).

Por meio da minha vivência, das professoras participantes e das crianças, podemos inferir que a temporalidade atual do lugar-paisagem Itaipu é marcada pela intersecção de tempos-espacos dos povos originários (sambaquieiros e indígenas), dos povos tradicionais (Quilombo do Grotão e a Vila de Pescadores) e a ocupação urbana.

Uma escola, uma gestão, duas professoras e vinte e oito crianças

A pesquisa foi realizada numa escola municipal com funcionamento nos períodos matutino e vespertino, voltada somente ao público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi fundada no ano de 2004 e pode ser considerada pequena, mas muito bem organizada e gestada educacionalmente. Conta com a seguinte infraestrutura: nove Salas de Aula, Laboratório de Informática, Sala de Apoio, Sala de Leitura, Refeitório, Pátio Coberto (espaço *playground* e quadra poliesportiva) e Sala de Professores.

Em boa medida, muito do que se construiu no percurso inicial desta pesquisa também se revela com a liderança da gestão escolar das duas professoras que se encontram à frente da direção geral e adjunta onde se realizou esta investigação. Na ocasião dos primeiros contatos, fui muito bem recebida pelas diretoras. É importante frisar que as duas diretoras possuem mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense.

Notei nas entrevistas com as três professoras (posteriormente, encaminhada na segunda etapa somente com duas) uma visão intelectual e epistêmica de grande expressão e com várias marcas de referências de grande envergadura, como Paulo Freire, Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, polifonias estas assentadas na Educação Libertadora, na influência da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criança e na força do dialogismo entre os personagens envolvidos no mundo escolar com as múltiplas linguagens.

Para resguardar a identidade das professoras e apresentá-las de modo menos impessoal, optei por identificá-las tematicamente por pseudônimos que remetem a nomes de árvores e fitofisionomias encontradas no Domínio Morfoclimático da Mata Atlântica, cuja presença é marcante no lugar-paisagem de Itaipu; a saber: Aroeira, Restinga e Manguezal. Segue o perfil formativo das professoras no Quadro 01:

Quadro 01 – Perfil Formativo das professoras dos Anos Iniciais					
Professoras	Formação Inicial	Tempo de Experiência nos Als	Segunda Graduação	Especialização	Mestrado
Aroeira	Serviço Social	20 anos	Pedagogia	Literatura Infantil	-
Manguezal	Serviço Social	18 anos	História	Gestão Escolar	Educação
Restinga	Sociologia	15 anos	-	Educação Especial	Educação

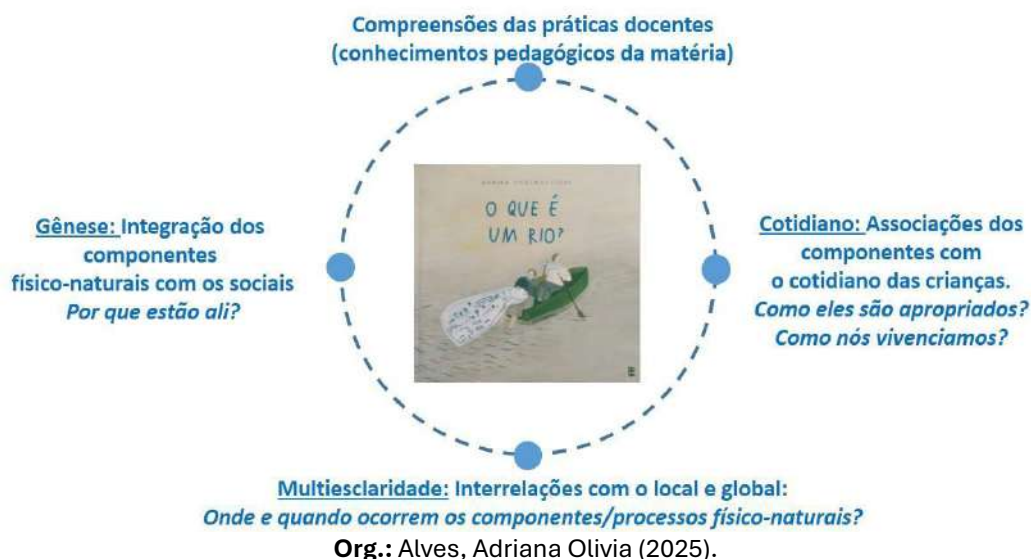
Fonte: Pesquisa de Campo (2024). **Org.:** Alves Adriana Olivia (2025).

Tenho duas ponderações sobre o perfil formativo das professoras. A primeira se revela na formação inicial, pois suas formações não são na área da Pedagogia. Contrariamente, vemos muitos referenciais teóricos e o nosso imaginário normalmente conjuga muito mais com essa profissionalidade docente voltando para os Anos Iniciais. O tempo de experiência das professoras as coloca na situação de professoras experientes. Segundo Huberman (2000), os professores passam por ciclos de vida profissional, desde a fase 1 (1 a 3 anos de profissão) do professor iniciante até a fase 5 (35 a 45 anos de profissão) que se prepara para a aposentadoria. A fase em que as professoras participantes da pesquisa estão é a etapa mais longa, conhecida como a fase da diversificação e experimentação, com o tempo de profissão de 7 a 25 anos. Neste âmbito, elas dominam não só o conhecimento específico da matéria, mas também o processo de didatização dos temas e conteúdos das aulas e a adaptação a diferentes contextos escolares.

A influência intelectual das professoras fez reconsiderar o modelo tradicional de entrevistas, de perguntas e respostas. Ao fazer os primeiros encontros com elas, e em diálogo com o meu supervisor, decidi acatar uma sugestão. É sabido que, um dos maiores objetivos do ensino dos Anos Iniciais é o processo de alfabetização e letramento, e que a literatura (e as múltiplas linguagens) ganha força vital nesse empreendimento. Utilizei como referência a literatura para compreender como as professoras pensavam e concebiam os componentes físico-naturais, o que permitiu ampliar meus horizontes entre linguagem e comunicação com as sujeitas da pesquisa.

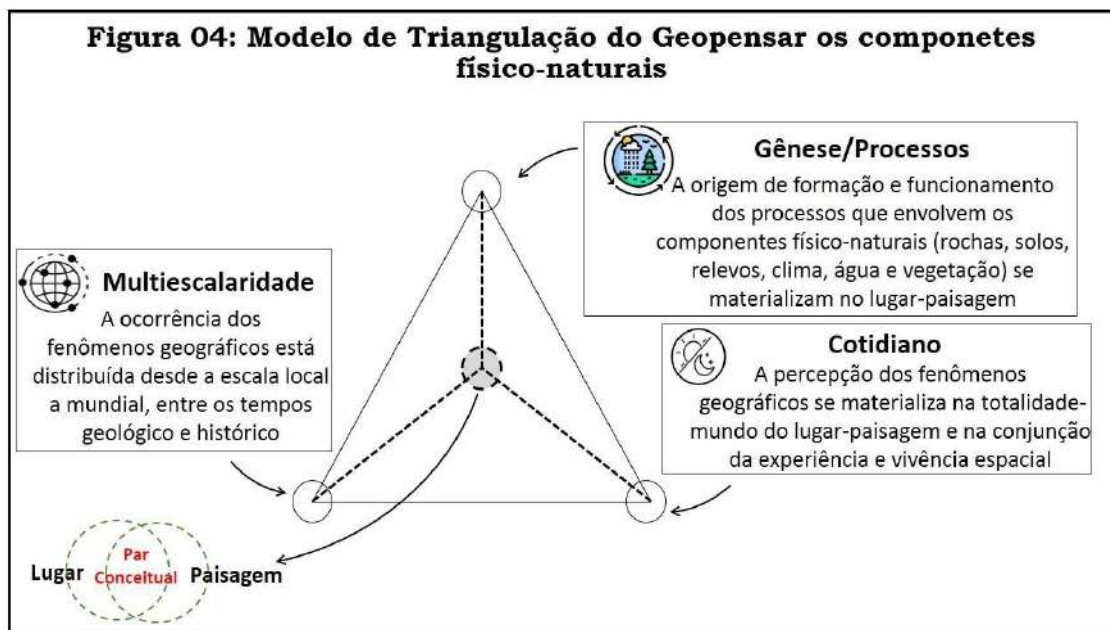
Com isso, utilizei trechos do livro “O que é um Rio?”, de Monika Vaicenaviciene, obra traduzida em mais de 16 idiomas, que alcançou vários prêmios na literatura infantil e foi selecionado como um dos melhores livros de 2021 pelo *The Whashington Post*. Contudo, minha escolha se deu mesmo pela relação poética da literatura com um olhar geográfico sobre um componente físico-natural “rio” conforme pode ser verificado na Figura 03:

Figura 03: Polifonias: compreensões dos conhecimentos pedagógicos da matéria com a triangulação dos componentes físico-naturais



A compreensão das práticas docentes está ancorada em Shulman (2014), o qual aponta que, na sala de aula, os professores encaminham os conhecimentos por meio da junção dos conhecimentos específicos da matéria e os conhecimentos pedagógicos por meio dos conhecimentos pedagógicos da matéria. Além disso, indiquei a triangulação de três eixos centrais para os componentes físico-naturais, quais sejam: **Gênese**, que remete aos processos que envolvem os componentes físico-naturais com os sociais na tentativa de melhor interpretar o questionamento: *Por que estão ali?*; **Multiesclaridade**, que alude à interconexões com o local e o global, entre o tempo geológico e o tempo histórico, na busca pela compreensão da distribuição espacial e temporal do fenômeno geográfico, com os questionamentos: *Onde e quando ocorreu?*; **Cotidiano**, que permite realizar associações dos componentes físico-naturais e sociais com as nossas experiências cotidianas, com os seguintes questionamentos: *Como eles são apropriados no lugar-paisagem?* *Como nós o vivenciamos?*

Essas problematizações é o que denomino de *Geopensar* os componentes físico-naturais para o Ensino de Geografia, as quais derivam originalmente da concepção do pensamento geográfico de Cavalcanti (2019) para o Ensino de Geografia. Trago na Figura 04, a representação desta triangulação conceitual:

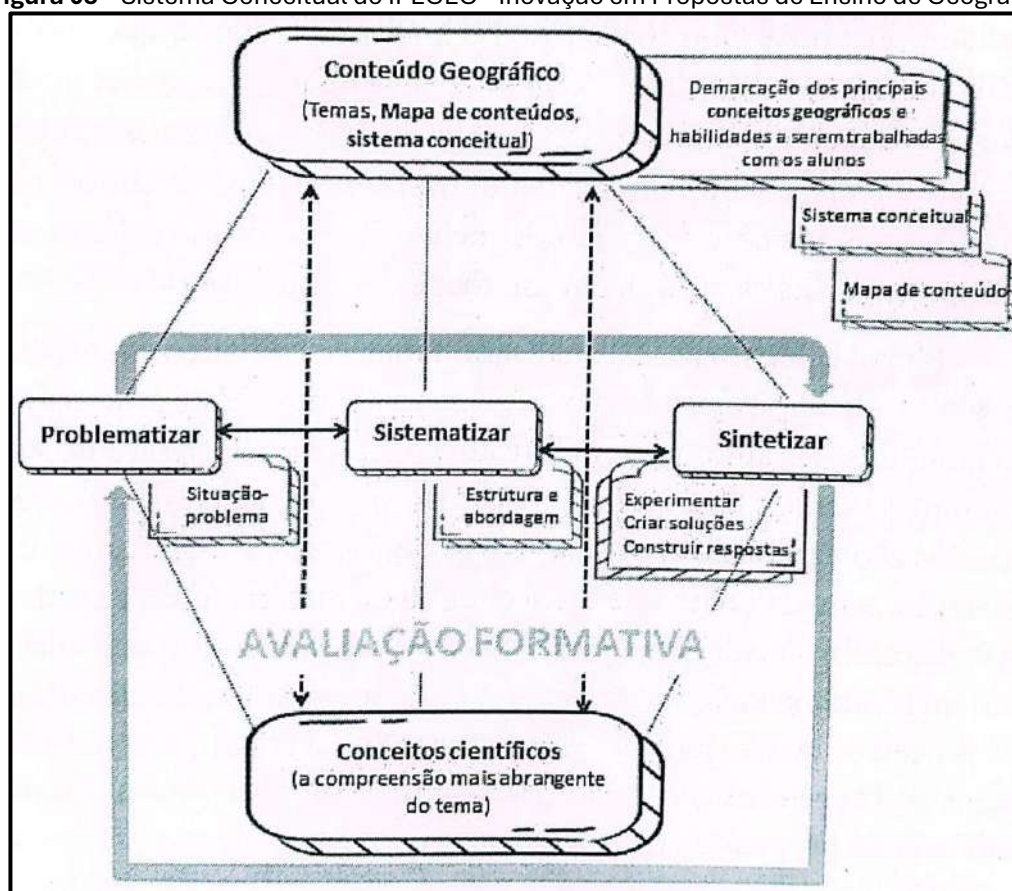


Org.: Alves, Adriana Olívia (2025).

Ancorada na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, essa autora aponta uma proposta metodológica para o processo de Mediação Didática com o modelo de Percurso Metodológico (problematização-sistematização-sintetização) e a utilização de questões simples, mas de raciocínio geográfico profundo: Onde? Por que aí? Por que ali? Como é esse local?

Recentemente, Cavalcanti (2024) atualizou essa orientação de mediação pedagógica, denominando-o pela sigla IPEGEO (Inovação em Propostas de Ensino de Geografia), com a inclusão do Sistema Conceitual e Mapa de Conteúdo como forma de estruturar o pensamento complexo docente, e a consideração da Avaliação Formativa que perpassa por todo o processo de mediação didática. A representação do Sistema Conceitual do IPEGEO pode ser visualizada na Figura 05:

Figura 05 – Sistema Conceitual do IPEGEO - Inovação em Propostas de Ensino de Geografia.

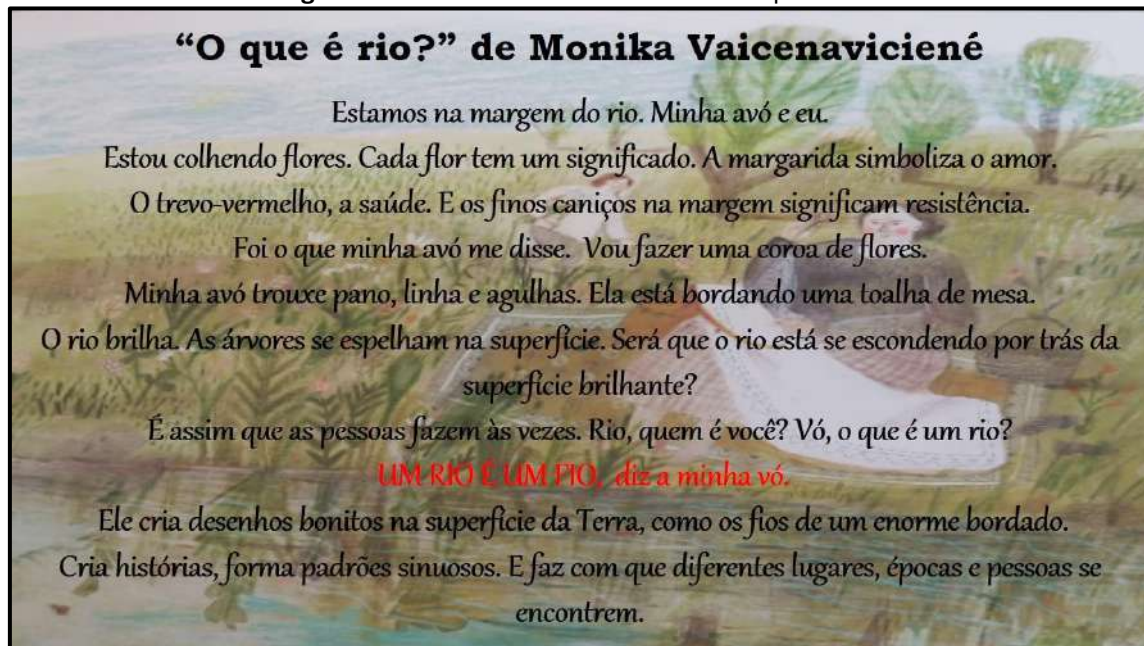


Fonte: Cavalcanti, Lana de Souza (2024).

Pronto! Escolhida a obra, foi solicitado às professoras que lessem trechos pré-selecionados e, posteriormente, fez-se um diálogo sobre os conhecimentos docentes e o seu processo de encaminhamento didático-pedagógico. Notei que as professoras ficaram animadas com a possibilidade de lerem o livro, tendo a literatura como suporte, e exporem o que sabem sem o formalismo tipicamente acadêmico. Sendo assim, o amparo na literatura contribui para o diálogo mais leve com o conhecimento geográfico dentro de uma cultura escolar reconhecida pelas professoras.

Para iniciar nosso diálogo, começamos a conversa com as professoras com seguinte trecho, conforme se apresenta na figura 06:

Figura 06 – Trecho introdutório do livro “O que é um Rio?”.



Fonte: O que é um rio? (Vaicenavicienė, 2018). **Org.:** Alves, Adriana Olívia (2025).

Encantamento, essa é a palavra que defino para adjetivar as linhas tecidas no início dessa obra de literatura infantil. Desde os primórdios da minha graduação, o componente físico-territorial água, bem como os rios e as bacias hidrográficas acompanharam minha trajetória. Contudo, nunca havia lido nada tão poético e geográfico como escrito nessas linhas sobre esses temas. Com as professoras, creio que ocorreu também essa sensação de prazer e conforto do/no lugar que elas ocupavam. Elas me emocionaram! Isso também tinha uma explicação. Ao solicitar a leitura para a professora Aroeira, sua entonação firme de leitora ávida e a interpretação que deu ao texto que lia me impressionaram. Isso está relacionado a algo que marca a trajetória docente de várias professoras de Anos Iniciais: apresentação marcante da leitura e a contação de histórias, que neste caso particular terminou com a exclamação: “Isso é lindo demais!”.

Seguido desse momento, fiz o seguinte questionamento: “Como você compreende os conhecimentos que envolvem os componentes físico-naturais (água, solo, relevo, rochas/minerais, clima, vegetação)?”. A minha intenção era, a partir desse enxerto, provocar uma contingência entre a literatura e a produção de sentido da professora.

Na sequência, apresento alguns trechos do que denominei de Vozes Docentes. Na figura 06, as professoras Restinga, Manguezal e Aroeira interpretam as relações entre a visão multiescalar e cotidiana do lugar-paisagem nos Anos Iniciais; e, nas Figura 07 e 08, apresentam a mesma relação no processo de encaminhamento das práticas pedagógicas com a crianças.

Figura 07: Vozes docentes: a visão multiescalar e cotidiana do lugar-paisagem nos Anos Iniciais

Professora Aroeira

Algumas (crianças) são **filhos de pescadores, netos de pescadores**. A gente queria conversar sobre algum texto que tem essas **referências do mar e da pesca**, tem peixe que é de **água mais profunda** e peixes de **águas mais rasas**. Eles falam o nome do peixe, sabe o tipo de peixe. Sobre o **barco** sabem qual é a **melhor embarcação** e fazem associação do tipo e tamanho do peixe com a profundidade do mar.

Professora Aroeira

Porque os **elementos da natureza estão integrados**, eles estão integrados e depende um do outro. É bom dizer que, se na **academia estão lutando pela integração**, aqui tentamos **trabalhar com o local**, desenvolvendo um trabalho e avançado com as **crianças que residem aqui em Itaipu e outros bairros próximos**.

Professora Manguezal

Esse aumento populacional, não é? Essa forma da gente a gente habitar nas cidades. Eu acho que isso é uma coisa que se repete em todas as cidades litorâneas. Onde tem mais populacional, as coisas vão sendo aterradas, os espaços físicos naturais vão se transformando. Eu acho que é muito parecido em todas as cidades litorâneas, a gente vê por exemplo aqui em Niterói, a gente tem aqui em Itaipu.

Fonte: Pesquisa de Campo (2024).

Figura 08: Vozes docentes: os componentes físico-naturais no lugar-paisagem com as crianças

Professora Manguezal “Por que a senhora está perguntando de **relevo**, se a gente vai estudar isso na escola?”. Eu respondo: “Porque vocês já sabem muita coisa da escola, a gente não tá aqui para aprender para decorar nada, a gente tá aqui para **produzir conhecimento**”. Então eu já parto daí, a palavra, o termo, faço perguntas e à partir das respostas, a gente começa a trabalhar. E depois disso, eu trago o **conceito científico**, a bibliografia dos livros.

Professora Restinga

Já que a gente está falando da chuva e estou trazendo esses conceitos, a gente trouxe o livro, não o livro, a ideia do livro para o projeto para a gente pensar: “Será que o mundo vai acabar? **E essa chuva, é um prenúncio disso?** Por que isso está acontecendo?” E aí surgem os debates, as questões, sempre trabalhar de forma crítica, mesmo com **conceitos físicos, de relevo**, mas a gente vai trabalhar de **forma crítica**: “**O que está modificando esse relevo? O que pode modificar?** Hoje mesmo em sala de aula a gente estava vendo a partir da colonização, **a gente tava fazendo cartazes, é tudo integrado** e veio. estou tentando me lembrar por que veio a **colonização**, porque veio o cartaz. Aí um exemplo, eu pedi para eles falassem sobre a **chegada dos colonizadores**. A gente disparou assim: “**Por água chegou os colonizadores**”.

Fonte: Pesquisa de Campo (2024).

As formas de compreensão dos componentes físico-naturais apontam que, embora não exista uma tomada de consciência sobre o conhecimento sistematizado academicamente, elas possuem um encaminhamento didático-pedagógico integrado, contextualizado e complexo que concorre para o ensino inter e multidisciplinar.

Como forma de síntese, apresento aqui os principais aspectos no processo do entremeado docente que tangenciou esta pesquisa:

- a) A **formação diversificada das professoras** cria **práticas docentes** também **diversificadas/poderosas** na mobilização de **conhecimentos escolares com as crianças**;

- b) **A linguagem literária** combinada com os **trabalhos de campo/aulas passeio** potencializa **a troca de conhecimentos culturais, escolares** e o **local de vivência das crianças**;
- c) **A situação geográfica** onde são realizadas as **atividades do trabalho de campo/aulas passeio** é favorável por aglutinar um **conjunto de conhecimentos geográficos** potencializadores no lugar-paisagem de vivência das crianças;
- d) **A situação geográfica no local onde as crianças residem e estudam** possibilita a mobilização/potencialização dos componentes físico-naturais localizados em Itaipu-Niterói/RJ, com destaque para o **Domínio Morfoclimático da Mata da Atlântica**;
- e) O **pensamento geográfico** é mobilizado de **forma integrada**; evidenciou-se que os componentes físico-naturais são mobilizados de forma conectada com os fatos históricos, geográficos e culturais;
- f) O Ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais revela que o **Cronotopo** (suas relações entre **o tempo e espaço**) se faz presente de forma articulada, podendo ser combinado ao **lugar de moradia das crianças** e sua descendência **ancestral**.

Reflexões: O entremeado docente revela...

Dentre algumas aulas da professora Aroeira que observei, percebi um encontro entre a aula como acontecimento e a aula em seu acabamento. Esse encontro se configura na imbricação dos elementos do plano estético e no plano da vida, os quais podem explicados da seguinte forma:

No plano artístico, elementos da vida são reorganizados de modo a compor uma nova unidade, da qual o próprio “autor-criador” aparece como sendo ao mesmo tempo um elemento constituinte e organizador. O autor aparece como a apropriação de uma voz social que ordena o todo estético e essa ordenação é sempre um “ato valorativo”, mas ela só se realiza porque a ele é conferida ao mesmo tempo uma posição privilegiada em relação ao seu herói e seu mundo: uma posição exterior. No plano da vida (o plano ético), somente um excedente de visão permite completar um indivíduo “naqueles elementos em que ele não pode completar-se”. Eu não posso, ao contemplar-me, realizar um acabamento de mim, pois não me é possível abarcar todos os elementos plásticos e picturais, isto é, o horizonte atrás de mim e a minha própria imagem externa, nem expressividades volitivoemocionais que constituirão um todo (GEge, 2009, p. 1).

Ao pensar o processo de desenvolvimento didático em sala de aula, Geraldi (2010) reflete que a aula como acontecimento é processo contínuo e incessante de acabamento, isto é, as palavras ditas, o sentido empregado, o desenvolvimento dos sujeitos do ensino e a produção da linguagem (para ampliar para além da linguagem literária), estão sempre em processo contínuo de mudanças, conforme se verifica no trecho da citação:

Deste modo, o acabamento que o outro me dá, e que só é possível a ele pela posição que ocupa em relação a mim, é uma conferência de valores aos elementos (que me completam) que me são inacessíveis e transgredientes. Como vivo em sociedade, com outros, este acabamento é provisório até o encontro com outra alteridade. (GEge, 2009, p.1).

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se caracterizam como uma fase de escolarização em que professores e escolares se deparam com a fundamentação introdutória do conhecimento geográfico, cujo desafio é despertar significados e leitura de mundo. Nesta fase, por um lado, temos professoras que afirmam ter dificuldades em abordar os componentes

físico-naturais na Geografia Escolar, e por outro, escolares ansiosos por desvelarem o mundo em sua origem, a dinâmica de funcionamento, a composição e distribuição dos fenômenos geográficos na cidade. Partimos do pressuposto que a meta para a construção do pensamento geográfico é primordial para fundamentar as reflexões e interpretações dos conhecimentos docentes.

É importante frisar que essas duas professoras trabalham sempre em parceria, enquanto a Professora Manguezal realiza as Aulas Passeio, a professora Aroeira, é responsável direta na disciplina de Língua Portuguesa, dá prosseguimento às atividades vistas em campo.



Fonte: Pesquisa de Campo (2024).

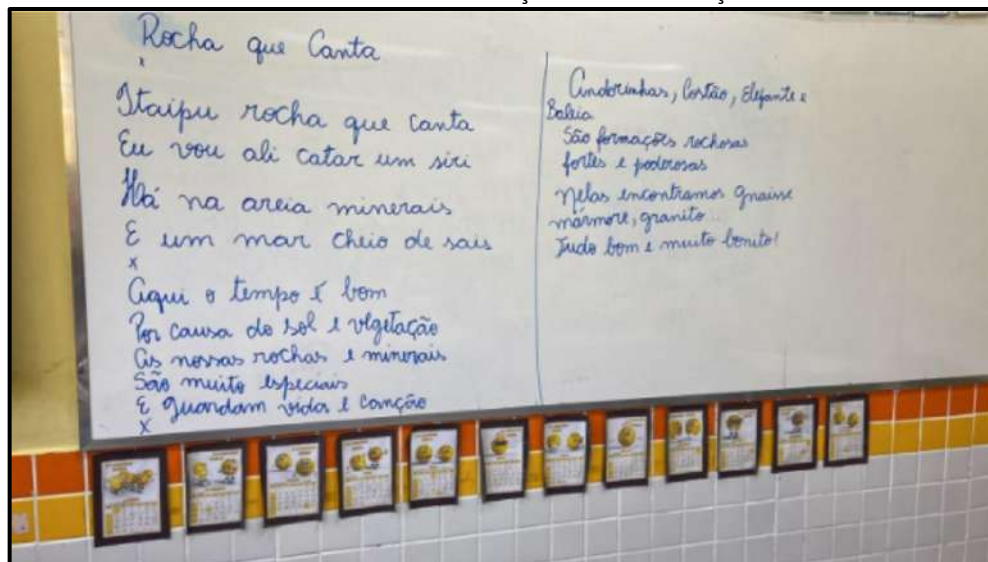
Entre as várias designações sobre as saídas de campo (Estudos do Meio, Trabalho de Campo, Visita Técnica), a professora Manguezal utiliza o termo empregado por Cêlestin Freinet (1975), as denominadas Aulas-Passeio. Elas se desenvolvem através da observação, exploração e investigação do mundo real, sem relegar a ludicidade e espaço do ser criança no processo de desenvolvimento das práticas escolares.

Durante o ano de 2024, as crianças do 5ºAno foram instigadas a participarem de diversas saídas à campo em parceria com o Museu de Arqueologia de Itaipu – MAI. Além de conhecimentos geográficos, as crianças mobilizam conhecimentos científicos sobre os animais presentes na praia de Itaipu (tartarugas verdes - Projeto Aruanã), a história arqueológica de formação dos sambaquis (Duna Pequena e Grande), o relevo e a ocupação de famílias de pescadores ancestrais no Morro das Andorinhas, a formação e importância dos Manguezais para a biota marinha e a ações de Educação Ambiental, através de práticas preservacionistas e conservacionistas, com a formação e plantio de mudas de árvores nativas.

Podemos evidenciar o desenvolvimento do pensamento geográfico através da construção do poema coletivo elaborado por meio das experiências coletivas das Aulas Passeios com a Professora Manguezal. Após o retorno do campo à sala de aula, veio a solicitação da professora Aroeira para a elaboração do poema individual junto às crianças do 5º Ano (das suas vivências espaciais). Após a elaboração do poema individual, essa professora encaminhou seu processo de Mediação Didática com a construção do chamado Poema Coletivo, recortando várias contribuições criadoras e criativas das crianças.

Veja, na sequência na Figura 10, o Poema Coletivo sobre Itaipu encaminhado no processo de Mediação Didática, cuja interseccionalidade entre experiência (coletiva) e a vivência espacial (individual) se conectam:

Figura 10 – Poema coletivo construído em colaboração com as crianças do 5º Ano dos Anos Iniciais.



Fonte: Pesquisa de Campo, Adriana Olívia Alves (2024).

Por último, ressaltar sobre o papel desempenhado pelas linguagens no Ensino dos Anos Iniciais, seja por meio da linguagem criativa ou linguagem criadora (Oliveira Jr.; Girardi, 2011). Elas são entendidas desde a sua relação criadora (autoral) até a sua dimensão criativa, linguagens outras transmitidas histórico-culturalmente pela sociedade e apropriadas diretamente pelo campo do visível nas Aulas Passeio, pelo registro fotográfico, pela literatura, pelo desenho e pelos mapas vivenciais. A linguagem criativa emerge do acúmulo histórico-cultural produzido pela sociedade. Já a linguagem criadora coloca professores e crianças em situação de construção e ressignificação de conhecimentos. Combinadas, contribuem para o processo de comunicação, reflexão e (re)leituras de mundo.

Dessa maneira, as linguagens não são realidades *stricto sensu*, mas representações compreendidas não como reflexo que espelham a realidade, mas como refração-produto de experiências vivenciais ao devolverem versões sob o ponto de vista individual e particular.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Bakhtin. A Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O Desenvolvimento do Pensamento Geográfico: orientação metodológica para o ensino*. In: **Pensar pela Geografia: Ensino e Relevância Social**. Goiânia: C & A Alfa, 2019.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.
- FREINET, Cèlestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe/UFSCar). **Palavras e contra-palavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 21-62.

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

LOPES, Jader Janer Moreira. **Atrás da porta**: Vivências esquecidas pelas geografias dos adultos para [co]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. GIRARDI, Gisele. **Diferentes linguagens no ensino de geografia**. Disponível em: <https://poesionline.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2025.

SHULMAN, Lee S. *Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma*. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 06 mai. 2025.

