“TRAMANDO GEOGRAFIA(S) COM CRIANÇAS”: UMA EXPERIÊNCIA DA GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS NO CMEI REINALDO RIDOLFI EM VITÓRIA/ES

"PLOTTING GEOGRAPHY(S) WITH CHILDREN": AN EXPERIENCE OF THE GEOGRAPHY OF CHILDHOODS IN CMEI REINALDO RIDOLFI IN VITÓRIA/ES

"TRAZAR LA GEOGRAFÍA CON LOS NIÑOS": UNA EXPERIENCIA DE LA GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA EN EL CMEI REINALDO RIDOLFI EN VITÓRIA/ES

William Carlos Rodrigues Gonçalves
E-mail:wcarlos.rg@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Rayssa da Silva Henrique
E-mail:geografiarayssa@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Rayla Heringer Gomes
E-mail:raylaheringer@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Thaís Barbosa da Costa
E-mail:thaisbarbosacosta97@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Gabriel Christ Justo
E-mail:cjgabriel01@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo:
Debruça-se aqui na possível relação da Geografia com a Educação Infantil, ausente nos currículos oficiais dessa etapa da educação básica. Contudo, a forma da pesquisa aposta na observação das práticas e comportamentos das crianças nas atividades de Educação Ambiental, objetivando a manifestação de saberes geográficos por parte das crianças. Os pesquisadores e pesquisadoras escolheram como metodologia as pesquisas cotidianas e o método de análise a observação direta. Se fez necessário lentes de interpretação diante das comunicações dos estudantes, através de gestos, expressões e sonoridades, para que fosse possível começar as análises. Assim, o trabalho fincou-se na observação direta perante as práticas ambientais da escola que fica em Vitória-ES, através de eventos realizados na escola pela SEMMAM. Revelou-se possibilidades da Geografia na educação infantil, visto que as categorias de análises da ciência geográfica apareceram consideravelmente no cotidiano observado.

Palavras-chave: Cotidianos, Infâncias, Observação.

Abstract:
It focuses here on the possible relationship of Geography with Early Childhood Education, absent in the official curricula of this stage of basic education. However, the form of the research bets on the observation of children's practices and behaviors in Environmental Education activities, aiming at the manifestation of geographic knowledge by the children. The researchers chose as methodology the daily research and the analysis method the direct observation. Interpretation lenses were needed to interpret the students' communications, through gestures, expressions, and sounds, so that it was possible to start the analysis. Thus, the work was based on direct observation of the environmental practices of the school, which is located in Vitória-ES, through events held at the school by SEMMAM. The possibilities of Geography in early childhood education were revealed, since the analysis categories of the geographic science appeared considerably in the observed daily life.

Keywords: Everyday Life, Childhood, Observation.

Resumen:
Se centra aquí en la posible relación de la Geografía con la Educación Infantil, ausente en los currículos oficiales de esta etapa de la educación básica. Sin embargo, la forma de la investigación apuesta por la observación de las prácticas y comportamientos de los niños en las actividades de Educación Ambiental, buscando la manifestación del conocimiento geográfico por parte de los niños. Los investigadores eligieron como metodología la investigación diaria y como método de análisis la observación directa. Fueron necesarias lentes de interpretación frente a las comunicaciones de los alumnos, a través de gestos, expresiones y sonidos, para que fuera posible iniciar el análisis. Así, el trabajo se basó en la observación directa de las prácticas ambientales de la escuela en Vitória-ES, a través de eventos realizados en la escuela por SEMMAM. Reveló las posibilidades de la Geografía en la educación infantil, ya que las categorías de análisis de la ciencia geográfica aparecían considerablemente en la vida cotidiana observada.

PALABRAS CLAVES: Vida cotidiana, Infancia, Observación.

Introdução

Os estudos das infâncias dentro de uma perspectiva geográfica nos trouxeram a esta problemática tão instigante: como são concebidas as geografias perante os fazeres das crianças?!

A pesquisa tem como propósito investigar a relação entre a Geografia e a educação infantil, bem como, propor formulações que contemplassem um ensino transdisciplinar, observando os resultados e potencialidades diante das atividades. A condição de pesquisadores(as) nos/dos/com cotidianos que nos fez caminhar para este tema, assim como nos elucida Nilda Alves (2003, p. 1-2):

> [...] precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconcertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas.

