unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LEANDRO FABER LOPES

“O PESSOAL ERA MEIO PARANAUÊ”: PAISAGENS ANDANTES E A CRIAÇÃO DE IMAGENS DE MUNDO NA INFÂNCIA

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO – SP
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

LEANDRO FABER LOPES

"O PESSOAL ERA MEIO PARANAUÊ": PAISAGENS ANDANTES E A CRIAÇÃO DE IMAGENS DE MUNDO NA INFÂNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa Maia
Coorientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Rio Claro – SP
2026

L864"

Lopes, Leandro Faber
"O pessoal era meio paranauê" : Paisagens andantes e a criação de imagens de mundo na infância / Leandro Faber Lopes. -- Rio Claro, 2026
330 p. : il., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia
Coorientador: Jader Janer Moreira Lopes

1. Geografia. 2. Vivências. 3. Crianças linguagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

LEANDRO FABER LOPES

"O PESSOAL ERA MEIO PARANAUÊ": PAISAGENS ANDANTES E A CRIAÇÃO DE IMAGENS DE MUNDO NA INFÂNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora

PROF. DR. DIEGO CORRÊA MAIA
Orientador – UNESP/Rio Claro (SP)

PROF. DR. JADER JANER MOREIRA LOPES
Coorientador – UFJF/Juiz de Fora (MG)

PROFª. DRA. DENISE WILDNER THEVES
UFRGS/Porto Alegre (RS)

PROF. DR. JOAQUIM RAUBER
IFRS/Bento Gonçalves (RS)

PROF. DR. BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA
UFJF/Juiz de Fora (MG)

PROF. DR. REINALDO JOSÉ DE LIMA
Secretaria de Educação do Município de Areal (RJ)

Conceito: Aprovado

Rio Claro (SP), 06 de março de 2026

DEDICATÓRIA

Para Teresinha Faber,

mãe,

minha primeira
geografia de afeto.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é uma paisagem tecida de encontros e travessias. Nela, cada voz se inscreve como linhas que se entrelaçam, formando uma totalidade viva de afetos e intensidades. Não é obra de uma só mão, mas fruto de um coro de encontros que ampliaram minha força de existir.

À minha mãe, Teresinha, guardiã das minhas primeiras geografias. Seu amor foi meu continente primeiro, atravessando o tempo, seus desvios e permanências.

Aos meus irmãos, Aia e Cuca, pelas andanças compartilhadas: a Cuca, pelo apoio que segue sendo chão e caminho de volta; a Aia, pelas memórias que permanecem vivas, mesmo depois que sua estrada se desviou da nossa.

A Rodrigo Fabri, com quem há oito anos partilho a vida que se faz de afetos, diálogos e caminhos. Sua presença é esteio que sustenta os dias e alarga o pensamento. No seu olhar atento, encontro o convite para ver de outros modos; nas nossas conversas, o espaço vivo da partilha, da escuta e do cuidado.

Às crianças do 6º Ano que generosamente compartilharam suas geografias neste percurso de pesquisa. Suas linguagens não são apenas registros, mas espacialidades vivas da infância, capazes de cartografar mundos inesperados e paisagens desconhecidas.

A Bruno Muniz, amigo que o trabalho me trouxe, pelas primeiras leituras bakhtinianas, que abriram veredas fundamentais neste pensar com as infâncias, bem como pela parceria que possibilitou os encontros com a turma do 6º ano – núcleo vivo desta investigação –, onde cada momento se fez horizonte em expansão.

A todas as pessoas queridas, amigas e amigos, que me lembraram que toda jornada se faz não apenas com passos, mas também com pausas – e que levantar os olhos para o céu é habitar espaços onde novos caminhos se anunciam. Em especial a André Castilho, pela amorosidade e pelo cuidado que tecem e sustentam uma amizade, e a Reinaldo Lima, pelo acolhimento que se desdobra em diálogos sobre a vida e a arte.

À equipe do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, por acolher a pesquisa e confiar na proposta aqui apresentada. A escola tornou-se um território vivo de encontros e descobertas, onde discentes, docentes e demais integrantes da

comunidade escolar contribuíram para transformar as atividades em oportunidades de diálogo e aprendizagem compartilhada.

Ao departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, do qual faço parte, especialmente aos docentes de Geografia – Prof.ª Andreia Rodrigues, Prof.ª Rosângela Nasser e Prof. Bruno Muniz –, pela amizade e pelo apoio durante o período em que me dediquei à pós-graduação.

Ao meu orientador, Prof. Diego Corrêa Maia, agradeço pela escuta sensível e pela confiança para que eu pudesse desenhar meus próprios mapas, sempre com o amparo de um olhar acolhedor e atento às entrelinhas. Ao meu coorientador, Prof. Jader Janer Moreira Lopes, pela delicada arte de sugerir caminhos, pela clareza que ilumina o texto e por fazer das perguntas lugares de encontro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro (SP), pela oportunidade de diálogo e ampliação de horizontes; e à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Programa de Apoio à Qualificação (PROQUALI), pelo apoio financeiro que facilitou a realização deste percurso. A todos(as) os(as) professores(as) e colegas do programa, pelos encontros que deixaram rastros na tessitura deste trabalho.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI - CNPq/UFF-UFJF) e do Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED - CNPq/UNESP), pelas leituras coletivas que se fizeram travessias e pelos diálogos que ressoam nestas páginas, expandindo e aprofundando a pesquisa – e, de modo muito especial, à amiga Leila, de Rio Claro – SP, presença sensível nesses caminhos partilhados.

Por fim, a todas e todos que, de alguma maneira, estiveram comigo, minha gratidão, que aqui se faz convite para que continuemos imaginando o mundo juntos.

EPÍGRAFE

“No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.”

(Manoel de Barros, 2021)

RESUMO

Ancorada na Geografia da Infância e em diálogo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo, esta pesquisa busca compreender os processos de imaginação e criação das imagens de mundo na infância, bem como as espacialidades infantis e suas narrativas, a partir dos enunciados das crianças. Compreendidas como sujeitos históricos e sociais, que se constituem nas relações com o outro e com o meio, as crianças são reconhecidas como agentes ativos nos contextos culturais dos quais participam e nos quais interferem. As vivências das crianças, em sua dimensão espacial indissociável, são atravessadas pela imaginação enquanto força criadora. É nesse entrelaçamento que se moldam suas relações com o mundo, sustentando distintas formas de conexão com a realidade e contribuindo ativamente para a criação de geografias próprias da infância. A partir desse referencial, esta tese propõe o conceito de *Fontes Espaciais* como chave para compreender a criação de imagens de mundo pelas crianças. As geografias que emergem desses processos são construídas por meio de *Dialogias Espaciais*, nas quais as crianças estabelecem relações simbólicas, afetivas e cognitivas com o espaço, elaborando imagens de mundo que são, muitas vezes, negligenciadas pelo ensino de Geografia na escola. Tal desconsideração evidencia a necessidade de reconhecer como as crianças constroem, a partir de suas relações com o meio, suas próprias geografias. Os sujeitos da pesquisa são crianças do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, concebidas, na perspectiva histórico-cultural e dos estudos sociais da infância, como produtoras de cultura, detentoras de lógica, de autoria e de agência. Sua participação se dá como coautoras da investigação, reafirmando a centralidade da escuta sensível, da linguagem e da dialogia na produção de conhecimento *com* as crianças.

Palavras-chave: fontes espaciais; geografia da infância; imaginação e criação; infância; vivências espaciais.

ABSTRACT

Based on the Geography of Childhood and in dialogue with the assumptions of Historical-Cultural Theory and Bakhtin Circle's Philosophy of Language, this research project aims to understand the processes of imagination and creation of images of the world in childhood, as well as children's spatiality and narratives, using children's statements as a basis. Recognized as active agents in the cultural contexts in which they participate and interfere, children are understood as historical and social subjects who are constituted in their relationships with others and with their environment. Children's experiences, with their inseparable spatial dimension, are permeated by imagination as a creative force. It is through this interplay that their relationships with the world are formed, establishing various connections with reality and contributing to the creation of unique childhood geographies. Based on this reference, this thesis proposes the concept of *Spatial Sources* as key to understanding the creation of images of the world by children. These geographies emerge through *Spatial Dialogues* in which children establish symbolic, affective and cognitive relationships with space, creating images of the world that are often overlooked in school geography teaching. This highlights the need to consider how children construct their own geographies based on their relationships with their environment. The research subjects are sixth-grade elementary school children from the João XXIII Application School of the Federal University of Juiz de Fora. From a historical, cultural, and social studies of childhood perspective, our participants are considered to be producers of culture, holders of logic, authorship, and agency. They participate as co-authors of the research, reaffirming the importance of active listening, language, and dialogue in producing knowledge *with* the children.

Keywords: spatial sources; childhood geography; imagination and creation; childhood; spatial experiences.

SUMÁRIO

Parte I

1 Prelúdio 12

2 Paisagens iniciais 17

3 Vontades de mundo: o que move esta pesquisa 30

Parte II

4 O mundo se imagina em criança:
vivências, espacialidades e imagens em formação 40

5 *Paisagens andantes*: por um método dialógico de atenção
às vivências espaciais infantis 52

Parte III

6 Entremeio: a infância é muitas..... 62

Parte IV

7 Por uma Geografia dos afetos 86

8 Entre linhas e fundamentos: discussões outras 102

9 Caminhos trilhados: escolhas metodológicas 114

Parte V

10 Cartografias da Imaginação: territórios infantis
de criação e linguagem 140

10.1 Atividade I: Que lugares você guarda dentro de você? 145

10.2 Atividade II: Como você imagina o mundo? 179

10.3 Atividade III: Sentimentário da paisagem 238

Sentimentário da paisagem: um livro de sentimentos 244

Parte VI

11 Horizontes 310

Referências Bibliográficas 318

Apêndices..... 326

PARTE I

1 PRELÚDIO

> O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (João Guimarães Rosa, 1994)

O Sertão é implacável! Com seus vastos espaços preenchidos de distâncias, jamais lhe faltaram as belezas, os rigores e a poesia. Na minha infância, aquelas terras interiores e suas grandezas me atravessavam e, ao mesmo tempo, me constituíam. Passados muitos anos, suas gentes e suas paisagens ainda me habitam.

O Sertão verde do Cariri, da sombra do umbuzeiro, do povo sertanejo, das cacimbas e dos quintais. O Sertão dos olhos d'água, dos olhos das meninas e dos meninos. O Sertão das histórias contadas, das imaginações e dos mistérios. O Sertão dos versos da canção, dos bichos em forma de nuvens e do chão de estrelas. O Sertão de geografias outras.

Na poesia de Rosa, "Sertão: é dentro da gente" (Rosa, 1994, p. 435). É um lugar que, ao mesmo tempo, existe e escapa, nas fronteiras entre o real e o imaginado, entre o chão pisado e o mundo sentido. "Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar" (*idem*, p. 28). Na companhia de Riobaldo, reconheço esse Sertão que se inscreve mais fundo do que o mapa: um Sertão que não se mede em quilômetros, mas em afetos e sentidos.

Passadas mais de quatro décadas, aquelas paisagens de quando tudo começava ainda respiram em mim, interiores, como quem finca raízes no espaço aberto da memória. Elas permanecem em movimento, tecendo delicadas presenças que atravessam o presente, ressignificam o passado e apontam para o futuro.