VAICENAVICIENÉ, Monika. **O que é um Rio?** [ilustração Monika Vaicnavicienė; tradução: Guilherme da Silva Braga]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

Por entre páginas de uma história na turma 52 e os caminhos acessíveis para aprendizagem de conceitos escolares¹

Ana Carolina Aureliano

Patrícia Braun

No dia a dia da sala de aula que envolve o processo de escolarização, é um mote de atenção nosso o olhar sobre o que e como planejar. E, na mesma direção, nos debruçamos sobre o como efetivar propostas pedagógicas que contemplem a todos os estudantes de uma turma, de forma que seja considerada a acessibilidade aos conhecimentos e às dinâmicas de ensino, para as atividades escolares, com os estudantes. A este mote somamos, também, o olhar sobre as formas de participação e de promoção de aprendizagens estudantis, a partir do contexto de um Instituto de Aplicação², espaço de educação básica, onde atuamos. E é com base neste contexto e cenário que nos propomos a compartilhar o diálogo apresentado neste capítulo, o qual tem por finalidade oferecer elementos para reflexões sobre formas de planejar as propostas didáticas, com referenciais que dialogam a partir de caminhos acessíveis para a aprendizagem de conceitos escolares, na educação básica.

Somos duas professoras, por assim dizer. Uma em formação no ensino superior, pelo curso de licenciatura em história e, também, integrante do estágio no projeto de Iniciação à Docência³: “Necessidades Especiais em processo de Inclusão”, com atuação nos anos iniciais da Educação Básica. E, a outra, uma professora formada no ensino superior, que coordena o projeto de Iniciação à Docência supracitado e atua em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ambas, com vivências compartilhadas, entre o formar e ser formada, ensinar e aprender, planejar e praticar ações didáticas, diante das diversas e inusitadas situações que compõem os momentos e tempos em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, com estudantes e professores das disciplinas do currículo escolar.

Este projeto de Iniciação à Docência, iniciado em 2006 e com ações nos anos iniciais do ensino fundamental, tem por objetivo prover observação, reflexão e proposição de recursos e práticas didáticas acessíveis, para o acompanhamento em sala de aula, de estudantes com necessidades educacionais especiais⁴. Assim, convida estudantes de licenciaturas diversas e

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295141151>

² Instituto de Aplicação aqui contextualizado como espaço das reflexões e propostas apresentadas é uma unidade de uma universidade pública. Na sua estrutura, tem corpo o docente composto por mestres e doutores com habilitação para atuação na educação básica, além de docentes temporários e com formação em licenciaturas, igualmente habilitados para a educação básica. Este instituto abarca o trabalho com toda a educação básica, estágios de licenciaturas da universidade, um curso pós graduação de mestrado e doutorado, além de atividades extensionistas e outras de cunho formativo para o ensino e pesquisa.

³ O perfil da proposta da Iniciação à Docência (ID) contempla projetos com a finalidade estimular o desenvolvimento e a utilização de metodologias inovadoras que colaborem para a qualidade da educação básica. É campo de formação para estudantes de graduação das áreas de Licenciatura. Os projetos são desenvolvidos durante o período letivo das escolas onde é realizado o plano de trabalho pelos estudantes/bolsistas.

⁴ O projeto de ID, aqui citado, tem em sua denominação o termo “necessidades especiais” justificado pelo contexto da política pública do período em que o mesmo foi criado (Brasil, 2008). Atualmente, ocorrem reflexões sobre o uso deste termo e seu impacto na concepção da sociedade em relação ao que é característica da pessoa e o que a ela é atribuído, socialmente, gerando estereótipos sobre a mesma. O termo “necessidades específicas” tem sido recorrente em diversos estudos no lugar de “necessidades especiais” (Fidalgo e Carvalho, 2020). Neste capítulo,

professores do Instituto de Aplicação atuam juntos e colaborativamente, com vistas ao planejamento das práticas pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem, em turmas que têm, no seu corpo discente, estudantes com alguma necessidade educacional especial.

Nesse contexto, os estudantes de licenciaturas, que são bolsistas de Iniciação à Docência, atuam sob a orientação da professora que coordena o projeto e colaboram na promoção do diálogo para a estruturação de práticas pedagógicas, junto aos professores da turma com estudantes que apresentam demandas específicas e relativas à forma de propor o ensino e promover aprendizagens para eles. Estas demandas específicas, pertinentes ao processo de ensino e a aprendizagem e observadas sobre os estudantes da educação básica, se apresentam a partir do desenvolvimento humano atravessado por questões impostas ao próprio como, por exemplo, quando dada a deficiência, como a Deficiência Intelectual (DI) ou um transtorno do desenvolvimento como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Deste modo, é parte do trabalho pedagógico, pelos professores envolvidos, organizar resposta educativas para atender às demandas.

Neste Instituto de Aplicação, a proposta pedagógica para a organizar e propor as situações de ensino para estes estudantes tem a estruturação do trabalho docente desenvolvido junto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O serviço educacional ofertado pelo AEE é respaldado nos princípios do Ensino Colaborativo (Braun e Marin, 2016) e na da legislação vigente (Brasil, 2001; 2004; 2015). E, a proposta, contempla o perfil estudantil com deficiência⁵, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AHS), conforme previsto pela política pública. Todavia, o olhar sobre outras especificidades do desenvolvimento também é considerado nas ações docentes e é direcionado a estudantes que apresentam, por exemplo, Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia, disortografia, ainda que sejam citados como público da proposta do AEE, segundo a legislação nacional.

O Ensino Colaborativo é uma proposta que vislumbramos como promissora para delinear práticas docentes entre os professores das disciplinas do currículo e os professores do Atendimento Educacional Especializado. Nesta proposta, ambos atuam na mesma turma, com responsabilidades compartilhadas sobre o planejamento e procedimentos de ensino, o que envolve a regência, elaboração de materiais didáticos e avaliação. Corroboram com esta perspectiva Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) quando afirmam que este modelo de coensino é “um dos mais promissores suportes à inclusão”, pois promove “a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos”.

Deste modo, a proposta do Ensino Colaborativo tem sido premissa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolve a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais desde 2007, neste Instituto de Aplicação. E esta premissa, para a estrutura o trabalho docente pelo AEE, ganha visibilidade e urgência diante de sua consolidação a partir da Lei de Cotas a qual considera, entre as categorias dispostas no texto legislativo, cotas para os estudantes com deficiência, nas matrículas da educação básica (Brasil, ALERJ, Lei 6434/13).

Todavia, vale registrar que o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais é realidade presente, nesta unidade universitária que atende educação básica, mesmo antes da Lei de Cotas Nº 6434/13. Além disto, é observado o significativo aumento do percentual

mantermos o uso do termo “necessidades especiais” por ainda ser o que nos remete ao discurso da política educacional em voga. Entretanto, consideramos a reflexão proposta por Fidalgo e Carvalho (2020), a qual está em estudo por nós, junto a outros autores.

⁵ A qual pode ser apresentar a partir da: Deficiência Intelectual ou Deficiência Visual ou Deficiência Auditiva, Deficiência Física ou Deficiência Múltipla.

de matrículas, destes estudantes, a cada início de ano, com ingresso estudantil no 1º e 6º anos escolares, principalmente. Portanto, ações no campo da formação inicial e continuada, bem como reflexões sobre formas de abordar as atividades curriculares para todos os estudantes matriculados, têm sido desenvolvidas no sentido de prover práticas pedagógicas para atender à demanda da escolarização estudantil, de forma qualitativa e humanizada.

Na sequência, propomos dois pontos para dar continuidade ao diálogo aqui compartilhado. No ponto 1 apresentamos a reflexão sobre a formação docente e outros elementos que compõem a prática escolar, em sala de aula, a partir do olhar de quem está em formação inicial – a bolsista de Iniciação à Docência, e se constitui professora no processo de pensar caminhos para a aprendizagem de todos. No ponto 2 discorreremos sobre uma proposta didática aplicada em uma turma de quinto ano do ensino fundamental. Bem como, sobre os referenciais que nortearam o planejamento escolar, diante das ações realizadas em colaboração ativa, entre os docentes da turma e a bolsista estagiária do Projeto de Iniciação à Docência.

Reflexões sobre o ser e fazer docente: percepções do e no cotidiano da sala de aula

A partir dos momentos compartilhados em sala de aula, nas dinâmicas didáticas desenvolvidas entre as professoras e a licencianda, bolsista do projeto de Iniciação à Docência, é notado a importância de ambas as partes conjugarem saberes e fazeres para a efetivação do planejamento diário, em sala de aula. Articular conhecimentos curriculares de forma interdisciplinar, embora não seja uma discussão ou apontamento novo entre os debates no campo da educação, ainda se constitui como uma prática que desafia o fazer dos professores e professoras, especialmente no que se refere a como realizar esta relação e interlocução entre os conteúdos das áreas curriculares que compõem o programa escolar, ano a ano. O contexto da rotina escolar, para o trabalho docente, nem sempre prevê tempos e espaços para o diálogo necessário entre professores de uma mesma turma, o qual poderia tratar de propostas entre eles. Não é raro observarmos o trabalho ainda isolado, dos professores, em suas turmas, tendo apenas o documento curricular como ponte de aproximação entre as práticas desenvolvidas.

Observamos que planejamentos de ensino que proveem a relação entre conteúdos curriculares, diante de atividades que conjugam o diálogo entre conceitos, sem isolá-los em uma só disciplina, têm a perspectiva de gerar tempos e formas mais acessíveis aos conteúdos do ano escolar, junto aos estudantes. Por esta via, a reflexão aqui se apresenta do lugar de uma professora de história, em formação inicial, a qual compartilhou saberes e fazeres entre professoras e professores com formação em Letras, Pedagogia e Geografia.

A formação docente é constituída por diversas experiências que a acompanham ao longo de sua trajetória. O contato com os estudantes em sala de aula, a produção de pesquisas sobre o ensino e a orientação de outros profissionais sobre o contexto escolar, são aspectos que contribuem para o desenvolvimento do/a professor/a que pensa e age com base em princípios que priorizam uma educação voltada para as transformações sociais.

Nesse processo, é essencial compreender a educação como um instrumento de mudança, capaz de promover uma sociedade mais igualitária e justa, a cada tempo que a sociedade vivencia. A sala de aula deve ser vista não apenas como um espaço de aprendizagem, mas como um ambiente de troca de conhecimentos. O/a professor/a, por sua vez, tem o papel de mediador/a e de articulador/a entre os conhecimentos, os estudantes, a circulação e o trato das informações dentro do espaço escolar.

O processo de escolarização é fundamental para crianças e adolescentes, representando um momento crucial de contato com novas informações que contribuem para a construção de suas identidades. Conhecimentos sobre a história da humanidade, a criação dos pactos sociais, a compreensão dos corpos humanos diante dos tempos, lugares e situações que vivenciam,

entre outros temas, são exemplos de conteúdos que fomentam o pensamento crítico. É imprescindível reconhecermos que os questionamentos e reflexões não se limitam a uma única disciplina, mas emergem da interação entre diferentes áreas do saber que as disciplinas do currículo escolar abordam.

Portanto, entendemos que é fundamental a promoção da integração entre as disciplinas escolares, possibilitando que os estudantes compreendam e participem do processo de aprendizagem de maneira coletiva, no qual os conteúdos se conectam de forma a não se fragmentarem por tempos de aula ou em atividades isoladas. A confluência entre os temas abordados – ou seja, o momento em que há um “encontro” entre os conhecimentos apresentados em diferentes disciplinas e suas atividades – permite que os estudantes percebam a educação, os conhecimentos, como algo mais contextualizado, na qual os conteúdos que estudam, pesquisam e elaboram estão presentes em seus cotidianos.

Fazenda (2002, p.08) destaca a sensibilidade que acompanha a interdisciplinaridade ao afirmar que esta relação mais próxima entre áreas do conhecimento curricular "é uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal". Desta forma, podemos entender a educação como um processo sensível, em que valorizamos o compartilhamento do saber, sem um único detentor do conhecimento, mas com indivíduos dispostos a dividir o que sabem. Além disso, enfatizamos a importância de todas as disciplinas escolares e a maneira como elas podem ser pensadas de forma integrada e que se complementam.

Disciplinas como geografia e história, por exemplo, abordam temas que se aproximam muito, sob perspectivas diferentes, sendo, portanto, áreas que podem ser exploradas pelos educadores na busca por integrar os conteúdos. Propor atividades que conectam essas disciplinas é essencial para que os estudantes compreendam ao caráter de complementaridade da educação escolar, em que os conteúdos não estão isolados, mas se entrelaçam, tornando-se úteis não apenas no contexto escolar, mas também no cotidiano, para além dos muros da escola. A interdisciplinaridade permite que os estudantes percebam os saberes escolares de forma mais dinâmica e no contexto das atividades diárias da sociedade.

No que tange às contribuições para a formação de graduandos, nas diversas licenciaturas que preparam para a docência na educação básica, a realização de atividades que envolvem mais de uma disciplina é extremamente enriquecedora, pois proporciona uma experiência potente para o desenvolvimento profissional. Tais atividades permitem que estes estudantes, em formação no ensino superior, compreendam a relevância social de sua formação, reconhecendo que o papel docente vai além da figura que cumpre planejamentos e metas. O docente, neste sentido, tem a possibilidade de ser um agente que promove reflexões, incentiva o pensamento crítico e impacta vidas com o conhecimento dialogado e construído nas salas de aula.

A oportunidade de os graduandos trabalharem com a interdisciplinaridade e colaboração entre os professores regentes, em seus estágios e pesquisas, é altamente valiosa, pois possibilita que percebam a integração entre as disciplinas e seus saberes. E, para além da percepção, notamos que esta colaboração dada nas ações entre docentes favorece a participação ativa de todos que “gestam” o ambiente da sala de aula. Isto, gera um sentimento de pertencimento e reconhecimento, especialmente para o/a professor/a em formação inicial, uma vez que se reconhecem, colaboram e participam juntos das atividades propostas.

Por assim dizer, a interrelação entre os conteúdos se une à reflexão sobre as vivências sociais, pois, ao final, uma educação transformadora tem no horizonte a produção de um conhecimento igualmente transformador e a interdisciplinaridade pode ser um caminho para alcançar esse objetivo. Dessa forma, ao participarem de atividades com essa abordagem, os

graduandos têm a perspectiva de serem docentes comprometidos com a educação coletiva e transformadora.

A seguir, discorreremos sobre uma proposta didática em que vivenciamos práticas que nos encaminharam às reflexões apresentadas até aqui.

Caminhos acessíveis para o ensinar e o aprender

Por entre tempos e espaços de turmas dos anos iniciais da educação básica, através de práticas compartilhadas entre professoras e professores, apresentamos uma proposta desenvolvida em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, com planejamento e ações em sala de aula, com vistas à exploração de atividades acessíveis, sobre o currículo escolar. Atividades estas estruturadas a partir de projetos⁶ que compõem o plano de curso, de cada ano escolar. A proposta em tela retrata a exploração de conceitos entre conteúdos linguísticos, históricos, geográficos, culturais e sociais, a partir do livro paradidático “Um passeio pela África” (Silva, 2013).

Então, o que temos aqui é uma proposta didática que tentou articular estratégias para o ensino de conhecimentos curriculares articulados entre si, considerando o protagonismo dos estudantes da turma para: leitura do texto; compreensão leitora; produção de registros com textos, imagens e esquemas com mapa de ideias, com a finalidade de sistematização de conhecimentos dialogados nas aulas. O livro infanto-juvenil “Um passeio pela África” é composto por oitenta páginas, com enredo rico em informações detalhadas sobre a viagem das personagens caracterizadas por crianças, dois meninos e uma menina, os quais viajam por vários locais do continente africano, retratando aspectos geográficos, culturais e históricos dos povos originários da África.

Este tipo de material, com o formato comercial dado para o livro, nem sempre se torna acessível a estudantes com deficiência ou autismo. Por exemplo, podemos apontar o tipo de formatação ao texto apresentado, que pode se caracterizar com barreiras para a leitura e compreensão das informações elementos. Alguns elementos são observados, neste sentido, como: o tamanho e o tipo de fonte para a letra, a forma de organização textual das informações, o tamanho de cada capítulo, o vocabulário usado e a forma da narrativa se apresentar com detalhes que se atravessam entre si, no enredo. Tudo isso, sem desconsiderar a riqueza de informações originárias da obra literária, para alguns estudantes se configura como elementos que podem gerar dispersão da atenção, suscitar dúvidas sobre a sequência de fatos - o que acontece, com quem ou quanto. E, neste sentido, gera barreiras para a compreensão do que é exposto. Nos referimos a estudantes com especificidades sobre a condição para manter o foco, compreender sentidos figurados, lidar com informações extensas e organizá-las ou mantê-las na memória, selecionar e relacionar informações que se entrelaçam a partir da narrativa com temporalidade - aquela que lida com fatos de tempos passados e os relaciona a tempos atuais, por exemplo.

A ideia que frisamos é de que, na medida em que observamos o entusiasmo dos estudantes com a audição da leitura feita em sala, também notamos o livro e seu conteúdo como uma forma interessante de abordar conhecimentos. Ou seja, a obra literária se torna um recurso didático que pode colaborar para a formação de novos conhecimentos, com a vantagem de diversificar a

⁶ O currículo escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, é abordado e planejado a partir de projetos, por ano escolar, os quais envolvem as áreas do conhecimento da linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas (história/geografia). Estas áreas do conhecimento são trabalhadas por docentes da disciplina denominada núcleo comum. O currículo escolar desta etapa da educação básica tem em seu escopo, também, disciplinas que trabalham componentes curriculares para música, artes, educação física, teatro e clube de leitura.

fonte de informação para além das atividades típicas da sala de aula dadas em: livro didático, cadernos, folhas com impressões de atividade, entre outras.

Então, é um material interessante para o planejamento escolar.

Entretanto, para que todos aproveitem e tenham acesso ao que é abordado na leitura, há questões que nos pedem atenção, diante do planejamento escolar com este recurso:

>> Como usá-lo de modo que todos tenham acesso ao seu conteúdo?

>> Quais estratégias didáticas são caminhos para organizar o planejamento do ensino que tem a intencionalidade da aprendizagem no coletivo de estudantes, da turma?

Estudantes que apresentam especificidades para o desenvolvimento, decorrentes do Transtorno do Espectro do Autismo ou da Deficiência Intelectual, por exemplo, precisam ter consideradas questões que envolvem a ideia de como tornar a proposta acessível para todos. Ou seja, para respeitar e valorizar as diferenças dadas entre as formas de ensinar e aprender dos estudantes em sala de aula, não podíamos apenas adotar o livro e usá-lo a partir de uma única forma, com atividades num só formato. Se o fizéssemos, nem todos os estudantes teriam as mesmas possibilidades de acesso e participação nas propostas e com os materiais usados. Alguém acabaria sobrando...ficaria à parte.

Para além perfil estudantil ao qual chamamos atenção, ao nos referirmos a estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo ou da Deficiência Intelectual, vale considerarmos os caminhos que também se apresentam para outros estudantes a partir de recursos didáticos acessíveis. Sim, porque a partir dos recursos com procedimentos e estratégias didáticas planejados para atender a um determinado perfil estudantil, nosso olhar se amplia ao notarmos que os materiais necessários ao ensino para a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo ou da Deficiência Intelectual favorecem, também, a aprendizagem de outros estudantes na turma. E, neste olhar que se amplia, temos a feliz possibilidade de descaracterizar, se ainda houver, a ideia de que materiais e procedimentos pedagógicos planejados ficam restritos a um ou outro estudante, por apresentar uma necessidade educacional especial. A constatação de que estes materiais proveem caminhos para a aprendizagens de todos na turma merece nossa atenção de forma a estabelecermos um espaço escolar que considere diferentes formas para aprender, entre todos.

O que queremos dizer com isto é que, ao pensar em procedimentos, estratégias didáticas e pedagógicas de ensino para estudantes com necessidades educacionais especiais acabamos por pensar e planejar o ensino para além deles. E, neste processo são geradas possibilidades diversas de acesso, de formas entre materiais, recursos e procedimentos para a todos na turma. É nesse sentido que compreendemos a perspectiva de uma escola para todos e plural, ao prover caminhos para a aprendizagem, por meio de práticas colaborativas, entre docentes que co-planejam⁷ e medeiam o processo de ensinar e aprender.

Então, vamos à proposta!

Para organizar caminhos acessíveis aos estudantes, sobre o conteúdo do texto da obra usada em sala de aula, foram usados referenciais sobre estratégias para a acessibilidade de textos, com compreensão leitora. Ou seja, a finalidade da proposta didática em pauta foi prover possibilidades para os estudantes terem engajamento e autonomia sobre o próprio recurso que todos usavam, nas atividades – o livro com suas informações.

⁷ O termo *co-planejar* é abordado a partir da perspectiva dada para a proposta da estruturação da prática docente pela via do Ensino Colaborativo, a partir da qual o docente da educação especial pelo AEE planeja em conjunto com os professores das disciplinas curriculares as atividades, recursos, estratégias e avaliações, para a turma em que ambos lecionam. O termo *co-planejar* é citado e abordado em reflexões no estudo desenvolvido por Ricardo (2025).

A proposta se consistiu a partir da elaboração de uma releitura da obra “Um passeio pela África”, com adequação sobre o texto original e, também, sobre a forma de apresentá-lo. Esta adequação foi pensada a partir de referenciais que versam sobre acessibilidade textual e se deu na construção coletiva com os estudantes (Costa, Braun e Marin, 2022). No contexto de sala de aula, os estudantes foram ativos na orientação sobre quais elementos se faziam mais acessíveis para eles, na compreensão do conteúdo e no manuseio do material. A partir da observação em atividades desenvolvidas em sala de aula, para a exploração da narrativa apresentada pela obra literária, recolhemos informações que nos guiaram na construção de um material que gerou um e-book contendo a redação da narrativa literária reorganizada.

O referencial sobre Leitura Fácil foi nosso principal eixo de apoio para a estruturação da proposta. Este considera alguns elementos essenciais para a adequação dos textos, como por exemplo: a faixa etária, interesses sobre informações tratadas e adequações em relação à diagramação e conteúdo do texto original (Santos, 2018; Santos, Cruz e Baião, 2019). Dentre os elementos apresentados na abordagem da Leitura Fácil, foram usados recursos como: fundo da página com cor amarela para contraste; texto em letras pretas; tamanho mínimo de 12 para a fonte da letra e tipo de letra sem serifas. Esta forma de estruturar a apresentação do texto torna-o mais confortável e acessível a quem lê (Santos, 2018).

Também direcionamos atenção ao uso de ilustrações no decorrer do texto, no material reorganizado. As ilustrações originais da obra foram mantidas de modo a garantir a aproximação ao texto de referência, assim como o acesso a informações por imagens, a partir do olhar do autor e ilustrador. Entretanto, também, foram acrescentadas outras imagens, com a finalidade de oferecer aos estudantes outras fontes que pudessem “traduzir” contextos, conceitos, ideias abstratas ou figuradas, tratadas na narrativa da história. E, para objetivar o acesso a algumas informações, foram inseridas legendas as quais acompanham as imagens usadas, sempre garantindo a relação com as informações do texto, onde se encontram, a cada página.

Outra estratégia utilizada no decorrer da elaboração do e-book foi a de “pistas por cores”, no caso usamos a cor azul que também contrasta com amarelo do plano de fundo da página. A cor azul foi usada para sinalizar, marcar e situar no texto os nomes das personagens principais, de forma propiciar a relação e compreensão entre quem narra naquele trecho do texto ou sobre quem o texto fala, entre outras possíveis relações sobre o enredo. Com a mesma finalidade de marcar informações que pudessem nortear a compreensão de informações base sobre a narrativa, foi adotado o uso de frases sublinhadas, como forma de destacar a informação em alguns trechos, de cada capítulo.

A leitura coletiva em sala de aula com um capítulo por dia e, após a leitura de cada dia, a elaboração de um mapa de ideias⁸ sobre o que foi lido se apresentaram como boas estratégias didáticas para a sistematização do conteúdo e sinalização sobre a compreensão dos estudantes em relação ao enredo abordado no capítulo do dia. De tal modo, na medida em que juntos os estudantes selecionavam e dialogavam sobre quais informações seriam registradas no mapa de ideias, também tínhamos a observação sobre onde se apresentavam impasses para compreender sentidos, vocabulários e contextos relativos à informação e conhecimentos de áreas curriculares que ali se interrelacionavam. Sobretudo, entre história e geografia, mas também se fizeram presentes conteúdos da língua portuguesa e da matemática quando o debate, entre os estudantes e professoras, se apresentava sobre qual a forma de escrita, o sentido e tempo de uma informação, números que tratam na temporalidade ou quantidades, por exemplo (Cardoso, 2023).

⁸ Mapa de Ideias é uma ferramenta visual para organizar e visualizar informações, facilitando a compreensão, memorização e criação de conexões entre ideias. É uma forma de representar informações de forma ramificada, com um tema central no centro e ramificações que mostram as ideias relacionadas.

Assim, a proposta se revelou, para além dos registros em sala de aula, nos mapas de ideias dos estudantes, e se configurou no e-book (em PDF) com a reescrita do texto da obra original, para fins estritamente didáticos e acadêmicos, no contexto do Instituto de Aplicação, deste relato. Nas imagens que seguem pode ser observado o uso destes elementos aplicados na produção do e-book, os quais se apresentam a partir das estratégias necessárias para a adequação do material, ao longo da elaboração do mesmo.

Imagem 1 – Página do e-book, para apresentação do material ao leitor. Acervo das autoras.



Imagem 2 – Página do e-book, com ilustrações inseridas para completar sentidos e contextos da narrativa. Acervo das autoras

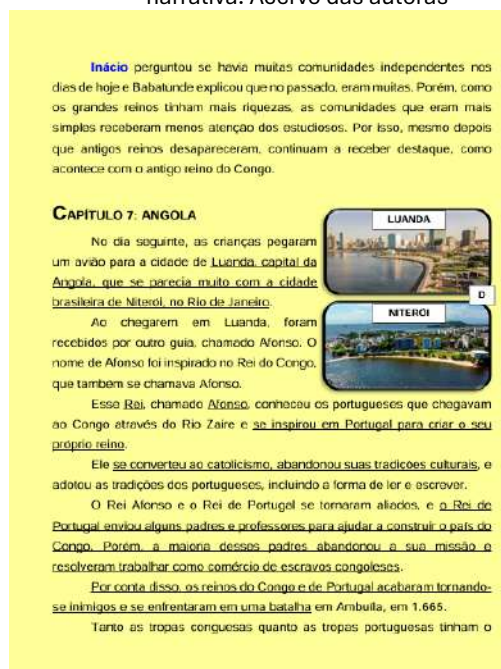


Imagem 3 – Página do e-book com ilustrações originais da obra e texto com elementos de adequação. Acervo das autoras.



Imagem 4 – Página do e-book com ilustrações inseridas para completar sentidos e contextos da narrativa. Acervo das autoras.

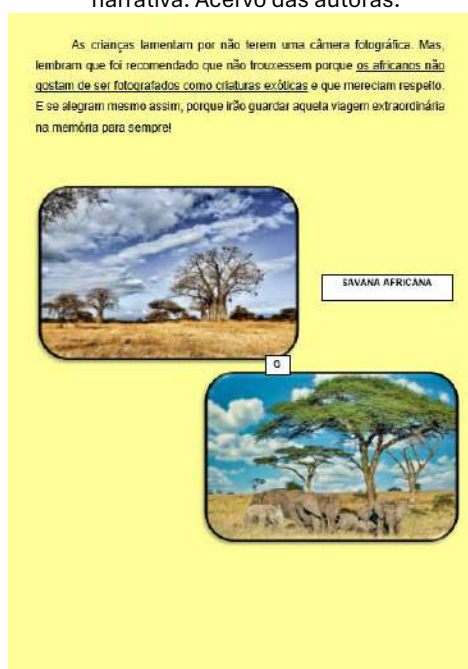


Imagem 5 – Página do e-book com ilustrações em composição num mapa de ideias para contextualizar, geograficamente, o Continente Africano.



Para encaminhar...

Ao considerarmos que:

- >> as reflexões sobre o fazer e ser docente são contínuas, se ampliam, melhoram e ganham qualidade na medida em que dialogamos e refletimos sobre a prática que realizamos;
- >> a sala de aula e seu público é fluido, plural e está em constante movimento diante dos perfis que cada estudante apresenta, na diversa paleta que se apresenta para as condições do desenvolvimento humano;
- >> principalmente, nesta paleta, não há desenvolvimento igual ou menor e sim desenvolvimento que se apresenta qualitativamente diferente e com especificidades;
- >> atualmente, temos referenciais, como os aqui compartilhados, que nos respaldam e, quando na prática aplicados, nos dizem que é possível planejar atividades com caminhos – leiamos recursos, estratégias e materiais – acessíveis sobre os procedimentos de ensino...

... então, diante destas observações dadas em práticas de sala de aula, entendemos que temos um horizonte com vistas a aprendizagens diversas, interdisciplinares, colaborativas e contextualizadas. Práticas estas que podem se desdobrar em outras histórias, para além do recorte da obra literária ou turma do ano escolar que foram nosso contexto das reflexões apresentadas. Práticas que podem ser replicadas, ressignificadas diante do que é nossa defesa: práticas em que todos participem, dialoguem, aprendam e se sintam pertencentes à escola.

Por esta via de argumentação consideramos que os caminhos acessíveis para aprendizagem de conceitos escolares é um direito que precisa ser garantido aos estudantes. E, para tal, entendemos como fundamental a articulação e a colaboração entre os professores e suas práticas, diante do planejamento direcionado às turmas que compartilham. Ao compartilharem turmas é necessário compartilharem planejamento, pois é nesta direção que está a possibilidade de um ensino integrado e contextualizado à realidade educativa que emerge em cada turma.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 10 mar.2025.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Deliberação nº 291**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei Nº 6434**. Institui disciplina sobre o sistema de cotas para a universidade do estado do rio de janeiro, em relação ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ e dá outras providências, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em 10 mar. 2025.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193–215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARDOSO, João Carlos dos s. Importância dos mapas mentais no ensino-aprendizagem na disciplina de geografia em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> acesso 02.mai.2025.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade do Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia, Editora: Loyolq, São Paulo 2002.

FIDALGO, Sueli Salles; CARVALHO, Márcia Pereira. Formação de professores de inglês para inclusão de alunos com necessidades intelectuais específicas. **Anais do XXXV ENANPOLL - Letras ao Norte**: Linguagens e Pós-Graduação em chão vermelho. ANPOLL, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0955-1.pdf> acesso em 02 mai.2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

COSTA, Roberta M. da S.; BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. **Itinerário para elaboração de recursos didáticos acessíveis**. Produto educacional. Mestrado Profissional do PPGE/CAP/UERJ, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701960> acesso em 02.mai.2025.

RICARDO, Luiza Basílio. **Tecituras da nossa colcha de retalhos**: cartografias de experiências no ensino colaborativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 152f., 2025.

SANTOS, Marcela M. **Guia de adaptação de textos em leitura fácil**. Produto educacional. Mestrado Profissional do PPGE/CAP/UERJ, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431447> acesso em 02.mai.2025.

SANTOS, Marcela M; CRUZ, Mara M.; BAIÃO, Jonê C. Descrição e análise de uma oficina de adaptação textual em leitura fácil: ampliando o conceito de acessibilidade. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6527/4548> Acesso em: 02 mai. 2025.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um passeio pela África**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2013.

“Almanaque da vizinhança: Vila Cruzeiro”: um produto educacional para uma pedagogia territorial¹

Maria Alice Garcia de Mattos

Mônica Regina Ferreira Lins

Introdução

Este artigo intenciona apresentar e refletir sobre a aplicabilidade do “Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro” (MATTOS; LINS, 2022), produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica do PPGEB CAP-UERJ como parte integrante da pesquisa conduzida e dissertação nele produzida intitulada “Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local”, produzida pela Prof.^a M.a Maria Alice Mattos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Lins. O material é distribuído por meio digital, pela plataforma Educapes², e impresso para as unidades educacionais do território trabalhado.