O pensamento pré-estabelecido de quem são os(as) alunos(as) e como iríamos tratá-los(as), era o que nos intrigava na (para) realização desta pesquisa. Sendo assim, o próprio "problema" fornecido pelo cotidiano nos possibilitou ver as crianças de outras formas e a partir de um novo ponto de vista. Durante muito tempo na História, as crianças estavam em um papel de sujeitos passivos ou de negação dos processos de produção de saberes, sendo limitados a agentes recebedores de conhecimentos e não como sujeitos atuantes e modificadores de produções socioambientais (LOPES, 2013). Partindo desta concepção estaríamos negligenciando os fazeres infantis, reduzindo-os a sujeitos passivos e inexpressivos no espaço.

Seguindo o pensamento de Lopes (2013), estudioso das geografias das infâncias, estes fazeres devem ser compreendidos e interpretados como uma construção social, uma dimensão cultural de cada sociedade, visto que as produções das ciências, de maneira ampla, formam não apenas uma reprodução do fazer infantil, mas sim uma variedade de saberes sócio-cultural-ambiental, das infâncias. Visando esta concepção, as crianças precisam ser percebidas como ativas na construção da sociedade e como sujeitos plenos de relações sociais, portanto, são merecedoras de estudos a partir de si mesmas.

Estudar a geografia das infâncias é um grande desafio, uma vez que o olhar adulto é uma premissa da produção científica como um corpo educado e maturado por anos, que sofre construções e desconstruções a todo momento, contudo, no desenvolver de estudos das infâncias, precisamos nos despir de qualquer idealização do ser infantil, buscando assim uma tentativa de aproximação sob uma reflexão através da criança como protagonista.

A relação entre a geografia e a primeira infância, na qual nos propusemos a pensar, é especial, pois ela marca uma quantidade considerável de pessoas durante um período relevante da vida. Essa relação não será tratada aqui como forma de roteiro. Os pequenos gestos cotidianos do espaço escolar têm a sua importância justificável para a análise, como nos aponta Paulo Freire (1996, p. 19):

> Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter

> socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.

A corrente Humanista veio suprir essa necessidade de aprofundamento dos sujeitos como agentes modificadores, trazendo um novo ponto de vista além do positivista, que muitas vezes limitava estudos acerca do indivíduo, sendo assim, o ser humano herdou um grande pressuposto: a concepção de que a relação da criança com o mundo é de indiferença. Contrapondo à noção anterior, os estudos contemporâneos defendem a ideia de que a criança vai desenvolvendo seus sentidos motores e sensoriais, ou seja, a criança primeiramente experiência o espaço físico através dos seus corpos, em que ocorre a noção de seu próprio corpo e a partir de então uma ruptura entre o eu e o espaço. A consciência de si irá promover a noção de mundo trazendo as primeiras ideias de espacialidades, como traz Lopes (2013, p. 5):

> Nesse desenvolvimento/separação ocorre a construção da noção de espaço-tempo. Dessa forma, inicialmente, a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação.

Com as convenções e estatutos políticos sobre o Direito das Crianças e outros documentos surgidos a partir dos anos 80, foram acompanhados por grandes ganhos legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, isso se deu quando a ideia do direito da criança ganhou dimensões definidas e sistematizadas

como o de direito ao espaço, ganhando assim, força nos estudos das Geografias das Infâncias, conectando as noções de espacialidade da criança. Uma vez que voltamos nosso objeto de observação para a percepção das ciências geográficas sob uma perspectiva da criança, os olhares se modificam para desvendarmos uma série de ações e registros que buscam compreender o ser e o estar das crianças no espaço, para isso se faz necessário um estudo aprofundado sobre os desafios metodológicos nos estudos das infâncias.

Em estudos educacionais, normalmente, os pesquisadores e pesquisadoras fazem a escolha por alunos e alunas que poderão facilmente corresponder às hipóteses da pesquisa, seja por meio de entrevistas ou conversas informais. Logo, arriscar-se com um grupo mais complexo, no que diz respeito à extrair suas concepções de mundo, emerge como desafio, pois, suas cosmovisões são mais complexas para decifrá-las, logo, suas apreensões sobre a espacialidade tornam-se novidades ao âmbito científico da educação e da Geografia. A barreira da oralidade e da linguagem converte-se como um dos aspectos intrincados para as interpretações diante de um grupo infantil, logo para Malaguzzi[1] (1999, p. 322) citado por Fochi (2014, p. 13):

> Assim, para o pedagogo italiano o tema das linguagens tornou-se o grande desafio da escola da infância, já que para o autor as crianças aprendem e relacionam-se com o mundo por meio de diferentes formas utilizadas para simbolizar. Elas utilizam *cem* formas de se comunicar com o mundo.