Na década de 1970, no seio de uma família *mudante*, eu morava com minha mãe e com meus dois irmãos na Zona da Mata pernambucana. Era no pequeno povoado de Rainha dos Anjos, localizado na zona rural do município de Ribeirão (PE), que minhas primeiras cartografias iam sendo traçadas. Talvez por isso, ao

retornar a essas paisagens primeiras, o olhar não se detenha apenas nelas: já havia ali uma abertura ao deslocamento, uma disposição para a travessia.

Ao fechar os olhos para voltar aos meus verdes anos, sou atravessado também pelas matas brancas da Caatinga. Nas muitas vezes em que, acompanhado por meu pai e por meus dois irmãos, deixávamos a Zona da Mata em direção ao interior do estado, o percurso ia se fazendo como uma sucessão de geografias que faziam morada no olhar. Saíamos dos engenhos de cana-de-açúcar, atravessávamos o Agreste e alcançávamos o Sertão, onde a paisagem se reorganizava e a engenhosidade assumia outras formas, outros ritmos e outras relações com a vida.

Nesses deslocamentos, todo o percurso me encantava. E esse maravilhamento, movido em parte pela emoção, em parte pelo pensamento, sempre esteve na base da criação das minhas próprias geografias, com toda intensidade com que atravessava e era atravessado pelas paisagens que nos meus olhos nasciam – repletas de vazios e de abundâncias.

Do banco de uma Rural Willys e de um Ford Belina[1], pela janela eu observava as paisagens que corriam ao contrário do meu olhar. Era uma criança olhando para o mundo. Nesse movimento, imaginava e criava mundos diversos em suas composições de natureza, de cultura e de sociedade. Essas *paisagens andantes*[2], que se alternavam ininterruptamente, eram múltiplas e distintas em cada instante.

Lembro-me dos nomes de algumas cidades por onde passávamos, como Limoeiro, Gravatá, Caruaru e Garanhuns. Mas é das localidades rurais que trago as lembranças mais vivas, marcadas pelos traços da natureza e suas singularidades, pela lida sertaneja, pelos costumes locais, pela força alegre de sua gente e pelos sabores que brotavam daquelas geografias.

---

[1] A Rural Willys e o Ford Belina eram automóveis muito comuns no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980. A primeira, sobretudo, foi por décadas um importante veículo utilitário no país.

[2] *Paisagens andantes* é um termo proposto por Lopes (2021) para evocar os deslocamentos de sentidos e os modos sensíveis de habitar, perceber e significar os espaços em múltiplas escalas, tensionando a noção tradicional de paisagem. O autor evidencia as geografias que se forjam nas vivências espaciais de bebês e crianças – geografias que não devem ser esquecidas ou invisibilizadas – e cuja formulação também orienta modos de aproximação e leitura dessas espacialidades. Na tese, *paisagens andantes* são mobilizadas como imagens poéticas que ampliam a percepção das espacialidades infantis como constitutivas de geografias outras, funcionando ainda como uma ideia articuladora em diálogo com Vigotski, Bakhtin e a Geografia da Infância.

Era ali que o umbu, a pitomba e o sapoti se misturavam aos cheiros da terra e aos pratos que contavam histórias – o baião-de-dois, a carne de sol, o cuscuz, o sarapatel e a tapioca, trazendo, sem dizer, memórias de muitos lugares que ali se encontravam. Naqueles territórios, a cultura e os modos de vida, em íntima relação com uma natureza singular, formavam nos habitantes as marcas de suas paisagens, seu *terroir*. Com o tempo, compreendi que aquelas *paisagens em movimento* também iam se tornando, em mim, *paisagens interiores*.

Do corte da cana, então destinada à usina de açúcar, ao corte da palma, espécie de cacto utilizada como alimento para o gado (cabras leiteiras, ovinos de corte e bovinos), era como se, entre um ponto e outro, diferentes mundos se alternassem e se fragmentassem, cada qual com suas paisagens, suas culturas e suas gentes, compondo, ao mesmo tempo, uma *totalidade viva*, dinâmica e plural.

Naquelas idas e vindas pelas terras interiores pernambucanas, as confluências entre as paisagens, os modos de vida, as linguagens e as pessoas revelavam o tecido relacional da existência, sempre costurado no contato com o que me era distinto, com aquilo que me interpelava.

Nesse entrelaçar de paisagens e vivências[3], desde cedo deixei-me afetar[4] pelas geografias outras, pelas histórias, pelas vozes e pelas visões de mundo que, em sua alteridade, me alcançavam e me transformavam. As culturas, as naturezas, os territórios e as sociedades, com seus modos próprios de existir vinham, assim, se somando ao que eu era, tornando-se parte de mim. Nesse ponto, entro em sintonia

[3] O conceito de vivência aqui utilizado é aquele desenvolvido por Vigotski (Vigotski, 2010a, 2018b), perpassando seus estudos pedológicos e se constituindo como conceito central para muitos estudiosos da infância, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Nesta tese, soma-se a esse conceito o de vivências espaciais, proposto por Jader Lopes (2021, 2024) em suas pesquisas com bebês e crianças, sob a mesma perspectiva teórica. Centrais nesta pesquisa, esses dois conceitos se entrelaçam e atravessam a escrita da tese. Por uma escolha teórico-metodológica, optou-se por empregar, em muitos momentos ao longo do texto, a expressão "vivências espaciais", e não apenas "vivências", considerando o alargamento conceitual proposto por Lopes, que explicita e tensiona a dimensão espacial constitutiva das vivências. Tal opção não implica uma cisão ou substituição do conceito vigotskiano, mas, ao contrário, busca evidenciar e aprofundar uma de suas potências: a inseparabilidade entre sujeito e mundo, entre corpo, linguagem e espaço, na produção de sentidos. Assim, ao nomear as vivências como espaciais, ressalta-se o caráter situado, relacional e processual das relações que as crianças estabelecem com o mundo, enfatizando o espaço não como cenário, mas como dimensão ativa, constitutiva e coautora das experiências humanas.

[4] Nesta escrita, a noção de deixar-se afetar parte do conceito de afeto em Espinosa, entendido como forças que atravessam corpos e mentes, modulando percepções, ações e relações com o mundo (ver capítulo *Por uma Geografia dos Afetos*).

com João Cabral de Melo Neto, quando diz que “os rios que eu encontro vão seguindo comigo”[5].

Caudaloso, o *rio-poesia* que hoje me acompanha segue interior, sem nunca deter seus fluxos, suas correntezas. O *rio-tempo*, com suas cheias e vazantes, a indicar as mudanças no espaço-tempo e nas histórias de vida. O mesmo rio de águas nem só mansas, nem só agitadas, deixando emergir as dobras do vivido, onde memória e imaginação se tocam e se desdobram em novas margens. Nessa jornada sem ponto de chegada, cada curva anuncia a possibilidade de outras paisagens.

*

Se o rio me ensinou algo, é que olhar o mundo é também reinventá-lo. É nesse movimento, entre margens que se tocam e se afastam, que esta tese se inscreve. A partir dessa travessia, assumo aqui o princípio de que o deslocamento pelo espaço-tempo possibilita, a partir dos conceitos bakhtinianos de cronotopo e exotopia[6], dois movimentos complementares: o encontro dialógico com as crianças que fomos e, em paralelo, a compreensão das geografias das infâncias do tempo presente.

Esta tese nasce de uma inquietação: compreender como se constituem os processos de imaginação e criação de imagens de mundo na infância. A proposta é compreender como as crianças narram suas memórias espaciais, seus imaginários dos locais que estão em suas vivências, os territórios que habitam e que as habitam, os lugares de suas vidas, a partir de seus próprios enunciados.

[5] Fragmento do poema “Os Rios”, de João Cabral de Melo Neto (2012).

[6] Cronotopo e exotopia são dois conceitos centrais na obra de Bakhtin e serão explorados ao longo desta tese por sua relevância para a pesquisa em Ciências Humanas. O cronotopo refere-se à inseparabilidade entre espaço e tempo, com ênfase no tempo, indicando que a cada nova temporalidade corresponde um novo ser humano (Färnlöf, 2023). Já a exotopia privilegia o espaço como ponto de vista exterior ao outro, a partir do qual se torna possível um excedente de visão sobre aquilo que o próprio sujeito não enxerga em si (Bakhtin, 2011). Ambos os conceitos contribuem para compreender os modos de constituição do sujeito e a dinâmica das relações dialógicas no processo de pesquisa.

Para o menino,
as árvores cantavam com os passarinhos,
os bichos tomavam formas de nuvem
e o quintal era pista de pouso
de tanajura-avião.

Tinha gosto pelas filas de formigas andantes
e sempre que chovia e a terra amolecia,
fazia açudes em poças breves,
para formigas, besouros e joaninhas.

Gostava de histórias contadas no papel,
com cheiro de tempo e vento no céu.

Espiava os olhos d'água da cacimba
e, feito quem sonha,
se perguntava:
"o que a água dizia?"

Solto no tempo, corria pelos caminhos
juntando as horas com as mãos,
e esperava em festa
São Pedro, Santo Antônio e São João.

Ouvia o vento, as matas e os seus segredos,
e se encantava com tudo o que não entendia.

Das bandas do mundo,
ajuntava paisagem no coração.
Trazia em si Guimarães,
e a alma feita de sertão.

Dinho, Juiz de Fora

Inverno de 2024

2 PAISAGENS INICIAIS

Figura 1



Morro do Imperador, Juiz de Fora (MG), 2015. Acervo do autor[7].

> Há uma geografia a se tornar perdida, que em muitos anos de formação se naturaliza e pode aprisionar, quando olhamos para as vivências espaciais infantis, marcadas por modelos de experiências previamente esperadas! E junto a essa geografia perdida (que, na perspectiva histórico-cultural, nunca é totalmente abandonada, mas ressignificada), muitas outras podem emergir. Abrir-se para as bobagens, como mel e enxames, é a liberdade de que o poeta nos fala. (Jader Janer, 2024)

[7] Ao longo da tese, todas as fotos desse acervo são de minha autoria.

Inicialmente, minha inquietação de pesquisa girava em torno da fotografia compreendida como linguagem, como gesto ético-estético situado e como acontecimento: resultado de escolhas, enquadramentos e silêncios que inscrevem o olhar de quem fotografa e, simultaneamente, se abrem à interpretação do outro[8]. Nesse movimento, a fotografia não se encerra em si mesma, mas se reinscreve em novos contextos, convoca leituras plurais e inaugura sentidos imprevisíveis, constituindo um campo de coautoria e de dialogia (Bakhtin, 2011).

Assim, surgiam indagações persistentes: o que exatamente a câmera captura? O objeto e a cena em si, ou sua estilização? Para além das características físicas do mundo, com suas dimensões, cores e rugosidades, seria possível apreender a coisa em si? Se no mundo real tudo está em constante vir a ser, a fotografia, por outro lado, é feita de coisas que são. Nesse contexto, uma vez que a câmera aparentemente anula os efeitos do tempo sobre a imagem, o que é isto que está na fotografia? (Banville, 2011; Kossoy, 2002; Barthes, 1984).