Objetivamos com este texto apresentar o *Almanaque da Vizinhança* como um material de apoio educacional, aplicável e replicável (para territórios e contextos diversos), refletindo sobre como o *Almanaque da Vizinhança* pode viabilizar discussões sobre e com o território através de propostas que considerem um currículo efetivamente antirracista e absorva as demandas e peculiaridades territoriais, construindo nos espaços educacionais uma perspectiva intercultural crítica através da Pedagogia Territorial que propõe.

O *Almanaque da Vizinhança* aborda pontos da história da favela Vila Cruzeiro, localizada no bairro da Penha, subúrbio carioca; apresenta alguns equipamentos urbanos e produções coletivas que constituem os territórios e os sujeitos pesquisados na dissertação que integra. No referido trabalho, apresentamos uma produção imagética e textual, que costura passado e presente, com o objetivo de interceder pela construção de um Projeto Político Educacional Local, através do que propomos como uma ação-conceito, a qual nomeamos por Pedagogia Territorial, envolvendo os trabalhos desenvolvidos no território da Vila Cruzeiro, indo ao encontro da valorização da história local, das produções coletivas, dos movimentos sociais e dos espaços a serem ocupados.

Embora o Almanaque seja um produto designado para um determinado território, intencionamos replicabilidade para outros territórios que, como a Vila Cruzeiro, têm muito a contar sobre encontros, atravessamentos e afetamentos que formam suas territorialidades, memórias e histórias. Ao longo das páginas do produto, apresentamos sugestões de intervenções pedagógicas e deixamos espaços que podem ser copiados/reproduzidos e redimensionados para desenvolvimento de atividades complementares, através do registro de curiosidades e anexo de imagens. A produção em questão aponta equipamentos urbanos públicos e privados, de referência histórica e local, bem como histórias sobre suas construções; destaca patrimônios culturais; apresenta breve biografia de alguns dos patronos das escolas e outros equipamentos urbanos da região; e é entremeado por entrevistas de pessoas que mantêm relações afetivas com o território.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295153160>

² Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720398>. Acessado em 20 abr. 2023.

Este trabalho, portanto, se propõe a apresentar justificativa, intencionalidade e percurso concernentes à produção do material “*Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro*”, o qual intencionamos compor o currículo das unidades educacionais da região, objetivando valorizar a memória, a história local e as territorialidades constituídas no território denominado “Vizinhança”, que abrange os bairros da Penha e Complexo do Alemão, além do Complexo de favelas da Penha, com a Vila Cruzeiro como centralidade.

“Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro”: uma escolha consciente

Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. (Paulo Freire, 2006)

O *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro* é um produto educacional – PE, material integrante da pesquisa, exigido no mestrado profissional, que se propõe a devolver para a sociedade o investimento realizado na pesquisa de forma prática. Nesse caso, o material proposto surge de indagações construídas ao longo da pesquisa a partir das reflexões sobre práticas pedagógicas, trocas com pares e a própria pesquisa que o retrocompõe, pois percebemos, durante a investigação, que muito do que trabalhamos em sala de aula e em espaços educacionais é desconhecido pela comunidade escolar, pelos sujeitos do território onde estamos inseridos, e muito do que a comunidade escolar e o território têm a oferecer às práticas educacionais é ignorado ou “corrompido” por um currículo maçante e desconectado da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, entendemos que valorizar as experiências dos estudantes, suas realidades e atender suas expectativas tem a ver, diretamente, com escolhas metodológicas críticas e conscientes.

Nessa perspectiva foi construído o *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro*, que parte da pesquisa documental costurada à história oral, metodologia central da pesquisa, e à história local, como base para entrelace das memórias compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa. Os personagens que se apresentam no Almanaque formam um grupo de seis pessoas com envolvimento afetivo e direto com a Vila Cruzeiro. Foram indivíduos selecionados a partir do brilho nos olhos que acendiam ao compartilharem suas memórias sobre a Vila Cruzeiro e/ou a vizinhança. Sua participação na pesquisa ocorreu através de trocas em entrevistas roteirizadas, que se assemelhavam a conversas afetuosas, mas com finalidade definida.

Assim como a professora Eunice Vasconcelos – referência da epígrafe – marcou a trajetória de letramento de Paulo Freire, permitindo-lhe “a leitura da *palavramundo*” (FREIRE, 2006, p. 15, *grifo nosso*) ainda no início da escolarização, muitas professoras marcam este percurso das infâncias com peripécias educacionais encantadoras, transgredindo, assim, um sistema educacional que se apresenta historicamente enfadonho e sem grandes atrativos. Considerando isto, a partir do *Almanaque*, intencionamos ofertar possibilidades outras de encantar a educadores e estudantes que encontramos/ atravessamos com um apoio material que represente ou interpele pelas vivências que gostaríamos de ter experienciado na infância, sem descartar ou desconsiderar as contribuições do conteúdo “necessário” para sua formação. Logo, buscamos entrelaçar a prática que se apropria do material às obrigatoriedades constantes nos documentos orientadores curriculares com as expectativas, curiosidades e partilhas das crianças.

Dessa forma, diante de uma busca (trans)formativa de professoras-pesquisadoras intencionalmente transgressoras, entendemos que é preciso que o que se troca, aprende e produz na academia alcance a prática no chão da escola e os educadores, que se dispõem,

igualmente, a transgredir, buscando alcançar as expectativas das/dos estudantes que os atravessam, compreendendo, assim como Laville (1999, p. 125), que “a pesquisa em educação deveria desempenhar seu papel essencial de contribuir para a melhoria da educação”. Entendemos, portanto, o Mestrado Profissional como um espaço acadêmico que permite este alcance, atrelando teoria e prática, devolvendo produções significativas para as salas de aulas, para as comunidades escolares e, sobretudo, para estudantes, através do conhecimento construído e transformado de forma que possa afetar territórios e espaços educacionais.

Isto posto, fez sentido produzir um material de apoio educacional que envolvesse memórias e histórias de entrevistados e entrevistadas; que abarcasse os lugares do território reconhecidamente importantes, subutilizados e com infraestrutura incompatível com áreas semelhantes disponíveis em outros territórios da cidade; que incentivasse a pesquisa sobre e visitação e ocupação destes espaços de maneira consciente da importância que têm para a história local e para as memórias dos sujeitos que ali construíram suas histórias, vidas e famílias; que instigasse a curiosidade política acerca de aspectos que entravam ocupação e investimentos públicos na região. Corroborando, assim, com a intencionalidade sobre a qual Freire (2006, p. 23) pondera, quando indica que é política a ação de desvendar o favorecimento e o desfavorecimento de quem e do quê no fazer educação, tendo em vista o sistema educacional que desenvolvemos.

Nesse prisma, apresentamos o *Almanaque* como um artifício político para enredar as vivências no território e insistimos que, se é desse território que emergem nossas vivências e nossas histórias, é dele que precisamos captar o que de há de valioso para nossas experiências educacionais. Com isso não defendemos que o mundo externo seja descartado, mas que o que constitui a nossa experiência de vida seja o centro, não a margem do currículo.

Pedagogia Territorial e a BNCC: entrelaçamentos e críticas

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é o documento orientador do ensino básico no Brasil. O território nacional é plural, constituído por e construído com base em diversas culturas, origens, raças, etnias, gêneros e credos, e conta com um documento que universaliza os conteúdos educacionais a serem trabalhados nas instituições formais de ensino na Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, as duas etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e o Ensino Médio.

Cabe expor que, sob as perspectivas docente e intelectual, não reconhecemos a BNCC como parâmetro de alcance às necessidades educacionais no país. A intencionalidade da BNCC é tornar uno um sistema educacional plural. O texto final, datado de 2017, contou com muitas críticas, inclusive por não garantir ampla discussão no chão da escola, mais uma vez definindo que docentes estão a cargo das operações de Estado e mercado, a quem interessa o engessamento da Educação para geração de mão de obra qualificada e barata, garantida a partir da supressão de discussões que extrapolam os conteúdos definidos por “habilidades e competências” a serem alcançados, de acordo com o documento.

Entretanto, mesmo diante de severas críticas ao documento, nos sentimos impelidas a construir entrelaçamentos entre a BNCC e a proposta da Pedagogia Territorial, aplicada através das discussões levantadas pelo trabalho com o *Almanaque da Vizinhança* e/ou materiais semelhantes. Considerando, dessa forma, abarcar as exigências burocráticas vigentes no país.

Em uma pesquisa simples é possível encontrar a palavra “território” repetida 39 (trinta e nove) vezes na BNCC, distribuída em 26 (vinte e seis) páginas. A saber:

Tabela – frequência da palavra território na BNCC

Etapa	Área	Subárea	Páginas
4. Ensino Fundamental	4.1 Linguagens	4.1.4 Língua Inglesa	241; 242
	4.4 Ciências Humanas		353
		4.4.1 Geografia	361; 365; 368; 376; 377; 378; 379; 381; 382; 383; 387; 389
		4.4.2 História	399; 419; 420; 421; 423; 425; 479
5. Ensino Médio	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		562; 564; 565; 573

Fonte: As autoras (2023)

Assinalamos alguns aspectos que acenderam alertas diante da observação do documento. Entre eles, o primeiro ponto que chama atenção é que a primeira inscrição do vocábulo se dá na justificativa/explicação da etapa Ensino Fundamental, o que pode significar que a Educação Infantil ou não está inserida nas discussões de território por descarte ou por ter sido ignorada. Ambas as possibilidades são descabidas e ignoram que crianças pequenas e bem pequenas são pessoas permeadas por direitos e deveres, que constroem suas vivências e territorialidades, sendo creches e escolas círculos sociais fundamentais nessas socializações.

A BNCC compreende o território como categoria espacial “associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio.” (BRASIL, 2017, p. 564). Nesse sentido, compreende a organização social a partir da ocupação do território pelo indivíduo, bem como das relações e encontros que estabelece nesse território. Entende, portanto que:

Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais. A forma como diferentes povos e sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas permite, por exemplo, reconhecer a influência que esses aspectos exercem sobre os diversos modos como esses grupos estabelecem suas relações com a natureza, incluindo-se os problemas ambientais resultantes dessas interferências. As relações que uma sociedade tem com a natureza também são influenciadas pela importância atribuída a ela em sua cultura, pelos valores sociais como um todo e pela informação e consciência que se tem da importância da natureza para a sustentabilidade do planeta. (BRASIL, 2017, p. 565)

Concordamos com o trecho reproduzido do documento, e questionamos: por que a Educação Infantil não está inserida nessa discussão? É nas primeiras etapas da vida e, portanto, da infância que nos relacionamos com o mundo a nossa volta de maneira significativa e levamos essas experiências para toda a vida. Assim, entendemos que diversidade cultural, valores sociais e consciência ambiental, por exemplo, são aspectos construídos a partir de vivências em grupo, de reconhecer-se e aos seus, bem como os lugares em que circula nos espaços e práticas educacionais. É necessário, portanto, que para que crianças se sintam pertencentes a eles, criem relações e construam conhecimento de forma significativa.

Seguindo na ordem das etapas da Educação Básica, o termo território surge em primeira instância na área de Linguagens, em Língua Inglesa, por duas vezes (páginas 241; 242), apontando o idioma como símbolo da globalização, cujo ofício está atrelado à colonialidade, aqui rechaçada. Embora haja uma notória tentativa de discursar pela (ou a favor da)

interculturalidade, é evidente que o discurso segue a linha de formação de mão de obra para o mercado, capaz de abarcar diversas culturas, desde que em sintonia e em defesa de seus interesses capitalistas, ou seja, de forma que nada mude.

Nas Ciências Humanas, logo na justificativa, o termo território aparece uma vez (p. 353) situando o conceito na área, anunciando-o para os componentes curriculares de Geografia e História. Geografia é o componente em que mais vezes aparece o conceito (páginas 361; 365; 368; 376; 377; 378; 379; 381; 382; 383; 387; 389), como esperávamos. Contudo, é pertinente sinalizar que na perspectiva da BNCC, “espaço” é o conceito central, abarcando conceitos secundários, como demarcado no trecho que segue:

Embora **o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia**, é necessário que os alunos dominem outros **conceitos mais operacionais** e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**. (BRASIL, 2017, grifo nosso, p. 361)

Logo, é pertinente assinalar que a hierarquia entre conceitos (vide os termos “mais amplo e complexo” e “mais operacionais” destacados) é mais um aspecto integrante da BNCC, arraigada de marcadores sociais, culturais e científicos. Logo, entendemos que o documento desencontra, mais uma vez, de nossas propostas e da intenção de costurar saberes provenientes de todos os espaços, territórios, grupos sociais e indivíduos, de forma que seja possível construir conhecimentos significativos, críticos e transformadores da realidade sociocultural, política e educacional em que estamos inseridos.

No componente curricular História, a palavra território pode ser verificada a partir do 6º ano até o final do Ensino Fundamental (páginas 399; 419; 420; 421; 423; 425; 479), sempre articulada como Objetos de Conhecimento ou Habilidades, itens complementares e normalmente imbricada ao sentido de espaço ocupado. E, logo após, na etapa Ensino Médio, na Área Ciências Sociais Aplicadas (páginas 562; 564; 565; 573). Nessa parte, encontramos especificidades na redação ligeiramente compatíveis com nossa compreensão de território e fazendo menção a territorialidades:

Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. As músicas, as festas e o lazer podem aproximar, mas podem também separar, criar grupos com culturas específicas ou circuitos culturais ou de poder. As fronteiras culturais são porosas, móveis e nem sempre circunscritas a um território específico. (BRASIL, 2017, grifo nosso, p. 564)

A territorialidade está presente no documento nas marcações socioeconômicas, políticas e culturais. No entanto, abraçamos a subjetividade do conceito, que segundo Santos e Silveira (2006), tem a premissa do pertencimento, da coletividade, das proposições individuais e coletivas para o futuro, numa compreensão descolada do Estado.

Segundo Mattos (2022, p. 85):

As propostas de reformulação pedagógica, com a valorização do território como parte integrante do processo educativo e do desenvolvimento de uma articulação entre as escolas, estão para além da movimentação dentro das instituições educacionais. Elas se firmam no entendimento de que o território, assim como a territorialidade humana, educa e provoca e, portanto, demanda participação integrada entre comunidade e espaços educacionais, uma vez que se estabelece que todos: territórios e pessoas são respectiva e potencialmente educativos e educadores.

É nesse sentido que buscamos entrelaçar caminhos para que os espaços educativos estejam envolvidos com a realidade e as demandas territoriais em que se estabelecem. Para isso, é necessário que estratégias sejam definidas e que as pretensões, e projeções construídas nesses espaços sejam coerentes e significantes para as vidas que atravessam no que concerne ao ambiente, à coletividade e à individualidade. Assim, o *Almanaque da Vizinhança* se apresenta como um passo material da Pedagogia Territorial, que possibilita uma reformulação pedagógica prática coerente com os anseios de uma educação intercultural crítica, sem descartar as obrigatoriedades impostas pelos documentos orientadores.

Pedagogia Territorial: ação-conceito a partir do *Almanaque da Vizinhança*

O almanaque é sobretudo uma pequena enciclopédia doméstica, com caráter essencialmente de difusão popular. A melhor conduta implícita na leitura do almanaque está também no limite do particular e do grupo. Em casa, sobretudo, ou nos serões camponeses. Numa ou noutra oficina, o almanaque é lido como livro de saber científico e cultural em todas as épocas, e com elas se transforma. (Casa Nova, 1997)

O *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro* se propõe como um material afetivo e curioso, científico e cultural. Intenciona alcançar os espaços educacionais e afetar pelas territorialidades constituídas pela comunidade escolar da Vila Cruzeiro e da vizinhança. Entendemos aqui “o sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de *pertencer àquilo que nos pertence*” (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 19). Para que este material seja um componente agregador das atividades educacionais, propomos uma reformulação prática que denominamos Pedagogia Territorial, ação-conceito de agregação, que se permite entremear por vivências e saberes não hierarquizados, atravessando e abarcando o território.

Para a composição do produto ora apresentado, foi necessário ir além das memórias aguçadas pelas entrevistas. Ao levantar os lugares de interesse da investigação, bem como os equipamentos urbanos citados pelos entrevistados que foram alcançados pela pesquisa e apresentados no material, verificamos suas histórias e de seus patronos. Para auxiliar as propostas de ocupações, mapeamos o território e demarcamos locais especificamente citados nas entrevistas, indicando os afetamentos desses espaços nas memórias das/dos entrevistadas/os, propostas de aulas-passeios, que implicam em reconhecimento, valorização e ocupação que a pesquisa propõe. Ainda assim, após apresentação do material para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, em 2022, em escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, situada na Vila Cruzeiro, as crianças sinalizaram outros espaços que não foram destacados pelos entrevistados, deixando margem, portanto, para continuidade da investigação que não se finda neste ponto.

O ponto central da proposta do material é a valorização dos sujeitos, de suas experiências e memórias, e o estímulo ao reconhecimento e à ocupação dos equipamentos urbanos públicos e privados do entorno pelos indivíduos por ele atravessados. Partindo da ocupação do território por quem o produz, bem como da valorização das produções que emergem desse território, intencionamos aproveitar as experiências do vivido, comunicado e esperançado nos espaços educacionais e na comunidade escolar para conduzir a uma Pedagogia Territorial.

É preciso observar que embora valorização seja um termo recorrente na proposta que se apresenta, não temos a intenção de romantizar as problemáticas que reverberam a vida em espaços de favela, tais como o território pesquisado, que é afetado por diversas questões que resvalam na falta de investimento e políticas públicas de acesso a bens básicos de

sobrevivência. Contudo, é nessa fratura mantida pelo Estado que as mobilizações sociais surgem e amparam necessidades que deveriam ser garantidas pelo poder público, mas são ofertadas e geridas na coletividade.

Nesta perspectiva, o funcionamento e alcance dos movimentos sociais se constitui parte fundamental da pesquisa e, portanto, do *Almanaque*. Compreender as motivações dos empreendedores sociais que movimentam as ruas da Vila Cruzeiro, que se expõem, trabalham e reverberam suas ações na comunidade a partir dos projetos a que se dedicam nos territórios, ouvir suas propostas, anseios, medos e esperanças é tão importante para a pesquisa quanto é para a formação do currículo que defendemos: intercultural, crítico, antirracista e agregador.

Traçar rotas, discutir percursos, compreender desafios impostos nos trajetos são questões que se apresentam como parte do currículo formal. Nesse sentido, ampliar discussões pedagógicas para reconfigurar práticas educacionais que afirmem a centralidade no estudante é um pontapé para a aplicação da Pedagogia Territorial, aqui proposta.

A Pedagogia Territorial é uma ação-conceito que propõe assumir a relação educacional dos conteúdos definidos por documentos orientadores com o território onde o processo educativo está inserido, abarcando, assim, realidades, experiências, diferenças, histórias e afetamentos constituídos pelos encontros firmados neste território. Cabe explicar que entendemos território aqui como espaço físico de encontros, relações e interações que afetam, formam e transformam os sujeitos e ambientes nele inseridos.

A Pedagogia Territorial implica em autonomia, descartando a universalidade imposta pelo sistema educacional vigente, garantindo que a pluralidade que constitui a sociedade seja respeitada nos espaços educacionais que a aplicam para além dos discursos e documentos, na prática; e método, constituindo-se por ação-conceito, pois pretende tensionar a prática através de propostas pedagógicas reformuladas a partir de pesquisas, da construção autônoma de materiais pedagógicos subsidiários e avaliativos, das trocas com a comunidade escolar, tendo em vista a centralidade dos estudantes e de suas necessidades.

O *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro* se propõe como um material subsidiário, construído a partir, com e para o território da Vila Cruzeiro, ou seja, é um exemplo do que a Pedagogia Territorial propõe. É um produto relevante para os espaços educacionais da região, pois reflete o reconhecimento e importância da integração do território e das experiências que dele emergem a partir dos sujeitos e realidades vivenciadas, e a integração entre memórias, histórias, produções, expectativas e ocupações com o currículo demarcado pelos documentos orientadores.

Considerações finais

Este texto teve por objetivo central apresentar o *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro* para instituições educacionais, na figura dos/das docentes e gestões; para a comunidade educacional, partindo do pressuposto filosófico africano que diz que é preciso uma aldeia para educar uma criança; para gestores públicos, a fim de alcançar interesse em ouvir as expectativas, necessidades e interesses que emergem do território, bem como de estudantes e docentes, pessoas que estão na ponta da lança do sistema educacional e dificilmente discursam ou são consideradas nas tomadas de decisão.

A aplicabilidade do *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro* tem por intenção destacar o protagonismo da história local; valorizar o território e o que dele emerge; descentralizar – no ideário daqueles que o consomem – o Rio de Janeiro das Zonas Sul e Central; instigar a pesquisa e a ocupação dos espaços negados por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam a (in)segurança pública, que implica no impedimento do direito de ir e vir; e o impacto econômico

ao lazer, direito humano inalienável – mas não tanto assim, quando tratamos da população negra, maioria nas periferias e favelas do país.

Cabe elucidar que todo o propósito deste material foi definido em práticas cotidianas de luta antirracista, anticlassista, pelo direito à cidade e respeito à diversidade de gênero, sexualidade, credo, que se constitui na vida e em sala de aula. Logo, este almanaque pode ser considerado um compilado material dos afetamentos e das faltas que sentimos (nós, nossos pares e comunidades escolares) quando não nos percebemos, tampouco nossos mundos, representados nos livros didáticos, literários e nas salas de aula.

Entenda-se, portanto, que empenhadas com este texto a apresentar i) o *Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro* como um material de apoio educacional para as instituições da Vila Cruzeiro e sua vizinhança, e ii) a Pedagogia Territorial como proposta prática e pedagógica de uma ação conceito valorização da história local, das produções coletivas, dos movimentos sociais e dos espaços a serem ocupados, intercedemos pela construção de um Projeto Político Educacional Local, que abarque nos espaços educacionais citados as necessidades coletivas e individuais dos territórios e atravesse as territorialidades que neles se estabelecem, viabilizando, assim, práticas pedagógicas inclusivas, interculturais e críticas.

Referências

CASA NOVA, Vera Lúcia. **Eça de Queiroz e os almanaques do seu tempo**. SCRIPTA, v. 1, n. 1, p. 268–272, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LAVILLE, Christian. **Um diálogo entre o objeto e o método**: reflexões acerca da metodologia da pesquisa. Revista Linhas Críticas, v. 5, n. 9, 1999, p. 119-128.

MATTOS, Maria Alice Garcia de. **Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais**: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/DISSERTACAO-MARIA-ALICE-MATTOS_compressed.pdf. Acesso em 14 jun. 2023.

MATTOS, Maria Alice Garcia de; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro**. 2022. 96 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720398>. Acesso em 14 jun. 2023.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 9a ed., Rio de Janeiro: Record, 2006. ISBN: 9788501059390.

Contra-coloniais são as crianças com suas desobediências epistêmicas para formas outras de pensar geograficamente¹

Felipe Rangel Tavares

Rodrigo Batista Lobato

Pensamento inicial

Pensar geograficamente é, tradicionalmente, uma habilidade associada à sistematização conceitual e à racionalidade científica desenvolvida, sobretudo na escola, dentro da ciência geográfica. Contudo, essa visão frequentemente invisibiliza outras formas de pensamento espacial que não se encaixam nas estruturas eurocentradas e adultocêntricas da ciência moderna prescrita em um currículo nacional, e a infância, nesse cenário, é comumente tratada como um “ainda-não”, um vir-a-ser que deve ser conduzido ao pensamento geográfico por meio do domínio progressivo dos conceitos acadêmicos. Este texto propõe romper com tal linearidade, deslocando o eixo da pergunta: e se as crianças já pensassem geograficamente? E se suas brincadeiras, desenhos, deslocamentos, falas e silêncios forem, em si, modos legítimos, ainda que subalternizados, de produzir geografias, pensamentos e raciocínios espaciais?

Inspirados pelas provocações de Doreen Massey, Walter Mignolo, Milton Santos, e autores como Haesbaert e Porto-Gonçalves, que defendem a pluralidade de territorialidades e saberes, compreendemos que o espaço não é dado, mas construído nas interações, nas relações e nas vivências. E é nesse ponto que a infância surge como potência epistêmica, pois ao invés de compreendê-la como um estágio de incompletude, propomos vê-la como uma forma outra e contra-colonial, de existir, resistir, conhecer e se apropriar do espaço geográfico.

Com Lopes e Mello (2017), Lopes e Costa (2023) aprendemos que as crianças realizam Cartografias autorais e mapas vivenciais que tensionam os limites do mapeamento oficial. E com Vigotski, vemos que o pensamento emerge de uma teoria Histórico-Cultural, no qual as práticas sociais são a própria mediação com o outro o mundo pela vivência espacial, das crianças com outras crianças e adultos. Portanto, o pensamento geográfico não está ausente na infância, e se expressa por caminhos outros, muitas vezes silenciados pelas formas hegemônicas de ensinar e aprender Geografia.

Antes mesmo do ensino curricularizado, Lobato (2024) nessa perspectiva salientou que as crianças utilizam uma forma de pensar e raciocinar geograficamente pelas brincadeiras e ainda utilizam o brincar como linguagem para se comunicarem. Está ideia corrobora com Merleau-Ponty (1991) que discerniu que a linguagem é a tradução do pensamento e Lobato (2020) adaptou apontando que a linguagem cartográfica é a tradução do pensamento geográfico, e observamos isso desde os tempos pré-históricos com as pinturas rupestres. Complementamos ainda mais, e o pensamento geográfico pode ser traduzido por diversas possibilidades, tais como linguagem oral, escrita, fílmica, gestual, musical, literária, por exemplo.

Nesse contexto propomos refletir sobre as desobediências epistêmicas das infâncias. Ao desafiar o monopólio conceitual da ciência e da escola, as crianças nos convidam a reconhecer outras formas de pensar o espaço, isto é, formas que não se subordinam à lógica da utilidade, da neutralidade ou da homogeneização de uma única forma de adquirir pensamento.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295161173>

Diante disso, reforçamos a nossa proposta que é, deslocar os olhares e os escutares para a potência das infâncias como produtoras de geografias outras, insurgentes, desobedientes às epistemologias únicas e aos modos lineares de conhecer. As crianças não apenas aprendem geografia, mas elas sentem, desenham, narram, cantam e vivem. Suas práticas espaciais cotidianas, muitas vezes ignoradas pela racionalidade escolar, revelam mundos que escapam à régua do currículo e à Cartografia do poder que subestima cartografias outras.

É nesse sentido que suas desobediências epistêmicas não são meras recusas, mas afirmações de outras possibilidades de existir e conhecer o espaço. Isto porque, a infância se apresenta não como um “ainda-não”, mas como um “já-é”, repleto de sentidos espaciais. A partir desse ponto de vista, adentramos agora a reflexão que orienta o próximo tópico, no qual, pensar pluralmente o espaço deixa de ser apenas localização e passa a ser (re)existência existencial.

Existo, logo, penso: Espaço como existência da pluralidade e giro multiterritorial

As contribuições da geógrafa britânica Doreen Massey (2012), na obra *Pelo Espaço - uma nova política da espacialidade*, pavimentam as trilhas dessa discussão. Sobretudo, por sua proposta - simples, mas profunda - de “pensar sobre o espaço de maneira diferente”. Tal reflexão, apóia-se em três proposições gerais: 1) o espaço como o produto de inter-relações; 2) o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, baseado na existência da pluralidade; e 3) o espaço estando sempre em construção. Trata-se, nas palavras de Massey (2012, p.29), de uma “abordagem alternativa do espaço”, um processo de “libertação do espaço” onde ele possa ter “maior potencial político” (idem, p.89).

As três proposições de Massey sobre o espaço formam uma tríade, pois os elementos não podem ser tomados individualmente, isto é, elas são interdependentes, uma é condição para outra: o espaço está sempre em construção porque é produto de inter-relações, o que pressupõem a existência da pluralidade. De acordo com Massey (2012, p.30), “o espaço não existe antes de identidades/entidades e de suas relações”, e prossegue afirmando que, “a espacialidade pode ser (...) integrante da constituição dessas próprias identidades, incluindo as subjetividades políticas”. Neste sentido, somos provocados a repensar sobre o papel que a espacialidade desempenha na construção/formação dos sujeitos, de suas imaginações sobre o mundo, sobre o lugar e o espaço.

Há uma construção relacional que precisa ser considerada, o que nos leva ao apontamento que a geógrafa faz sobre o necessário “reconhecimento mais completo da coexistência simultânea de outros, com suas próprias trajetórias e com sua própria história pra contar” (idem, p.31). É preciso não apenas compreender o papel da espacialidade na produção de subjetividades, mas também, como essas subjetividades produzem multiplicidades de espaços, espaços plurais - e imaginações acerca desses espaços. Ainda em tempo, Massey fala sobre uma “genuína abertura do futuro”, ao propor que o espaço está sempre em processo, é aberto.

Nesse espaço aberto interacional, há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas. (Massey, 2012, p.32).

Portanto, se considerarmos a existência de outros modos de imaginar e conceber o espaço, a partir de trajetórias e histórias plurais, devemos avaliar se há um único sentido de espaço, uma única forma de conceitualizá-lo. E, além disso, é preciso verificar se a formulação intelectual do conceito o limita e engessa, numa condição que o encerra na ideia de fechamento que Massey está contestando.

A provocação - ou questão - difícil, todavia, pertinente, é: o que aconteceria, se a Geografia, enquanto ciência, fosse impelida a repensar suas grandes categorias (ou conceitos) - *espaço, território, lugar, região, paisagem* - a partir de outras imaginações geográficas, que não sejam modernas, ocidentais, eurocêntricas, brancas e masculinas? Como o pensamento geográfico se configuraria? Como seria pensar/raciocinar geograficamente? A tentativa de responder, ainda que parcialmente, tais indagações é o que motiva este debate.

Nesta direção, os debates sobre a relação entre saberes e territórios, de Porto-Gonçalves (2010) e sobre o giro multiterritorial descolonial na América Latina em Haesbaert (2021) trazem apontamentos relevantes para esta reflexão. Para Porto-Gonçalves (2010), problematizar a relação entre saberes e territórios é questionar a ideia eurocêntrica de “conhecimento universal”. Conforme o geógrafo, os conhecimentos podem (e devem) dialogar, se relacionar, uma vez que, “as diferentes matrizes de racionalidade constituídas a partir de diferentes lugares (...) são passíveis de serem universalizadas” (Porto-Gonçalves, 2010, p.38).

Deste modo, compreendemos que no processo de apropriação (material e simbólica) do espaço, há sempre uma produção cognitiva e epistêmica, isto é, de saberes que estão vinculados com os elementos da “primeira natureza” - ou, o meio ecológico - e com a sociedade, a “segunda-natureza”, nas relações sociais e intersubjetivas. Saberes relacionados a formas de cultivo, abrigo, defesa, orientação, deslocamento, comunicação, rituais, trocas. Cada territorialidade guarda consigo um acervo de conhecimentos produzidos a partir de processos de significação no âmbito da interação indissociável entre o mundo humano e o mundo não-humano.