[1] MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George**. As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

Sendo assim, "[...] tentar entender as crianças com as quais lidamos é fundamental para uma prática pedagógica significativa" (FOCHI, 2014, p. 16). Compreender o comportamento infantil durante práticas educacionais nos permite repensar sobre o papel do(a) educador(a) a partir das relações que tantas vezes aparecem como naturalizadas pela repetição. Nossa vontade em observar as espacialidades infantis está em fornecer perspectivas geográficas que nos propicie novos olhares sobre a relação professor(a)-aluno(a), assim como enfatiza Fochi (2014, p.8): "[...] elementos importantes a serem considerados na construção e na atualização dos projetos educativos das escolas, e o que pudessem acrescentar algo na intensa jornada do adulto em conhecer as crianças".

Além disso, as óticas geográficas que a proposta assume aproxima-se de uma Geografia pautada nos comportamentos humanos e nos significados, que amparam a forma como os sujeitos se organizam espacialmente. De forma geral, torna-se interessante compreender como as crianças depositam significados com comportamentos específicos, manifestando categorias (lugar, espaço, paisagem, dentre outros) de análises geográficas. Assim como discorre Lopes (2003) não se pode classificar a cultura na infância de maneira categorizada, sendo ela passível de mudanças em seus diferentes territórios, caracterizando assim uma pluralidade de infâncias estabelecidas pela produção do território-lugar.

Materiais e métodos

Os caminhos metodológicos tornam-se tão relevantes quanto os resultados da exploração científica, pois, as escolhas que pesquisadores e pesquisadoras estabelecem no decorrer da pesquisa reverberam nos resultados. Para mais, espera-se de uma pesquisa científica não apenas as novidades a serem reveladas após os estudos, mas também a criatividade e o rigor da metodologia.

Apostar na comunicação oral das crianças, isto é, em entrevistas ou conversas informais também é uma tarefa difícil, pois elas ainda estão em processo de desenvolvimento de suas falas. Portanto, foi preciso o uso de outros meios, como seus comportamentos e práticas espaciais, logo, revelando sua(s) Geografia(s), para Ludke e André (1986, p. 45):

> A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema.

Ainda no que diz respeito à observação como condição de ferramenta metodológica nos debruçamos sobre os estudos do geógrafo e pesquisador das infâncias Jader Janer Lopes, o autor nos instiga a adentrar de maneira direta e prática no fenômeno ou espaço estudado, além disso, podendo até mesmo nos fundir ao fenômeno ou espaço, compondo o cenário estudado. Nos estudos de Lopes, propõem-se processos para que se perceba a presença que constitui os **territórios-lugares** das infâncias, segundo Lopes (2008, p. 78):

> [...] 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.

Em suma, a presença do pesquisador ou pesquisadora no trabalho de observação direta modifica a cena e sem cautela torna-se influenciador nos resultados, assim Ludke e André (1986, p.45) fala sobre:

> Dentre as limitações atribuídas à técnica da observação estão a de provocar, às vezes alterações no ambiente ou no comportamento da população estudada e a de que o método leva em si a influência da interpretação pessoal.

Desta forma, como salienta Ludke e André (1986) faz-se necessário estabelecer o grau de participação do(a) pesquisador(a) no ambiente estudado. Sendo assim, aproximando o escrito com a atual proposta, optamos por fazer as observações em que o participante é o observador(a), por exemplo, durante a caminhada

pelo bairro os(as) autores (as) observaram a atividade atenciosamente, mas também caminhavam juntamente aos alunos e alunas. Além disso, foi perceptível a dificuldade da não-interação nas atividades, tendo em vista, que os alunos(as) nos convidam de maneira involuntária para suas atividades, seja pegando-os(as) pelas mãos e arrastando em direção às atividades ou olhares profundos de quem desconhece aqueles corpos em suas pequenas salas de aula.

A Tabela 1 fornece informações gerais sobre as observações do estudo de campo que aconteceu na escola CMEI Reinaldo Ridolfi no bairro Maria Ortiz no município de Vitória no Espírito Santo.

Tabela 1. Informações gerais sobre as observações da pesquisa de campo.

PERÍODO DA OBSERVAÇÃO	Setembro/Outubro 2019
Nº DE ALUNOS(AS) OBSERVADOS(AS)	Uma turma com média de 20 alunos a cada atividade
IDADE DOS(AS) OBSERVADOS(AS)	3 anos de idade
ATIVIDADES OBSERVADAS	● Evento 1: Plantio de ervas medicinais ● Evento 2: Passeata Ecológica ● Evento 3: Construção de um vaso autoirrigável

Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

Resultados

Análise da geografia nas infâncias durante eventos de educação ambiental

Analisando as aulas práticas com a temática relacionada à boa alimentação, buscamos colher nesse capítulo as geografias que decorrem da elaboração de uma horta escolar.