A essas questões se entrelaçavam outras, nascidas da minha trajetória como professor de Geografia e pesquisador-fotógrafo. **De que maneiras é possível colocar em perspectiva as diferenças entre as pessoas e os lugares**, a partir da linguagem fotográfica, na tentativa de se compreender a controversa natureza do mundo? Com o advento das novas tecnologias da informação, desde o final do século passado, em especial o surgimento das redes sociais digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial, quando rompem-se os vínculos com a realidade que a fotografia manteve por quase duzentos anos (Fontcuberta, 2013), **que geografias são criadas na contemporaneidade, a partir das lentes das câmeras**?

[8] Nesta tese, o outro é considerado segundo as concepções da teoria histórico-cultural (Vigotski) e da teoria enunciativa-discursiva da linguagem (Bakhtin e seu Círculo), de acordo com as quais, respectivamente: o outro é constitutivo do sujeito, que atua no desenvolvimento humano, a partir das relações sociais (Vigotski, 2010a, 2010c, 2018b); o outro é alteridade viva, fonte dialógica de resposta e de constituição ética e discursiva do sujeito (Bakhtin, 1978, 1998, 2011; Volóchinov, 1926, 2017). Assim, numa aproximação possível, ambos compartilham a ideia de que o sujeito não se constitui sozinho, pois o outro é imprescindível na formação da consciência, da linguagem e da visão de mundo.

Posteriormente, chego às contribuições da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin e seu Círculo[9], e dos estudos da Geografia da Infância, muitos deles conduzidos e discutidos pelo professor Jader Lopes, coordenador do GRUPEGI/CNPq[10].

Essas referências teóricas, ao se encontrarem com as vozes infantis, abriram um horizonte de compreensão no qual as linguagens infantis aparecem profundamente enredadas às paisagens, em sintonia com sintonia com Lopes (2021, 2024). A partir desses diálogos, emergiu a percepção de que **há algo nos espaços que atua como uma fonte ativa de imaginação**. Os espaços não se configuram apenas como cenário ou pano de fundo, mas como presença viva, intensa e participante, que media e potencializa os diálogos das crianças com o mundo social.

Diante disso, **esta tese propõe o conceito de *Fontes Espaciais* como uma chave teórico-metodológica para compreender esse processo de mediação sensível, simbólica e concreta que se dá entre a criança e o meio**[11]. Ao longo do texto, buscou-se compreender como essas *Fontes Espaciais* contribuem para a criação de imagens de mundo e para a invenção de modos singulares de existir na infância, atravessados por afetos, percursos e imaginações em movimento.

---

[9] De acordo com Geraldi (2013), por Círculo de Bakhtin compreende-se o grupo de estudiosos que surge na Rússia, a partir da segunda década do século XX, não institucionalmente, mas informalmente, para estudos e discussões, partindo de colaborações em pesquisas comuns e de interesses e competências diferentes. O Círculo, portanto, não era uma escola e não pertencia a Bakhtin, em termos de derivação.

[10] O GRUPEGI - Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância, CNPq/UFF-UFJF - é um grupo criado em 2008 e coordenado pelo prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, que se dedica aos estudos com bebês e crianças à luz da Geografia da Infância.

[11] Nesta pesquisa, a noção de meio, ou *sredá* — termo de origem russa amplamente mobilizado na Teoria Histórico-Cultural — é assumida como categoria fundamental para compreender a constituição das vivências espaciais infantis. No contexto dessa tradição teórica, *sredá* não se reduz ao entorno físico ou ambiental, mas designa, de modo indissociável, tanto o meio em que se dá determinado processo quanto o ambiente psíquico, cultural e simbólico no qual o sujeito se insere. Trata-se, portanto, de uma noção relacional, que articula condições materiais, históricas e sociais às dimensões afetivas e semióticas da experiência. Conforme discutido por Lopes (2013a), o espaço geográfico integra constitutivamente essa noção de meio, uma vez que se configura como ente essencialmente social, produzido e transformado nas relações entre pessoas, tempos e práticas. Assim, o espaço não opera como cenário neutro, mas como elemento ativo da unidade vivência (*perejivanie*), participando da forma como os sujeitos significam o mundo e a si mesmos. Cada configuração histórica engendra modos específicos de organização espacial, de modo que espaço e vivência se coproduzem. Nessa perspectiva, assumir o meio/*sredá* como fundamento teórico implica reconhecer que as paisagens, os lugares e os territórios não apenas envolvem as crianças, mas constituem, junto com elas, campos vivos de relação, nos quais se entrelaçam materialidade, linguagem, afetos e imaginação.

As **imagens de mundo** que atravessam esta tese não são representações ou espelhos da realidade, muito menos retratos fixos do que se vê. São afigurações, imagens em movimento, geografias ondulantes, inacabadas, que as crianças criam em sua relação com o meio, com o tempo e com o outro. São modos de dizer o mundo, de senti-lo e de respondê-lo.

Como ponto de partida, pode-se afirmar que o acesso das crianças a diferentes contextos espaciais, com seus tempos, presenças e relações, somado aos múltiplos elementos que compõem as *Fontes Espaciais,* nutre suas geografias imaginárias e favorece a criação de imagens de mundo em diversas escalas geográficas (Massey, 2017). Essa perspectiva parte do entendimento de que as geografias das crianças não são dadas, mas continuamente construídas nas relações que elas tecem com o meio e com o outro, de acordo com Lopes (2021, 2024) e Geraldi (2013).

Nesse processo, elas constroem suas narrativas, suas espacialidades, suas geografias e suas visões de mundo. **Trata-se de uma dinâmica em que as crianças estabelecem verdadeiras *Dialogias Espaciais*, por meio das quais interagem dialogicamente com o espaço geográfico.** Por outro lado, como apontam Massey (2017) e Santos (2023), esses processos podem também produzir imagens distorcidas ou estereotipadas sobre os lugares, as paisagens, os territórios e as pessoas.

Assim, ampliando o horizonte de ideias, proposições e inquietações que nascem do encontro do sujeito com outras linguagens e possibilidades de concepções, leituras e compreensões do mundo, surgiam novas questões, como as que seguem, que se tornariam os grandes pontos de interesse da pesquisa:

- ✓ **Diante das interações das crianças com o meio**, que mundos elas criam e como esses mundos se constituem no entrelaçamento entre vivências, linguagem e imaginação?
- ✓ Em um contexto marcado pela globalização e por transformações aceleradas na contemporaneidade, **de que modos se configuram os processos de imaginação e**

criação de imagens de mundo pelas crianças, e como tais processos dialogam com os espaços polifônicos da infância?

- ✓ **Quais *Fontes Espaciais* mobilizam as crianças em sua atividade criadora** e como essas fontes se articulam às relações que estabelecem no mundo social?
- ✓ **De que maneiras as crianças narram os lugares de suas vidas** e como tais narrativas revelam dimensões afetivas e culturais desses espaços?

Como esta é uma pesquisa em Ciências Humanas, para as quais, na abordagem bakhtiniana **não pode haver pesquisa se não há texto**, a presente tese se constitui essencialmente por distintos tipos de textos, sendo eles verbais e não-verbais, criados por diversos sujeitos e em diferentes contextos históricos e geográficos. Para ele, "se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto, mas um fenômeno das ciências naturais, por exemplo, um conjunto de gritos naturais e gemidos desprovidos de repetição linguística" (Bakhtin, 2011, p. 309). Portanto, para a Geografia, "onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento" (*idem*, p. 307).

O filósofo russo destaca a importância do contexto dialógico de cada época, com seus respectivos sistemas de valores, sem o qual não se torna possível a compreensão da atitude humana enquanto texto em potencial. Para ele, em sua especificidade humana, todo sujeito é um criador de textos. Assim, "onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.)" (*ibidem*, p. 312). Logo, os diálogos estabelecidos com os diferentes sujeitos ao longo dessa escrita, sejam os autores de referência, as crianças colaboradoras da pesquisa no presente, ou as vozes que surgem de outros tempos e de outros espaços, mas que ainda reverberam interiormente e com as quais busco dialogar, se constituem como a essência da tese.

Na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2007), o diálogo nos convida a discutir, concordar, discordar, refutar ou aceitar, compreender

e responder, dada a natureza da palavra, que se quer ouvida, buscando sempre uma compreensão ativa responsiva. Desse modo, o diálogo é aqui compreendido como unidade indispensável ao envolvimento com o outro, sem o qual é impossível realizar pesquisa no âmbito das Ciências Humanas.

Nesse horizonte dialógico, tornou-se necessário conceber uma forma de escrita que refletisse essa multiplicidade de vozes e sentidos. Assim, a estrutura da tese organiza-se em seis partes compostas por conjuntos de textos que não obedecem a uma lógica linear, mas que se entrelaçam e se tensionam mutuamente.

Essa forma de organização não é apenas estrutural, mas também metodológica, pois revela um movimento intencional de criar imagens textuais, ampliando a noção de texto para além da escrita acadêmica. Fotografia, diálogo, conto, mapa, desenho, poesia e outras manifestações compõem o tecido da pesquisa, instaurando uma escrita que se abre à pluralidade de formas e sentidos.

De acordo com Motta e Oliveira (2022), o jeito cartesiano não combina com a pesquisa em ciências humanas, para as quais as metodologias devem ser pautadas pelo viés da conversa, da narrativa e do diálogo, em busca de uma heterociência (Bakhtin, 2011).

Nessa direção, cada parte abaixo descrita é inaugurada por uma fotografia autoral e atravessada por diferentes linguagens, em uma tentativa de instaurar um plano estético outro, onde os variados tipos de textos não se encerram em um único sentido, tampouco em uma só possibilidade de leitura, de compreensão e de diálogo (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017).

A Parte I é constituída pelos textos *Prelúdio*; *Paisagens iniciais; Vontades de mundo: o que move esta pesquisa*. Nela está posta a questão da tese.

Em *Prelúdios*, inicio esta tese caminhante, marcada pelo deslocamento no espaço-tempo. Esse movimento configura-se como inspiração fundamental para as questões que emergiram ao longo da pesquisa, especialmente aquelas relacionadas aos imaginários dos lugares que permeiam as vivências espaciais infantis e suas narrativas.

Paisagens iniciais constitui a entrada no campo teórico desta tese, delineando, em traços ainda iniciais, os caminhos conceituais que serão aprofundados ao longo do trabalho.

Vontades de mundo: o que move esta pesquisa é o texto em que se apresentam, de forma sintética, as razões que me conduziram até aqui, enquanto pesquisador. Nele se anunciam as inquietações que moveram este percurso investigativo, os primeiros objetivos traçados, os sentidos que orientam a escolha do tema e a formulação da questão central que atravessa esta tese.

A Parte II engloba os textos *O mundo se imagina em criança: vivências, espacialidades e imagens em formação*; *Paisagens Andantes*: *por um método dialógico de atenção às vivências espaciais infantis.*

Em *O mundo se imagina em criança: vivências, espacialidades e imagens em formação*, busquei nos espaços e tempos da memória alguns processos pelos quais desenvolvi na infância minhas imagens de mundo, minhas geografias infantis, partindo de um diálogo inicial com o pintor surrealista belga, René Magritte (1898-1967). Um dos intuitos foi buscar compreensões a respeito dos processos de imaginação e criação na infância, com ênfase nas relações entre imaginação e realidade (Vigotski, 2018a).