Segundo Porto-Gonçalves (2010, p.49), chamando atenção para a necessária distinção entre pensamento filosófico e o pensamento enquanto tal, “uma racionalidade mínima é condição de qualquer comunidade humana e a diversidade de racionalidades, o maior patrimônio da espécie, sua expressão maior de criatividade”. A produção de saberes a partir da experiência vivida é um processo independente da produção de conhecimentos no âmbito da ciência. São esses saberes de cunho geográfico que Claval (2011) denomina “geografias vernaculares”, aquelas transmitidas pelas palavras, construídas a partir das experiências práticas de deslocamento, observação, memorização e partilha (geralmente em expedições para coleta, caça, etc).

Quando Haesbaert (2021) aborda sobre um giro multiterritorial descolonial, reconhece duas grandes abordagens, uma “de cima para baixo” e hegemônica, e outra “de baixo para cima”, contra-hegemônica, referente às grandes re-existências sociais em defesa da terra e do território. O autor questiona, em primeiro lugar, a ideia de “América Latina”, buscando formas de combater a violência epistêmica (que provoca o encobrimento ou apagamento e, de forma mais brutal, a eliminação de outras matrizes de racionalidade) a partir do ato de renomear o continente, apresentando possibilidades como ‘Abya Yala’ ou ainda “Abya Yala/ Afro/ Latino América, no intuito de reconhecer a diversidade de formas de conhecer o mundo frente à homogeneização imposta pela colonialidade do poder e do saber.

Tal diversidade revela o que Haesbaert (2021, p.132) observa como “a construção dos territórios a partir de outra abordagem epistêmica e de outras práticas socioculturais”, isto é, “os complexos processos de territorialização desdobrados por múltiplos sujeitos e espaço-tempos subalternos”.

É nesse sentido que preferimos falar de giro multi ou pluriterritorial, à medida em que ele se traduz em uma diversidade de manifestações relacionadas a diferentes modalidades de lutas territoriais, centralizadas não apenas nas lutas indígenas, ecológicas e/ou feministas. O giro multiterritorial incorpora as periferias urbano-metropolitanas, onde vemos surgir outros movimentos alternativos de base territorial, envolvendo outras formas de organização

solidária em “comunidades” - como são denominadas muitas favelas brasileiras. (Haesbaert, 2021, p.158).

Este giro multiterritorial (e descolonial) exige um “deslocamento do lócus de enunciação” e uma “descolonização do pensamento” (Porto-Gonçalves, 2010), pois, se o espaço é a esfera da existência da multiplicidade, a multiterritorialidade sempre foi uma condição de (r)existência dos povos, em contraposição à ideia de uma forma única, monolítica e linear de organizar e pensar o território. Neste sentido, podemos afirmar que não há uma maneira de construir os conceitos e as formas de pensar geograficamente. Se há múltiplos espaços construídos e em construção, há também múltiplas formas de (re)pensar o mundo.

É muito interessante o que a socióloga Silvia Rivera Cusicanqui (2015a, p.175) discute ao abordar o colonialismo interno em relação às palavras - e que podemos ampliar para os conceitos: “as palavras não designam, elas encobrem”. Os conceitos podem ser utilizados para encobrir determinadas formas de pensar o mundo e existir nele, como é o caso dos termos “desenvolvimento” e “progresso” que, segundo Rivera Cusicanqui (2015), não existem na língua aymara, mas, desde o final do século XVIII repercutem sobre os povos originários do território conhecido hoje como a Bolívia. Ao questionar esses termos, a autora revela a complexidade da filosofia aymara de espaço-tempo, a partir da noção de *pacha* (cosmos, espaço-tempo). De acordo com a socióloga, Pacha “é ao mesmo tempo um conceito abstrato de natureza metafórica e interpretativa, e uma ferramenta prática para caminhar no aqui-agora do cotidiano” (idem, p.207). O *tari* (ou tecido ritual), é composto por quatro *pacha*: *alaxpacha* (espaço-tempo de fora/acima); *manqhapacha* (espaço-tempo de dentro/abaixo); *akapacha* (espaço tempo do aqui-agora); *kha pacha* (espaço tempo do desconhecido, o que ainda não existe). Podemos perceber que essa configuração é muito mais densa e complexa que a configuração linear e cartesiana de mundo oriunda da modernidade. Se tomássemos a cosmogonia aymara como ponto de partida para construir os conceitos geográficos e as formas geográficas de pensar, quais seriam as implicações políticas e epistemológicas de tal posicionamento? Sem dúvidas, teríamos possibilidades muito distintas (e bem mais profundas) de pensar o espaço-tempo (para além do dualismo e reducionismo da perspectiva moderno-ocidental).

(...) la cosmogonía aymara toca sin duda un tema más universal, que es de particular urgencia en el mundo de hoy: la íntima relación entre la vida humana y la pluralidad de seres (vivos o no vivos) que existen en el inconmensurable cosmos: animales y plantas, sustancias, sitios y paisajes, rocas y metales, el cielo y sus miradas de mundos, las profundas oquedades y ríos subterráneos del desconocido interior del planeta. (Rivera Cusicanqui, 2015a, p.210).

Embora a ciência geográfica tenha desenvolvido uma série de categorias analíticas ao longo da evolução de seu pensamento, é preciso sempre situar - geograficamente e historicamente - o “solo epistemológico” de onde partem tais categorias. Sabemos que a Geografia brasileira foi bastante influenciada pela Geografia francesa... Nas universidades e nas instituições como a Associação Brasileira de Geógrafos (AGB) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até os principais nomes que ajudaram a consolidar essa ciência no Brasil, o pensamento geográfico sempre esteve vinculado a um tipo de matriz de racionalidade, uma “província do saber”, isto é, a uma forma de pensar geograficamente situada. Isso não traz repercussões às formas de imaginar, conceber e interpretar nossa realidade?

Se admitimos que não há neutralidade nas ciências, precisamos sempre nos indagar sobre o lugar geo-político de onde os conceitos que são instrumentais à pesquisa sócio-espacial emergem. E, para além disso, reconhecer em outras geo-grafias, modos outros de pensar a espacialidade dos fenômenos, estabelecendo uma “confluência de saberes” (Bispo dos Santos, 2023), um diálogo de saberes, que crie pontes possíveis entre o que Haesbaert (2014) denominou

“categorias da prática” - aquelas mobilizadas na vida cotidiana, na ação - e “categorias analíticas”, aquelas utilizadas como ferramentas de pesquisa e investigação.

Dilemas espaciais do “raciocínio geográfico”: por que desobedecê-lo?

De acordo com Straforini (2018), nas últimas duas décadas, as pesquisas no Ensino de Geografia tem apresentado um movimento de convergência em defesa de um ensino-aprendizagem em que se valoriza processos específicos de raciocínio ou de pensamento amparados na própria Geografia (ainda que assumindo fundamentações teórico-metodológicas distintas). O autor afirma a centralidade do conhecimento geográfico e do pensamento espacial nas pesquisas, defesas em torno da Geografia escolar e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Reconhecemos a relevância dos debates, dos esforços de sistematização e produção de conhecimento acerca de orientações teóricas e metodológicas para o Ensino de Geografia. Contudo, nesta seção, pretendemos apresentar alguns dilemas e limitações de tais propostas. Propomos uma “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008), não para deslegitimar o que já foi produzido e publicado, todavia, a partir da opção descolonial, favorecer o pensamento crítico, o questionamento permanente, sobretudo em relação aos conceitos modernos e eurocentrados.

Quando Cavalcanti (2013, p.24) discutiu o processo de formação de conceitos, defendendo que “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções (...) a respeito do espaço”, afirmou (com base na obra de Vygotsky) que o papel do ensino é o de promover o encontro entre “conceitos cotidianos” e “conceitos científicos”. Para reconhecer os “conceitos cotidianos”, a autora elaborou um roteiro para captar as representações sociais dos conceitos geográficos de lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade, indicando que os elementos presentes nas representações dos alunos e de professores devem ser considerados no ensino, com o objetivo de proporcionar o domínio do corpo conceitual desenvolvido no âmbito da ciência geográfica. Para Cavalcanti (2013, p.88), “essas formulações científicas são referências básicas para a estruturação dos conteúdos da Geografia ensinada na escola”.

A primeira etapa da proposição metodológica (captar as representações sociais) corrobora com a necessidade de partir da realidade dos alunos, de valorizar seus saberes e experiências prévias, de considerar o que é significativo para os discentes no contexto em que o docente atua. Contudo, na segunda etapa, embora haja um esforço para abordar os conceitos numa variedade de correntes de pensamento, está ausente a necessária “contextualização geo-histórica das proposições conceituais através de sujeitos específicos que as mobilizam” (Haesbaert, 2014, p.28). Não basta afirmar que Espaço, Território e Paisagem são conceitos-chave da Geografia e, que é a partir deles que se constroem os raciocínios geográficos...

É preciso situar o lócus de origem - não apenas epistemológico, como as matrizes filosóficas ou correntes de pensamento - de onde emergem as problemáticas que suscitam a elaboração de conceitos para analisar a realidade. O conceito de Território elaborado a partir da América Latina terá especificidades em relação ao mesmo conceito elaborado num contexto anglo-saxão. Deste modo, é preciso problematizar a natureza dos conceitos científicos que serão acionados para construir os raciocínios geográficos, pois, não basta ser científico ou “acadêmico” (como se fosse a premissa para validar o conhecimento que é produzido) - importa que a construção de léxicos teóricos estejam vinculadas às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento.

(...) todo conceito é sempre “situado” - tanto em termos do contexto social, histórico-geográfico, concreto (...) quanto em relação à história das ideias e aos sujeitos-autores. (Haesbaert, 2014, p.50).

O que queremos problematizar neste debate é a forma restrita que a metodologia de formação dos conceitos para o desenvolvimento dos raciocínios geográficos adquire. De acordo com as proposições anteriores, para que o raciocínio seja geográfico, é necessário que o conceito geográfico tenha valor científico - o que cria uma hierarquia e uma assimetria entre conhecimentos cuja validade advém de seu caráter científico e conhecimentos que “nem conhecimentos são”, porque não são universais, não foram submetidos aos parâmetros técnico-científicos das ciências modernas, nem aos procedimentos e instituições que determinam o que é verdadeiro e o que é falso na sociedade. Assim, conceitos que não são produzidos academicamente não tem validade, não são concebidos como conhecimento. Toda construção de saberes que se passa fora da universidade, da ciência, não poderá contribuir para o desenvolvimento de raciocínios geográficos.

Por isso precisamos desobedecer essa lógica: há uma multiplicidade de saberes a respeito do espaço-tempo (como o conceito de *pacha* dos aymara), que não foram produzidos no âmbito de procedimentos científicos e que podem ser mobilizados para desenvolver formas geográficas de pensar. Quando Costa (2021, p.7) observa “a defesa de uma forma determinada de raciocínio geográfico, que tem sido hegemonizada como meio pelo qual devem ser avaliadas as formas de pensar, na relação com a Geografia, na escola”, aponta para

(...) a redução de possibilidade de que sejam compreendidas alteridades, formas diferentes de pensar em Geografia, constituindo, assim, movimentos excludentes quanto às diferentes oportunidades de subjetivação/identificação com a Geografia nas singularidades que caracterizam as escolas. (Costa, 2021, p.7).

Concordamos também com a crítica de Rocha e Medeiros (2020, p.7) à “escala nacional do currículo”, quando afirmam que “qualquer definição escalar do conhecimento, uma base nacional, por exemplo, abriga uma vontade universal, de um conhecimento absoluto”. Como apontou Straforini (2018), o raciocínio geográfico tem centralidade na BNCC e, portanto, assume uma pretensa universalidade ao compor um documento que se pretende nacional. É nesta direção que Costa (2021) fala sobre hegemonia do raciocínio geográfico, pois uma única forma de ensinar geografia, ou pensar geograficamente, tem protagonizado o debate sobre Ensino de Geografia. Assim, uma definição escalar do conhecimento termina por encobrir, inferiorizar e apagar outras formas de produção de conhecimentos (sobretudo aqueles que não são categorizados como “científicos”).

Outras formas de pensar e raciocinar geograficamente: As crianças e suas desobediências epistêmicas

Se o espaço é, como nos propõe Doreen Massey, um campo sempre em construção, tecido pelas múltiplas inter-relações e pelas pluralidades que coexistem em constante movimento, então pensar geograficamente é também assumir a abertura para essas multiplicidades de vivências e imaginações. Essa compreensão do espaço como relacional, multiterritorial e situado exige que repensemos não apenas as categorias clássicas da Geografia, mas também os próprios sujeitos que são autorizados a pensar o espaço e assim, precisamos mais que refletir, mas evidenciar na infância uma forma de pensar e raciocinar o espaço, na qual vamos chamar de desobediências epistêmicas das infâncias.

É neste ponto que a infância emerge como potência epistêmica. As crianças, com suas vivências espaciais, suas práticas cotidianas e imaginações expandidas, não apenas habitam os espaços, mas elas os significam, ressignificam, os refazem, os multiplicam. Suas formas de se orientar, de nomear lugares, de brincar e se relacionar com o ambiente expressam geografias vividas que frequentemente escapam às lógicas adultas, lineares e cartesianas. Em vez de conceber o raciocínio geográfico apenas como uma meta a ser alcançada pelo ensino formal

codificado por um currículo nacional, poderíamos, então, inverter a direção: e se partíssemos da forma geográfica de pensar já presente nas infâncias que possui raciocínio geográfico? O que é um pique-pegas ou pique-bandeira na rua, senão uma forma de pensar e raciocinar espacialmente?

Assim, essa ao reconhecer a forma geográfica de pensar na infância é também reconhecer, como afirma Rodrigo Batista Lobato, que as crianças são cartógrafas de mundos particulares. Para ele, as infâncias constroem “mapas que pulsam”, desenham com o corpo e com a imaginação, ressignificam o território a partir daquilo que veem, sentem e vivem. Suas cartografias não seguem os manuais da precisão técnica, mas expressam afetos, ausências, memórias, medos, rotas e desejos, são formas outras de leitura do espaço, profundamente enraizadas no aqui-agora de suas existências. Quando a Geografia se abre para esses registros, não está apenas acolhendo a infância como sujeito de direito, mas como sujeito epistemológico.

Essa perspectiva ecoa a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que nos convoca a enxergar o educando como alguém que também sabe. Ao afirmar que ninguém educa ninguém, mas que todos se educam entre si, mediatizados pelo mundo, Freire nos desafia a abandonar a postura bancária do ensino, substituindo-a por uma pedagogia do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento. No caso das infâncias, isso significa que não vamos ensinar as crianças a pensar geograficamente a partir dos conceitos consolidados, mas abrir-se para entender que elas já pensam espacialmente e aprender com elas, com seus modos de ver e habitar o mundo, com suas perguntas fundantes, com sua criatividade geográfica insurgente.

Vigotski, por sua vez, nos oferece as bases para compreender que o desenvolvimento do pensamento se dá na interação social. Através da teoria Histórico-Cultural, Vigotski nos mostra que o conhecimento não nasce do indivíduo isolado, mas da relação com o outro, passando por outras crianças, que pode ser um adulto e tudo isso a partir das vivências em um ambiente e seus objetos culturais. Quando aplicamos essa noção ao ensino de Geografia, percebemos a importância de criar contextos de aprendizagem, no qual, as crianças possam dialogar com seus pares, com o território que as cerca, e com os saberes locais e ancestrais. É nesse entrelaçamento entre o vivido e o pensado que emerge uma forma geográfica de pensar na infância, uma forma que é situada, afetiva, plural e, sobretudo, política.

Portanto, ao entrecruzar Jader Janer, Freire e Vigotski com o pensamento decolonial de autores como Doreen Massey, Haesbaert, Porto-Gonçalves e Cusicanqui, propomos uma ruptura com o modelo hegemônico de ensino da Geografia que delimita, reduz e hierarquiza os saberes. A infância nos ensina que pensar geograficamente não é apenas dominar categorias abstratas, mas desenhar com os pés no chão, com os olhos atentos ao céu, com a escuta aberta às narrativas em suas ruas e com a liberdade para imaginar outros mundos possíveis. E talvez, como bem nos indicam as crianças, o mais urgente seja justamente reaprender a imaginar.

Tal proposta implica em desobedecer epistemicamente as hierarquias de saber que excluem os modos infantis de produzir conhecimentos espaciais, reconhecendo que as crianças constroem suas próprias geografias afetivas, simbólicas, corporais, coletivas em diálogo com seus territórios. Ao valorizar essas produções, abrimos caminhos para uma Geografia que se faz com e a partir das infâncias, e não apenas para elas. Mais que um giro decolonial que desloca o locus do saber, trata-se de um giro anti-colonial, isto é, uma rejeição dos saberes e práticas coloniais (Cusicanqui, 2015b), amplificando as vozes das crianças como sujeitos sociais, que produzem cultura e forjam pensamento geográfico desde a tenra idade.

Deste modo, a manutenção dessa colonialidade do saber geográfico manifesta-se quando se deslegitima o que as crianças sabem, fazem e pensam sobre o mundo. Assim, seguir nessa contramão, portanto, não é apenas um projeto teórico e vai além, pois é escutar, brincar, observar as rotas que os pequenos inventam ao caminhar, suas noções de longe e perto e suas territorialidades afetivas.

Este texto propõe uma inflexão: ao invés de “ensinar” a criança a pensar geograficamente, precisamos reaprender com ela essa forma de pensar. Suas perguntas, suas narrativas espaciais, seus desenhos, seus mapas afetivos e seus modos de ocupar o espaço já são, por si, cartografias insurgentes. Isto é, Cartografias que resistem ao apagamento, que deslocam os marcos epistêmicos eurocentrados e hegemônicos e que afirmam a vida em suas múltiplas possibilidades.

Desobedecer à ideia de que só há raciocínio geográfico após a escolarização é, portanto, uma atitude contra-colonial, porque escolarizar como pressuposto para aprender a pensar é uma atitude oriunda do projeto da modernidade/colonialidade. Quando Cástro-Gómez (2005, p.81) discute a violência epistêmica nas ciências sociais, observa que a matriz prática que lhes dá origem se situa na necessidade de “ajustar”, organizar e controlar a vida humana, na tentativa de “criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados”.

(...) mas se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. (Cástro-Gómez, 2005, p.82).

Nesta direção, de acordo com o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (2023), ser contra-colonial não é apenas refutar qualquer tentativa de colonização, mas, defender-se, reivindicar seu modo de vida (aqui compreendido como saberes e modos outros de produzir conhecimento). Ainda conforme dos Santos (2015), contra-colonizar diz respeito a “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”. As formas de pensar estão intrinsecamente ligadas às produções de significados, técnicas, linguagens, enfim, conhecimentos.

É dizer que formas outras de pensar o espaço já existem nas infâncias, nas brechas da sala de aula, nos pátios da escola, nos cuidados em uma creche, nos trajetos entre casa, na feira livre, dentro de casa entre os diversos lugares que os passos curtos dão e que as mãos pequenas vão tatear, por onde passar a existência infantil, ali o espaço será pensado por elas.

Crianças são desobedientes epistêmicas porque desafiam, com seus gestos, desenhos, silêncios e palavras, as formas rígidas de saber. Reconhecer essa desobediência é reposicionar a infância não como ausência, mas como presença potente e intensa, produtora de mundos e conhecimentos.

Freire (1996), em pedagogia da autonomia já apontava pra esse caminho, em valorizar os saberes dos educandos e isso não significa perder o rigor metodológico, pois esse rigor também estar na busca desse professor-pesquisador em buscar embasamento teórico não apenas para a sua pesquisa e prática pedagógica, mas é também uma maneira de construir uma cosmovisão para pensar suas pesquisas e práticas pedagógicas. Como exemplo, se estamos falando de escola, ensino fundamental, estamos falando de criança e infância.

Qual sentido de infância estamos diante? Pois se tratamos que a escola e o professor são aqueles que vão desenvolver o pensamento espacial e conseqüentemente o raciocínio geográfico, não estamos nas entrelinhas, corroborando com uma educação bancária querendo depositar conhecimento? Ou ainda, fazendo analogia com Haesbaert (2004) ao apontar que todo processo de desterritorialização, sempre há um processo de reterritorialização, assim, o

professor deve tomar cuidado para não desterritorializar os saberes das crianças com os saberes codificados pelas habilidades e competências da BNCC

Neste capítulo, visamos problematizar o debate e perguntamos, como vamos falar sobre raciocínio geográfico da criança, sem se debruçar na Geografia da Infância, mas partindo da ideia fundamentada no relatório do Conselho Nacional de Pesquisa norte-americano, no original *National Research Council* (NRC), publicado em 2006? Aliás, a BNCC ao se alinhar com esse campo do conhecimento, está mais preocupada com o resultado final do que com os processos desenvolvidos? Está mais preocupado com as hierarquias do que com as possibilidades dos aprendizados?

Ainda que a resposta esteja buscando um resultado final, em detrimento dos processos na infância, vale o encantamento de quem resiste e pensa em uma Geografia que parte da infância, pois esta não se mede com notas altas. E talvez seja exatamente aí que mora a subversão de outras formas de pensar geograficamente: na leveza que a colonialidade nunca pôde controlar, na espontaneidade que escapa aos planejamentos didáticos, na beleza dos traços infantis que desenham o mundo sem se preocupar com a escala ou com a legenda correta.

A infância desobedece o tempo linear, embaralha as certezas cartográficas e faz do chão brincando um território de pensamento. Por isso, afirmar uma Geografia a partir da infância não é apenas um gesto pedagógico: é um ato de resistência epistêmica. É permitir que os mapas vivenciais, imagináveis e dos sentidos afetivos tenham espaço ao lado, ou mesmo no lugar dos mapas oficiais, pois um não pode existir em detrimento do outro, porque existe espaço para ambos. Isto é, reconhecer que, antes da escola querer ensinar a mapear o mundo, as crianças já o habitam, o significam, o leiam e o reinventam com suas próprias geografias.

Outras desobediências epistêmicas e raciocínio geográficos outros com mapas não oficial que desafiam a BNCC

Considerando, tudo que foi dito até aqui, podemos afirmar uma constatação: as crianças são contra-coloniais não porque leem Fanon, Mbembe ou Quijano, mas porque vivem, sentem e expressam o mundo de formas que subvertem as lógicas lineares, hierárquicas e disciplinadoras da colonialidade curricular. Assim, seguimos em busca de trazer essa reflexão epistêmica para outras formas de pensar o espaço, seguindo na contramão da BNCC, na qual vai discorrer que o pensamento e raciocínio geográfico são oriundos de um processo de curricularização.

As crianças, deste modo, estão inseridas em uma “ignorância”, mas esse sentido, não é falta de saber, mas ausência de domesticação epistêmica no qual, a vida humana é colocada com uma perspectiva de esvaziamento que precisa ser completado, para aprender a pensar e raciocinar, como se, ela não fizesse isso e se ela não faz, logo, não possui autorias e protagonismo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental reconhece, em certa medida, os saberes que as crianças trazem de suas experiências na Educação Infantil, suas narrativas orais, memórias familiares, brincadeiras e percepções do tempo e do espaço. No entanto, ao avançar em sua proposta para o ensino de Geografia, o documento direciona tais saberes para um “encaminhamento” metodológico que visa à alfabetização cartográfica. A pergunta que emerge, portanto, é: encaminhamento para quê? Para o desenvolvimento do pensamento geográfico a partir das experiências espaciais das crianças ou para o domínio progressivo das técnicas formais da Cartografia, tais como leitura de legenda, orientação, escala e projeção?

Ao priorizar a alfabetização cartográfica como estratégia estruturante do pensamento espacial para desenvolver o raciocínio geográfico, a BNCC caminha em direção a uma concepção técnica e normativa da linguagem cartográfica, pressupondo que o mapa correto, do

ponto de vista formal, é aquele que permite “ler o mundo” de maneira legítima. Ainda que o documento faça referência à importância de desenhos, fotos, maquetes e outras formas de representação, o foco na alfabetização como “encaminhamento” tende a restringir a cartografia a uma linguagem monossêmica, isto é, com sentidos fixos e unívocos, como se houvesse apenas uma forma correta de representar e compreender o espaço.

Essa concepção ignora a complexidade da linguagem cartográfica como construção cultural, simbólica e porque não brincante, como Lobato (2024) destaca, acerca do seu uso pelas crianças. Na infância, a Cartografia emerge de modos múltiplos, pois temos mapas afetivos, trajetos inventados, desenhos livres do caminho até a casa da avó, representações espontâneas dos lugares de brincar, entre outros. Esses são registros legítimos de vivência espacial e expressão geográfica, que não devem ser julgados a partir da régua da normatividade técnica, mas compreendidos em sua potência de significação polissêmica. E toda essa simbologia não utiliza o pensamento e raciocínio espacial? Ou será que isso só se faz quando algum indivíduo chega na escola?

Sobre o uso de simbologia para comunicar, nos lembra o professor Roberto Lobato Corrêa (2009), no qual os símbolos, contudo, não expressam um único significado, ainda que haja a intenção, por parte daqueles que os criaram, de dotá-los de um único sentido. Ainda para Corrêa (2011), a capacidade interpretativa humana é infundável, produzindo mundos de significados. Um mesmo processo ou forma pode ter significados distintos, de acordo com distintos códigos culturais. Isto nos remete à tese da polivocalidade, isto é, as múltiplas construções de significados.

Essa afirmação nos leva a reconhecer que o mapa, como qualquer outro tipo de linguagem, não tem seu sentido único e esgotado com uso de símbolos. Pelo contrário, as crianças atribuem múltiplos significados às suas representações, e reafirmamos, que essas significações são atravessadas por afetos, memórias, experiências corporais, relações sociais e contextos simbólicos.

Portanto, ao afirmar que a alfabetização cartográfica é um “encaminhamento importante” para o desenvolvimento do pensamento geográfico, a BNCC, ainda que não o diga explicitamente, se ancora em uma racionalidade técnico-científica e adultocêntrica. Nela, o professor é o agente mediador do saber e a criança é aquele que deve ser conduzido ao domínio progressivo da leitura espacial, reduzindo a potência epistêmica das infâncias a uma etapa preparatória da cognição adulta.

Em contrapartida, é preciso defender uma abordagem contra-colonial e sensível da Cartografia na infância, que reconheça os mapas vivenciais como legítimos espaços de pensamento geográfico. Tais mapas não ensinam a localizar com precisão métrica, mas ensinam a habitar o mundo com sentido, com memória, com afeto, com desejo. Não tratam da precisão da escala, mas da intensidade da experiência. E é a partir deles que as crianças constroem saberes espaciais próprios, em que a leitura de mundo não é mediada por um padrão técnico, mas por uma rede viva de significações que extrapolam os limites da Cartografia Escolar tradicional, em outras palavras, desenhos que buscam localizar e espacializar o pensamento geográfico das crianças, são mapas, em que parafraseamos Luís Miguel Pereira ao afirmarmos que os mapas das crianças são com escalas inimagináveis.

Com base na leitura crítica da BNCC para o Ensino Fundamental para os Anos Finais, observa-se uma tentativa de complexificação do pensamento geográfico ao longo da escolarização, mas que segue amparada em uma concepção normativa, técnica e linear de desenvolvimento. A progressão do raciocínio geográfico é apresentada como um avanço cumulativo da cognição, a partir da ampliação da escala e da introdução de conceitos estruturantes como território, região, paisagem, globalização, entre outros. Entretanto, essa abordagem reforça uma lógica academicista, ancorada no domínio progressivo de categorias e

modelos explicativos da ciência geográfica ocidental, o que implica, mais uma vez, o apagamento de outros modos de produção do conhecimento geográfico, especialmente aqueles oriundos de sujeitos subalternizados, como as infâncias, povos originários, quilombolas e populações periféricas.

Além disso, mesmo quando o documento reconhece as disputas territoriais, os conflitos ambientais e as múltiplas territorialidades, essas temáticas são abordadas quase sempre a partir de uma racionalidade político-econômica, com foco na análise de dados estatísticos (como GINI, IDH, moradia) e na leitura de mapas técnicos. A ênfase em “situações geográficas” orientadas por indicadores e projeções cartográficas reforça uma visão funcionalista da cartografia, instrumentalizada como ferramenta para análise objetiva da realidade, sem espaço para os saberes sensíveis, imagéticos ou narrativos que também constituem o pensar geográfico. A forma como se exige que os estudantes projetem seus “próprios projetos de vida” a partir do entendimento da “produção social do espaço” parece mais próxima de uma formação para o mundo do trabalho do que de uma geografia crítica que valorize o enraizamento, o pertencimento e a construção de futuros plurais e coletivos.

Diante disso, cabe problematizar: por que o pensamento espacial aparece como uma unidade temática isolada na estrutura curricular da BNCC, se na realidade ele é transversal a toda experiência geográfica? O pensamento espacial não é apenas um conteúdo ou habilidade técnica; ele constitui a base epistêmica que articula todos os demais temas, sejam eles o sujeito e seu lugar, as conexões e escalas, o mundo do trabalho, as representações cartográficas ou as relações com a natureza. Separá-lo enquanto uma unidade temática específica sugere uma fragmentação do saber geográfico que contradiz sua própria lógica interdisciplinar e vivencial. Pensar espacialmente é construir relações, perceber dinâmicas, ler o mundo com o corpo, com os sentidos, com a história, e portanto, deve ser compreendido não como uma etapa ou um conjunto de competências a serem “ensinadas”, mas como uma forma de existência no mundo, que começa na infância e se reinventa a cada vivência de espacialização.

A ignorância na infância antes de adentrar esses espaços formais de ensino, se configura com uma liberdade sensível para vivenciar o mundo sem a imposição de classificações fixas, escalas hegemônicas ou fronteiras inventadas. É por isso que dizemos que essa ignorância é um privilégio epistêmico: ela inaugura a possibilidade de outras formas de pensar geograficamente. Ao se afastarem das normatividades curriculares impostas por documentos como a BNCC, as crianças revelam uma desobediência epistêmica espontânea, intuitiva, que desafia o monopólio adulto e colonial do saber geográfico.

Enquanto a BNCC afirma que o raciocínio geográfico se desenvolve na escola e com o professor, como algo que a criança precisa “adquirir”, o que se constata nas práticas infantis é que elas já pensam o espaço, já narram territórios, já produzem mapas, ainda que sejam traçados com giz no chão, com gravetos na terra ou com palavras inventadas no meio de uma brincadeira. Podemos chamar isso de escrevivências (EVARISTO, 2020) e mapas vivenciais (Lopes e Costa, 2023), pois trata-se da vida narrada e espacializada desde a infância, com autoria, protagonismo de suas vivências espaciais.

Por isso, esse olhar se inicia nas infâncias, contrapondo a existência de um documento oficial dizendo que essa forma geográfica de pensar e o raciocínio geográfico é algo desenvolvido na escola, de modo que, percebemos aqui duas palavras “infância” e “desenvolvimento” que denotam a ideia de insuficiência, carência e que podemos compreender nas palavras da professora Tânia Vasconcelos.

A infância que transporta nas mãos o tesouro do futuro nem por isso é merecedora de valor. Percebida como o início da vida humana, primeira passo da longa jornada, rascunho do homem do amanhã, a infância é identificada como o lugar da carência, da falta, dos espaços vazios que serão preenchidos

com o transcorrer do tempo. Na passagem das experiências da infância à idade adulta encontra-se os conteúdos que preencherão esses ocos até que, por fim, o mundo posso conhecer o novo homem. (Vasconcelos, 2008, p. 97).

A crítica feita por Tânia Vasconcelos (2008) à ideia de infância como um “rascunho do homem do amanhã” é fundamental para desmontarmos a ideia ainda colonial de desenvolvimento. A infância, quando vista como projeto inacabado, como carência a ser suprida, como vazio a ser preenchido, é capturada por uma lógica adultocêntrica e produtivista. Porém, se acolhemos a infância como modo de existência plena, reconhecemos sua potência como epistemologia do agora, e não como projeto de futuro.