Diante do que já foi exposto, acreditamos que as crianças percebem, vivenciam, atribuem significados e alteram/constroem as espacialidades diante de suas vivências e práticas sociais entre elas, com os adultos, as materialidades e o ambiente, bem como, os outros seres. A capacidade de serem atores do espaço e tempo não pode ser negligenciada em nossa análise como nos apontou Jader Lopes (2008, p. 77) sobre o problema da "[...] noção de uma infância percebida como sujeitos 'a-topos', ou seja, de lugar nenhum, como sujeitos a-temporais, de tempo nenhum".

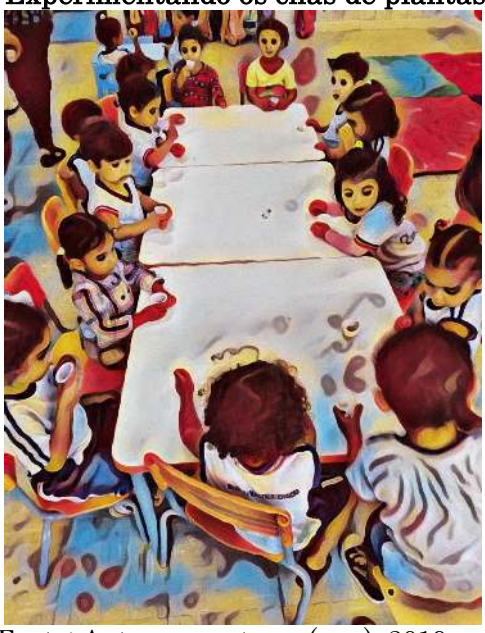
Evento 1: Plantio de ervas medicinais

Em uma das primeiras visitas à escola, se teve a chance de observar uma aula com plantas medicinais para crianças de três anos de idade. A sala utilizada foi um local que servia como uma espécie de pátio da escola, as crianças ficaram sentadas em um banco de concreto enquanto a professora preparava a área e explicava o que ia ocorrer em pé. Os objetivos da aula eram demonstrar de onde as plantas vinham, fazendo com que as crianças tivessem a experiência de plantar, tocar e sentir o cheiro.

Elas sentiram as ervas pelo tato e olfato. Em um momento posterior as crianças degustaram um chá feito da mesma erva que plantaram em um momento anterior, como mostra a figura 1, em que as crianças desfrutam de suas habilidades sensoriais.

> [...] as crianças colocaram britas no fundo do recipiente onde ficaram as mudas, algumas delas participaram desse primeiro contato. A participação sempre feita com o auxílio da professora. As crianças são selecionadas uma a uma a participarem da prática, as que se mostram fora da ordem estabelecida não são selecionadas. (nota de campo, escrita pelos(as) autores(as) em setembro de 2019.

Figura 1. Experimentando os chás de plantas medicinais.



Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

O período que antecede ao evento de plantar é marcado pela organização espacial de objetos para que a aula seja possível,

estes envolvem saco de terra, brita, terra boa[2] e uma vasilha onde se inserem todos esses elementos mais as sementes; há ainda um forro de lona laranja como camada vertical que separa o chão da escola da prática logo acima dele, sua finalidade é evitar a sujeira, o que é terra dentro da vasilha é sujeira fora dela.

A forma como os elementos se posiciona espacialmente para a execução da prática da horta também fundamentam simbolicamente os limites dessa prática, seja de forma pensada a priori ou não. A prática não acontece em lugar nenhum para qualquer um, existe uma extensão, ocorre num espaço delimitado para corpos selecionados, ou seja, há critérios de seleção. Em meio à terra, brita, pulos e sementes, plantar uma horta se configura, também, como uma prática geográfica.

Dentre os objetos mencionados acima, tomemos por exemplo a importância da lona para a prática:

- a lona pode ser uma espécie de justificativa permitindo com que o evento possa ocorrer, nesse caso sua finalidade está em evitar a "sujeira" que poderia servir de impedimento para a realização do evento;

- ela demarca a posição e a área onde ocorrerá o evento, uma decisão que também está relacionada com o ato de evitar a sujeira.

[2] Nome atribuído pelas crianças e professoras à compostagem feita com restos orgânicos por eles.

- a lona ascende à categoria de limite de um território no momento em que seleciona os participantes dos não participantes, diferenciando os de dentro e os de fora.