No texto *Paisagens andantes: por um método dialógico de atenção às vivências espaciais infantis*, inspirado pela noção de “saudade de lugar” formulada por Jader Lopes (2021), delineio o método que orienta a investigação: uma atenção dialógica e responsiva às vivências espaciais infantis. Embora dialogue brevemente com os conceitos bakhtinianos de cronotopo e exotopia, o capítulo dedica-se sobretudo a explicitar essa postura metodológica, que se distingue da metodologia e se afirma como fundamento ético-epistemológico da tese.

A Parte III é composta pelo texto *Entremeio: a infância é muitas*.

O texto *Entremeio: a infância é muitas* traz inicialmente a concepção de infância aqui presente, a partir das perspectivas de Qvortrup (2010); Sarmento (2004, 2007); Corsaro (2011); Martins Filho (2020); Lopes e Vasconcellos (2005). Num segundo momento, ensaio um outro deslocamento no espaço-tempo, buscando novos diálogos e novas compreensões, no tempo presente, ao revisitar as espacialidades infantis forjadas nas décadas de 1970 e 1980, no período da minha infância.

A Parte IV traz os textos *Por uma Geografia dos afetos; Entre linhas e fundamentos: discussões outras; Caminhos Trilhados: escolhas metodológicas*.

Em *Por uma Geografia dos afetos*, parto das vivências espaciais das crianças em suas múltiplas relações com o(s) outro(s) – outros lugares, paisagens, naturezas, culturas, pessoas – e busco, em autores como Lara (1998), Vigotski (2010b) e Espinosa (2023), inspiração para (re)pensar nossas relações com a Geografia enquanto disciplina escolar. Trata-se de um esforço para promover o debate em torno de uma *Geografia dos afetos*, tomando como base o conceito de afeto proposto por Espinosa (2023).

No texto *Entre linhas e fundamentos: discussões outras* estão alguns dos conceitos centrais e seus descentramentos, que permeiam a tese e a linha teórica que dá consistência à investigação científica, bem como os principais autores que me dão sustentação teórica e com os quais dialogo ao longo do texto, num exercício de manter a coerência entre a teoria e a *práxis* da pesquisa, buscando a compreensão dos enunciados dos sujeitos pesquisados.

Em *Caminhos Trilhados: escolhas metodológicas*, apresento a metodologia para a construção da pesquisa e, consequentemente, para a escrita da tese, que gravita em torno dos princípios qualitativos, como proposto por Bogdan e Biklen (1991) e Ludke e André (2014).

A Parte V contém os textos centrais da tese, em virtude da importância de se buscar uma escrita dialógica e polifônica, cuja potência maior reside nas enunciações das crianças participantes. Essa parte compreende os textos *Cartografias da Imaginação: territórios infantis de criação e linguagem* e as seguintes atividades desenvolvidas com as crianças:

Atividade I: Que lugares você guarda dentro de você?

Atividade II: Como você imagina o mundo?

Atividade III: Sentimentário da paisagem.

Sentimentário da paisagem: um livro de sentimentos.

O texto *Cartografias da Imaginação: territórios infantis de criação e linguagem* é aquele que apresenta os diálogos com os sujeitos da pesquisa, frutos dos trabalhos de campo na escola, no turno da manhã, com o desenvolvimento das atividades propostas pelo pesquisador.

Na Atividade I – *Que lugares você guarda dentro de você?* –, as crianças narram os lugares que carregam consigo, partindo de suas vivências espaciais, por meio de diferentes linguagens (Bakhtin, 2011; Lopes, 2021, 2024).

Já o texto da Atividade II – *Como você imagina o mundo?* – traz a imaginação e a afiguração[12] do mundo pelas crianças, expressas em desenhos, palavras e colagens. Seus enunciados são explorados como exercício de investigação das *Fontes Espaciais* mobilizadas nos processos de imaginação e criação de imagens de mundo (Massey, 2017; Vigotski, 2018).

Na Atividade III – *Sentimentário da paisagem* –, são apresentados os sentidos atribuídos pelas crianças aos elementos das paisagens, em uma abordagem não dicionarizada, subjetiva e sensível.

Como desdobramento da Atividade III, foi criado coletivamente o livro infantil *Sentimentário da Paisagem: um livro de sentimentos*, cujas palavras-sentimentos e imagens foram propostas pelas próprias crianças, revelando modos singulares de sentir, nomear e imaginar o mundo.

A parte VI é composta pelos textos *Horizontes; Referências Bibliográficas; Apêndices*.

Em *Horizontes* encontram-se as perspectivas que se colocam no horizonte de ideias, de modo a sugerir desdobramentos outros, levando-se em consideração a possibilidade de novos encontros dialógicos no devir, a partir das inquietações surgidas ao longo da escrita, dado o aspecto inacabado da pesquisa com crianças, sobretudo no âmbito das Ciências Humanas.

As *Referências Bibliográficas* apresentam os livros e artigos que sustentaram e dialogaram com o percurso de elaboração desta tese.

Nos *Apêndices* estão os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, documentos de caráter explicativo observados pelos responsáveis e

[12] Em diversos dicionários disponíveis *on-line*, o substantivo feminino "afiguração", bem como o verbo "afigurar" aparecem, frequentemente, assim relacionados: "ato ou efeito de afigurar(-se)", "representação de ideia, imagem" (Michaelis); "aparência", "fantasia" (Priberam); "imaginação, aparência" (Porto Editora); "representação, imaginação, formação", "dar figura a, dar forma a", "apresentar forma de, assemelhar-se", "imaginar" (Dicionário Informal); "representação de imagem, ideia etc.; fantasia, imaginação, suposição" (Oxford Languages) - esses dicionários foram acessados em 18 ago. 2024. Nesta tese, optou-se pelo uso do termo afiguração ao invés de representação, nas diversas manifestações estéticas e textuais que envolvem o efeito de afigurar o mundo, no sentido da imaginação ou da imagem que se tem dele e não no sentido de representá-lo. Essa escolha dialoga com o que Ponzio (2020, p. 772) escreve: "A afiguração dos textos complexos ou secundários, dos textos artísticos, não está fora da realidade, mas fora da visão oficial, ordinária, da realidade". Assim, busca-se aqui os sentidos outros da realidade, aqueles extraordinários, cujas possibilidades de imaginação e criação estão para além daquilo que é oficial, ordinário.

pelas crianças, a fim de que possam se manifestar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

*

As fotografias que surgem ao longo do texto não foram inseridas como ilustrações, mas assumidas como textos não-verbais, conforme nos lembra Bakhtin (2011), ao refletir sobre as múltiplas possibilidades de enunciação para além da palavra escrita ou falada. São imagens que falam, que enunciam, que compõem sentidos junto ao texto verbal – não a ele subordinadas, mas em diálogo com ele.

Essa escolha, que nasce também de um amor pela fotografia e de seu reconhecimento como linguagem própria, me conduz a buscar apoio nas palavras de Barthes – quando se aproxima da dimensão sensível das imagens, de sua força de afetação e de sua potência como forma de dizer o mundo –, diante de certas fotografias:

> Decidi então tomar como guia de minha nova análise a atração que eu sentia por certas fotos. Pois pelo menos dessa atração eu estava certo. Como chamá-la? Fascinação? Não, tal fotografia que destaco e de que gosto não tem nada do ponto brilhante que balança diante dos olhos e que faz a cabeça oscilar; o que ela produz em mim é exatamente o contrário do estupor; antes uma agitação interior, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer. (Barthes, 1984, p. 35)

Na mesma obra, Barthes diferencia dois elementos da fotografia, cuja presença desperta o interesse por uma determinada foto, o *studium* e o *punctum.* Para ele, o *studium* é o elemento capaz apenas de despertar um interesse geral pela fotografia, mas sem “acuidade particular”. O autor acrescenta que o reconhecimento do *studium* leva ao encontro das intenções do fotógrafo, quando é possível “entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre o criador e os consumidores” (*Ibidem*, p. 48). Sobre o outro elemento da fotografia, o *punctum*, Barthes considera que este é aquele capaz de transpassar o sujeito, pungindo-o, ferindo-o. Para ele, enquanto se busca na

fotografia o *studium*, o *punctum* é que vem ao encontro do sujeito, atravessando-o como uma flecha.

Barthes dialoga com aquilo que nos fala Bakhtin sobre o enunciado, quando este afirma que toda enunciação responde a uma outra que a precede. Se a fotografia é texto que enuncia, a partir dela também respondemos a algo de forma responsiva ativa. Assim, como Barthes ressalta ao apresentar os conceitos de *studium* e *punctum*, diante daquilo que é afigurado pela fotografia, enquanto texto que é, ela nos afeta de diferentes maneiras e com distintas intensidades, já que existe algo que parte da fotografia e nos atravessa, nos fere sem mortificar.

Nessa perspectiva, a potência da fotografia – ou, em outros termos, do texto fotográfico – reside, em grande parte, naquilo que ela é capaz de suscitar no sujeito que a lê. Trata-se de uma linguagem que convoca relações dialógicas e de alteridade, ao permitir que sentidos sejam atribuídos, deslocados, recriados. Nesse gesto, o sujeito tanto modifica a imagem, ao inscrevê-la com seus próprios significados, quanto se deixa modificar por ela, atravessado pelas emoções, memórias e encantamentos que emergem desse encontro.

A presença da fotografia na tese, portanto, não é um recurso acessório, mas uma escolha que se vincula a um interesse particular em construir uma arquitetônica do texto que não se limite ao verbal (Bakhtin, 2011). Busca-se aqui uma escrita expandida – feita de palavras, sim, mas também de imagens, desenhos e outras linguagens compartilhadas por adultos e crianças. Aqui, a escrita não é apenas um meio de transmitir ideias, mas um gesto de convite à cocriação, onde o leitor, ao se deparar com as fotografias, as imagens, os desenhos, as palavras, também é chamado a participar ativamente na construção dos significados e dos sentidos que o texto suscita.

Desse modo, essa escrita, tecida com múltiplas linguagens, é uma tentativa de refletir, na forma do texto, sobre a complexidade e a beleza das vivências espaciais das crianças (Vigotski, 2010a, 2018a, 2018b; Lopes, 2021, 2024; Lopes, Paula, 2022), onde a verbalidade é apenas uma das muitas maneiras de dar sentido ao mundo. Ao entrelaçar palavra, imagem, gesto, silêncio e imaginação, busca-se acolher as diferentes formas de expressão que emergem na relação das crianças com os espaços que habitam e inventam. Esta tese, portanto, se constrói como

território em movimento, onde vozes, espaços, tempos e sentidos se entrecruzam, revelando geografias outras da infância.

Nesse entrelaçar constante, a escrita não se encerra em uma forma concluída, mas como uma abertura para o diálogo e para o contínuo redesenho desses territórios. Isso se torna possível ao reconhecer que a infância e suas geografias são dinâmicas e plurais (Corsaro, 2011; Lopes, 2021, 2024), moldadas por encontros, afetos e deslocamentos, e sempre em processo de reinvenção, não como repetição, mas como criação contínua de outros modos de habitar, perceber e imaginar o mundo.

Figura 2



Divinópolis (MG), 2017. Acervo do autor.