À guisa dos pensamentos finais

Reconhecer as crianças como produtoras de geografias próprias, dotadas de raciocínios espaciais situados, afetivos e poéticos, é afirmar uma desobediência epistêmica que desafia as hierarquias do saber escolar e as normativas da ciência geográfica hegemônica. Ao longo deste capítulo, procuramos mostrar que pensar geograficamente não é uma habilidade a ser ensinada do zero, mas uma forma de existência que já pulsa nas infâncias, nos seus gestos, jogos, deslocamentos e desenhos. Subverter a lógica que considera o raciocínio geográfico um produto exclusivo da escolarização formal é também romper com as práticas de controle e domesticação do pensamento infantil.

Portanto, se o espaço é plural, também devem ser plurais as formas de conhecê-lo e representá-lo. E é na infância que encontramos uma chave potente para imaginar essas outras geografias: aquelas que não cabem nas escalas métricas, mas que transbordam nos mapas feitos de afeto, nas rotas traçadas com o corpo e nas territorialidades inventadas no brincar. Contra-coloniais são as crianças porque fazem do espaço um lugar de criação, de presença e de resistência e, com elas, talvez possamos aprender novamente a desenhar o mundo.

Referências

- CÁSTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.
- CLAVAL, Paul. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre a Geografia Cultural. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://ihgrgs.org.br/artigos/contibuiacoes/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20-%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- CORRÊA, R. L. Denis Cosgrove – **A paisagem e as imagens**. Espaço e cultura, UERJ, RJ, N.29, p.7-21, jan./jun., 2011
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico**. Signos Geográficos, v.3, 2021.
- DOS SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, PISEAGRAMA, 2023.
- DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> Acesso em: 25 jul. 2025. » <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFF, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. 1 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2014.

LOBATO, Rodrigo Batista. **Mapa e desenho infantil**: uma forma de pensar, narrar e apresentar a espacialização da vida pelas lógicas e autorias das crianças. In: PEREIRA, Luiz Miguel; COSTA, Vinícius de Luna Chagas (Orgs.). *Cartografias nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LOBATO, Rodrigo Batista. **Multiletramentos na Cartografia**. Tese de doutorado em Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira.; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. MAPAS VIVENCIAIS E ESPACIALIZAÇÃO DA VIDA. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 321–335, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/15710>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MASSEY, Doren. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 3ª ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. (M. Pereira, Trad.). – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediências epistêmicas**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Caderno de Letras da UFF, n.34, p.287-324, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **De saberes e de territórios**: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. *GEOgraphia*, v. 8, n.16, 4 fev. 2010.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Contra el colonialismo interno**. 2015b. Disponível em: <<https://www.revistaanfibia.com/contra-el-colonialismo-interno/>>. Acesso em: 21 de Julho de 2025.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen**: ensayos. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015a.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, 32(93), p.175-195, 2018.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Infância e narrativa**. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (Org). *Reflexões sobre infância e cultura*. 1. ed. Niteroi: Editora da UFF, 2008. v. 1. 209p .

Juventudes mapeando a cidade: uma análise espacial do patriarcado na toponímia de Niterói a partir da participação estudantil¹

Rafael de Andrade Souza

Este texto discorre sobre as trajetórias experimentadas no desenvolvimento de um recurso educacional voltado ao ensino de geografia, com ênfase na análise do impacto do patriarcado na toponímia de Niterói, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Utilizando-se de uma perspectiva relacional do espaço (Doreen Massey, 2008), propõe a escola como um espaço fértil, semeado pelo entrelace de trajetórias plurais, narrativas e espacialidades capazes de provocar deslocamentos no lócus de enunciação. Nesse caminho, reconhece-se a importância da sensibilidade e da escuta docente, como forma de desvendar aquilo que a priori não se demonstra óbvio, perceptível e/ou validado pelo saber científico e componentes curriculares, particularmente para os docentes que como eu, encontram-se no lugar privilegiado da masculinidade branca heteronormativa. Portanto, a valorização das(os) estudantes como sujeitos epistêmicos, além de contribuir para a abertura de pequenas brechas e rupturas numa espécie de redoma, que invisibiliza e é espessada pela sobrecarga laboral, pelos ataques à autonomia docente, e pelas limitações provocadas por modelos e bases curriculares oficiais. Assim, reafirma-se o compromisso político com práticas pedagógicas que priorizam o pluralismo de ideias, a criticidade, a democracia, devolvendo ao conceito de ensino-aprendizagem o hífen sequestrado pelo tradicionalismo conteudista e bancário que desfoca a centralidade da educação escolar.

No campo metodológico, a adoção da pesquisa participativa justifica-se pelo foco na construção coletiva do conhecimento, que ocorre por meio da participação ativa dos estudantes em todas as etapas do processo de investigação, análise, obtenção de resultados e proposição de soluções (Cicília Peruzzo, 2016). Mesmo considerando taxonomias e quantificações, esta pesquisa não se restringiu à simples coleta de dados; adotou uma abordagem qualitativa, centrada no estudo das desigualdades de gênero impostas sobre o espaço e reveladas nos topônimos, com base nas experiências vividas por essa juventude. A partir dessa perspectiva, a atividade pedagógica, iniciada em uma escola particular e atualmente desenvolvida em uma escola pública, converteu-se em um processo de aprendizagem significativo, engajador e com potencial transformador.

Os resultados parciais expõem a baixa representação feminina na toponímia, porém são estudos inconclusivos, que encontraram durante o processo, outros questionamentos e possibilidades de análise do patriarcado: a predominância de funções, cargos e títulos atribuídos às mulheres (prevalência de professoras), a vinculação familiar e afetiva (prevalência de grupos políticos tradicionais), a presença de topônimos com prenome ausente (sugere uma vinculação com personalidades masculinas). Tais questões são parte integrante da prerrogativa parlamentar, que domina e sustenta essa estrutura.

Além do espaço geográfico e do lugar, concebido como espacialização do corpo e corporificação do espaço (Gillian Rose, 1992), outras categorias analíticas foram utilizadas neste estudo, com destaque para: o patriarcado, compreendido aqui como um sistema social de poder centralizado no homem e no masculino (heterocisnormativo); a toponímia, enquanto sistema de nomeação resultante dessas e de outras relações de poder; protagonismo juvenil, como agente epistêmico produtor de conhecimentos e de transformações sociais, e gênero, entendido como

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295175186>

uma construção performativa, tensionada por contextos externos e internos, (re)produzida em representações simbólicas e materiais (Judith Butler, 2003). É oportuno situar que a categoria 'mulher', adotada neste estudo, não se encerra na concepção biológica de sexo, nem na concepção cultural de gênero, mas envolve também as identidades de gênero e sexuais dissidentes, cuja existência é historicamente negada pela matriz cultural-colonial (Carolina Simon, 2022).

A ciência geográfica, que historicamente torna subalterna e invisível as espacialidades e discursos não validados por epistemologias hegemônicas, não é imune aos grupos que se contrapõem e expõem as tensões inerentes a uma pretensa universalidade da Geografia. Assim, com intuito de permanecer no caminho dos deslocamentos necessários para o entendimento das questões de gênero que atravessaram meu exercício docente, em virtude das percepções e inquietações femininas, justifico a prevalência de autoras/mulheres nas referências que embasam teoricamente este trabalho, e a utilização do prenome em todas as citações deste texto.

Geografia e gênero: a relação entre espaço e patriarcado na toponímia

A premissa de que a “Geografia está em toda parte” (Denis Cosgrove, 2004), e que a conjugação dessas partes é o próprio espaço geográfico, formado e compreendido pela multiplicidade de trajetórias que se encontram (Doreen Massey, 2008), abre as possibilidades para perspectivas políticas que se espacializam por meio de diferentes narrativas e experiências. Assim sendo, a concepção de espaço está propriamente relacionada à sua representação simbólica e material, não como apenas uma entidade física estática, mas como a essência (elemento primordial) de um tipo específico de cognição: a “imaginação geográfica”.

Formado por diferentes usos, disputas, consensos e rupturas que percorrem espacialidades diversas, o lugar deve ser compreendido como a corporificação do espaço e, simultaneamente, a espacialização do corpo. Isto é, o lócus sensorial da experiência social no espaço, que frequentemente é sintetizado à ideia de espaço vivencial, fortemente influenciada pela Geografia Cultural. É importante ressaltar que não há a pretensão de se opor a essa corrente do pensamento geográfico, fundamental para o reconhecimento da dimensão simbólica e performativa da cultura, anteriormente limitada à perspectiva material, produto das relações de produção e da luta de classes, sendo de grande valor para a afirmação dos estudos toponímicos como disciplina geográfica. Mas ir além da concepção de individualidade do lugar, como um espaço circunscrito a uma identidade única, pois tanto a generificação que se impõe no espaço, quanto os tensionamentos espacializados através das vivências, fazem do lugar um espaço relacional. Assim, Doreen Massey (2008) nos convida a pensar o espaço como devir, afirmando a possibilidade de uma visão mais fluida, capaz de criar e reconhecer diferentes identidades, que compõem a multiplicidades de trajetórias que mantêm o espaço como ente heterogêneo.

O encontro das trajetórias que caracterizam o lugar é composto por indivíduos descontínuos, marcados por suas localidades, temporalidades, sociabilidades e, com frequência, subalternidades (Gayatri Spivak, 2010). Nessa direção, o surgimento de caminhos opostos ao essencialismo proposto pela Modernidade, impulsiona a criação de movimentos sociais, que ampliaram o enfoque acadêmico à decolonialidade do saber/ser. O atravessamento de tais trajetórias e demandas na geografia, provocou lentos deslocamentos na validação de objetos e linhas de pesquisas, resultando na concepção de outras perspectivas de análise espacial, como nas Geografias Feministas. “A expressão “geografia feminista” foi substituída pelo seu plural “geografias feministas” a fim de expressar a pluralidade científica e ideológica existente neste campo de produção científica” (Joseli Silva, 2010, p.40).

É de fundamental importância destacar que o sujeito que se dedica a uma análise exterior à própria vivência – o que não significa a atribuição ou defesa de uma neutralidade – deve assumir e combater o risco de uma cumplicidade intelectual com a subalternidade, para que não se

posicione como capaz de intermediar a fala e escuta do(a) outro(a). Sendo assim, o trabalho requer o compromisso com o estabelecimento de meios que "amplifiquem" essas vozes, afastando a pretensão de se tornar algum tipo de "porta-voz". Conforme Sandra Regina Goulart Almeida (2010, p. 15), no prefácio do livro de Gayatri Spivak, é imprescindível estar atento a não emudecer o subalterno, mas sim ser um veículo para que este tenha suas falas e escutas consideradas. Assim:

[...] a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar "contra" a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (ALMEIDA, 2010, p. 15)

Apesar de não serem matérias de aprofundamento do presente artigo, é oportuno ressaltar a importância da análise interseccional e da pluralidade das Geografias Feministas. A afirmação da mulher como "o outro", correspondente a uma negação à alteridade, impossibilitando (em língua portuguesa) reciprocidades até mesmo na flexão de gênero, como na expressão masculina: "o outro". Para Michelle Perrot (2007, p. 21), existe "um déficit, uma falta de vestígios. Inicialmente, por ausência de registro. Na própria língua. A gramática contribui para isso." Nesse sentido, ocorre uma perspectiva ainda mais desigual, tanto em relação à questão racial quanto à multiplicidade de sexualidades e identidades de gênero. Assim, de acordo com Grada Kilomba (2019), à mulher negra é imposta a condição de "o outro do outro", ou seja, uma duplicidade da outridade: "nem branca, nem homem", e que se multiplica na condição de não pertencimento à heterocisnormatividade.

Mesmo diante do maior enfoque oferecido pela Geografia Cultural, sua perspectiva tradicional se desenvolveu sob o viés da dominação masculina, branca, como denunciado no célebre artigo "Não excluam metade da humanidade da geografia humana" de Janice Monk e Susan Hanson (2010). Essa crítica incentivou o desenvolvimento e a expansão de outras abordagens como a Nova Geografia Cultural, além das Geografias Queer e das Geografias Negras.

Segundo Joseli Maria Silva (2007), embora tenham ocorrido avanços nos estudos sobre a relação entre gênero e espaço, nas últimas duas décadas, a produção da geografia brasileira ainda é considerada reduzida, especialmente quando comparada à produção anglo-saxônica. Os trabalhos precursores seguiram os múltiplos movimentos sociais que emergiram em diversos lugares do planeta a partir da década de 1970, os quais ampliaram o debate político e acadêmico sobre as demandas de outros atores sociais, dedicados a pautas anticoloniais, ecológicas, étnicas, raciais e feministas (a aceção da mulher como outridade se aproxima da ideia de "O Segundo Sexo", de Simone de Beauvoir, 1949). Para Susana Veleza da Silva (2000, 2013), os estudos produzidos pelas geógrafas britânicas Doreen Massey e Linda McDowell introduzem "conceitos e categorias comprometidos e situados em um marco teórico feminista" para a geografia; a autora também destaca o pioneirismo de Rosa Ester Rossini (1988), com trabalhos sobre as relações de trabalho das mulheres na indústria têxtil e na produção canavieira, e as contribuições de Sonia Alves Calió (1991), com a tese: "Relações de gênero na cidade: uma contribuição do pensamento feminista à Geografia Urbana."

O caráter recente das produções acadêmicas sobre as implicações de gênero no espaço, resulta da tradição geográfica:

[...] em privilegiar aspectos visíveis do espaço, o apego aos dados quantitativos e aos arquivos documentais oficiais, visando atingir a neutralidade científica na geografia convencional e também a abordagem economicista da perspectiva marxista, relegou a mulher a uma invisibilidade no processo de produção do espaço, já que sustentada nesta visão científica a geografia privilegiou os

agentes e as paisagens hegemônicas e, portanto, fundadas na dominação masculina. (Joseli Silva, 2003, p.33)

O espaço é o meio e condição em que se estabelece o ordenamento e normatização do gênero e da sexualidade, validado pelo estereótipo da naturalização das desigualdades entre homens e mulheres. Sendo assim, o “determinismo biológico” definido pela afirmação dos sexos, bem como o “determinismo cultural”, definido pela afirmação dos gêneros (Judith Butler, 2003), estão materializadas nas formas e funções das cidades. Portanto, as relações de poder que se inserem sobre as questões de gênero no espaço, bem como as diferentes hierarquias impostas, não estão fundamentadas nas diferenças dos corpos de homens e mulheres, mas na simbolização que lhes é atribuída (Gillian Rose, 1992). Nessa mesma direção, Linda McDowell (2000) defende a desnaturalização da diferença biológica ao afirmar que as identidades e os papéis sociais são influenciados por ideologias, como o patriarcado, que determinam espacialidades concretas, possuindo, portanto, uma geografia. Assim, considerar o conceito de gênero na Geografia, exige compreender que tal construção envolve tensionamentos entre contextos externos e individuais, que (re)produzem representações simbólicas e materiais, fundadas em uma (des)ordem sócio-espacial. Assim dizendo, gênero e espaço convergem para a fluidez do devir.

Para Liz Bondi (1992, apud SILVA, 2009), a dominação masculina no planejamento urbano reproduz o “estereótipo dos lugares” através de uma lógica racionalista e funcional desses espaços. A separação entre as centralidades de poder econômico e político e áreas residenciais, acentuam a divisão do trabalho entre os sexos, e ampliam o impacto da dupla jornada e do empobrecimento feminino, visto que a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho não é proporcional à participação masculina no trabalho de cuidado/doméstico. E esse é um ponto crucial da leitura crítica de Silvia Federici do marxismo, ressaltando a inobservância sobre o trabalho doméstico como fonte primária de exploração e opressão, e a reprodução como máquina de produção de trabalhadores, sendo “a última fronteira de conquista do capital” (Silvia Federici, 2017, apud Carolina de Assis; Lorena Alves, 2017).

A “hostilidade” da cidade precede a violência, através da insegurança imposta à mobilidade feminina nas cidades. Assim, existe um impacto de gênero que pode ser exemplificado pela limitação e risco à circulação feminina em determinados espaços. Enfim,

[...] os espaços de constrangimento, como a rua em determinados locais e horários, ou espaços de confinamento, como as residências em periferias distantes, são claramente elementos que tanto se referem às diferenças de acesso físico entre mulheres e homens a determinados espaços, como a construção de barreiras invisíveis criadas pelo olhar e força daqueles que impõem sua ordem e alcançam legitimidade.” (Joseli Silva, 2007, p.120)

Fruto das lutas por um planejamento urbano mais inclusivo e sensível às necessidades femininas, algumas iniciativas pioneiras têm ocorrido em cidades como Viena, Seul, Berlim e Canberra. Essas cidades estão promovendo ambientes mais acessíveis e seguros para as mulheres, por meio da implementação de melhorias na infraestrutura de transporte e acessibilidade, como calçadas mais largas, rampas e melhorias na iluminação. Além disso, a revisão da separação entre espaços residenciais, de cuidado e as áreas de comércio e negócios tem sido tema de debate. Algumas ações, como a instalação de escolas e creches no centro urbano, já vêm acontecendo nessas cidades. No Brasil, o estudo “Urbanismo Sensível ao Gênero: como oferecer cidades seguras para as mulheres”, de Carolina Baima e Mila Landin, está em discussão no Senado Federal, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa. O objetivo é promover leis e recursos orçamentários destinados ao combate às desigualdades de gênero na infraestrutura e no planejamento das cidades (Carolina Baima Cavalcanti; Mila Landin Dumaresq, 2025).

A toponímia é um tema de estudo multidisciplinar, sendo investigada desde a antiguidade grega, principalmente por filósofos, cartógrafos e linguistas. No desenvolvimento de grande parte desses estudos, sobretudo a partir do século XX, a toponímia esteve ligada à Onomástica, disciplina do campo da linguística, que se dedica à explicação, interpretação e catalogação dos nomes próprios de lugares e pessoas. Essa abordagem, denominada clássica, predominou nas primeiras produções acadêmicas da Geografia, dedicadas especificamente à identificação e racionalização de nomes. Contudo, a toponímia carrega narrativas, com discursos potencialmente duráveis por séculos ou até milênios, o que revela ou desvela as ideologias que a estruturam (Carmen Maria Faggion, Bruno Misturini, Elis Viviana Dal Pizzol, 2013).

O enfoque sobre a definição e significação dos nomes, resultou em notáveis avanços para a pesquisa toponímica, como no trabalho pioneiro de Maria Vicentina Dick (1990), que estabeleceu um modelo taxonômico referencial para a sistematização de dados. Entretanto, a predominância da perspectiva clássica de análise toponímica, nas produções acadêmicas, não se revela suficiente para a compreensão das motivações que determinam a apropriação simbólica e material do espaço através da nomeação.

Sendo a toponímia uma forma simbólica e material de identificação e afirmação cultural e política no/sobre o espaço, o estudo sobre as estruturas de poder que a determinam e legitimam, encontram maior relevância na investigação sobre a nomeação (motivação toponímica), enquanto um sistema de (re)produção espacial, do que sobre o nome (topônimo), enquanto um componente etimológico. Nesse sentido, as produções anglófonas têm oferecido valiosa contribuição para o surgimento da chamada Toponímia Crítica, vinculada aos estudos sobre as motivações e hierarquias que determinam apropriação do espaço através da nomeação. Assim sendo, o patriarcado, aqui entendido como um sistema social de poder centralizado no homem e no masculino (heterocisnormativo), é um elemento importante de nomeação, que merece ser compreendido, pois cria espacialidades simbólicas e materiais manifestadas nas desigualdades de vivência e representações da mulher no espaço público. Sendo assim, a análise da baixa representatividade feminina nos logradouros públicos da cidade, notadamente nos nomes das vias, oferece importante objeto de investigação.

O levantamento quantitativo sobre a representação feminina nos nomes dos logradouros públicos, especialmente nas ruas, avenidas e demais vias, revela uma camada da hegemonia masculina na toponímia. No entanto, a análise qualitativa, fundamentada na perspectiva crítica, amplia as possibilidades de compreensão das hierarquias impostas, como a baixa representação de nomes femininos e a ocorrência significativa de topônimos com referências femininas vinculadas a funções determinadas pela concepção patriarcal dos papéis sociais atribuídos às mulheres. Como exemplo, destaca-se a presença expressiva de nomes de professoras, freiras (irmãs) e santas católicas.

A Experiência com os estudantes na escola

No trabalho docente, não são raros os relatos de professoras e professores da educação básica, sobretudo daquelas e daqueles que já ultrapassaram o primeiro terço previsto para o alcance da tão ansiada aposentadoria, sobre o impacto dos sucateamentos vivenciados na criação de uma espécie de “piloto automático” laboral. Isto é, a decadência das relações de trabalho e do prestígio social, com jornadas excessivas, e as recentes ameaças ao pluralismo de ideias e a autonomia didático-científica, estão relacionadas ao estabelecimento de um *modus operandi* condicionado, limitado e repetitivo, que desengaveta práticas de ensino-aprendizagem da pedagogia tradicional: verticalizada, autoritária e conteudista, que frequentemente se contrapõem ao devido enfoque prioritário nos estudantes.

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente pode ser evidenciada pelo Esforço Docente, um indicador concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP) para avaliar a intensidade do trabalho na função. Este indicador classifica os docentes com base nos dados do Censo da Educação Básica, considerando parâmetros como: o número de escolas em que atuam, os turnos em que lecionam, o total de alunos atendidos e o número de etapas de ensino em que trabalham. A métrica é segmentada em seis níveis, nos quais níveis e percentuais mais elevados denotam maior Esforço Docente. Em 2024, os dados revelam que, para os docentes atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em áreas urbanas, o nível 4 de Esforço Docente apresentou os maiores percentuais, com 40,3% e 41,4%, respectivamente. Tal resultado indica que o grupo de docentes que atende entre 50 e 400 alunos, distribui-se em dois turnos e duas etapas da educação básica, e leciona em uma ou duas escolas, é o que apresenta o maior índice de Esforço Docente.

Apesar disso, a escola permanece como um espaço relacional, ambiente de disputas, inquietações, conflitos geracionais, políticos e ideológicos, que fazem da sala de aula um lugar formado pela imbricação de trajetórias, numa relação indissociável entre tempo e espaço (Doreen Massey, 2008). Tal conformação diversa, frequentemente questiona a ordem estabelecida pelos currículos, uniformes, horários, disposição das mesas e cadeiras, e mais profundamente sobre a colonialidade dos conteúdos escolares. Esses sujeitos dotados de cultura, saberes e valores produzem e reproduzem diferentes espacialidades que são capazes de provocar deslocamentos epistemológicos, provocando inquietações, engendradas numa espécie de “zona de desconforto”. Para tanto, é necessário que a sensibilidade do professor continue presente, através de uma escuta atenta às indagações e contribuições dos estudantes. Além disso, é fundamental a manutenção de uma reflexão contínua sobre como as metodologias e práticas pedagógicas se relacionam com as(os) estudantes, buscando constantemente fortalecer o vínculo de confiança e compreensão mútua.

Em 2022, a execução da matriz curricular conhecida como Novo Ensino Médio, parte integrante da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo para educação brasileira, teve um enorme impacto sobre disciplinas escolares como a Geografia, constatada pela imposição de disciplinas alheias a formação profissional dos docentes, como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Financeira, em detrimento das disciplinas atualmente classificadas como integrantes da Formação Geral Comum. Os impactos dessa estrutura curricular foram intensamente sentidos na Educação Pública, onde professoras e professores se viram obrigados a remanejar suas cargas horárias para não perderem a lotação nas escolas em que trabalhavam.

Como professor de Geografia da educação básica, experimentei a angústia de lecionar, na rede pública de ensino, disciplinas que não tenho formação, domínio, ou o controverso “Notório Saber”. Situação diferente da que vivenciei na escola privada em que se originou este estudo, onde mesmo sob uma vinculação mercantil da educação, foi oferecida a oportunidade de criar disciplinas eletivas. Assim, vinculada ao itinerário formativo Ciências Humanas Sociais Aplicadas, teve origem a disciplina “Cidade em Movimento”, destinada aos debates sobre os problemas e as possíveis soluções para a cidade, sobretudo Niterói, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro onde se situa a escola e o domicílio dos estudantes.

No âmbito dessa disciplina, diversas atividades foram realizadas, sendo a grande maioria voltada aos temas da Geografia Urbana, com destaque para o trabalho de campo realizado nos quarteirões próximos da escola, no bairro Icaraí, onde foi possível dialogar sobre a verticalização e sobre a relação entre o local e global manifestada nos topônimos do lugar. Cabe ressaltar que Niterói, nome derivado do tupi *Nitherohi* (água escondida), tem uma história peculiar de fundação indígena, infelizmente pouco preservada, mas presente nos nomes de muitos bairros da cidade, o que contrasta com os nomes das dezenas de prédios observados, majoritariamente nomeados em língua estrangeira. Os debates que se seguiram resultaram em questionamentos importantes sobre a motivação toponímica expressa simbolicamente e materialmente no espaço urbano.

Nesse contexto, a renomeação de uma importante via do município, anteriormente denominada Coronel Moreira César, e que passou a se chamar Ator Paulo Gustavo, em 2021, contribuiu para a ampliação do enfoque sobre a questão toponímica da cidade, visto que, os protestos contrários à esta mudança, alguns tomados por discursos homofóbicos contra o novo homenageado: um homem que declaradamente não se identificava na heteronormatividade, repercutiram no ano seguinte (2022). A ideia de manter o antigo nome também enfrentava protestos, visto que o Coronel Moreira César, cuja história foi marcada por sua atuação contra revoltas e revoluções, como na Revolta da Armada (1893-1894) e na Revolução Federalista (1893-1895), quando lhe é atribuído o apelido de “arranca-cabeças”. Além disso, participou da Guerra de Canudos (1896–1897), sendo sua atuação descrita como violenta e cruel, e onde acabou morrendo.

Somado a isso, os debates acerca da inauguração das estátuas que homenageiam o ator Paulo Gustavo e sua famosa personagem Dona Hermínia, também ocorrida em 2021, aprofundaram as discussões sobre as desigualdades de gênero (nenhuma mulher está representada em estátuas em Niterói). Nesse caso, os questionamentos sobre a nenhuma ou menor presença feminina em monumentos e logradouros da cidade, partiram das reflexões e intervenções das alunas, direcionando os debates e atividades realizadas para uma pesquisa sobre a sub-representação feminina nos nomes das vias públicas da cidade.

Sendo assim, o tradicional *modus operandi* (automatizado, mecanizado), que frequentemente não estabelece espaço para o protagonismo discente e cuja justificativa se limita ao sucateamento da profissão, foi diretamente questionado pela percepção do sexismo presente nos conteúdos e práticas que marginalizam outras perspectivas de gênero, sob a alegação de uma suposta universalidade. Nesse sentido, evidencia-se o epistemicídio que, conforme aponta Sueli Carneiro (2005, p. 97), “[...] fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender”. Assim, apesar da perspectiva decolonial permear alguns projetos e atividades que tive oportunidade de participar e propor, principalmente integrados ao cumprimento das leis 10.639 e 11.645, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, o reconhecimento do privilégio patriarcal só foi possível através de um deslocamento do *locus enunciativo*, provocado pela visão das alunas sobre a toponímia.

A concepção de Doreen Massey (2008) sobre o lugar como espaço de encontro de trajetórias pode ser aplicada na sala de aula, pois diferentes percepções, espacialidades e narrativas se manifestam e provocam constantes deslocamentos de enunciação por parte do professor. Portanto, o desenvolvimento desta pesquisa toponímica, que anteriormente se restringia à análise do tensionamento entre o local e o global em relação aos topônimos, foi direcionada aos estudos sobre a sub-representação feminina nos nomes de vias públicas do município de Niterói, por intervenção do protagonismo discente feminino. Assim, a produção do conhecimento geográfico na perspectiva feminista não pode ser reduzida à percepção imediata de corpos que praticam o conhecimento; como afirma Joseli Silva (2010, p.40):

"há mulheres que se enquadram perfeitamente no modo de produzir o conhecimento moderno, pautado pelo saber masculino, assim como há homens que estão praticando as epistemologias feministas, incorporando um discurso libertador na forma de projetar a vida, a ética, a política e a ciência."

A autoria/protagonismo da juventude nas questões de espaço e gênero na cidade

As atividades realizadas neste projeto evidenciam a importância de permitir e favorecer o protagonismo estudantil, a partir da compreensão do espaço escolar como um lugar de convergência de espacialidades diversas, que produzem um pluralismo epistêmico. A participação em um simples estudo de campo nos quarteirões próximos à escola revelou-se

capaz de estimular debates, amplificando vozes e perspectivas sobre as desigualdades percebidas e vivenciadas pelas(os) alunas(os), que resultaram nesta pesquisa sobre o impacto do patriarcado nos topônimos e na motivação toponímica da cidade

A presente investigação, em andamento, adotou a pesquisa participativa como eixo metodológico estruturante, justificando-se pela inserção ativa das(os) discentes enquanto co-investigadoras(es) do fenômeno em estudo. Essa abordagem rompe com a lógica tradicional de separação entre sujeito e objeto, reposicionando as alunas e alunos como protagonistas na identificação, interpretação e desvelamento do impacto do patriarcado na toponímia dos logradouros públicos do município de Niterói. Tal concepção alinha-se às formulações de Cicília Peruzzo (2016), para quem a pesquisa-ação se fundamenta numa epistemologia dialógica, comprometida com a produção coletiva do conhecimento a partir da prática e da reflexão situada. Entretanto, ainda não apresentamos completa aderência à essa vertente da pesquisa-ação, devido a atual ausência de ações práticas e planejadas focadas na intervenção da realidade apresentada, muito motivada pela inconclusão da presente pesquisa. Dessa forma, a metodologia em questão não apenas favoreceu a compreensão dos conteúdos e conceitos da geografia urbana, mas também potencializou o desenvolvimento de uma consciência crítica e contestadora das estruturas simbólicas e materiais que conformam o território e as relações de poder nele inscritas.

A coleta de dados sobre a sub-representação feminina na toponímia priorizou os antropotopônimos (nomes próprios de pessoas) presentes nos logradouros públicos de Niterói. Esse levantamento foi realizado por meio da ferramenta “Busca CEP”, disponível no site dos Correios, onde foram analisados 2.450 nomes de vias (ruas, avenidas, estradas, alamedas, travessas e caminhos). Como resultado preliminar, identificou-se que 252 vias faziam referência a mulheres (10,28% do total), sendo que, dessas, 148 apresentavam nome e sobrenome, 50 apenas o primeiro nome e 54 homenageavam santas católicas. Isso revela a invisibilização como fator determinante da subalternização e da normatização das desigualdades de gênero. Para Michelle Perrot (2007, p. 17),

“[...] os homens são indivíduos, pessoas, trazem sobrenomes que são transmitidos. As mulheres não têm sobrenome, têm apenas um nome [...] as mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito.