A lona não possui nenhum poder místico inserido em sua materialidade que a torna uma fronteira, não está no material, mas está em sua ascensão simbólica a esse estado. A condição simbólica da lona nos permite perceber que o que a transformou em um limite foram as pessoas através de suas práticas espaciais, no caso, um limite imposto pelos adultos. Um apontar de dedos aqui, um impedimento físico ali e está configurado um novo território onde adultos e crianças possuem condições diferentes de acesso.

Sobre o fenômeno territorial observado, Sack[3] (1986, 6 *apud* Haesbaert, 2011, p.86) pode nos dar algumas contribuições iniciais.

> A territorialidade, esta "qualidade necessária" para a construção de um território, é incorporada ao espaço quando este media uma relação de poder que efetivamente o utiliza como forma de influenciar e controlar pessoas, coisas e/ou relações sociais.

[3] SACK, R. **Human Territoriality**: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

Figura 2. A lona utilizada nas atividades.



Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

Robert Sack (1986, p.1 *apud* Haesbaert, 2011, p.86) contribui ainda para o nosso pensamento de territorialidade ao dizer que,

> A territorialidade humana envolve 'o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado', mas ela é 'melhor entendida como uma estratégia espacial para atingir, influenciar ou controlar recursos e pessoas, pelo controle de uma área e, como estratégia, a territorialidade pode ser ativada e desativada.

A lona, da figura 2, usada como estratégia observada no fenômeno em questão está pautada na consideração das crianças como um empecilho ao próprio desenvolvimento do evento por parte dos adultos. Portanto, parece ser necessário exercer o controle, pois só assim é possível que a relação social de ensinar se estabeleça na forma ao qual foi imaginada. Observamos que elas compreendem a lógica espacial no qual estão inseridas percebendo as suas restrições de acesso, porém a subversão da condição atribuída é constantemente exercida pelas crianças, hora e outra se levantam e tentam se aproximar e pisar sobre a lona, algumas conseguem. Há também o ato de levantar, no entanto, o ato de

levantar é punido com advertências sobre a impossibilidade de participar (Isso também parece ser uma forma de ensinar o "bom comportamento". Quem se comporta "bem" é escolhido) enquanto a atitude de tentar pisar na lona exige um ato físico de retirar a criança e recolocá-la no banco de concreto.

Já ao final deste primeiro contato, as crianças foram liberadas para brincar com os brinquedos que estavam presentes no CMEI, neste momento uma delas urinou no chão. As professoras observaram a cena e pediram para não mexerem no líquido e disseram que era algo errado, as crianças acenaram com a cabeça dizendo que não mexeriam. Nesse momento corremos para ajudar as professoras, nos distraímos por um segundo e já estavam lá três alunos encantados com o líquido como se fosse mais um brinquedo. Dois deles estavam em contato direto e um assistia a cena como algo extraordinário. Dos que estavam em contato direto um fazia uma espécie de desenho espalhando o líquido e o outro apenas encostava de maneira mais tímida, quando perguntados sobre se era correto brincar com aquilo eles responderam com uma segurança aparente de que não era correto. Então pegamos as duas crianças e as levamos ao banheiro para lavar suas mãos com sabão e álcool, mas quando retornamos havia mais crianças ali do que da primeira vez, para Lopes (2008, p.78):

> 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.

Evento 2: Passeata Direito das Crianças

A passeata foi organizada de acordo com o projeto institucional da escola "toda criança tem direito", no qual cada grupo se aprofundou em subprojetos relativos aos direitos essenciais de todo ser humano: a diversidade, a educação e a alimentação. A turma que acompanhamos tinha como pauta o "Direito à Alimentação Saudável". Diante disso, cada grupo saiu pelas ruas do bairro defendendo o "direito" que estava sendo desenvolvido pelas professoras em sala de aula, na figura 3 é o momento da saída.

Figura 3. Faixa que dava início a caminhada pelo bairro Maria Ortiz.



Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

Foi oferecido ajuda na hora de preparar as crianças para saída externa. Em um dado momento aproveitamos o contato direto com elas (que já não nos viam ali como um ser estranho, apesar dos olhares atentos, por decorrência da frequência em que acompanhamos suas atividades) para uma maior interação. Foi

estabelecida por nós uma única pergunta que foi repetida para todas as 6 crianças que ajudamos a vestir: "Onde vocês estão indo agora?". Algumas sentiram vergonha de conversar, outras não sabiam o que responder, duas deram as seguintes respostas:

- Criança 1:

***Pesquisadora**: "Ei lindinho, deixa a tia te ajudar a colocar a roupa" ... "Você sabe onde estamos indo agora?"*
***Criança 1**: "Lá longe"*
***Pesquisadora**: "Longe quanto?"*
***Criança 1**: "Lá longe onde tem parquinho e brinca!"*

- Criança 2:

***Pesquisadora**: "Ei lindinha, a tia vai te ajudar a vestir a roupinha, tudo bem?!"*
***Criança 2:** [Acena com a cabeça dizendo que sim]*
Pesquisadora: "E você sabe para onde estamos indo agora?"
***Criança 2:** "Lá onde o ovo caiu no ninho."*

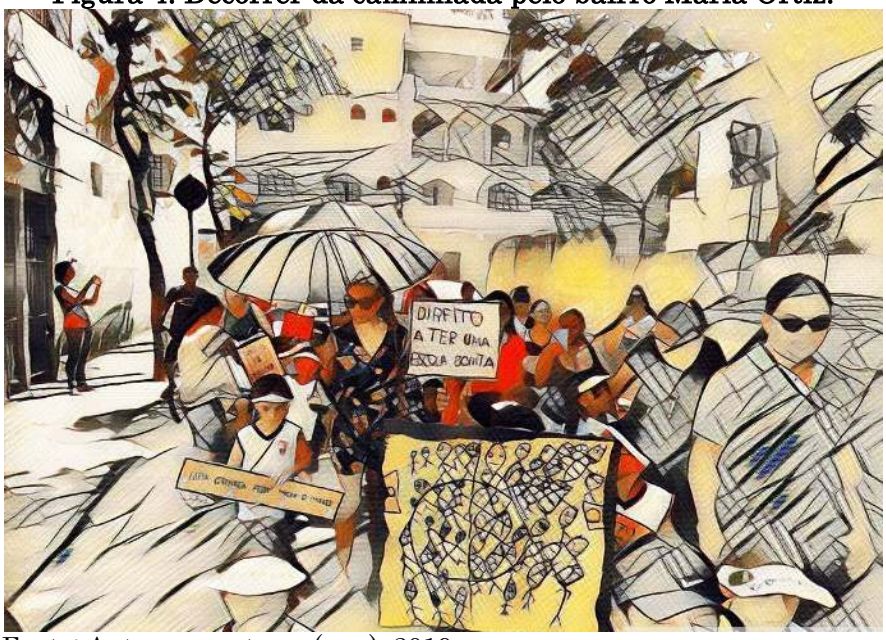
No primeiro momento indagamos o aluno com a finalidade de buscar uma resposta que completasse a nossa noção adulta de mundo, algo que pudéssemos interpretar em sua fala. No segundo momento, uma resposta que a princípio nos pareceu engraçada, coisa de criança, foi o que despertou para o que seria o estudo das infâncias, pois, como aponta Lopes (2013) que romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram (e marcam)

nosso olhar sobre as crianças e suas interações com o mundo e permitir a emergência de um outro paradigma, faz-se necessário na constituição de novas políticas educativas que têm como proposta de trabalho essa dimensão humana.

Ora, se queremos compreender como as crianças criam noções territoriais e, consequentemente, produzem saberes, como enxergá-las partindo da nossa visão de mundo se a visão de mundo delas não possui as marcas e construções bem definidas que são dadas pela estrutura da sociedade? Pois bem, em ambas respostas elas constatam suas noções espaciais quando dizem "lá", demonstrando assim o conhecimento de um lugar-território de que não as pertence naquele momento, porém, atestando grande capacidade de invenção produtiva que difere dos espaços anteriores, criando para tal nomeações dadas a partir de situações, artefatos ou objetos ali presentes (LOPES, 2008). Concebendo como resultado as várias culturas dentro dos fazeres infantis.

Após este movimento, saímos com elas pelo percurso do bairro. Pessoas que ali circulavam paravam para assistir a passagem, curiosas e atentas para as mensagens trazidas por aquelas crianças. Isso nos leva a refletir acerca da relação das infâncias com o conceito de lugar, em que o sentimento de pertencimento está atrelado à reivindicação da ocupação espaço público como se deu nesta caminhada promovida pela escola.

Figura 4. Decorrer da caminhada pelo bairro Maria Ortiz.



Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

No que tange às expressões das crianças diante do arranjo social e cultural, marcada por suas variações, é possível falar que as crianças devem ser percebidas como ativas na construção da comunidade, na figura 4, mostra essa concepção de uma coletividade, desta forma sendo interpretadas em suas muitas infâncias, para Lopes e Vasconcelos (2006, p. 110):

> Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a

> infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência.