3 VONTADES DE MUNDO:
O QUE MOVE ESTA PESQUISA

Figura 3



Acampamento temporário do MST, Coronel Pacheco (MG), 2017. Acervo do autor.

> Manter-se no terreno dos fios que ligam os enunciados numa cadeia infinita de enunciados, é admitir também que alguns destes fios são invisíveis para o analista, de modo que o resultado de seu trabalho não pode ser oferecido como uma "verdade", mas como uma análise compreensiva e responsiva dos enunciados sobre que se debruça. (João Wanderley Geraldi, 2014)

Ao destacar que “tudo saber, tudo conhecer, é a primeira promessa e o primeiro mito da modernidade”[13], Geraldi (2014) nos chama a atenção para os limites da ciência. De acordo com ele, a longa caminhada daqueles que se dedicaram ao conhecimento científico, até o início do século XX, “se fez fundada na promessa prefacial de que à razão humana nenhum acesso é negado”. Atribuindo este ambicioso projeto à modernidade iluminista do século XVIII, ele nos leva a refletir sobre os possíveis mitos impostos pela ciência moderna.

Nesse contexto, o mesmo autor destaca que aceitar que “há mistérios insondáveis com as capacidades de que dispomos enquanto homens (e não deuses da razão), é aceitar o acaso e o acontecimento” (*idem*). Com isso, Geraldi nos convida a olhar para a vida e compreendê-la preciosa demais para que se dê num mundo sem encantamentos.

Tomado pela ideia, de um lado, dos limites da pesquisa científica, tão claramente assentada nas ideias acima e, de outro, pelos encantamentos da vida, senti-me desafiado a buscar compreender os processos de imaginação e criação na infância, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Contudo, penso ser importante discorrer, ainda que brevemente, sobre as razões que me levaram a esta investigação.

Assim, posso afirmar que esta pesquisa foi idealizada e concebida a partir de um interesse crescente pelos estudos da Geografia da Infância, um campo que, até poucos anos atrás, ainda não se delineava com clareza para mim. À época, tratava-se do início de um despertar para um universo teórico e epistemológico distante daquele que estudei e pesquisei ao longo do Mestrado, concluído em 2008, cuja ênfase recaía sobre temas da Geografia Urbana. Desde então, seguiu-se um longo período de dedicação profissional quase exclusivamente voltada à docência e à gestão escolar, ambas atravessadas por múltiplas e intensas demandas cotidianas.

A mudança de direção ocorreu aproximadamente uma década após a defesa do Mestrado, quando passei a me interessar pelas discussões em torno da Geografia da Infância, cujas abordagens dialogavam profundamente com questões

[13] Texto de aula magna proferida pelo professor João Wanderley Geraldi, em 17.03.2014, nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Univ. Federal de Pernambuco.

que, ainda que de forma latente, vinham me inquietando há algum tempo. Nesse processo, reencontrei autores que conheci na minha formação inicial e que passaram a orientar novas formas de pensar a infância e o espaço.

As concepções de Bakhtin (2011), ao enfatizar a dialogicidade como princípio constitutivo das relações humanas, permitiram-me compreender a criança como sujeito de enunciação, em constante interação com o outro e com o mundo. A partir de Vigotski (1989, 2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2018a, 2018b), ganhei respaldo teórico para pensar o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural, mediado por signos e práticas sociais, em que as vivências da infância são centrais na constituição da consciência e da imaginação.

Por fim, as contribuições de Doreen Massey (2008, 2017) foram fundamentais para pensar o espaço não como dado fixo ou cenário, mas como um entrelaçamento de relações em constante produção – ideia que ressoa intensamente com as práticas espaciais das crianças e suas formas de habitar e significar o mundo. Esse reencontro teórico e afetivo com esses autores foi decisivo para meu maior envolvimento com a Geografia da Infância e para a formulação das questões que orientam esta pesquisa.

Esse movimento se aprofundou nos anos seguintes, à medida que comecei a participar dos encontros promovidos pelo GRUPEGI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (CNPq/UFF-UFJ[14]), coordenado pelo Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes. Posteriormente, já no contexto do Doutorado, esse percurso foi ampliado pelo contato com o NEGED – Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (CNPq/UNESP), coordenado pelo Prof. Dr. Diego Corrêa Maia. Esses espaços coletivos de reflexão e pesquisa desempenharam papel fundamental na consolidação de meu interesse por esse campo e na elaboração dos caminhos que hoje percorro.

Inspirado e, ao mesmo tempo, instigado pelos diálogos com esses e outros autores – como Milton Santos, Jader Janer Moreira Lopes, João Wanderley Geraldi, Valentin Volóchinov, Clifford Geertz, Bernd Fichtner, Roland Barthes –, bem como pelas discussões teóricas desenvolvidas no âmbito dos dois grupos de pesquisa, propus-me a compreender como as crianças, a partir de seus próprios enunciados,

[14] UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

narram suas memórias espaciais, as espacialidades de suas infâncias, os lugares de suas vidas, as geografias imaginárias que atravessam suas vivências espaciais (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017; Lopes, 2021, 2024; Lopes; Paula, 2022; Massey, 2017). Busquei também compreender como imaginam e criam imagens de mundo, em seus encontros com o outro, nos quais se constituem enquanto sujeitos criadores, considerando que habitamos um mundo social que é constituído e mediado pela linguagem (Vigotski, 2018a).

Ao criar imagens de mundo a partir de suas vivências espaciais, das relações que estabelecem com o outro e de seus modos próprios de olhar a vida, as crianças constroem sentidos que envolvem valorações, comparações e distinções entre os lugares (Massey, 2017). Essas relações, muitas vezes implícitas, carregam julgamentos sobre o que é mais ou menos desejável, próximo ou distante, conhecido ou estranho – instaurando, assim, relações axiológicas e hierárquicas entre os espaços.

Dessa maneira, à medida que cada criança interpreta o mundo a partir de sua posição social, de seus repertórios culturais e daquilo que vivencia nos lugares que habita ou imagina, vão se forjando aquilo que Massey (2017) denomina imaginações geográficas – construções subjetivas e coletivas que moldam a maneira como o espaço geográfico é compreendido, sentido e representado. Com elas, emergem distintas imagens de mundo e múltiplas geografias possíveis, revelando a potência criadora das infâncias na produção de sentidos sobre o espaço.

Na base dos processos criadores dessas geografias e mundos outros que as crianças carregam consigo, estão as relações dialógicas que os sujeitos estabelecem entre si, a partir do encontro com o pensamento e a visão de mundo do outro, por meio dos mais diversos textos, sejam eles verbais ou imagéticos, acadêmicos ou literários. A esta altura, destaco que o outro ocupa posição central na criação de diferentes formas de existência, numa relação que é, inevitavelmente, de alteridade (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017; Vigotski, 2018a; Massey, 2017; Lopes, 2021).

Neste ponto, ressalto a importância de compreender as relações dialógicas (Bakhtin, 2011), que se constroem na e por meio da rede de sentidos produzida pelas diferentes linguagens – como a fotografia, a literatura, o cinema, a internet, a

televisão, a paisagem, entre outras fontes de informação espacial. Destaco também a relevância de compreender os processos de criação das imaginações geográficas, com seus mundos possíveis e as implicações que produzem no ensino de Geografia na escola (Massey, 2017).

Diante dos desafios impostos pela contemporaneidade – marcada pela intensificação das conexões espaço-temporais e pela circulação incessante de signos, discursos e imagens – esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os processos de imaginação e criação na infância como movimentos fundantes na constituição de geografias imaginárias e, por conseguinte, de imagens de mundo. Tais processos se forjam a partir das vivências espaciais e do contato das crianças com múltiplas e heterogêneas *Fontes Espaciais* – materiais e simbólicas – às quais têm acesso em diferentes tempos e espaços de sua formação (Massey, 2017; Vigotski, 2018a; Lopes, 2021).

Nesse contexto, a linguagem emerge como dimensão estruturante dessas relações, assumindo papel central na constituição do pensamento e da consciência. É nas enunciações infantis, situadas de sentidos e de mundos, que se revelam modos próprios de imaginar e criar espacialidades, revelando uma geografia que se tece na pluralidade das vozes, nos gestos, nas narrativas, nos silêncios e nos modos de ser e estar no mundo (Lopes, 2021, 2024; Bakhtin, 2011; Vigotski, 2007).

Compreender as imagens de mundo que as crianças elaboram requer atentar às formas como elas significam os lugares, as paisagens, as pessoas, os objetos, os animais, a cultura, a sociedade e a natureza com os quais se relacionam. Sob essa ótica, ganha relevo o diálogo entre as imagens de mundo de professores/as e estudantes, instaurando a possibilidade de um ensino de Geografia mais problematizador, inclusivo e polifônico. Um ensino que não apenas acolhe, mas tensiona as imaginações geográficas de todos nós, adultos e crianças, promovendo o exercício do diálogo com ênfase na escuta sensível[15] (Barbier, 2002) e na alteridade.

[15] "A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistemas de ideias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível **reconhece a aceitação inconditional de outrem.** O *ouvinte-sensível* não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões *dos outros*, ao que é dito ou feito". (Barbier, 2002, p. 1, grifos do autor).

As *Fontes Espaciais*, nesse sentido, não são apenas objetos de leitura, mas também elementos de enunciação e produção discursiva, que participam da construção de sentidos e da constituição subjetiva das crianças. A presente investigação, portanto, parte das relações dialógicas e de alteridade que as crianças estabelecem com o mundo (em suas dimensões natural, social e cultural), mediadas pela linguagem, com vistas ao estabelecimento da pluridiscursividade dialogizada[16].

Ao reconhecer a força criadora dos processos que forjam imagens de mundo na infância – e sua relevância nas formas como as crianças se relacionam com o meio e elaboram diálogos com as diferenças e com o outro – esta pesquisa propõe como objetivo central:

- ✓ **Compreender os processos contemporâneos de imaginação e criação de imagens de mundo pelas crianças**, reconhecendo-as como sujeitos de escolhas, que, a partir de suas próprias lógicas e enunciados, constroem geografias singulares. Essas geografias se tecem nas relações que estabelecem com o meio (em suas dimensões materiais, simbólicas e afetivas) e com o outro, revelando modos próprios de habitar, perceber e significar o mundo.

A partir desse objetivo central, desdobram-se alguns objetivos específicos, dentre os quais destacam-se:

- ✓ **Compreender como as crianças estabelecem relações axiológicas com os espaços e os lugares**, investigando os processos pelos quais hierarquizam territórios, produzem estereótipos e constroem ideias preconcebidas, no interior dos processos criativos de elaboração de imagens de mundo;

[16] A pluridiscursividade dialogizada é aqui compreendida como o "encontro dialógico de muitas línguas e muitas linguagens que não se limitam a coexistir em uma comunidade ou indivíduo, mas se confrontam e se conhecem reciprocamente" (PONZIO, 2020, pp. 58-59).