Embora este trabalho não se direcione para levantamentos biográficos, a presença de sobrenomes tradicionais, como o da família Picanço, que apresenta 7 personalidades (indivíduos) homenageadas na nomeação de vias públicas, dentre os quais o ex-prefeito Silvío Picanço (1963-1964), e sua mãe Alice Picanço, apresenta relevância para a identificação do vínculo entre os laços de parentescos, amizades e a motivação toponímica, relativa aos antropotopônimos femininos. Um exemplo pertinente é a nomeação da Rua Alba Baptista da Silva, antiga Rua Cinco, do Loteamento Boa Vista, no Bairro Itaipú, decretada pela lei nº 2888, de 25/11/2011, que ocorreu por iniciativa de um vereador, em que a amizade com o filho da referida acima foi o fator primordial para tal nomeação. Neste caso, é importante destacar que não se trata de uma informação oficial, pois foi somente obtida através do testemunho do neto dessa homenageada, que relatou as(aos) estudantes não compreender bem a justificativa para o agraciamento em favor de sua avó, uma vez que esta morou a maior da vida em outro município, não apresentando, segundo ele, nenhuma relevância política e/ou comunitária para o bairro e município em que se localiza esta rua.

Novamente, o protagonismo dos estudantes direcionou a essa outra perspectiva sobre o tema em estudo: a vinculação familiar e/ou pessoal dos vereadores, que dominam a prerrogativa da (re)nomeação dos monumentos e logradouros públicos. Logo, a evidência dessa motivação toponímica, só foi revelada graças a condução espontânea dos debates para outros espaços/outras aulas, sendo o familiar que prestou o depoimento supracitado, professor da mesma escola em que as(os) estudantes desenvolveram esta pesquisa.

Outro aspecto relevante observado foi a presença de vias públicas nomeadas exclusivamente com sobrenomes, o que levou as(os) estudantes a afirmarem que, provavelmente, tais denominações homenageiam majoritariamente homens. Um exemplo citado foi a Rua Moreira César, cuja designação omite o prenome (Antônio) do homenageado. Durante uma pesquisa rápida na internet, realizada com o auxílio de aparelhos celulares, as(os) estudantes identificaram que existem mulheres que também compartilham esse sobrenome. Dessa forma, a percepção de que ruas nomeadas apenas com sobrenomes não representam mulheres evidencia, de maneira ainda mais incisiva, a estrutura patriarcal subjacente à toponímia do município de Niterói. Essa lógica também se reflete nos modelos tradicionais de citação acadêmica, que utilizam apenas o último sobrenome. Embora o Código Civil brasileiro tenha tornado facultativa, desde 1977, a adoção do sobrenome do cônjuge e permitido, desde 2002, que o marido adote o sobrenome da esposa, ainda é comum que o último sobrenome corresponda ao do homem.

Esta pesquisa tem se configurado como um campo fértil para o diálogo interdisciplinar, estabelecendo pontes com a História, a Sociologia, a Filosofia e as Linguagens. A potencialidade de replicação da atividade, por meio de uma sequência didática – que integra um recurso educacional em fase de testes e aprimoramento –, direcionou a presente investigação a uma escola estadual de ensino fundamental pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Neste contexto, as(os) estudantes acessaram o banco de dados dos logradouros de Niterói por meio do Sistema de Gestão e Geoinformação de Niterói (SIGEO), disponível em sítio eletrônico de acesso público. A partir dessa fonte, puderam analisar a relação entre o patriarcado e os axiotopônimos (relativos aos títulos e dignidade de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais). A análise revelou que, nos registros de funções, cargos e títulos honoríficos, predominam profissões atribuídas às mulheres. Nesse contexto, destaca-se a expressiva presença de professoras e irmãs (função eclesástica vinculada ao catolicismo, exercida por freiras e madres) entre as homenageadas. Somado a isso, observamos que apenas uma rua fazia referência a uma doutora, em contraste com 162 dedicadas a doutores. Adicionalmente, 124 ruas homenageavam exclusivamente homens que exerceram profissões como jornalistas, engenheiros, desembargadores e cargos políticos — incluindo presidentes, governadores, senadores, deputados e vereadores — além de um geógrafo. Esses dados reforçam a persistência de uma lógica patriarcal na toponímia urbana.

Contudo, como o próprio título deste texto sugere, na utilização do gerúndio: mapeando, a presente pesquisa está em andamento e em fase de desenvolvimento de um mapa digital participativo. A ferramenta escolhida é o *Google Maps*, devido a gratuidade do acesso e familiaridade das(os) estudantes com sua interface, com o objetivo de divulgar e representar os resultados apurados até aqui, ampliando os debates sobre as determinações do patriarcado na sociedade. Portanto, o texto está aberto e não se esgota nestas páginas, mas tem o intuito de propor alguns caminhos e apontamentos teórico-metodológicos, permeados por relatos de experiência e resultados parciais, com potencial de aperfeiçoamento, construção, aplicação e replicação, de um recurso educacional.

Considerações finais

Em concordância com a concepção de espaço relacional e como devir (Doreen Massey, 2008), o presente capítulo é fruto de uma pesquisa em construção, permeada por encontros e trajetórias que não se esgotam aqui, estando comprometida com a perspectiva de que a geografia escolar pode e deve estar direcionada à crítica das estruturas e sistemas de desigualdade e opressão, que se revelam nos aspectos simbólicos e materiais espacialmente (re)produzidos. O enfoque dado às desigualdades de gênero expressas na toponímia urbana só foi possível por meio de uma prática docente sensível às vivências, aos deslocamentos e à multiplicidade de narrativas que compõem o espaço, amplificando vozes subalternizadas, oportunizando outras epistemologias e visões. A participação estudantil, por meio da metodologia da pesquisa-ação, mostrou-se de grande relevância, com destaque para a participação determinante das alunas, as quais conferem protagonismo a este estudo, e demais estudantes. Portanto, o deslocamento do lócus enunciativo do próprio docente, que até então tratava as relações de poder inseridas na toponímia da cidade apenas sob a ótica da luta de classes e do impacto do capitalismo globalizado, direcionou esta pesquisa para a identificação, contextualização, mapeamento da prevalência de antropotônimos e axiotônimos definidos pelo patriarcado.

Apesar de os levantamentos de dados e as classificações toponímicas estarem relacionados a metodologias quantitativas — utilizando-se de um modelo de taxionomia e de um mapeamento sob o viés técnico, oficial/tradicional, ainda em construção —, os resultados parciais, assim como os que se pretendem alcançar futuramente, convergem para uma análise qualitativa da motivação toponímica patriarcal. Nesse percurso, a pesquisa sobre a sub-representação feminina nos topônimos que nomeiam as vias públicas de Niterói, bem como a identificação dos vínculos familiares e/ou afetivos presentes em parte dessas nomeações, e da predominância de funções, cargos e títulos historicamente atribuídos às mulheres em contextos de submissão ou cuidado, evidenciam o caráter insurgente da utilização da cartografia como ferramenta não apenas de representação, mas também de contestação e transformação social.

Contudo, os debates que precederam e sucederam a pesquisa toponímica em questão, oportunizaram outras perspectivas de análise, como no reconhecimento da vinculação masculina aos topônimos que não apresentam o prenome. Isso levou ao questionamento sobre a negligência da geografia, sobretudo escolar, em contemplar a perspectiva de gênero em seus conteúdos e objeto de estudo, e sobre os modelos tradicionais de citação acadêmica, que privilegiam o último sobrenome, que historicamente remete à figura masculina. Justifica-se então, a prevalência das autoras nas referências que embasam teoricamente este trabalho, e a utilização do prenome em todas as citações. Cabe ressaltar que tal decisão não se pretende como instrumento superficial de contestação, nem como uma simples representação ou homenagem à mulher, num tipo de oportunismo oferecido pelo contexto debatido neste artigo, mas sim de experimentar possíveis deslocamentos, através de outras percepções, concepções e imaginações espaciais, experimentadas somente por esses corpos geográficos. Sendo assim, contrapondo-se a um “feminicídio epistemológico” (Carolina Simon, 2022)

Por fim, nesse contexto educacional afetado pela sobrecarga laboral, e ameaçado pelos ataques à autonomia docente, e pelas limitações impostas por modelos e bases curriculares oficiais, afirmar o compromisso com práticas pedagógicas que favoreçam o pensamento crítico, o pluralismo epistêmico e o protagonismo das(os) estudantes é, também, um gesto político. A escola é verdadeiramente um lugar fértil de convergências de trajetórias, narrativas e vivências, que podem semear, cultivar e florescer outras perspectivas, significações e cognições. Afinal, a Geografia também está no devir, e sua unicidade é plural.

Referências

- ALMEIDA, Sandra R. G. Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9–28.
- ASSIS, Carolina; ALVES, Lorena. ‘O corpo da mulher é a última fronteira de conquista do capital’, diz historiadora italiana Silvia Federici. **Opera Mundi**, São Paulo, 24 dez. 2017. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/48536/corpo-da-mulher-e-ultima-fronteira-de-conquista-do-capital-diz-historiadora-italiana-silvia-federici>. Acesso em: 14 maio 2025.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 039/2014**: Indicador de Esforço Docente. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALIÓ, Sônia Alves. **Relações de gênero na cidade**: uma contribuição do pensamento feminista à geografia urbana. 1991. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALCANTI, Carolina Baima; DUMARESQ, Mila Landin. **Urbanismo sensível ao gênero**: como oferecer cidades seguras para as mulheres. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado Federal, fev. 2025. (Texto para Discussão nº 337). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 14 maio 2025.
- COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 92-123.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.
- FAGGION, Carmen Maria; MISTURINI, Bruno; DAL PIZZOL, Elis Viviana. Ideologias no ato de nomear: a toponímia revelando mudanças nas relações de poder de uma comunidade. **EntreLetras**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/987>. Acesso em: 10 maio 2025.
- FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: críticas feministas ao marxismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.
- KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MCDOWELL, Linda. **Gênero, identidad y lugar**: un estudio de las geografías feministas. Tradução de Pepa Linares. Madrid: Cátedra, 2000.
- MONK, Janice; HANSON, Susan. Não excluam metade da humanidade da geografia humana: entrevista com Janice Monk. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 148–152, jan./jul. 2010.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 190 p. Tradução de Angela M. S. Côrrea.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. Epistemologia e método da pesquisa-ação: uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. In: COMPOS. **Anais do XXV Encontro Anual da Compós**, Goiânia, 2016. p. 1–22.

ROSE, Gillian. **Feminism & geography**: the limits of geographical knowledge. Cambridge: Polity Press, 1993.

ROSSINI, Rosa Ester. **Geografia e gênero**: a mulher na lavoura canavieira paulista. 1988. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SILVA, Joseli Maria (org.). **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, Joseli Maria. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. **Espaço e Cultura**, [S. l.], v. 27, p. 39–56, 2010.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 44, p. 117–134, 2007.

SILVA, Joseli Maria. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, Verão, 2003. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2167/1647>. Acesso em: 13 maio 2025.

SIMON, Carolina Russo. Feminicídio epistemológico: práticas misóginas na geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 166–189, 2022. DOI: 10.62516/terra_livre.2021.2289. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2289>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VELEDA DA SILVA, Susana Maria. A perspectiva feminista na geografia brasileira. In: SILVA, Joseli Maria (org.). **Geografias subversivas**. 1. ed. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. v. 1, p. 300–313.

Humanidades



**Até quando “peles negras e máscaras brancas?”:
corporeidade e educação¹**

Ana Beatriz da Silva

Luciana Ribeiro de Oliveira

“Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (Fanon, 1952)

Considerando as confluências das trajetórias de duas professoras que cruzam suas experiências pedagógicas no campo da educação em formação docente em diversos espaços educacionais tais como escolas públicas e privadas, pré-vestibulares comunitários, projetos sociais, ONG's de juventudes e de mulheres negras, iniciamos este texto propondo uma reflexão sobre como o ensino de geografia é um campo de discussão pautado na representação e interpretação de inúmeras indagações espaciais relacionais à paisagem, espaço, lugar e território, mas, é a partir do corpo racializado, um elemento espacial, que estabelecemos diálogos com o ensino de geografia e as relações étnico-raciais no campo educacional.

A partir das leituras de Frantz Fanon (1925-1961), psicanalista, filósofo e intelectual revolucionário que reformulou a maneira de se pensar o racismo, definindo-o como uma construção sociopolítica e, sobretudo como um sistema opressor que se utiliza de ferramentas de dominação e subalternização sobre corpos negros, a partir das categorias colonizado e colonizador, vamos traçando nossos atavios de pensamentos sobre a construção inventada pelo “outro branco” acerca da interpretação subjetiva do ser negro/a, para pensar a corporeidade negra no espaço escolar.

Fanon, em seus estudos aponta para a necessidade de o homem negro tornar-se visível “por meio da afirmação de sua identidade e de seu corpo” (COSTA, 2016, p.506). A partir deste movimento compreendemos que o “outro branco” seria o contraponto desta identidade negra apontando para o fato de que a partir do momento que o homem negro se torna visível, ele constrói para si a conformação de que o outro não é ele e sim a representação do homem branco que passa a ser o “outro branco” e nós, mulheres negras, “o outro do outro” (KILOMBA, 2020, p. 38).

Neste movimento identitário, a mulher negra e o homem negro passam a construir uma outra realidade sobre si que não é a realidade de humanidade inventada, elaborada pelo colonialismo. Dessa forma, a resignificação da concepção do outro passa a ser associada ao branco que para este corpo negro, ciente de sua identidade corporal, de sua valorização histórica, de sua existência, não estará mais associada ao seu corpo, mas sim ao daquele que o faz sentir-se negro diante do branco (FANON, 2008). É importante destacar que as experiências pessoais do autor sobre os impactos do colonialismo e do racismo “foram fundamentais para sua reflexão sobre o colonialismo e seus efeitos, bem como para repensar sua própria identidade” (COSTA, 2016, p.506). Estas reflexões são importantes para pensarmos acerca das introjeções inferiorizadas sobre corpo negro, identidade racial e de

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295189200>

gênero e, esta autoilusão criada sobre a imposição de agir e pensar como um branco, que para o psicanalista precisa ser libertada deste “arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p.44)

Não por acaso e no sentido de avançarmos mais nestas reflexões encontramos os valores civilizatórios afro-brasileiros que têm como referência os estudos de Azoilda Trindade (2005; 2006) que trabalhou os significados destes valores no ambiente escolar destacando a importância da corporeidade como valorização da identidade e cultura africana e afro-brasileira nos ajudando a repensar e a ressignificar as relações étnico-raciais nos espaços escolares. Neste sentido, compreendemos que o racismo como um alvo certo atinge diretamente esta corporeidade negra no ambiente educacional visto que, raça se estabeleceu enquanto um elemento crucial nas configurações das colonialidades existentes, do poder, do ser, do saber, da natureza e do gênero, assim como também teve um papel nas formações simbólicas sociais, geográficas e históricas (SILVA, 2001, p.32). Renato Emerson Santos (2009) vai dizer que:

o racismo, portanto, define clivagens sociais e hierarquizar indivíduo e grupo a partir de seus pertencimentos raciais, [corpos], e expressará na constituição de “lugares” (nos sentidos espacial e social) onde a presença do desfavorecido será majoritária (lugares de pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde sua presença minoritária (lugares da riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado etc.): lugares com as marcas desta distinção social (p.19)

Desta forma, esta construção tem suas configurações em espacialidades materiais e simbólicas indissociáveis, possuindo suas próprias subjetividades e das identidades dos grupos inseridos neste processo. As estruturas de pensamento formatadas sob o domínio colonial que atuam até hoje em nossos corpos pretos/as e não pretos/as, em nossas memórias e comportamentos sociais e, que nos subalternizam diariamente, ainda nos colocam diante da eterna luta do colonizado querendo ser o colonizador, do oprimido querendo ser opressor.

Neste contexto, ferramentas de dominação e superioridade inventadas, ainda no bojo do sistema colonial, subalternizam e retiram a subjetividade de corpos, aniquilando pensamentos, religiões, culturas e outras formas de se produzir conhecimento. Estas invisibilidades e rasuras contribuem para o entendimento de que uma sociedade colonial é uma sociedade repartida em duas e nos ajuda a pensar em como o processo de educação, formatado à luz de um modelo ocidental de universalização e padrão eurocêntrico, pode contribuir para rasurar, invisibilizar e muitas das vezes, aniquilar a história de lutas e conquistas do povo negro impedindo, neste sentido, que jovens e crianças negras possam construir pensamentos de empoderamento político e social por meio de uma educação intercultural² e, portanto, antirracista.

Na epígrafe deste artigo, Fanon (2008) nos ajuda a pensar que o homem negro³ chega ao mundo reconhecendo-se enquanto sujeito integral de humanidade, mas que ao aportar em um mundo de narrativa pretensa de universalidade, cuja referência é o “eurocentramento espaço-temporal” do território envolto pelo maquinário do sistema colonial que interpela aos corpos negros a marginalidade e a desumanização, percebe-se como sendo o “outro”: “no novo mundo,

² O conceito de educação intercultural se opõe ao conceito de universal, hegemônico propondo a partir de uma epistemologia crítica e engajada, práticas pedagógicas com vistas a uma transformação social e cultural na construção do pensamento. O termo educação intercultural origina-se do conceito de interculturalidade “que surge na América Latina no contexto educacional, e mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU, 2008, p.155).

³ É importante evidenciar que o termo homem negro é muito utilizado por Fanon para se referir a população negra advinda de países que foram colonizados dentro do contexto pesquisado e vivenciado pelo autor: Martinica, colonização francesa, Argélia. Neste sentido, nas obras do autor não aparece a preocupação crítica em relação a construção do termo homem padrão, formatado à luz do iluminismo. A autora escolhe, portanto, trabalhar com base na categoria escolhida pelo autor.

logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador” (p,103). Este “outro” sobre determinado pela cor de sua pele, pela origem de sua localização geográfica e de toda a história de aniquilação e escravização, que, embutida no DNA de sua melanina, corrobora para que construções e representações racistas o coloquem sempre diante da difícil tarefa de se pensar como um homem, mas ser considerado como o “outro”. A pessoa negra não é para o outro aquilo que ela acha que o é. Ela se vê como uma pessoa na sua integralidade. Se reconhece enquanto homem/mulher, mas por meio de seu corpo, percebe que sua ontologia está comprometida. Este homem e mulher não são quem pensam ser. São corpos negros que o outro branco/colonizador, cujo nexo é a racialização, vai essencializar e dentro deste movimento dialógico embutido na esfera psicosocial, pessoas negras começam a elaborar a seguinte pergunta: “Mas o que esperam de mim? Quem sou eu na realidade? qualquer ontologia se torna irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada” (FANON, 2008, p.104).

A esta ontologia perdida, Fanon (2008) faz relação com a colonização e seu impacto à subjetividade dos povos colonizados. O passado, a história, a geografia e seus corpos “ganham” outros valores que são construídos a partir das representações de subalternidade, de diferença em relação ao padrão de humanidade projetada, idealizada. Valores inventados que constroem inconscientemente, no coletivo, sem perceberem, alguns questionamentos: como ser um homem negro, uma mulher negra, se me impõem um “outro” que não sou? Para Fanon, o corpo negro precisa ser reafirmado sempre. É importante o ato de conhecer a existência do outro, pois é por meio do corpo que reconheço o outro e sou reconhecida/o.

“Pele negra, máscaras brancas”: quem somos nós da realidade?

Nesta perspectiva de se pensar o corpo como o eixo central da construção de subjetividade do ser, tanto no que concerne a construção subjetiva inventada de superioridade do homem branco quanto a construção de inferioridade imposta pelo homem negro e pela mulher negra, Fanon (2008) contesta e coloca em xeque o padrão de humanidade criado a partir de um projeto de modernidade, construído mediante a violência da colonização física e territorial e, posteriormente intelectual, política, social, econômica, estética e completamente ocidental. Deste modo, “culturas, povos, regiões geoculturais são hierarquizadas através da adoção de uma visão de mundo, de história e geografia universais, que é uma visão de espaço-tempo que transforma simultaneidades em sucessividades” (SANTOS,2009, p.27).

É importante destacar que esse padrão de humanidade ocidental e anglo-eurocêntrico não se encontra apenas na perspectiva da figura corpórea: pele branca, cabelos lisos etc. Ela está presente na ótica da validade e legitimidade da ciência, da razão, da religião, da epistemologia, construídas dentro de uma unidade de pensamento que nos diz até hoje que para ser legítimo, válido, ser reconhecido, bonito, inteligente, esteticamente aceito, civilizador, a humanidade, a ciência e a razão devem ser brancas, entendidas no bojo das representações coloniais das sociedades ditas modernas, como racialmente superiores daquelas fora do eixo ocidental de pensamento. Neste sentido, Fanon (2008) nos remete ao que compreendemos como ponto chave de suas obras e, principalmente em *“Peles negras, máscaras brancas”* (2008): a humanidade roubada. A humanidade retirada. A humanidade perdida. O que é a existência de um homem, de uma mulher, de uma sociedade, de uma civilização se não o de se considerar humano?

Para o autor, retirar a humanidade de um homem/de uma mulher é retirar a essência de sua identidade, de sua integridade e, essa remoção afeta inclusive a forma como ele se coloca no mundo. O homem/mulher negro/negra elaboram, portanto, nesta difícil construção ontológica, colonizada e dominada pela supremacia branca uma importante reflexão agonizante que vai alcançá-los nos seus mais profundos pesadelos: se não sou branco/a, sou o/a outro/a, portanto, não humano e nós mulheres negras, *“o outro do outro”*. Para Fanon (2008), a colonização e o

racismo, advindo deste sistema, reforçam esses padrões. O homem negro e a mulher negra sendo atingido em sua humanidade e em sua elaboração de ser quem é, é atravessado por essa construção equivocada do não humano.

Submerso nesta elaboração violenta de como se conceber como o “outro” e “o outro do outro” de um mundo colonizado e supremacista branco, o homem negro e a mulher negra, para Fanon (2008), se vêem diante da elaboração e imposição daquilo que o homem branco por exemplo, “com sua missão civilizadora” realiza sobre si e, de como a partir desse olhar, o homem negro, a mulher negra, começam a realizar uma interpretação de seus corpos nocivas à construção de sua identidade: “a ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco” (p.104). Fanon, reflete sobre os impactos nocivos da colonização na construção da identidade do ser negro, que projetou o racismo como uma das ferramentas mais poderosas de dominação corpórea de muitas civilizações colonizadas. Neste contexto, a violência racial sobre a corporeidade negra que interdita e naturaliza-se neste espaço-tempo, nos ajuda a entender a expropriação arrecadada dos corpos negros:

[...] sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso; o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África (GONZALEZ, 2020, p. 136).

Ser negro/a diante do branco, para Fanon, é ser e permanecer uma pessoa inventada agressiva, animal, exótica, selvagem, o bárbaro sem inteligência, desqualificada culturalmente, projetando para dentro de sua construção psíquica e identitária uma elaboração negativa do corpo negro. Deste modo, a construção da identidade negra fica seriamente comprometida:

aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. (FANON, 2008, p.104)

Ao nos depararmos com essas reflexões do autor sobre a elaboração negativa que o homem negro e a mulher negra são impostas a realizar sobre seus corpos, sua existência no mundo, se percebendo enquanto um sujeito/a esvaziado/a de subjetividade, intelectualidade, história, cultura e religiosidade, o autor nos impele a pensarmos no conceito de branqueamento⁴ como categoria nociva à sua ontologia corpórea. Ou seja, uma política de branqueamento que tem profundidade e raiz na colonialidade eurocêntrica em que cada “contexto-lugar, país ou região vão cumprindo funções específicas e construindo distintos padrões de relações raciais” (SANTOS, 2009, p.63). O branqueamento, portanto, é fruto de uma consciência corporal em uma sociedade absorvida por padrões brancos/cristãos, onde a universalidade criada pela alienação da colonização branca/europeia normaliza a superioridade do homem branco como padrão de modelo humano:

⁴ Pensamos o termo branqueamento junto com Ana Célia e Silva (2007) que ao relacionar o conceito de branqueamento ao conceito de representação social nos diz que: “a ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a auto rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação (p.97)

depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (FANON, 2008, p.104)

Nesta reflexão, o autor vai direto ao ponto sobre como é importante a elaboração do corpo na construção da identidade do homem negro e da mulher negra. Que corpo é esse que carrego aos olhos daqueles que me inventaram? Questiona o homem negro de Fanon e seus contemporâneos. Psicanalista que era, o autor observava sobretudo como a elaboração negativa corpórea atinge com perversidade as emoções, o pensamento, o comportamento e a subjetividade do homem negro e da mulher negra: se não sou o que esperam de mim, mas não sou o que penso ser, quem sou eu na realidade? Entendemos nesta perspectiva que neste momento o autor já começava a refletir como o branqueamento ou, a necessidade de sobrevivência em se tornar branco, já se mostrava como uma realidade na construção da identidade do ser negro:

Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva (FANON, 2008, p.104)

A esta dialética, Fanon vai nos dizer efetivamente que entre a pessoa negra e o mundo, existe o branqueamento e o racismo. E o racismo é um sistema de opressão, de hierarquização e acima de tudo de supremacia branca. Lembremos que quanto mais próximo ao branco, mais próximo a humanidade. Na geografia, o branqueamento enquanto ciência e narrativa, tem sentido a construção de uma nação, pois, tem interpretações estruturais deste projeto, que em nosso país, se deu como “o ideário de superioridade racial, étnica, cultural, econômica, em suma, civilizacional” (SANTO, 2009, p.62).

Quando analisamos as reflexões do autor com a sociedade brasileira vamos nos deparar com uma nação formada em sua maioria por pretos e pardos, que ainda elabora uma lenta construção corpórea enquanto negros/as, por estarmos inseridos, sobretudo, no discurso da democracia racial, que favorece uma construção da identidade racial desmantelada, desapropriada da realidade do corpo negro. O apagamento destes corpos é tido como local em que se inscreve o ódio branco pelo atravessamento da violência racial, que se materializa na encruzilhada do epistemicídio e do genocídio considerando as intersecções estabelecida nesta sociedade moderna em colonialidade.

A dialética, a roda maléfica racista da visão do branco sobre o negro interpele que a população negra permaneça ou retorne para um único e determinado lugar: o da subalternidade, “meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto” (p. 106-107). Aprisionado neste ideário fantasioso de ego branco, o negro não almeja outro sentido senão o de embranquecer, colocando máscaras brancas em seus rostos, cabelos, atitudes, pensamentos e ações. Para sair desse lugar vicioso em que o negro se coloca ou é colocado, Fanon (2008) sugere o empoderamento político, o reconhecimento da história, geografia e cultura negra, ou seja, a outra face não contada: “Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”. (p.108). Mas avisa: todo processo de descolonização é violento, sempre será preciso questionar, lutar e desafiar o sistema.

Lei 1063G/03 e valores civilizatórios afro-brasileiros: um bordado, uma trama espacial de possibilidades possíveis para pensar corporeidade e educação

“Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (Fanon, 1952)

Quando Fanon (2008) nos oferece a oportunidade de voltarmos nossos olhares para dentro e não para fora, quando ele nos aponta pistas valiosas de que é preciso fazer o movimento do *sankofa*⁵ que é o de olharmos para trás e conhecermos nossa herança de resistência, memória e civilização, ele está falando sobre sairmos da roda “dialética” e “infernai” que o racismo nos coloca onde vai operando nas diversas escalas de atuação atreladas, as hierarquias políticas, epistêmicas, econômicas, religiosas, linguísticas, sexuais de dominação, desde da escala global até a interações com outro sujeitos. Saírmos deste anseio nocivo, racista e violento de chegarmos mais perto do branqueamento para que alcancemos um pouco ou nenhum reconhecimento, porque a supremacia branca, alienada em sua invenção de superioridade e, alicerçada pelo discurso poderoso da modernidade, está sempre pronta a nos devolver ao mesmo lugar: o não-lugar aonde o homem negro e a mulher negra devem ficar:

No momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amar, devolviam-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. (FANON, 2008, p. 107)

e, continua:

Claro, os judeus são maltratados, melhor dizendo, perseguidos, exterminados, metidos no forno, mas essas são apenas pequenas histórias em família. O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobre determinado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição. (IDEM, p, 108)

Aparição! O homem negro e a mulher negra já estão sob determinado pela cor de suas peles, pelos traços de seus rostos, pelos fios de seus cabelos. Carrega em seu andar a postura de seus ancestrais, a herança negroide está em todo espaço comportado de seu corpo. Aparição! O homem negro, a mulher negra chega! E como evitar? Como não carregar esta negritude? Não há como, diz Fanon (2008). Aparição, nos diz ele! E nesta roda infernal, o racismo vai adentrando na psiquê do negro, porque numa sociedade supremacista branca ele nunca será o que ele nasceu para ser, o que ele realmente é: um homem, uma mulher. Não são vistos/as e elaborados/as desta forma pela sociedade branca, pois aonde chega eles/as são vistos/as primeiro por meio de seu corpo, e sua cor. Que corpo é esse que fala, que é híbrido? Ao mesmo tempo invisível e ao mesmo tempo escandaloso? Como conviver com esse misto de sentimentos? Negação,

⁵ Sankofa é um pássaro africano de duas cabeças que, segundo a filosofia do povo Akan, significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Em outras palavras, podemos ler como o retorno ao passado para ressignificar o presente. Este símbolo faz parte de um conjunto ideográfico, o adinkra, que o povo da antiga Costa do Ouro (atual Gana), o povo Akan, concebeu, e que posteriormente, se espalhou pelo Togo, Costa do Marfim e países da África Ocidental”. In: <https://ceert.org.br/noticias/afrika/11650/irin-afrika-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes>

visão, alimento, ideia, conformismo. O branco como padrão. Ser branco, não poder ser branco, ser negro, não querer ser negro.

Santos (2012), ao refletir sobre as relações raciais e racismo no espaço urbano, afirma que a cor é um elemento importante na orientação das relações de poder e é espacialmente oscilante. Uma proposição presente neste espaço-tempo em relação ao corpo negro, “todo corpo está inscrito numa geografia de poder” (CRUZ HERNANDEZ, p.41). Deste modo, quando nos reposicionamos diante de tais questões relativas do ser negro, vamos nos abrindo para compreendermos como a colonialidade fez com que a cor da pele estruturasse a ideia da colonização do outro, e do outro do outro existente no espaço de forma invisibilizada e silenciada como sujeitos, agentes ou mesmo atores espaciais.

Para Fanon (2008), há um círculo vicioso no qual o negro encontra-se inserido, do qual ele não conseguirá sair se não for por meio da cisão, da redescoberta. Caso contrário as perguntas continuaram martelando por décadas as mentalidades dos homens negros e das mulheres negras: Quem sou? O que querem que eu seja? Não quero que me digam. Eu sei quem sou. Mas quando digo, não me ouvem, não saio dessa roda. Quero sair dessa roda! A rejeição e a aceitação passam pelo corpo. A representação de si é violada, estilhaçada. Autores como Stuart Hall (2016) compreendem que representação “diz respeito a produção de sentido pela imagem” (p.32) e que sobretudo “conecta o sentido e a linguagem à cultura” (p.31).

Neste sentido, as representações negativas elaboradas sobre o corpo negro, considerando a linguagem como central nesta identificação de signos e significados, são atravessadas por diversas codificações que vão desde a construção de narrativas políticas e sociais que farão parte dos noticiários, telenovelas, documentários, publicidade, imagens e simbologias inseridos no modelo mental de construção social compartilhado por meio da cultura. Para o autor, as representações, transmitidas por meio da linguagem, são atravessadas por uma compreensão mental construída com base no discurso elaborado pela sociedade (política, cultural e social) que sugere naquela determinada linguagem o que foi escolhido ou definido de forma ideológica sobre o que deve ser visto e apreendido.