Evento 3: Construção de um vaso autoirrigável mediado pela equipe de Educação Ambiental da SEMMAM/GEA

A equipe da Gerência de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAM) promove na escola mais uma atividade voltada para a temática da horta escolar. Nesta atividade, os alunos e alunas são organizados em cima de uma lona, onde todos devem permanecer sentados para observar a construção do vaso autoirrigável.

O trecho acima explicita uma diferença observada em relação à primeira prática (evento 1). As crianças estão sentadas sobre a lona laranja e não em um banco de concreto, há uma proximidade maior entre elas e de quem está dirigindo a prática. A organização dos objetos também se mostrou diferente, já que agora as crianças estavam divididas em pequenos grupos, cada grupo tinha seu próprio material para reproduzir o que ocorria nas mãos de um adulto, este representado por uma pessoa da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, um papel central, pois, explicava os procedimentos a serem seguidos pelos grupos. Essa pessoa também estava sentada em cima da lona, junto aos grupos. Ao considerarmos essa nova condição espacial, a prática ocorre de forma diferente pois os participantes estão regidos sobre novas regras, resultando em uma configuração territorial diferente, a forma de agir no espaço, o controle e influência sobre os comportamentos se mostra sobre outros critérios. Há, aqui, novas preocupações para que o controle seja exercido, o que modifica

também as possibilidades de subverter esse estado e a nossa própria ideia do que é considerado subversão.

No evento anterior entrar na lona era considerado uma transgressão, como se estivessem atravessando uma fronteira, porém, agora a prática começa com as crianças sentadas na lona laranja. Parece necessário que elas fiquem sentadas na lona, não em pé, nem deitadas, nem fora da lona, em um momento uma criança deitada foi advertida para retornar à sua posição corporal" (nota de campo, recolhida pelos autores em outubro de 2019). Estar dentro da lona agora é estar de acordo com o desejado, não mais uma subversão, isso se deve a uma ressignificação que decorre da alteração da lógica territorial, ou seja, da forma como o espaço está configurado, onde estão os participantes e como devem se comportar; quais os objetos participam e de que forma estão posicionados, a importância de cada objeto e etc. O que será considerado por nós como uma atitude subversiva vai variar de acordo com o fenômeno observado, estar fora da lona, por exemplo, é algo pouco aceitável. No entanto, as crianças criam estratégias próprias para subverterem a lógica imposta a elas interpretando sua condição e possibilidades.

> 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).

Durante este evento do vaso autoirrigável foi presenciada a seguinte cena, em um dado momento, já no final da atividade, uma das crianças se distrai e encontra um pedaço de papel enrolado em forma de bola. A criança pega essa 'bolinha de papel', olha ao seu redor e começa a arremessar aos poucos a bolinha de papel. Joga distante da lona e vai buscar. Pega a bolinha e joga pra mais longe. Pega a bolinha, olha para seus colegas, e joga mais longe. Pega a bolinha novamente (agora já acompanhado por alguns de seus colegas que viram ele arremessando) e joga mais longe. Pega a bolinha e finalmente joga para seu destino final: a janela do pátio que permite uma visão da área externa do bairro. Mais um grupo de crianças veem a cena e fazem o mesmo: correm todos para apreciar a paisagem que a baixa janela alcança.

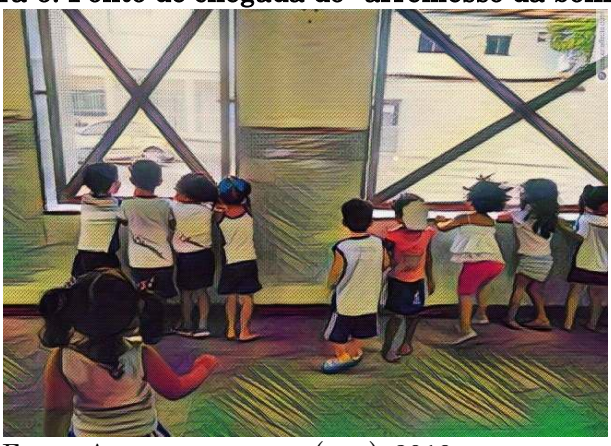
Assim, podemos observar como a criança percebeu que através do arremesso daquele pequeno pedaço de papel configura na verdade uma estratégia espacialmente utilizada com finalidade de ultrapassar o limite (ou fronteira) estabelecido pelos adultos. A lona, nesse caso, seria a forma material de representar a fronteira em forma de limite. Desta maneira, o aluno percebeu que utilizando a desculpa pela a busca do papel arremessado, seria eficaz na fragilização da demarcação. Além disso, tal fragilização acentua-se ainda mais com a adesão dos colegas diante da "quebra da regra", que correm para usufruir do êxito da estratégia. Como quem escala uma montanha e aposta na contemplação da paisagem a verdadeira recompensa do esforço, aquele pequeno grupo de alunos e alunas agitaram-se como se estivessem chegado ao cume.