- ✓ **Apreender as formas pelas quais as crianças leem e significam o mundo em distintos contextos formativos na contemporaneidade**, considerando os sentidos que atribuem aos lugares, às paisagens e às relações que neles se desenrolam;
- ✓ **Entender as formas infantis de afiguração do mundo, por meio de múltiplas linguagens** – como mapas vivenciais, textos, diálogos, desenhos, gestos, brincadeiras e outras expressões – entendidas como enunciações que revelam geografias próprias e modos singulares de habitar e transformar os espaços;
- ✓ **Compreender como as *Fontes Espaciais* acessadas pelas crianças impactam sua formação humana e escolar**, contribuindo para repensar o ensino de Geografia de modo mais sensível às infâncias, às diferenças e às vozes que emergem do cotidiano infantil.

Na perspectiva adotada nesta investigação, o cotidiano não se reduz ao plano da repetição ou da rotina, mas se afirma como uma trama onde se produzem, tensionam e reinventam as relações sociais e espaciais. Em diálogo com Lefebvre (1991), compreende-se que toda sociedade produz seu espaço e que é na vida cotidiana que esse espaço se concretiza como meio de ação, de controle e, simultaneamente, de criação.

O cotidiano emerge, assim, como mediação entre o particular e o universal, entre o vivido imediato e as estruturas mais amplas que organizam a vida social. Numa aproximação com os pressupostos da Geografia da Infância, é possível afirmar que na infância esse cotidiano adquire contornos singulares. As crianças vivem os espaços como intensidades povoadas por afetos, imaginação e movimento, como apontam os estudos de Lopes (2021, 2024).

Em consonância com Heller (1972), o cotidiano envolve o sujeito por inteiro e, embora marcado por práticas conservadoras, permanece aberto à invenção e à

transformação. É nesse plano miúdo da vida ordinária que se inscrevem gestos criadores, pequenas rupturas e deslocamentos de sentido, muitas vezes invisíveis aos olhares adultos, mas fundamentais para compreender as geografias infantis.

As contribuições de Michel de Certeau (2001) reforçam essa compreensão ao evidenciar que, nas práticas cotidianas, os sujeitos forjam modos próprios de usar o espaço, instaurando táticas e artes de fazer que reconfiguram o que lhes é dado. As crianças, nesse sentido, inventam o cotidiano ao caminhar, brincar, nomear e imaginar, produzindo espacialidades outras, não previstas, que escapam às lógicas prescritivas e adultocêntricas. Tais práticas aproximam-se do que Lopes (2021, 2024) compreende como espacialidades infantis atravessadas por intensidades – não como cenários fixos, mas como campos vivos de relação, nos quais se entrelaçam corpo, memória, imaginação e mundo.

Desse modo, o cotidiano infantil configura-se como um terreno fértil para apreender a criação de imagens de mundo, revelando como, nos interstícios da vida ordinária, as crianças produzem sentidos, habitam o espaço de forma inventiva e anunciam possibilidades outras de existência.

*

À luz do que foi apresentado até aqui, e movido pelo desejo de compreender as possíveis tessituras entre as *Fontes Espaciais*, as espacialidades da infância e os processos de imaginação e criação das geografias infantis na contemporaneidade, esta tese se orienta pela seguinte questão central:

- ✓ Considerando que as crianças constroem suas próprias geografias a partir das relações que estabelecem com o meio e com o outro, como elas narram os lugares que permeiam suas vidas e os imaginários desses espaços presentes em suas vivências? E, principalmente, de que modos elas forjam suas imagens de mundo em um espaço-tempo marcado pelas intensidades da globalização e pelas rápidas e profundas transformações desses encontros e vivências?

Essa inquietação orienta o percurso da pesquisa, que se propõe a compreender os entrelaçamentos entre as vivências espaciais das crianças, suas espacialidades, a imaginação e a linguagem na constituição de suas geografias. Ao investigar como as crianças narram e constituem seus lugares no mundo social, a tese busca aprofundar a compreensão das múltiplas dimensões dos espaços vividos e imaginados na infância, abrindo caminhos para refletir sobre os desafios e as potencialidades que emergem dessas infâncias em movimento.

PARTE II

4 O MUNDO SE IMAGINA EM CRIANÇA: VIVÊNCIAS, ESPACIALIDADES E IMAGENS EM FORMAÇÃO

Figura 4



Centro, Juiz de Fora (MG), 2012. Acervo do autor.

> Se imaginasses dois reinos fronteiriços entre si, que de um dos quais fosses ótimo conhecedor, mas não soubesses nada do outro, e apesar do meu desejo vivo não me fosse permitido entrar naquele reino desconhecido, seria, porém, capaz de fazer dele uma ideia. (Kierkegaard, 2020)

Inspirado pelas palavras de Kierkegaard (2020), presentes na epígrafe acima, imaginei um reino desconhecido qualquer, cujas terras jamais pisara e sobre o qual, portanto, nada poderia saber – embora pudesse, minimamente, fazê-lo existir na imaginação. A princípio, esse reino poderia ser vasto ou pequeno, feio ou belo, largo ou estreito, importante ou insignificante, ou dentre tantas outras possibilidades, um pouco de tudo isso.

Aproximando essas considerações iniciais da discussão que se desenvolve a seguir, arrisco afirmar que, entre reinos aparentemente familiares e aqueles totalmente desconhecidos, persistem fronteiras de estranhamento. Tais limiares funcionam como zonas de indeterminação, nas quais se ampliam as possibilidades de divagação, de deambulação e de exercício da imaginação.

Nesse contexto, busco inspiração na obra abaixo, de René Magritte, que integra uma série de pinturas deste artista belga, produzidas entre os anos de 1928 e 1929, sob o título **A Traição das Imagens** (La Trahison des Images), numa tentativa de cotejo com a imagem que abre este capítulo (Figura 4) e as considerações tecidas nas páginas seguintes, inspiradas pelas considerações de Bernd Fichtner (2010).

Figura 5



A Traição das Imagens, 1928-9, óleo sobre tela, 60 cm x 81cm, René Magritte, LACMA – Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles. **Fonte:** https://collections.lacma.org/node/239578

Ao criar um aparente conflito entre a imagem e o texto, Magritte nos faz refletir sobre as possibilidades de afiguração da realidade, questionando nossa própria percepção dela. O pintor surrealista causou polêmica, em virtude do contrassenso criado pelo enunciado **“Isto não é um cachimbo”**, pois é este o desenho que vemos ao olharmos para o quadro. Contudo, considerando que não é possível fumar o quadro, o que de fato está diante de nós não é o cachimbo em si, mas sua imagem afigurada pelo pintor. O que temos, então, não é o objeto, mas uma imagem dele (Fichtner, 2010).

De modo semelhante, na fotografia intitulada **“Isto não é uma abelha”** (Figura 4), o estranhamento provocado é da mesma natureza daquele causado pela imagem do cachimbo no quadro de Magritte. O olhar vacila: para alguns, trata-se de uma abelha; para outros, de uma mosca. No entanto, a confusão não reside propriamente na identificação do inseto, mas no fato de que não se trata de nenhum deles. O que vemos não é o ser, mas sua imagem tornada possível pela lente da câmera fotográfica.

Os reinos desconhecidos de que nos fala Kierkegaard (2020), numa analogia aos tantos mundos que existem, mas que permanecem fora do nosso alcance, podem nos ser apresentados por meio de imagens, afigurações construídas a partir da imaginação e da linguagem (Ponzio, 2018). Ao nos depararmos com essas imagens, somos frequentemente levados a confundi-las com a própria realidade, embora sejam apenas construções, criações nossas ou alheias que apenas aludem ao real, sem jamais coincidir com ele (Massey, 2017). Portanto, não se tratam do mundo tal como é, mas de imagens de mundo, fragmentos, vislumbres, interpretações que nos aproximam, sem jamais se igualarem com aquilo que chamamos de real (Fichtner, 2010).

Ao me dedicar à compreensão dos processos de imaginação e criação de imagens de mundo na infância, inscrevo meu trabalho em diálogo com essas perspectivas teóricas, reconhecendo que as crianças, em suas interações com as diversas *Fontes Espaciais* presentes nas suas vivências, demonstram a capacidade de imaginar e compor múltiplos mundos, heterogêneos entre si (Vigotski, 2018a). Nesse horizonte, entendo que, entre as variadas *Fontes Espaciais* que atravessam as relações infantis com o meio, situam-se, de um lado, o mundo afigurado pelo

outro nos distintos espaços enunciativo-discursivos e, de outro, as afigurações que emergem das próprias imaginações e criações das crianças.

De que imagens de mundo trata esta pesquisa?

As imagens de mundo mobilizadas nessa investigação não se configuram como representações miméticas da realidade, tampouco como registros estáveis do visível. Tratam-se de configurações em processo, afigurações de mundo, geografias em movimento e sempre inacabadas, produzidas pelas crianças na relação com o meio, com o tempo e com o outro. São enunciações, por meio das quais o mundo é dito, sentido e respondido.

Nessa perspectiva, as imagens de mundo não se originam de um olhar neutro ou distanciado sobre o espaço, mas se forjam no interior das vivências espaciais, nas tramas sensíveis e simbólicas que as crianças estabelecem com os lugares (Lopes, 2021, 2024). **Elas emergem do encontro entre corpo, linguagem e espacialidade, em um processo no qual imaginar não se separa de viver, nem criar se aparta do mundo que convoca a criação.** Em consonância com Vigotski (2018a), a imaginação, aqui, não é fuga do real, mas forma de relação com ele – um modo de reorganizar, deslocar e reinscrever o vivido em novas configurações de sentido.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, essas imagens se constituem como produções socialmente situadas, atravessadas por memórias, afetos, histórias e materialidades. Ao mesmo tempo, dialogando com Bakhtin, compreendem-se como enunciados: respostas singulares e responsivas das crianças aos espaços que as interpelam. Cada imagem de mundo carrega, assim, vozes múltiplas – do lugar, de outros corpos, de tempos que se sobrepõem – e se produz no entre, na relação, na alteridade.

Do ponto de vista da Geografia da Infância, tais imagens deslocam a ideia de espaço como pano de fundo ou cenário passivo. O espaço aparece como presença ativa, provocadora, que age, convoca e participa da imaginação infantil. **As imagens de mundo são, portanto, geográficas: nascem das práticas espaciais, dos percursos, das paradas, dos desvios e das paisagens que se movem com as crianças.** Não se encerram em mapas ou descrições, mas se expressam em

palavras, gestos, silêncios, desenhos, narrativas e afetos – compondo geografias sensíveis e plurais.

Assim, as imagens de mundo que emergem nesta investigação não pretendem fixar sentidos nem estabilizar leituras sobre a infância. Ao contrário, mantêm-se abertas, inacabadas, em permanente processo de criação. **São imagens que caminham, que se transformam à medida que as crianças se movem no mundo e com ele dialogam, revelando não apenas como veem os espaços, mas como os vivem, os imaginam e os recriam.**

Desse modo, é importante ressaltar que, na infância, as imagens de mundo não surgem prontas ou acabadas: elas se constroem no interior das vivências espaciais das crianças, que se amalgamam com o meio, segundo os estudos de Lopes (2021, 2024); Lopes; Paula (2022); Geraldi, (2013). A Teoria Histórico-Cultural nos ensina que a vivência não se reduz ao que é simplesmente vivido, mas diz respeito à forma singular como cada criança é atravessada e afetada por aquilo que vive – com seus medos, descobertas, perguntas e encantamentos. É nesse campo afetivo, social e simbólico que as crianças reelaboram o vivido, transformando-o em sentido, em imagem, em expressão do mundo (Vigotski, 2010a, 2018a, 2018b).