Pensemos agora nas representações sobre corpos outros, diferenciados pelo sistema de hierarquização de raça e gênero, categorias de opressão elaboradas pela sociedade por meio da linguagem, olhando para o conceito de representação social que:

na produção hegemônica do discurso, com ênfase na imagem, há a tendência de construir estereótipos e tipificações que direcionam identidades e sugerem como os diferentes grupos devem ser reconhecidos, bem como classificam (e muitas vezes inventam) o outro/outra e, desta forma, também a percepção que temos sobre quem somos (DE NORONHA, 2019, p. 259)

A esta interpretação social das representações que são construídas a partir do corpo negro, Oyeronke Oyewumi (2018) vai chamar de metáforas, ou seja, *ao corpo é dada uma lógica própria*. “Acredita-se que, ao olhar para ele, pode-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas.” (p. 307). Desta forma, pode-se induzir o nível de intelectualidade, aprendizagem e capacidade cognitiva de assimilar conteúdos de pessoas negras que habitam os mais diversos espaços sociais incluindo a escola. Para a autora, bem como para Fanon (2008) o corpo anuncia sua chegada não somente por meio de suas características físicas (fenótipo, altura, peso, gênero etc.) mas, sobretudo pela classificação social hierarquizada construída a partir destas representações negativas do outro, do diferente, estabelecendo dentro deste princípio uma estrutura corpórea de poder e de não poder social, “consequentemente, uma vez que o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista” (OYEWUMI, 2018, p.308).

Aproveitando as pistas intelectuais de Frantz Fanon (2008) e dos autores e autoras que trazemos para o debate vamos refletir sobre a importância do corpo negro no ambiente escolar. Trazemos, no entanto, algumas inquietações: como este corpo dentro da escola pode se construir, perceber seu lugar de ser e estar no mundo? Como a escola pode influenciar a formação de uma identidade negra por meio da valorização do corpo negro no ambiente escolar? Como o ensino da Geografia, enquanto disciplina escolar, pode repensar e ressignificar as relações étnico-raciais na escolar, a partir da corporeidade negra inserida neste contexto educacional para contribuição de uma sociedade mais justa e sem racismo?

Neste sentido, e já pensando neste corpo negro adentrando o espaço escolar, que reproduz comportamentos sociais racistas e desiguais, um corpo que já chega na escola repartido em vários pedaços de identidade, construídos com base em um discurso colonial, faremos um convite para discutirmos de que maneira práticas docentes interculturais/ antirracistas podem ajudar nesse alinhamento corpóreo positivo que uma criança ou um jovem negro precisam fazer para saírem da roda infernal do racismo estrutural e ser de fato considerado cidadão/cidadã nesta sociedade moderna em colonialidade.

Compreende-se que trabalhar com questões étnico-raciais em sala de aula a partir de abordagens que problematizam as origens da invisibilização do sujeito negro enquanto protagonista da construção civilizatória, oriunda do processo diaspórico pelo qual o povo negro foi submetido por meio da escravização, pode gerar tensões e desafios no ambiente escolar. Um espaço que tem vivido tensões no que tange aos conflitos raciais em sua comunidade escolar, que vai se agravando e causando problemas de cunho da saúde mental aos envolvidos/as, visto que, o silenciamento sobre as diferenças ocorre de forma sistemática e com frentes ultraconservadoras na escola, limita qualquer manifestação contrária a este processo, sobretudo, “pós o advento do movimento Escola Sem Partido que favorecem um não tratamento adequado e capacitado das tensões raciais e o combate a todo tipo de discriminação presentes no cotidiano escolar” (SOUZA e SANTOS, 2020,p.282).

Neste sentido, e entendendo como uma iniciativa relacionada a uma proposta de ressignificação das representações étnico-raciais o trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros incorporam, ao contexto escolar uma proposta em se trabalhar as africanidades que existem em cada uma/um de nós, independentemente da cor da pele de forma a questionar a supremacia branca como forma de agir, pensar e aprender no contexto escolar. Para além disso, consideramos que os trabalhos com estes valores trazem para dentro de sala de aula a possibilidade do resgate da humanidade do negro que por conta da colonização dos saberes possui um lugar de subalternidade cognitiva, social e política. Falar de África é falar de Brasil e, neste sentido, os valores civilizatórios afro-brasileiros nos ajudam a perceber o quanto negra é nossa formação cultural, social, político e epistêmica.

Trindade (2005) nos diz que os valores civilizatórios *são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas* (p.30-31), que se organizam e se constituem na *construção histórica, social e cultural* (idem). A Corporeidade, enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, imprime ao corpo negro as marcas de suas escolhas, de suas memórias, de suas histórias e o mesmo acontece no ambiente escolar. Para a autora, ressaltar os atravessamentos das experiências dos corpos negros é importante para o fortalecimento dos fundamentos de uma educação antirracista e democrática respalda na Lei 10.639/2003. Desta forma, despertar na pessoa docente a importância que o corpo carrega em si, uma construção identitária do ser negro e impacta o processo de surgimento da sua negritude, nos parece fundamental para o empoderamento da identidade negra. Não compreendemos o espaço da escola como um ambiente que já está definido, estático. Ele é vivo, intenso, acontece e se refaz nos cotidianos, no currículo oculto, na interação das pessoas sempre em movimento, em uma posição estratégica na “constituição das identidades dos sujeitos, considerando as significações e

representações a respeito do corpo negro que podem estar presentes no ambiente educacional, e elas podem potencializar a construção da identidade negra ou estigmatizá-la, negando-a.” (GOMES, 2002, p. 48).

Neste interím, é importante ressaltar que percebemos avanços no que se refere a inserção de temas referentes as relações étnico-raciais no Brasil, sobretudo, quando falamos sobre formação territorial. Atualmente, em alguns livros didáticos de Geografia, por exemplo, se compararmos com livros produzidos em décadas anteriores, a efetivação das leis supracitadas, o cenário era bem diferente no que se refere ao debate racial. Sabemos que parte destes avanços, tem a ver com o protagonismo do Movimento social Negro, e com os diferentes agentes que possuem “vigilância epistêmica constante frente a colonialidade do saber que permanece nas bases constituintes dos materiais didáticos”(Cirqueira et al, 2024, p.8), não só na Geografia escolar, mas em outras disciplinas que fazem parte da Educação Básica do sistema educacional brasileiro.

No entanto, observamos a partir de nossas experiências e percepções com a formação docente que ainda há uma falha na engrenagem social que colabora para que a roda bárbara do racismo nunca pare de girar oferecendo a este corpo negro um lugar estático, inventado, cindido, repartido em braços para trabalhar, pernas para jogar futebol, mãos para cozinhar, cintura para sambar e bocas para sorrir. Acreditamos ainda, que temos uma falha na formação dos professores/as, no que se refere as histórias e culturas africana e afro-brasileira, talvez, o senso comum, prevaleça e não queira mudanças formativas possíveis. E, nesta esquina de reflexões sobre como o racismo pode ser cruel e de caráter hierárquico em relação ao outro, nos colocamos a pensar que nesta difícil elaboração da corporeidade do negro, como ainda pode ser complexo romper com as narrativas e representações criadas de que este jovem ou criança negra não ocupará o lugar da cabeça para pensar, braços e mãos para intelectualizar a escrita. Nós precisamos despontar outras formas de lidar com esta corporeidade negra no espaço da escola, como comunidade escolar comprometida com a dignidade humana, o antirracismo seja com mais cuidados, afetos e elogios. Como nos sinaliza Cavalleiro (2003):

a forma com que as professoras elogiam as atividades feitas pelas crianças. Ainda que seja sutil, há uma certa diferença de tratamento, de direcionamento do afeto, do elogio e cuidado que, certamente, é significativa para a construção da identidade e da autoestima das crianças negras (CAVALLEIRO, 2003, p.32)

Contudo, as narrativas históricas ainda são contadas a partir do ocidente e não sob o ponto de vista dos povos que foram colonizados, escravizados. Grande parte das representações sobre África na Educação básica são estereotipadas, mesmo considerando o espaço-tempo em relação as questões ambientais, demográfica ou mesmo as desigualdades existentes destas populações. Os desconhecimentos dos processos históricos e geográficos que antecederam a experiência contemporânea ficam nos porões do conhecimento negando à população negra e não negra em fase escolar uma outra versão. A história da colonização se deu sobretudo a partir do apagamento físico genocida, extermínio de milhões de indígenas, considerados os povos originários na maioria dos países que foram violentados pelo processo de colonização. Posteriormente, pela continuação genocida dos povos negros escravizados pela lógica ocidental que, baliza a raça para definir a superioridade e inferioridade do que pode ou não ser considerado humano, consolida uma narrativa sob o ponto de vista de uma ideia de história única de humanidade e construção de modernidade que considera legítima somente a razão, o conhecimento, a ciência e a religiosidade constituídas a partir da lógica colonial de dominação supremacista branco anglo-europeia. Existe um desafio que está dado na construção do pensamento educacional e por conseguinte o reflexo na educação e na dificuldade da implementação da lei mencionada. Portanto, quebrar estereótipos, desmistificar, repensar, desconstruir a história e a geografia única, e ainda refletirmos coletivamente para uma ampliação

das questões das relações étnico-raciais no âmbito da Geografia, e na Educação como um todo, é um processo árduo e de comprometimento para a implementação efetiva de uma educação (geográfica) antirracista em nossas escolas, nas universidades e nas faculdades de formação de professores/as.

Este desafio inserido na ideologia estruturante do currículo, torna-se ainda mais complexo porque ele encontra-se inserido no contexto escolar, espaço onde a sociedade compartilha ideologias e reproduz preconceitos e discriminações raciais. O currículo, neste contexto, quando pensado de forma a incluir e questionar o racismo e as diferenças sociais e raciais, pode ser um instrumento poderoso na decolonização de pensamentos e desconstrução de paradigmas. Neste sentido, a lei se coloca como uma ferramenta consistente capaz de oferecer tanto aos alunos e alunas quanto aos professores e professoras negras e brancas, a possibilidade de ressignificar as representações culturais, políticas e históricas do africano e do afro-brasileiro de uma maneira a não trabalhar apenas com os estereótipos culturais tipo exportação oriundos da influência negra como o samba e o futebol. E o corpo entendido como um agente que ressignifica, empodera e questiona as ideologias impostas na sociedade, sendo ele uma marca de potencialização da vida compreendendo-o como um catalisador “que vê, age e reflete conscientemente sobre o mundo” (COSTA, 2016, p.506) em que não sendo objetificado, estereotipado desloca esta ideia de representação inferiorizada e abre possibilidades para que esta corporeidade se torne um instrumento poderoso de resistência. Assim, nesta encruzilhada de possibilidades o corpo negro, a negritude e uma elaboração ressignificada da constituição identitária da população negra na escola pode ser reelaborada por toda comunidade escolar.

Uma conclusão ainda inconclusa

As contribuições de Frantz Fanon (2008) sobre os impactos de uma elaboração inferiorizada do homem negro, que se vê diante de uma imposição de construção negativa de sua corporeidade, nos ajudam a pensar em como práticas pedagógicas antirracistas, considerando corpo e educação no espaço escolar, podem contribuir para que esta existência negra seja valorizada e este corpo negro não tenha mais que “sê-lo diante do branco”. Fanon, ao trazer a importância da valorização do corpo na construção de uma identidade negra que questiona e interpela as representações de sua aparição racializada, em uma sociedade marcada pelas violências da colonização, nos dá régua e o compasso para compreendermos a lei 10639/03 e seu adendo 11645/08 como uma importante ferramenta para ressignificação do corpo negro no âmbito escolar e universitário a fim de contribuir com o desenvolvimento da humanidade, reformulando o pacto civilizatório e os afetos no enfrentamento a qualquer forma de preconceito e racismo no campo educacional.

Neste sentido, Azoilda Loretto da Trindade (2005;2006) e suas tecituras potentes sobre o conceito de corporeidade na concepção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, aponta caminhos para a construção de uma proposta pedagógica de ressignificação das representações étnico-raciais no contexto escolar que possa potencializar suas identidades, bem como suas representações espaciais, como suas culturas, histórias, geografias e a dignidade humana destes jovens e crianças negras considerando suas intersecções. Isto posto, o corpo tanto na cultura indígena quanto africana, é um elemento de contato com o mundo e possui um papel estratégico nessa interação, imersão no contato com o outro e com o outro do outro, por meio das experiências e vivências outras grafadas no espaço. Deste modo, o corpo sempre esteve presente no âmbito cultural negro brasileiro e na diáspora, “é preciso tomarmos ele como uma instituição política, entendê-lo enquanto ponto de partida para a (re) construção de uma identidade negra” (GOMES, 2002, p.49).

São muitos ainda os desafios para profissionais da educação neste caminho de desconstrução de práticas colonizadoras e racistas no ambiente escolar, principalmente

quando este movimento precisa ser feito também no campo do currículo. Por fim, após 22 anos da vigência da Lei 10.639/03 em uma fase que diríamos, adulta, é necessário reivindicarmos à responsabilidade dos agentes que não a incorporam em seus cotidianos escolares de forma contextualizada pelas suas regionalidades espacializadas no Brasil.

Quando nós, enquanto educadores e educadoras que somos, não falarmos sobre a verdadeira história do povo negro nas escolas, não levarmos afetos para nossas crianças negras e não estimularmos nossos jovens negros e negras a saírem das posições coloniais de subalternidades que lhes foram impostas, estaremos colaborando para que a juventude negra que encontra-se na escola, tenha dificuldade na elaboração de sua corporeidade e neste sentido, não consiga construir-se enquanto ser humano íntegro, intelectual, possível e capaz.

Em uma perspectiva crítica, a prática educativa se desdobra em atributos subjetivos e objetivos articulados dialeticamente, no sentido de fazer valer a importância da temática das relações étnico-raciais como um potente instrumento nas escolas e consequentemente para a valorização da identidade cultural africana e afro-brasileira.

Não pretendemos trazer respostas fechadas para o que ainda consideramos um campo de muitos desafios e disputas na área da educação, principalmente quando precisamos pensar em mudanças epistemológicas necessárias para que possamos chegar de fato a uma educação intercultural crítica/ antirracista nas escolas, mas, consideramos importante que continuemos a trabalhar sob uma outra concepção pedagógica que não a hegemônica e universal instituída pelo padrão de modernidade advinda dos processos da colonização que subalternizam, racializam e hierarquizam pensamentos outros.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECADI/SEPPIR/INEP, 2004.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.37, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextCpid=S1413-24782008000100005CIng=enCnrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2021.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

CAVALLEIRO, E. dos S.; GOMES, J. V. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CIRQUEIRA, D. M; CORRÊA, G. S.; SOUZA, L. F. 20 anos da Lei 10639/03 e o Ensino da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 111, p. 1-13, 2024.

COSTA, J. B. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Revista Civitas**., Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016.

CRUZ HERNANDEZ, Delmy Tania. **Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas**: Dialogando con el concepto cuerpo-territorio. In: I Congreso Internacional de Comunalidad, 2015. Ponencia [...]

DE NORONHA, D. P. A importância social da imagem reflexões sobre diferença, representação e poder em diálogo com um pensamento decolonial. **Revista Iluminuras**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 255-278, julho, 2019.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In.: LIMA, Márcia; RIOS, Flávia. (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC/RJ, 2016.

OYERONKE, O. Visualizando o Corpo: Teorias Ocidentais e Sujeitos Africanos. **Revista do PPGCS-UFRB – Novos Olhares Sociais**. vol. 1, n. 2, 2018. Tradução: Leonardo de Freitas Neto (UFRB).

SANTOS, R. E. dos. **Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro, CEAP, 2009.

SILVA, A. C. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (org.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, p. 87-101, 2007.

SILVA, D. F. Rumo a uma crítica do Sociólogo da Justiça: A Analítica da Racialidade e o Produção da Universalidade. **Identidades Sociais**, Volume 7, Número 3, s.p., 2001.

SOUZA, L. F. de, C da Conceição Reis Santos, C. A Geografia escolar e o Ensino das relações étnico-raciais: Apontamentos a partir do currículo referência do Estado de Goiás. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12(Ed. Especial), 273–291, 2020.

TRINDADE, A. L. **Em busca da cidadania plena**. In: BRANDÃO, A. P; TRINDADE, A. L. da; BENEVIDES, R. (Orgs.) A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p.101-112, 2006.

TRINDADE, A. L. O projeto político da/na escola: capilarizando a temática das africanidades brasileiras. Rio de Janeiro: **Cadernos do CEAP**, 2007.

TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro- brasileiros na Educação**. 2005. Disponível em <http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

Sobre formação humana: uma perspectiva a partir do pensamento freiriano^{1, 2}

Ana Cláudia Carvalho Giordani

Luiz Miguel Pereira

Priscila Lobo da Silva

Um dos temas de relevância salutar que conciliamos com as pesquisas que desenvolvemos é a formação humana pelo qual somos fustigados pela temática que nos inspira a pesquisa com a infância e crianças não somente no universo escolar, mas, sobretudo no contexto do cotidiano, nos tempos e espaços de vivências no e com o mundo. Recorremos ao pensamento filosófico e educacional do intelectual brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e fazemos aproximações possíveis com as infâncias a partir dos empréstimos conceituais estudados e aplicados pelo autor a partir dos seguintes livros: Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia. Este ensaio tem por propósito aproximar os conceitos de formação humana no contexto da educação em Paulo Freire com as infâncias e, conseqüentemente, com as crianças.

A crença na emancipação dos seres humanos, sobretudo na parcela da população que se encontrava em situação de opressão, suscitou em Paulo Freire a elaboração de uma teoria crítica. No contexto da educação brasileira, “não encontramos uma discussão específica da teoria crítica, como tal, feita por ele. Mas a maioria dos autores tidos como seus inspiradores filia-se a essa corrente de pensamento” (Guareschi, 2010, p. 394).

Sua produção intelectual perpassa dos anos 50 até os anos 90 do século XX, atravessando o período em que o Brasil se encontrava sob a ditadura militar (1964 - 1985). Com o advento da ditadura, Freire foi preso e posteriormente exilado, sobretudo por ser identificado com as práticas libertadoras do homem (oprimido) por meio da educação.

Seu pensamento crítico assumiu um humanismo que se afirma no comprometimento com a realidade social, cultural, histórica e política, incorporando, a partir desse desafio, ênfase nas transformações sociais advindas dessa reflexão epistemológica para os grupos sociais vulneráveis à exclusão e à opressão. Inspirando o pensamento educacional em muitos países do mundo, com forte influência na América Latina, ultrapassou as fronteiras do território brasileiro, o que o levou a ser reconhecido, em 2012, como o patrono da educação brasileira com a Lei nº 12.612, de 13 de dezembro de 2012³.

Nesse contexto, Paulo Freire foi um dos autores que contribuiu, com sua sensibilidade, lucidez filosófica e criticidade, para o debate que corroboramos com a possibilidade de aproximações de seus processos pedagógicos para a formação humana com a infância e as crianças.

As categorias infância e criança estão dispostas, segundo a sociologia da infância de origem inglesa, de maneira que a infância é uma categoria estrutural, sendo, por conseguinte, uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional, e criança por um período ou fase que representa a transição para a fase adulta.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522295201213>

² Texto inspirado no trabalho apresentado no IX Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: democracia e educação - aprenderensinar para um mundo plural e igualitário- UERJ 2017.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17681:paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em: 06 jun. 2025.

Há pouco mais de 20 anos, entretanto, começaram a tornar-se o foco dos estudos sociais da infância, que a tomaram como um fenômeno social. Nesse sentido, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas [...]. A infância, em termos estruturais, não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no *desenvolvimento da infância*. [...] É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem (Qvoutrup, 2010, p. 631 e 635, grifos do autor).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi inaugurado um novo tempo para as crianças brasileiras, tanto no aspecto jurídico, com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, - que instituiu o limite de idade de até 12 anos para a criança - quanto com a Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, as crianças adquirem o direito à educação infantil, deixando a alçada assistencialista e engendrando no contexto educacional. Hoje as pesquisas recentes sinalizam para o cuidar, em um processo para além da assistência, propiciando ênfase para o desenvolvimento humano dessa fase geracional única de cada ser humano.

Ao fazer a leitura de algumas obras de intelectuais brasileiros do final do século XIX e do século XX, percebemos que os conceitos de infância e criança não estão presentes em seus textos, sendo a utilização dessas palavras bem escassa no conjunto de suas obras. Alguns pesquisadores estimulam a ideia de que, ao pensarem a educação, a infância e, por conseguinte, as crianças já estejam contempladas no processo, ou seja, para esse grupo, a palavra criança também se encontra enevoadada de entendimento. Nesse caso, ou assumimos que falamos do protagonismo das crianças e de suas infâncias ou ficaremos nas entrelinhas disfarçadas de que todos estão inseridos no contexto educacional sem se constituírem sujeitos com direitos políticos.

Uma das raras contribuições de relevância deste debate foi do sociólogo e educador Florestan Fernandes (1920-1995) que, em 1941, escreveu o texto de viés sociológico, as “Trocinhas do Bom Retiro”, que se tornou um clássico, inaugurando - para alguns pesquisadores da infância - a sociologia da infância, antes mesmo de esse conceito surgir nos anos 1970 na Europa.

Nessa perspectiva, não podemos ignorar a preocupação com a educação das crianças pelo intelectual e educador escolanovista Anísio Teixeira (1900-1971) que, em 1950, inaugura o projeto “Escola Parque” (Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador). Contudo, nesse formato, as crianças não eram ainda contempladas como agentes sociais, produtoras de cultura tampouco a infância era considerada uma categoria social.

A produção de sentidos para a condição de subalternidade da criança reflete, de certo modo, as concepções adultocêntricas herdadas da história. A etimologia da palavra infância nos mostra que “um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*, este termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, ‘falar’, daí seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’” (Kohan, 2008, p. 40).

Essa concepção demonstra o tratamento recebido pelas crianças por parte dos adultos na história. “A consideração da infância como categoria social se desenvolveu apenas no último

quartel do século XX na Europa, com um significativo incremento a partir da década de 1990” (Sarmiento, 2008, p. 18).

Destacamos em Paulo Freire o compromisso com princípios das práticas educativas tanto para os jovens e adultos quanto para as crianças, compreendendo o princípio dialógico e a ética enquanto condições imprescindíveis para a conquista da autonomia do ser, que resulta em experiência de sua liberdade, ou seja, para se tornarem homens e mulheres conscientes de seus lugares no e com o mundo. “É por uma ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar” (Freire, 1996, p. 16).

Sua produção intelectual está vinculada, sobretudo, ao desenvolvimento de uma pedagogia da humanização. Paulo Freire foi influenciado pelo pensamento do humanismo de cunho existencialista, marxista e cristão, com base na corrente filosófica da fenomenologia. “O pensamento de Paulo Freire tece uma trajetória constitutiva de uma pedagogia libertadora, preocupada com a existência do ser humano no mundo. Por esse motivo, um dos aspectos centrais na formulação de sua práxis educativa é a questão da humanização” (Mendonça, 2006, p. 36).

Freire orientou seus estudos sobre filosofia e educação para difundir a formação humana enquanto possibilidade ética e política nos processos de ensino e aprendizagem. Adotou, entre os métodos e instrumentos de análise de suas reflexões teóricas, uma síntese entre a fenomenologia e a dialética aproximando a teoria da *práxis*.

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e *práxis*: superando o que não deve ser feito num nível idealista (Freire *apud* Torres, 1998, *apud* Streck; Redin; Zitzoski, 2010, p. 15)

Alguns conceitos trabalhados por Paulo Freire são basilares para conceber o propósito da formação humana entre os quais o método de alfabetização de adultos utilizado entre os anos de 1957 e 1964, inspirado nos temas geradores, oriundos da realidade dos grupos populares que contribuíam com as suas experiências existenciais no processo educativo, compreendidos como um ato criador.

Para Freire, as palavras geradoras fundam um universo significativo temático, um tema gerador. E as palavras são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador *que sabe que não sabe e*, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica, diferindo do educador bancário alienado porque está saturado de si em excesso (Passos, 2010, p. 388, grifos do autor).

Assim, elegemos algumas palavras - temas geradores - conceitos que promovem aproximações com a concepção de formação humana no pensamento freiriano, quais sejam: humanidade, cidadania, consciência, cultura, diálogo, criticidade, direitos humanos, educação, homem/ser humano, inacabamento, liberdade, práxis, boniteza, ser mais, solidariedade, vocação ontológica, amorosidade, autonomia, educação, ética, entre outras. Possibilitar o desenvolvimento da vocação ontológica do ser humano pelo processo de conscientização por meio de uma educação libertadora é o mote principal do educador Paulo Freire. Para que esse projeto se torne real, é absolutamente necessária uma práxis que legitime a ação política e pedagógica dos educandos. O comprometimento com essa ação propicia - tanto para o educando quanto para o educador - um chegar ao mundo pouco conhecido, um lugar ainda não vivido. Isso porque, promover a ampliação dos adventos de percepções, de estreias solidárias e dos descortinamentos daquilo que embotava a existência é impulsionar a consciência para se perceber enquanto sujeito no mundo.

Esses arranjos filosóficos nos remetem ao entendimento possível das inserções das crianças na educação infantil, suas inaugurações nos processos de vivência social e os encontros com os novos espaços, cores, cheiros, sons, sabores, rotina e, sobretudo com novos pares, sejam eles da mesma idade ou de adultos cuidadores.

Defendemos, referenciando em Freire, como conceito de inserção crítica, o processo/momento de encontro entre sujeitos (no caso, crianças e crianças e crianças e adultos) que a partir desse encontro, passarão a conviver como grupo, estabelecendo relações cognitivo-afetivas por um período longo. A inserção é, assim, momento de encontro e, para que haja verdadeiramente encontro, é preciso que haja diálogo. (Reis, 2014, p. 72)

Nos encontros com o outro, tendo por orientação o princípio de alteridade e adotando o diálogo enquanto condição fundamental para processo de inserção crítica no mundo, embalados pela amorosidade, podemos pensar nesse processo de acolhimento das crianças na educação infantil enquanto sua estreia do contexto de uma formação humana.

Sua crítica às culturas dominantes foram constituídas a partir dos conceitos de sociedade fechada e inexperiência democrática na análise que abordou o processo da colonização brasileira por sua evidência predatória, “à base da exploração econômica do grande domínio, em que o poder do senhor se alongava das terras às gentes também e do trabalho escravo” (Freire, 1977, p. 67) e na ausência da participação da classe popular na solução dos problemas de ordem política e administrativa do território brasileiro. No período de 1500 a 1822, a população brasileira era composta pelos portugueses imigrantes, pelos povos originários, pelos africanos escravos e as etnias que surgiram desse encontro. O critério administrativo e territorialista adotado pela oligarquia dominante, submetida à coroa, não propiciava qualquer abertura para a participação política dessa população, não tendo tampouco preocupações com a aquisição de patrimônios culturais que tivessem por base a educação. Não podemos deixar de falar da contribuição no campo da educação da ordem católica jesuíta cujos integrantes foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marques de Pombal.

O parco desenvolvimento político, econômico e cultural do país obedecia apenas à possibilidade de benesses para a coroa, impossibilitando qualquer forma de inserção dessa população nos processos de desenvolvimento da colônia. Nesse contexto, cidadania e democracia - palavras de difícil compreensão - estavam totalmente deslocadas no contexto da vivência da população.

A essas heranças nefastas de subserviência nos arranjos da formação espacial brasileira atribuímos a aproximação com a etimologia da palavra infância. Isso porque o período colonial “cresceu sem a experiência do diálogo, de cabeça baixa, com receio da coroa, sem fala autêntica” (Freire, 1977, p. 66). Como parte desse projeto colonial de ocupação do território, fomos quase sempre proibidos de crescer, tendo a população características de uma consciência hospedeira da opressão. Somente com a chegada da família real e sua corte, em 1808, ocorre o primeiro movimento de reformas que iria reforçar o poder das cidades, das atividades urbanas.

Nessa analogia com a infância podemos perceber um ambiente árido, desprovido de acolhimento, sobretudo de educação, que contemplasse os vetores fundacionais que objetivassem o respeito ao ser humano com suas diferenças étnicas e culturais; pelo contrário, valorizaram-se a catequese jesuítica, o bandeirantismo e a expansão do gado, gerando, com essa ação, os ciclos de assentamentos - cana-de-açúcar, mineração, borracha e café (Moreira, 2014, p. 11 e 14), tendo como base a expropriação e a matança dos povos originários e a utilização de mão de obra escrava, vinda sobretudo da África subsaariana.

Assim, pensar uma perspectiva de processos para formação humana nesse período é pensar o passado numa perspectiva crítica. Essa questão nos faz reportar a Jano, deus romano de duas faces, que alcança com seus olhares tanto o passado quanto o futuro. A cultura dominante do viés colonizador conduziu o processo de ocupação do território com a força de dominação sobre os mais fracos. É com esse legado que Paulo Freire denuncia a ausência de mote democrático e de cidadania nas relações humanas na infância de ocupação do Brasil.

A análise seguinte desse período aponta ainda para o primeiro impulso civilizador, devido à migração de asiáticos e europeus, ao início do processo industrial e à abolição da escravidão, ainda distante, porém, da vivência democrática e cidadã. “A superação da inexperiência democrática por uma nova experiência: a da participação está à espera, ela que se iniciara, da superação também do clima de irracionalidade que vive hoje o Brasil agravado pela situação internacional” (Freire, 1977, p. 83).

Abrimos um parêntese para falar da democracia do ponto de vista dos opressores. Trata-se de uma palavra polissêmica que atende aos objetivos mais difusos, cujo conceito abrange os mais diferentes projetos políticos; uma palavra generosa que apresenta vários significados no discurso, que é ajustada às necessidades e apropriada por qualquer um, inclusive pela centralidade do Estado, que sinaliza os horizontes para os seus fins. Seu significado contemporâneo é o da participação popular por meio do sufrágio para escolher seus representantes.

Nesse contexto, podemos destacar que o ser humano nasce duas vezes, conforme aponta a teoria histórico-cultural segundo a qual “na filogenia humana é que a vida social produz atividade simbólica no campo da materialidade, quando as novas gerações nascem, já nascem culturais, a condição biológica já nasce com a cultura” (Vigotski, 2010, p. 686). Quando Paulo Freire apresenta a diferença entre viver e existir, temporaliza a existência do homem, não o reduzindo apenas à sua condição biológica (natural), sinalizando sua inserção no mundo da cultura. Portanto, é no aspecto cultural que nos humanizamos.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (Freire, 1977, p. 41)

É na vivência cultural que o ser humano se constitui. Entretanto, se as condições necessárias para o desenvolvimento de uma formação humana não estiverem presentes na sociedade, torna-se evidente que a adoção do projeto político de dominação eleito pelas classes opressoras atenderá a outras necessidades, ou seja, àquelas que lhes convêm. Na teoria histórico-cultural, a lei geral do desenvolvimento sinaliza para a oferta de um meio ambiente que propicie as vivências para que ocorra o aprendizado: “Primeiro um meio de influência sobre outros, depois sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si” (Vigotski, 2000, p. 24).

O processo de desumanização é dinâmico e está em curso. Seus sintomas singularizam-se por coisificar o ser humano, criando e aplicando as resoluções que forem necessárias para obtenção de êxito em seus propósitos mais desumanos. Aqui nos referimos à exploração da força de trabalho, à expropriação da capacidade de existir do ser humano. Isso porque

existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusivamente do existir. O

existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (Freire, 1977, p. 40 - 41).