Figura 5. Momento "ensinando a fazer carinho nas plantinhas".



Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

Figura 6. Ponto de chegada do "arremesso da bolinha".



Fonte: Autoras e autores (org.), 2019.

Na figura 5, o momento de experiencia, o tocar, o sentir para além do seu corpo, seu primeiro território. Na figura 6, sobre a cena observada, Jader Lopes (2008, p. 78) afirma que "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". A estratégia subversiva da bolinha de papel demonstra a capacidade de interpretação da lógica imposta. Não é uma simples ida à janela, elas não saem correndo direto para a janela, mas criam uma interpretação para ter acesso àquele espaço é necessário analisar suas possibilidades e executar uma estratégia, nesse caso o olhar para os pares talvez dê força ao movimento subversivo e demonstra a sua interação com os pares. Sobre o ato de olhar para os outros durante a "estratégia da bolinha" não temos informações suficientes para compreender o que esse código pode significar e qual sua extensão, mas ficou explícito que é um tipo de comunicação específica do grupo analisado demonstrando uma cultura própria desenvolvida por eles e elas.

Considerações finais

Diante da ideia que a presente proposta se debruça, isto é, averiguar a possível relação entre a Geografia e as infâncias, colocando a segunda em condição de protagonismo no que se refere à produção e reprodução de saberes geográficos manifestados no cotidiano das mesmas, a experiência possibilitou refletir sobre alguns aspectos que surgiram a partir do estudo e trouxeram contribuições para a Educação Infantil e a Geografia.

A primeira reflexão refere-se à abrangência de possibilidades de exploração dentro da Geografia, que por vezes acaba sendo deixada de lado, tendo em vista, a não vinculação com a produção de conhecimento tradicional, que habitualmente ignora a rica dimensão do cotidiano infantil em suas investigações. Além disso, não somente na ciência geográfica, mas também, podemos

repensar sobre a forma que as crianças são estudadas na área da educação em geral com pesquisas que projetam algum recurso/ferramenta didático(a) pensados a partir da perspectiva adulta de apreender o mundo, estudá-las nos permite reconfigurar tais práticas, vigentes até os dias atuais.

A segunda trata das percepções do que venha ser as infâncias, a grosso modo, foi-se propagado um imaginário social de indivíduos incompletos (as crianças) apoiada na ideia de infância em que seus conhecimentos e práticas, inclusive espaciais, são ignorados pelo discurso equivocado, no qual, as crianças são sujeitos inacabados e somente a partir da saída da infância que os mesmos seriam capazes de perceber o mundo de maneira própria, assim, equivocadamente vigora a ideia de que a infância trata-se de uma fase que deve ser superada logo. Reconhecemos a necessidade de considerar tais sujeitos como sujeitos completos.

Para mais, ficou latente também que as categorias de análises da Geografia (lugar, paisagem, território, fronteira e etc) aparecem assiduamente no cotidiano escolar, com destaque para a fronteira e o território. Entendemos os fazeres infantis em suas ações espaciais, munidas de significados e características próprias.

Referências

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias,** v.4, n.7, p.8, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** São Paulo: Paz e Terra, 25.ed. 1996.

FOCHI, P.S. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, M. M; FOCHI, P.S. **Infância e educação infantil II: linguagens.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014. Cap. 1, p.6-21.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p.86-87.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v.23, n.79, p.65-82, 2008.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v.22, n.49/1, p.283-294, 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, T. de. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras,** v.6, n.1, pp. 103-127, Jan/Jun 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

Submetido em: 25 de maio de 2022.
Devolvido para revisão em: 14 de agosto de 2022.
Aprovado em: 29 de agosto de 2022.

Como citar este artigo:

RODRIGUES GONÇALVES, W. C.; HENRIQUE, R. da S. .; GOMES, R. H.; DA COSTA, T. B.; JUSTO, G. C. "Tramando geografia(s) com crianças" : uma experiência da geografia das infâncias no CMEI Reinaldo Ridolfi em Vitória/ES . Terra Livre, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 353–379, [2021] Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2330.