Retomando o conceito de vivências espaciais (Lopes, 2021, 2024; Lopes; Paula, 2022), pode-se compreender que é por meio delas que as crianças constituem suas espacialidades – entendidas não apenas como relações com o espaço físico, mas como formas simbólicas, afetivas e imaginativas de habitar o mundo. Nesse processo, o brincar se apresenta como expressão fundamental da vida em movimento, em que o gesto inventivo da infância se entrelaça ao desenvolvimento da capacidade de criar (Vigotski, 2018a), configurando-se como mediação entre o real e o possível. Das criações que emergem desse movimento, nascem novos saberes e diferentes imaginações geográficas (Massey, 2017), imagens de mundo e geografias outras, nas quais cabem também as fabulações (Santos, 2023) – modos de pensar e viver que, ao desafiarem a linearidade da história, contribuem para sua reinvenção contínua.

De acordo com Geraldi (2013, p. 7), “para construir o mundo, ninguém parte de nada! Sobre uma natureza encontrada, dada, operamos todos nós e jamais sozinhos: é preciso pensar que sobre ela atuam outros seres com que compartilhamos a vida.” Desse modo, damos ao mundo sentidos que nunca estão

prontos e acabados, em virtude de seu caráter provisório, de seu inacabamento. Neste contexto, em consonância com o pensamento de Bakhtin (2011) e de Volóchinov (2017), torna-se importante dizer que esses sentidos se constituem invariavelmente no interior das relações que estabelecemos com os outros, assim ressaltando o caráter dialógico da vida.

*

Na busca por compreender mundos possíveis e geografias outras, considerei fundamental reconhecer algumas linguagens que, desde a infância, se constituíram como modos de habitar o mundo e produzir espacialidades. A fotografia e a literatura atravessaram esse percurso como *Fontes Espaciais* privilegiadas, ampliando minhas relações com o espaço, com o tempo e com a imaginação, ao lado do brincar, da paisagem e das enunciações alheias.

Essas *fontes* operam como disparadores de sentidos, ativando processos de memória, imaginação e narratividade. O brincar, por sua força criadora, permite à criança reconfigurar o espaço e atribuir novos sentidos aos objetos e às relações (Lopes, 2021, 2024); a paisagem mobiliza afetos e vínculos entre o visível e o simbólico (Vigotski, 2018a); e as enunciações alheias, como as vozes de adultos, de outras crianças, da escola, da mídia e da cultura inscrevem-se no tecido da vida cotidiana, influenciando os modos de perceber, sentir e afigurar o mundo (Bakhtin, 2011).

No caso da fotografia, compreendida como linguagem, trata-se de um enunciado visual carregado de escolhas, valores e intenções, que ultrapassa o registro do real e se abre à produção de novos sentidos na relação com o outro (Kossoy, 2002; Bakhtin, 2011). Ao circular, a imagem suscita respostas, narrativas e interpretações diversas, configurando-se como fonte espacial que participa da criação de imagens de mundo de modo dialógico e situado.

De forma semelhante, a literatura se constituiu como fonte espacial potente ao evocar imagens, paisagens e acontecimentos que escapavam aos limites do vivido imediato. As palavras, grávidas de imagens (Ponzio, 2018), ativavam percursos interpretativos nos quais fantasia e realidade se entrelaçavam, permitindo a criação de mundos outros, próprios da imaginação infantil (Vigotski, 2018a).

Entrelaçadas, essas *Fontes Espaciais* compunham os territórios da infância, alimentando geografias imaginárias em permanente movimento, nas fronteiras entre o sensível e o simbólico, em sintonia com Massey (2017). Por meio da linguagem, instauravam-se diálogos com o mundo que possibilitavam reinventar espaços, produzir sentidos e configurar imagens de mundo em constante formação.

Logo, por meio da linguagem, múltiplas imagens de mundo eram continuamente criadas, em estreita relação com a indissociabilidade entre fantasia e realidade no comportamento humano. Como assinala Vigotski (2018a), é incorreta a visão que separa fantasia e realidade por uma linha intransponível, uma vez que a imaginação não se opõe à memória, mas se apoia nela, reorganizando seus dados em combinações sempre novas. Desse modo, a imaginação se afirma como uma força criadora que mantém diferentes formas de relação com a realidade, as quais podem ser compreendidas a partir das formulações desse autor e serão brevemente explicitadas a seguir.

De acordo com Vigotski (2018a), a primeira forma de relação entre imaginação e realidade se dá pela combinação de elementos existentes no mundo e já presentes em experiências anteriores. Nessa perspectiva, a imaginação apoia-se na experiência acumulada, operando uma reorganização criadora de seus elementos. Assim, narrativas e contos fantásticos mobilizam tempos e lugares que, embora não existam no plano empírico, constituem-se como espaço-tempos possíveis no plano imaginativo, sustentados pelas vivências e pelas referências culturais que compõem o repertório dos sujeitos.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade, conforme desenvolvida pelo autor, é mais complexa, pois não articula diretamente elementos da fantasia com aqueles da realidade vivida, mas estabelece uma mediação entre aquilo que se é capaz de imaginar e determinados fenômenos complexos do mundo real, como ambientes naturais desconhecidos ou acontecimentos históricos não vivenciados diretamente. Nessa formulação, é a própria experiência que passa a apoiar-se na imaginação. Trata-se, portanto, da relação entre o produto final da fantasia, como um desenho ou uma pintura, e um fenômeno complexo da realidade objetiva.

Para ilustrar esse processo, o pensador bielorrusso observa que, para imaginar um grande pântano, é necessário dispor minimamente da ideia de uma

área alagada e de seus elementos constitutivos, a partir dos quais se constrói essa imagem. O mesmo ocorre ao se imaginar, por exemplo, a chegada dos colonizadores europeus ao continente americano no século XV, cuja representação depende de referências históricas socialmente produzidas. Nesses casos, a imaginação “transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência” (*idem*, p. 27).

Na mesma obra, o autor descreve ainda outras duas formas de relação entre imaginação e realidade. A terceira é de caráter emocional, quando, por um lado, os sentimentos influenciam a imaginação e, por outro, a imaginação incide sobre os sentimentos. Nessa perspectiva, os elementos afetivos estão presentes em todas as formas de imaginação criativa. Uma imagem criada pela criança, como um vulto percebido na penumbra, pode produzir medo real, ainda que o objeto que lhe dá origem corresponda, no plano empírico, apenas à sombra de uma árvore projetada na janela.

Por fim, a quarta forma de relação entre fantasia e realidade consiste na criação, pela imaginação, de algo inteiramente novo, sem correspondência direta com experiências anteriores ou com objetos existentes no mundo real. No entanto, ao se materializar, isto é, ao tornar-se objeto, essa criação imaginativa passa a existir concretamente e a influenciar a realidade, interferindo em outras relações, práticas e produções humanas.

As vivências espaciais (Lopes, 2021, 2024; Lopes; Paula, 2022), os processos de imaginação e criação de novas realidades, os encontros e trocas com o meio, com a cultura, com as práticas sociais e, especialmente, as interações com o outro, desde os primeiros anos de vida, constituem dimensões fundamentais da ontogênese – compreendida, à luz dos estudos de Vigotski (2007, 2010c), como o percurso de desenvolvimento do indivíduo, iniciado ainda na concepção e prolongado por todo o ciclo vital. Para esse autor, o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva ampla, que articula diferentes planos interdependentes e mutuamente constituintes: a filogênese, que diz respeito à história evolutiva da espécie humana; a ontogênese, centrada no desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, desde o nascimento; a sociogênese, relacionada à construção histórica e cultural dos grupos sociais; e a microgênese, que se refere ao

processo de formação de funções psicológicas em situações específicas e de curta duração, como nos momentos de aprendizagem e mediação social. Essa concepção permite compreender o desenvolvimento como um fenômeno dialógico, histórico e culturalmente situado, no qual os sujeitos se constituem *nas* e *pelas* relações com o mundo e com os outros.

Desse modo, as maneiras como compreendemos a nós mesmos, como vemos o mundo e, também, como nos percebemos nele – como fazemos nossas leituras enquanto seres de linguagem e, sobretudo, como interagimos com o outro nas diferentes espacializações e temporalidades da vida – podem ser compreendidas a partir do entrelaçamento entre esses planos do desenvolvimento humano. Este, por sua vez, está atrelado a uma contínua evolução ao longo de todo o ciclo vital (Vigotski, 2007, 2010c).

As inquietações acerca dos processos de imaginação e criação das geografias que desde a infância carregamos conosco, das *paisagens andantes* que nos acompanham pela vida, bem como das imagens de mundo que (re)criamos, ensejaram em mim a idealização e a proposição desta pesquisa. A esta altura, cabe lembrar que este movimento é, portanto, de alteridade, no sentido da busca pela compreensão, de um lado, dos processos de imaginação e criação ocorridos em nossas infâncias, décadas atrás, e por outro, dos processos que se dão com as crianças atualmente, num mundo que se distingue imensamente daquele em que cresceram as crianças das décadas de 1970 e 1980. Essa distinção se dá, sobretudo, em função das transformações sociais, culturais e econômicas das últimas décadas, que afetaram de maneiras distintas e com diferentes intensidades as sociedades em escala mundial (Santos, 2023).

Apesar das imensas desigualdades sociais e econômicas entre os países do Norte e do Sul, e também dentro dos próprios países, como é o caso do Brasil e de seus vizinhos sul-americanos, é impossível ignorar as transformações que marcaram as sociedades contemporâneas entre as últimas décadas do século XX e o início do século XXI. A esse respeito, podemos considerar que, “hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez” (Santos, 2023, p. 99). Isso, contudo, sem deixar de lado as tensões que emanam das contradições internas sob a tirania do capital, com seus contrassensos e injustiças sociais.

Naquilo que se refere ao acesso à informação e à difusão do conhecimento, há uma sensível diferença entre as gerações atuais e aquelas de quatro ou cinco décadas atrás, quando o mundo era, ainda, analógico. Contudo, o mesmo autor pondera que, ainda que diante da presença dos novos sistemas técnicos, com destaque para as tecnologias da informação, os detentores efetivos da fluidez são determinados agentes, os quais dispõem de materiais e técnicas e que, por isso, mantêm as possibilidades de ação. Assim, assegura que a fluidez e a velocidade não são um bem comum, como se costuma imaginar e idealizar coletivamente.

Segundo essa abordagem, o espaço geográfico, atualmente, encontra-se compartimentado e fragmentado entre espaços de fluidez e espaços de lentidão, quando os atores hegemônicos impõem aos demais a necessidade de acompanhá-los, porém, com o fim único de instalação das infraestruturas necessárias às suas atividades geradoras de riquezas. Assim, na perspectiva desse autor, o mundo sob a égide da globalização pode ser compreendido a partir destas três concepções: o mundo como nos fazem percebê-lo: a globalização como fábula; o mundo real: a globalização como perversidade; e o mundo como possibilidade: uma outra globalização (Santos, 2023).

Como fábula, a globalização demanda um grande número de fantasias, ao nos fazer acreditar que as pessoas são, de fato, informadas pela difusão instantânea de notícias e informações. Além disso, funda-se o pensamento equivocado em torno da condição de homogeneização do acesso mundial aos bens e serviços, que seriam distribuídos pelo chamado mercado global, quando o que se dá, na verdade, é o aprofundamento das diferenças locais.