As reflexões introdutórias do processo de inexperiência democrática, encontradas na formação socioespacial brasileira, revelaram-nos quanto as classes populares foram desprovidas de condições que lhes impulsionassem o pensamento crítico e a participação no processo político do país, vivendo sem existir, inseridas numa lógica de sobrevivência biológica ou natural. Nesse contexto, a formulação de um projeto de formação humana para as classes oprimidas era inviável, embora a história nos sinalize algumas revoltas nesse período. Dentre os mais significativos atos de rebeldia à coroa, pode-se destacar a conjuração mineira - cujos líderes se inspiravam na temática da Revolução Francesa - tendo por mote a liberdade, *libertas quae sera tamen*. Provavelmente esse movimento se constituiu como o engatinhar, os primeiros passos em direção à utopia com viés de esperança crítica, insistindo em outra maneira de existência para os seres humanos. Nessa perspectiva, é preciso “reconhecer a desumanização, não apenas como realidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização” (Freire, 2011, p. 40).

A questão da formação humana em Paulo Freire encontra-se diluída entre os processos educativos e no encaixo por uma sociedade democrática que tenha por propósito a formação cidadã de sua população. Essas reflexões sinalizam algumas possibilidades concretas de mudanças sociais, principalmente ao eleger o compromisso por uma ética inseparável da prática educativa e afirmar que não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, é imprescindível assumirmo-nos como sujeitos éticos para que possamos exercer nossa cidadania e nossa *práxis*, sobretudo no ato educador (Freire, 1996). No entanto, está quase fora de moda falar em formação humana, pois são relevantes as reflexões no campo das políticas educacionais que estão envoltas em interesses que subjazem as questões de ordem econômica, elencando fazeres que obedeçam aos pressupostos do projeto neoliberal.

O projeto da educação infantil não está isento dessas ameaças, vez que habita uma arena de disputas políticas com interesses dicotômicos. Ao fazermos analogia quanto aos conceitos de tempo⁴, podemos apresentar metaforicamente esses interesses em disputa. Os representantes da concepção de uma concepção de tempo cronológico⁵ - o tempo do trabalho - adotam o discurso da necessidade de educar as crianças com a pedagogia de resultados, de inseri-las pela educação infantil no mundo do trabalho desde a mais tenra idade.

Como devemos entender o trabalho das crianças na escola? Acredito que, em primeiro lugar, tal trabalho represente uma continuidade histórica das noções de desempenho inerentes às atividades obrigatórias impostas por qualquer economia vigente. Dizer que as crianças sempre trabalharam não significa que tenham sempre trabalhado da mesma forma. Na verdade, tal feito teria sido surpreendente, levando-se em conta que as sociedades se modificaram em diferentes aspectos, a começar pelas formas de produção, no decorrer dos tempos. Além disso, a maioria dos observadores parece ter dificuldade em deixar de associar a ideia de trabalho infantil à de trabalho manual (Qvortrup, 2011, p. 328).

Os representantes da concepção do tempo aniônico elegem pedagogias que têm por objetivo o desenvolvimento humano, adotando o conceito de brincadeira enquanto

⁴ Em grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo. A mais conhecida é *chónos* como “o número do movimento segundo o antes e o depois” (Kohan, 2004, p. 54).

⁵ Relacionado a CRONO, em grego *Crónos*, sem etimologia certa, foi identificado muitas vezes com o Tempo personificado [...] Crono devora, ao mesmo tempo que gera; mutilando a Úrano, estanca as fontes da vida, mas torna-se ele próprio uma fonte, fecundando Reia” (Brandão, 2009, p. 208).

possibilidade pedagógica para promover a relação da criança com a imaginação e, por conseguinte, com uma existência criadora. Heráclito (545-485 a.C.), filósofo grego pré-socrático, define o tempo no fragmento 52 e conecta essa palavra temporal ao poder e à infância.

Ele diz que ‘*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘crianças’), seu reino é o de uma criança [...]’ Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado, e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (Kohan, 2007, p. 55).

Entendemos que a infância não se trata apenas de uma questão cronológica, visto que a criança coabita com o devir – esse movimento permanente e progressivo pelo qual as coisas se constroem e se transformam – e, portanto, é uma condição da experiência, em constante transformação na duração que o seu tempo de criança lhe proporciona.

A questão da formação humana que perpassa o pensamento educacional de Paulo Freire alcança todo e qualquer projeto educacional que tenha por princípio outra percepção de construção de outro mundo possível, fazendo com que as crianças estejam sendo absolutamente representadas nessa pedagogia.

O signo da palavra educação representa entendimentos distintos quando nos referimos ao seu significado e significante. As múltiplas impressões psíquicas do som dessa palavra a tornam num signo ideológico: “cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (Bakhtin, 2012, p. 33). Portanto, as apropriações de seu significante atendem aos mais diversos sentidos, razão pela qual “Paulo Freire afirma que não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (Romão, 2010, p. 133).

A partir dessas observações, urge a adoção de outros nexos de sentidos possíveis de apropriações, dentre eles, o da educação estética que está intimamente associado ao processo da orientação pedagógica na formação humana. É o casamento da docência com a boniteza, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 1996, p. 32). Portanto, a educação estética se contextualiza e corrobora uma perspectiva de formação humana, propiciando as bases para o desenvolvimento da percepção sensível, sobretudo nas crianças.

Ao pensarmos a educação escolar, torna-se necessário pensar a categoria contradição que move as leis do pensamento e, por conseguinte, é inerente à cultura humana. As complexidades das relações de trabalho no ambiente escolar, na gestão, no encontro entre educador e educandos e na aplicação do projeto político pedagógico propiciam o advento da contradição.

O pensamento é dialético, e a realidade é dialética. A dialética é contradição externa e interna, *unidade das contradições* ou *identidade*, mas também é a ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas; como umas se transformam na outra e vice-versa (Kronbauer, 2010, p. 91, grifos do autor).

Algumas contradições podemos identificar sem muito esforço, sobretudo na formalização da relação de subalternização entre o professor - que sabe e, portanto, manda - e o aluno -que não sabe e, portanto, obedece -, não estando a educação infantil isenta dessa versão de educação e suas consequências. Podemos sinalizar que esses educadores estão inseridos na concepção de educação bancária da educação segundo a qual “o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele” (Freire, 2011, p. 83).

O mito de Procusto⁶ provoca reflexões sobre os métodos utilizados em alguns processos educacionais: o corte dos gastos com educação e a ampliação do trabalho dos educadores e gestores, esticando o corte para o encaixe na perspectiva do mercado. Ora, sabemos que a história é feita de avanços e retrocessos e que a contradição está posta em todas as situações da existência. No entanto, estabelecer os nexos de sentidos que apenas atendem ao conceito de educação para o mundo do trabalho é empobrecer a educação, é como se a adaptação das classes populares tivesse apenas o objetivo de se enquadrar nesse processo.

A manutenção deste *status quo econômico* dá ênfase ao compromisso do capital com sua ampliação e lucros e absolutamente não interessado com a formação humana com ênfase para a existência crítica. Nesse contexto, um dos projetos que mais recebe investimentos é a publicidade, massificando o viver, num ciclo alienando de consumo: consumo, logo “existo”! Com isso, cria falsas promessas de felicidade na aquisição de produtos, difundindo ideologias pragmáticas e utilitaristas numa espécie de destino manifesto do neoliberalismo.

Para entender e sair dessa condição, torna-se fecundo o trabalho educativo que sinalize o perigo de um imperativo existencial. Isso porque

o que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção. [...] A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E desta vez, sobre sua própria condição de “massificado” (Freire, 1977, p. 63).

A massificação nos processos de ensino e aprendizagem reflete, a rigor, a homogeneização na sociedade de consumo engendrada pelos meios de produção, pela política e pelos processos duvidosos de crenças nos mitos, sejam eles de caráter religioso ou na fabricação de verdades pelas mídias, assumindo um caráter de produção de alienação, massificando a existência, propiciando ao ser humano simplesmente viver, entendido enquanto seu caráter biológico. Assim vivendo, os oprimidos introjetam o opressor, reproduzindo e assumindo a cultura da classe dominante.

O conceito fordista de produtividade em série, o *establishment* econômico, as alianças neoliberais e suas flexibilizações de produção impelem-nos para pensarmos *hic et nunc* o ambiente escolar enquanto um dos espaços propícios para a atuação dessas ideologias. Também podemos entender o constructo desses ordenamentos ao entrarmos em contato com algumas teorias da educação, por exemplo: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado; e a teoria da escola dualista (Saviani, 2012, p.16).

Citar Saviani nos propicia fazer algumas observações. Primeiramente, acreditar que uma teoria crítica da educação contém os apanágios necessários para o combate tanto da massificação quanto do processo de desumanização a partir da conscientização do ser no e com o mundo, por conseguinte, com uma consciência formadora de outro mundo possível.

O outro aspecto da citação é relativo à crítica que ele faz no que se refere à pedagogia tecnicista, apontando Paulo Freire enquanto um representante do neoescolanovismo. Escrevendo sobre a questão da marginalidade, o autor afirma:

⁶ De acordo com a mitologia grega, Procusto tinha um leito de ferro no qual costumava amarrar todos os viajantes que lhe caíam nas mãos. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas e, se fossem maiores, cortava a parte que sobrava (Bulfinch, 2002).

Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (Saviani, 2012, p. 11).

A despeito de não objetivarmos tecer considerações apressadas tampouco simplificadoras acerca dessa questão, sinalizamos apenas o entendimento oriundo de um importante intelectual do pensamento educacional brasileiro sobre Paulo Freire. Insistimos em afirmar que, neste ensaio, o objetivo é relacionar seu pensamento, sua obra e sua vivência com os processos de formação humana. As críticas de suas obras são absolutamente necessárias, suas metodologias e ideias alimentam tanto os apreciadores quanto os opositores de seus pensamentos. Assim, embora a produção de discursos seja livre, não consideramos essa observação à altura da produção intelectual de Paulo Freire. A crença na educação pode ser uma das críticas valorosas ao seu pensamento, no entanto, para ele, como já fora mencionado, existem educações.

Há a concepção de educação que mantém a legalidade dos “opressores” os quais se apoiam no medo de conscientização da população, mantendo a horda sob controle com o uso de currículos, notas, programas, domínio dos corpos, estatísticas, diagnosticando o diferente por não se encaixar na manutenção do projeto de capital cultural, - tão balizar nas escolas públicas, que é excludente e, sobretudo, depositária - de transferência de valores e conhecimentos.

Pensando dialeticamente, outra concepção de educação é possível. Freire acredita na educação, mas não nessa educação submissa, mas, sim, em um projeto educacional que atenda aos pressupostos dos compromissos de uma docência vinculada às questões urgentes na transformação do pensamento. Se “ensinar é uma especificidade humana” (Freire, 1996, p. 91), logo o processo de humanização - tanto do ponto de vista ético, político e estético - culminará no processo de conscientização dos sujeitos objetivando o desenvolvimento da condição ontológica do ser humano: ser mais! Ele conclama uma pedagogia da autonomia enquanto método nos processos de ensino e aprendizagem, combatendo a educação bancária, por entender que esse tipo de educação representa a manutenção e a reprodução sistêmica, a competição, o individualismo, o utilitarismo mercantil e a ausência de compromisso com a formação humana.

Nesse contexto, ele acredita na transformação dos seres humanos a partir de um processo formativo que os eleja como sujeitos históricos, portadores das condições fundamentais do exercício de suas cidadanias. “A libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (Freire, 1982, p. 98).

O educador Paulo Freire sempre falou bem e defendeu a escola, sobretudo a escola pública, mesmo quando criticava a escola conservadora e burocrática, apontando-a como um espaço de convivência que favorece as relações sociais e humanas.

Paulo Freire insistia que não é na escola que a gente aprende. Como constituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola não é somente um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confronta-se com os outros, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha (Gadotti, 2010, p. 154).

O entre-lugar da educação, seja nos espaços e tempos escolares ou fora deles, está associado com a dinâmica da contradição, sobretudo na arena de disputas no interesse de predomínios de projetos educacionais hegemônicos relacionados diretamente com a estrutura econômica dominante. Entrar nessa disputa com um projeto humanizador é acreditar na possibilidade de outro mundo possível. Assim, o trabalho começa na educação infantil, ao ouvir as crianças, ao adotar sua condição de agente.

Ao refletirmos sobre o princípio de casualidade⁷ em sua origem aristotélica, as questões, por que; o que é; é? qual a causa daquilo que é? provocam nossa curiosidade epistemológica. Refletimos a partir da produção de sentidos das respostas que tais perguntas produziram para justificar o exercício do poder das classes dominantes. Podemos encontrar, no determinismo, as justificativas das alegações de tanta desigualdade social, sejam elas de origem mitológica – religiosa-, da lógica de nascimentos e da riqueza - de heranças -, e da superioridade oriunda do exercício do domínio, sobretudo, da força de trabalho sobre as classes oprimidas.

Essas mesmas questões embalam o pensamento da teoria crítica, identificando as causas dos projetos que não priorizam a formação humana, denunciando o caminho da servidão - fazendo referência ao surgimento do neoliberalismo nos anos 40 do século XX- e estimulando a condição de transformação social.

Problematizar a centralidade do trabalho, entendendo-o enquanto causa final, na perspectiva da educação, é promover a concepção bancária de educação, posição esta que atende, como já frisado anteriormente, ao projeto societário excludente.

A esperança crítica noutra perspectiva da existência, contextualizada na produção de sentidos que adotem o processo de formação humana enquanto pressuposto transformador, a partir da conscientização de pertencimento ao mundo, retomando a condição de ser e estar no e com o mundo para se reconectar com sua condição de agente, é uma condição de urgência para a educação, sobretudo na primeira infância.

Para que esse processo ocorra, torna-se necessário adotar uma *práxis* a partir da reflexão sobre a “prática educativo-progressivo em favor da autonomia do ser dos educandos” (Freire, 1996, p. 13). É imprescindível que a questão da inconclusão do ser humano esteja presente nas reflexões, caso contrário, estaríamos com todas as questões solucionadas e seríamos cultuados em templos como seres que são completos, os donos do conhecimento, por conseguinte, da verdade. “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua inflexão ao sonho e a utopia” (Freire, 1996, p. 13).

Há ainda uma tarefa a ser elaborada na percepção da condição de oprimido que tomou consciência de sua posição e superou por meio da formação de uma consciência crítica engendrada numa *práxis*. Assim, a superação da contradição opressores-oprimidos quiçá seja a que requer maior atenção, constituindo-se como a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos (Freire, 2011). Sobre a *práxis*, tão difundida nos compêndios filosóficos e tão pouco vivida, entendemos o que a adoção do conceito somente ocorre quando existimos, quando estamos no mundo sendo: “Só somos porque estamos sendo” (Freire, 1997, p. 33).

Práxis, conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação em sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-refração, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece

⁷ Verbete CAUSA, em Aristóteles (384-322 a.C.), a causa se reduz à essência, à forma, a realização do fim, pois é na busca da causa que define a verdadeira ciência. Ele enumera as quatro causas: material, formal, eficiente e final (Japiassú, 1996, p. 40).

entre teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo ato do educador como ato educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (Rossato, 2010, p. 325).

O compromisso que decorre a partir do processo de humanização é a adoção de uma práxis cuja ética esteja vinculada na superação da contradição opressores-oprimidos, objetivando uma restauração da verdadeira generosidade. Nesse contexto,

essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restaurados da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos (Freire, 2011, p. 41).

Tal ação educativa reflete a influência do cristianismo na formação do pensamento humanista de Paulo Freire. Aproximamos essa perspectiva ao conceito de *ahimsa* - não-violência - utilizado pelo Mahatma Gandhi (1869-1948) no movimento pela libertação da Índia. Na perspectiva de ensino e aprendizagem, é mister ter a clareza de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Idem, p. 71). Assim, trata-se de adotar uma ação cultural para a liberdade que promova a comunhão, na perspectiva de *estar sendo*, de ter inteireza na práxis educativa e sendo sabedores da condição humana de incompletude.

As crianças, sobretudo na primeira infância, se constituem como ótimos exemplos de inteireza: sua natureza espontânea, seu ser poético, sua curiosidade nos fazem acreditar numa outra possibilidade de desenvolvimento a partir de uma formação humana que objetive possibilidades para uma existência digna.

Percebemos, na elaboração deste ensaio, a ocorrência do movimento cíclico das ideias, promovendo retornos a elas mesmas, às vezes, com pequenas mudanças de trajetórias. No entanto, podemos vislumbrar que esse método reafirma e insiste incansavelmente que a formação humana, pensada desde a mais tenra idade, é uma das alternativas para o desenvolvimento de nossa humanidade, na busca do alcance de nossa vocação ontológica e de nossa história de ser mais (Ibidem, p. 72).

A utopia, enquanto esperança crítica, provoca-nos a pensar num mundo produzido a partir da solidariedade. Sabemos quanto é difícil chegarmos a essa realidade, mas, enquanto isso, resta-nos o trabalho na educação comprometido com a *práxis*, assumindo os nascimentos de outras vozes, ensinando e aprendendo com as crianças, já que “um adulto não pode aprender a falar, foram crianças e não os adultos que acessaram pela primeira vez a linguagem” (Agamben, 2001, p. 79).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BHABHA, Homi K. O entre-lugar das culturas. In: **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses**: textos seletos. Orgs: Eduardo F. Coutinho; introdução: Rita T. Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BAKTHIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, vol. 1, 21 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula) histórias de deuses e heróis; trad. David Jardim Júnior. 26ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção: O mundo hoje, vol.10)
- GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GUARESCHI, Pedrinho. Teoria Crítica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed., ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.
- KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança (org.) In: KOHAN, Walter O. **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KRONBAUER, Luiz G. Contradição. In: STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira**: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Trad. Giuliana Rodrigues. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.
- PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. In: Dicionário Paulo Freire. STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- PEREIRA, Luiz Miguel. **Teatro para bebês, estreias de olhares**. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói- RJ, 2014.

SARMENTO, Manuel.; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.) **Estudos da Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação.)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

REIS, Lucilaine M. da Silva. **Inserção e diálogo**: como as crianças pequenas vivenciam sua entrada na educação infantil. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói- RJ, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R., REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUNG, Mo Sung. Liberdade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. ver e amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Psicologia USP, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Adriana Olivia Alves - adrianaolivia@ufg.br

Professora Associada. Possui graduação (Licenciatura - 2000 e Bacharelado-2001) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. Mestrado (2004) e Doutorado (2010) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Realizou estágio-doutoral (2008-2009) na Université Le Mirail em Toulouse-França e pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense (2024-2025). Desde 2010 é professora nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiânia. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI (CNPq/UFF-UFJF. Os principais temas de pesquisas são: Formação de Professores em Geografia, Metodologia de Ensino de Geografia, Didática do Ensino de Geografia, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais e Geografia das Crianças, Ensino de Geografia e componentes físicos-naturais.

Ana Beatriz da Silva - professoraanabia@gmail.com

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. 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). Pesquisadora, educadora social, ativista do Movimento de Mulheres Negras e dos Direitos Humanos das Mulheres e Mãe do Malcolm Akins.

Ana Carolina Aureliano - anacaroline.aureliano@gmail.com

Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Iniciação à Docência pelo projeto Necessidades Especiais em processo de Inclusão (CETREINA-UERJ), com atuação no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem interesse em pesquisas e estudos no campo de História Regional de Brasil e possui experiência com educação popular, pré-vestibular comunitário e na área de arquivística.

Ana Cláudia Carvalho Giordani - anagiordani@id.uff.br

Graduada em Geografia (UFSM/2008), Mestre em Geografia (UFSM/2010), especialista no curso? O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade? (UFRGS/2012) e Doutora em Geografia (UFRGS/2016). Pesquisa a interface Geografia e Educação. Tem experiência na área de Geografia da Educação, principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais e ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença. Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Carolina Silva Gomes de Sousa - carolinagsousa@gmail.com

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); especialista em Educação Infantil pela AVM –

Universidade Cândido Mendes (UCAM); mestre e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Educação Infantil no Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR), no Colégio Pedro II.

Diego Corrêa Maia - d.maia@unesp.br.

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). 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).

Diomario da Silva Junior - diomariosilvajunior@gmail.com

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Geografia das Redes Pública e Privada do Rio de Janeiro. Possui experiência na discussão dos seguintes temas: Geografia política e urbana, Educação de Jovens e Adultos, Didática, Questões Étnico-raciais e Juventudes.

Ingrid Vitória Luciano Gomes de Souza - ingridluci2911@gmail.com

Licenciada em geografia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF-UERJ). Estudante de pedagogia na UERJ - polo Belford Roxo. Foi bolsista de iniciação à docência no Instituto de Aplicação da UERJ. Foi professora voluntária de geografia na Educafro. Tem artigos publicados em revistas na área da educação. Faz parte do Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das Classes Populares. Atualmente é professora de geografia no Instituto Gênesis de Educação e monitora de geografia no Colégio Força Máxima.

Felipe Rangel Tavares – tavares.geo@gmail.com

Licenciado em Geografia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), possui mestrado e doutorado em Geografia pela PUC-Rio. Atuou na educação básica por mais de 10 anos. Atualmente é professor do curso de Geografia da FEBF-UERJ e do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO-UERJ). Seus interesses de pesquisa são Ecologia Política, Agroecologia, Movimentos sociais e Ensino de Geografia. Também atua com projetos de extensão na área de agroecologia, articulando-se com movimentos sociais e produtores(as) da região metropolitana do Rio de Janeiro. É editor chefe da Revista eletrônica História, Natureza e Espaço, do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Espaço da Baixada Fluminense (NIESBF).

Jader Janer Moreira Lopes - jjanergeo@gmail.com

Professor Titular. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós Graduação em Educação da

Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre a Espacialização da Vida; Geografia - ensino/aprendizagem; Geografia da Infância; Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Teoria Histórico-cultural.

Joice Carvalho Coutinho - joicecarvalho@id.uff.br

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), membro do Grupo de Pesquisa Geografia da Infância (GRUPEGI- UFF). Especialista e Alfabetização das Crianças das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuou como Professora em turmas de Educação Infantil no município de Silva Jardim e como Professora EBTT Substituta na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense. Atua como Supervisora Educacional na Rede Municipal de Araruama-RJ. Interesses investigativos: Pesquisa com Crianças; Geografia da Infância; Sabores e Aromas das Infâncias; Brincadeiras pelos espaços intra e extra-escolares.

Josias Teodoro Guedes - Josiastg1@gmail.com

Mestre em Ensino pela UFF; Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI; Membro da Rede Primeira Infância em Museus – Rede PIMu; Professor de Geografia na Secretaria Municipal de Educação em Carangola –MG – SEMED – MG; Professor de História na Secretaria Estadual de Educação em Minas Gerais – SEE/MG; Doutorando em Educação – UFJF com estágio Doutoral na USCO – Universidad Surcolombiana.

Kelly Chrystine Perdiz - kellybragaperdiz@gmail.com

Graduando do Dept. de Ciências da UERJ-FFP na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bolsista de Iniciação à Docência do conPAS Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades "no CAp/UERJ.

Leila Mariene Freitas Justino - leila.mariene@unesp.br.

é professora mestra em Geografia pelo programa de Pós-graduação da UNESP de Rio Claro (SP) (2024), na área da Geografia da Infância, pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Participa do grupo de pesquisa do CNPq: Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED). Atua como professora da educação básica na Rede Municipal de Rio Claro (SP) desde 2008 e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, desde 1995.

Lorena Lopes Pereira Bonomo - lorenbonomo@hotmail.com

Professora Associada do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) e do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PPEG/UERJ). Líder e Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Baixada Fluminense/CNPQ. Coordenadora do Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense. Mestre e Doutora em Educação pela

Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Luciana Ribeiro de Oliveira - lucianaribeiroeduacao@gmail.com

Pesquisadora, ativista, educadora social antirracista, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Atua com projetos educacionais em organizações sociais e formação de educadores (as) / docentes em Educação para as Relações Étnico raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação étnico racial, formação docente (lei 1063/03) representações docentes, conceitos raciais e estudos decoloniais. Atualmente faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa: avaliação e currículo - GEPAC/UNIRIO, da comissão do GT de Educação liderada pelo Fórum Estadual de Mulheres Negras/RJ e compõe a equipe do Projeto SETA (educação antirracista) como especialista em educação.

Luiz Miguel Pereira - luizmiguelp@gmail.com

Graduado em Geografia (UFF/2008), Mestrado (2014) e Doutorado (2018) em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Estágio pós-doutoral em Geografia, em curso na UFF. Desenvolve pesquisas no campo da Educação com ênfase em Geografia da Infância, Geografia e Arte, e Geografia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, GRUPEGI-UFF/UFJFCPNq e do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Artesanias Geográficas e Educacionais – AGE/CNPq.

Maria Alice de Mattos – arq.malicegm@gmail.com

Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFRJ, orientada pela Prof. Dr. Ana Angelita da Rocha. Mestre em Ensino em Educação Básica pelo PPGEB CAP-UERJ com a pesquisa "Vila Cruzeiro, escolas e movimentos sociais: múltiplas narrativas sobre o território, a vizinhança e a história local" e Produto Educacional "Almanaque da Vizinhança: Vila Cruzeiro", sob orientação da Prof. Dr. Mônica Regina Ferreira Lins.

Margarida dos Santos - igasantos@hotmail.com

Professora alfabetizadora das crianças nas/das Classes Populares em escolas públicas, públicas no Rio de Janeiro desde 1985. Aposentada do CAP ISERJ, uma escola centenária comprometida com a formação de sujeitos da Educação Infantil ao Ensino Superior. Atualmente, professora Assistente no CAP UERJ, exercendo a docência no Ciclo de Alfabetização, na formação inicial e permanente de professoras e professores (Extensão e Pesquisa). Professorapesquisadora, membro coordenadora do Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas Classes Populares desde 2019. Anteriormente, membro-coordenadora do GEFEL- Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores por 20 anos. Doutoranda em Educação na Unicamp sob a orientação das professoras Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança e Dra. Juliana Godoi, intitulada “Quem gosta de coletivo é motorista de ônibus: movimentos instituintes em uma formação continuada outra no Coletivo de Alfabetizadoras das/nas Classes Populares do Rio de Janeiro”.

Marlene Nunes Ferreira - marlenenufe@gmail.com

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) - UERJ, Pedagoga, Psicopedagoga, Professora dos anos iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

Monica Regina Ferreira Lins - monicarlins@gmail.com

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999) e Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ) (2012). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), grupo interinstitucional (UFRRJ, UERJ, IFRJ), coordenando a Linha de Pesquisa Racismo e Antirracismo. Vice-líder do Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI). Membro do Projeto de Extensão Estudos Coletivos Entre Mulheres: sobre corpos/corpus femininos. Com produção acadêmica concentrada nas seguintes temáticas: Direitos Sociais e História da Infância e Juventude no Brasil, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Relações Étnico-raciais e Educação; História da Educação e das Políticas Públicas em Educação.

Patrícia Braun - braunpatricia09@gmail.com

Graduada em Pedagogia Habilitação Educação Especial - DM (PUCRS, 1991), Especialização em Psicopedagogia (PUCRS, 1994), mestrado (UERJ, 2004) e doutorado (UERJ, 2012) em Educação. Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ, onde atua como docente do Departamento do Atendimento Educacional Especializado - DAEE, no Ensino Fundamental I. Docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB/CAP-UERJ.

Priscila Lobo da Silva - priscilals84@gmail.com

Bacharel em Administração de Empresas (2009), MBA em Sistemas de Informação (UFF/2010), Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF/2015). Tutoria em curso de pós-graduação PIGEAD/UFF. Desenvolve assessorias e consultorias em gestão do ensino a distância e projetos educacionais.

Rafael de Andrade Souza - prof.rafaelandrade2015@gmail.com

Professor de Geografia na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), na rede municipal de ensino de São Gonçalo (RJ) e na rede privada. É graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-graduação lato sensu em Docência pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Atualmente, é mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), com pesquisa voltada à análise do patriarcado na motivação toponímica.

Rodrigo Batista Lobato – lobato.uerj@gmail.com

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.

Sabrina Munck do Nascimento - sabrydine@gmail.com

É uma apaixonada pelas palavras e ao longo de sua existência foi colhendo caminhos de auto expressão. Essa maneira altruísta talvez venha da vida simples que levou perto das geoandanças tecidas em rodas de conversas e fazeduras de pão alemão com as matriarcas de sua família. Ali, esteve presente o gosto pelas histórias contadas, os “causos” passados. Nascida em Juiz de Fora /MG, mais precisamente na colônia de cima chamada São Pedro é mestre pela UFJF-PPGE e licenciada em história pela mesma faculdade. Fez pós-graduação em Filosofia (UFJF) e também Alfabetização e letramento (UFSJ). cursando o extinto curso de ensino médio de magistério. Com essa e outras formações, busca harmonizar as geo-histórias em suas diversas vivências pelos caminhos da infância nas salas de aula. Atualmente, é professora da rede pública de Juiz de Fora a mais de 21 anos e também professora supervisora do PIBID. Movimentos que tecem essa professora de personalidade alegre e espontânea, que gosta de olhar as cadências temporais. Nesse sentido, para ela o tempo histórico é espiralar assim como sua escrita o é. Sendo uma escrita revolucionária, pois capta as diversidades humanas em suas relações de aprendizagem e afeto expressas nos cotidianos escolares. De certo, o narrar as tramas escolares se fazem urgentes para entendermos o necessário papel desempenhado pelos professores. Principalmente os docentes de nossas escolas públicas.

Sylvio Ribeiro Pinel – rpsylvio@gmail.com

Graduando do Dept. de Geografia da UERJ-FFP na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bolsista de extensão do conPAS Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades "no CAp/UERJ.

Soymara Viiera Emilião – emiliaosoymara@gmail.com

Doutora e Mestre em Educação, pelo PROPED -UERJ. Pós-doutorado no PPGE-UFRJ. Professora Adjunta da UERJ e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói, coordenadora da Disciplina de Psicopedagogia, do Curso de Pedagogia - CEDERJ/UNIRIO. 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. Membro do Projeto de Pesquisa ConPAS ee Polifonia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Pesquisadora APQ1 FAPERJ 2023

Thais Bôto Xavier - thaisxavierboto@hotmail.com

Professora de séries iniciais na Rede Municipal de Saquarema/RJ e de Iguaba Grande/RJ. Mestranda no Programa de Mestrado em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PPEG/UERJ). Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (*Ererebá*), pelo Colégio Pedro II e graduada em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Vinícius de Luna Chagas Costa – vinicius.costa@uerj.br

Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ. Professor de Geografia na rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Professor do Município de Nova Iguaçu (RJ). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI (CNPq/UFF-UFJF). Coordenador do Projeto de Extensão Cartografia nas Infâncias e Registro do Espaço Geográfico nos Anos Iniciais (CAp-UERJ).

Parcerias do Projeto de extensão cartografia nas infâncias e registro do espaço geográfico nos anos iniciais - (CAp-UERJ), 2024/25.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ

Departamento de Extensão da UERJ

Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Juventude e infância /GEPEJI-UERJ

Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas - GPMC-UFRRJ/UERJ

Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI-UFF-UFJF/CNPq

Laboratório de Cartografias Históricas-Escolares – LaCartHE/UERJ-FEBF

Viramundo: laboratório de geografias populares – UERJ

Bolsistas que participaram do projeto:

Maria Eduarda da Silva Mateus - UERJ/FEBF (2024) e Leonardo Garanito Farias - IGEOG/UERJ (2025)



...Toda vida existe pra iluminar
O caminho de outras vidas
Que a gente encontrar
Homem algum será deserto ou ilha
Como não pode o rio negar o mar
Seja lá em qualquer norte ou no sul
Seja lá na Dinamarca ou aqui
Sonho, sonho solidário
Faz crescer o amor diário
Faz amigo em cada rua...

(Fernando Brant / Milton Nascimento, 1982)