A ideia de globalização como perversidade fundamenta-se na permanência – e mesmo na ampliação – das desigualdades entre ricos e pobres, no aumento do desemprego em escala global e no agravamento de diversas mazelas sociais, como a pobreza, a mortalidade infantil e o recrudescimento de doenças epidêmicas, especialmente nas regiões mais vulneráveis do planeta. Soma-se a isso a ideologização do consumo, promovido como sinônimo de felicidade, reforçando lógicas excludentes e aprofundando as assimetrias sociais.

No contexto de uma outra globalização, Milton Santos (2023) faz referência às possibilidades de alcançarmos um mundo onde se dê uma mudança histórica. Segundo ele, deixando para trás a perversidade por meio das mesmas bases

técnicas, científicas e econômicas que hoje a mantêm, e sob as quais são alimentadas as injustiças e contradições sistêmicas, desde que essas bases sejam colocadas a serviço de fundamentos sociais e políticos comprometidos com a criação de um novo mundo.

Segundo essa perspectiva otimista, é possível observar no plano empírico a emergência de uma nova história, que se dá graças à “enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes” (*idem*, p. 26). O autor acrescenta a isso a mistura de filosofias, “em detrimento do racionalismo europeu” (*ibidem*) e a possibilidade de maiores aglomerações populacionais em áreas cada vez menores, dinamizando a confluência entre pessoas e filosofias. Desse modo, a existência de uma sociodiversidade torna-se a condição para erigirmos um futuro mais promissor, mais igualitário, mais inclusivo e mais feliz para todas as pessoas, em todos os lugares.

Portanto, torna-se relevante refletir sobre as múltiplas formas pelas quais as transformações inscritas no complexo fenômeno da globalização (com todas as suas nuances, contradições, perversidades e possibilidades) têm impactado o mundo das crianças. Tal como discute Milton Santos (2023), a globalização não se apresenta como um processo homogêneo, mas como um campo de tensões e de possibilidades, marcado por desigualdades estruturais e dinâmicas contraditórias que incidem diretamente sobre os territórios e os modos de vida.

O mesmo autor contribui com esse debate ao afirmar que a globalização, ao tempo em que conecta, também desarticula e fragmenta, sobretudo quando impõe uma única racionalidade como válida – a racionalidade do mercado. A Geografia, nesse cenário, tem o desafio de desnaturalizar o discurso do progresso linear e hegemônico, evidenciando que a história dos lugares não cabe em uma só narrativa. Da mesma forma, Porto-Gonçalves (2005) reforça que as geografias populares, insurgentes e de resistência também produzem saberes e imagens de mundo, que muitas vezes são invisibilizadas pelas lógicas de poder.

Essas questões adquirem especial relevância quando deslocamos o olhar para a infância. Considerando a diversidade de dimensões e possibilidades implicadas nesses processos, é necessário interrogar como tais mudanças influenciam as formas pelas quais as crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo social. Essas transformações atravessam as brincadeiras

– compreendidas aqui como forma privilegiada de vivência e criação, conforme propõem Vigotski (2018a) e Lopes (2021, 2024) –e incidem diretamente sobre os modos de apropriação dos espaços e a constituição das espacialidades da infância (Massey, 2008, 2017). É nesse entrelaçamento de vivências e espacialidades que se forjam modos singulares de habitar e compreender o mundo, abrindo caminhos para pensar como o mundo se imagina em criança.

5 PAISAGENS ANDANTES:
POR UM MÉTODO DIALÓGICO DE ATENÇÃO ÀS VIVÊNCIAS ESPACIAIS INFANTIS

Figura 6



Zona rural, Levy Gasparian (RJ), 2014. Acervo do autor.

> A saudade de lugar é uma das doenças que acometem muitos de nós, está entre as muitas doenças geográficas e, veja, que há muitas, como a doença das escalas, das grandezas que fazem sumir as peculiaridades. Mas é uma doença que aponta para o futuro, para o ser desejante que somos. (Jader Janer, 2021)

A leitura da epígrafe que abre este capítulo despertou em mim a mesma “doença geográfica” a que se refere Lopes (2021, p. 45): a “saudade de lugar”. Não se trata aqui de uma simples nostalgia, mas de um sentimento enraizado em espacialidades afetivas, que carrega consigo o desconforto de um deslocamento simbólico e existencial.

Movido pelo desejo de compreender, em profundidade, o que seria, de fato, esse incômodo geográfico, deixei-me conduzir por imagens de lugares que, embora distantes e, por vezes, imprecisos na memória, insistem em retornar. São imagens de espaços outros que, mesmo remotos no espaço-tempo, teimam em se fazer presentes, seja na forma de *paisagens interiores*, seja como fragmentos de lembranças, afetos ou atmosferas que se instalam inesperadamente na memória.

Além disso, aquelas mesmas palavras, enquanto signos, não permaneceram estáticas em seu significado original. Tornaram-se errantes, ambíguas, carregadas de múltiplas possibilidades de sentido. Ao se encontrarem com um sujeito em constante movimento – alguém que, ao habitar o mundo, o ressignifica continuamente –, esses signos passaram a vagar junto com ele. Na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1978, 1998, 2011), o sujeito que os acolhe é também aquele que vagueia: atravessado por tempos e espaços não lineares, ele se reconfigura a cada dia, produzindo novas leituras do mundo e de si mesmo.

Neste continente em que apenas a mudança é permanente, lancei-me ao gesto de revisitar as geografias que atravessaram minha infância, numa busca por reencontros e pela compreensão dessas *paisagens andantes*, cujos territórios habitam lugares da memória e que, por isso mesmo, carregam a potência do que persiste. Nessa travessia, volto-me à investigação dos processos de espacialização da vida, nos quais marcas pretéritas não apenas se conservam, mas se atualizam no presente, ressignificando-se em novos sentidos, abrindo-se a outras compreensões e possibilidades de mundo (Bakhtin, 2011).

A essa altura, torna-se necessário esclarecer o modo como esta pesquisa se posiciona diante das vivências espaciais das crianças. Esse posicionamento não diz respeito apenas às escolhas operacionais da investigação, mas envolve, sobretudo, uma atitude epistemológica e ética que orienta o olhar e o gesto investigativo. É nesse horizonte que se faz importante distinguir método de metodologia.

A metodologia refere-se ao conjunto de procedimentos, técnicas e decisões práticas do trabalho. Como aponta Demo (1995), a metodologia consiste numa preocupação de caráter instrumental, voltada às formas de fazer ciência, ocupando-se dos procedimentos, ferramentas e caminhos que sustentam o percurso investigativo. Portanto, é pela metodologia que se buscam os melhores processos para o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa.

Já o método, tal como assumido aqui, diz respeito a uma forma de implicação sensível com o mundo das crianças. Para Prodanov (2013), o método científico pode ser compreendido como um conjunto de operações mentais mobilizadas na investigação, constituindo a linha de raciocínio que orienta o percurso da pesquisa. Assim, a ideia de *paisagens andantes* como método não prescreve instrumentos, mas orienta a postura investigativa, reafirmando a abertura ao devir dos encontros, a atenção às espacialidades infantis e a dialogia como fundamentos desta pesquisa.

Tal como formulado por Lopes em sua obra *Terreno Baldio* (2021), o termo *paisagens andantes* constitui um ponto de partida fundamental para este trabalho, pois permite compreender a paisagem como *algo que se move com as pessoas*, sobretudo com as crianças, e que se constitui no acontecimento. Em Lopes (2021, 2024), a paisagem não é pano de fundo ou cenário, mas aquilo que se produz no instante em que o corpo encontra o mundo. Essa perspectiva oferece uma chave potente para pensar o espaço como intensidade, como campo de forças que se desloca com quem o percorre, permitindo entrever a sutileza dos gestos, dos restos, dos sons e das pequenas irrupções que compõem a vida em sua tessitura.

> Fui compreendendo que a Geografia, esse campo de conhecimento que tem como tema central o espaço geográfico, uma grande palavra que cabe muitas outras, deveria ser estudada também por essas paisagens andantes, pelos locais que cabem nos olhos, mas também por muitas outras paisagens, inclusive a dos cemitérios. Seus tantos conceitos, categorias e expressões significativas para compreender a vida espacializada, dialogada por territórios, lugares, pelas paisagens e outros, deveriam incorporar também os terrenos. Pois, se essa ciência tem sentido em existir, é pela vida [e morte] das pessoas. E o terreno é a unidade que se costura nas gentes, independentemente de suas idades, as paisagens que vivemos, os territórios que nos são dados, negados e negociados, as redes e os caminhos, as regiões, os lugares e todas essas talhas criadas nos vocábulos e no viver, se fazem

> em nós como nós, cujas amarras dão existência a esse *Ser Terreno* [Baldio] e suas muitas significâncias. (Lopes, 2021, pp. 50-51, grifos próprios).

Ao dialogar com essa proposição, esta tese articula o conceito de *paisagens andantes* com a dialogia bakhtiniana e com a concepção vigotskiana de vivência, ampliando a compreensão do movimento como produção de sentidos. Aqui, o andar é também entendido como ato responsivo, como uma forma de enunciação em que criança e espaço se interpõem, respondendo um ao outro. Desse modo, as *paisagens que andam* com as crianças são mais do que acontecimentos sensíveis: são enunciações materiais do território, que oferecem resistências, aberturas e convites, tecendo com as crianças uma relação viva, imprevisível e inacabada.

Além de oferecer uma imagem conceitual fecunda, **a noção de *paisagens andantes* também se configura, em Lopes (2021), como uma questão de método para pesquisas com crianças e bebês**, sobretudo por exigir do pesquisador uma atenção implicada aos sentidos que irrompem nas vivências espaciais infantis.

Ainda que a formulação de Lopes constitua o ponto de partida desta tese, a apropriação que realizo não se limita a reiterar sua proposta. Ao relacionar *paisagens andantes* à dialogia bakhtiniana e à concepção de vivência na Teoria Histórico-Cultural, desdobro o conceito em direção a uma compreensão da *paisagem como enunciação material e responsiva*, na qual o território participa ativamente da produção de sentidos. Tal deslocamento caracteriza uma contribuição específica desta tese ao campo da Geografia da Infância.

Tomar as paisagens como *algo que anda* com as crianças implica acompanhar seus gestos mínimos, suas pausas, seus desvios e suas formas de tocar o mundo, reconhecendo que é no deslocamento que se produzem sentidos espaciais. Ao convocar um olhar atento às espacialidades infantis, essa postura que emerge em Lopes (2021) converge com a proposta desta tese, que se orienta pela escuta das enunciações espaciais das crianças e pelas formas como elas criam imagens de mundo em diálogo com os territórios que percorrem.

Nesse entrelaçamento, o diálogo com Lopes não se dá por mera aproximação temática, mas pela construção de um campo comum em que a atenção ao ínfimo, tão presente em sua obra, converge com os fundamentos teórico-epistemológicos

da tese. Ao reconhecer que certas materialidades vibram de modo singular na relação com as crianças, as *paisagens andantes* tornam-se aqui uma via para compreender como o espaço participa da criação de imagens do mundo na infância, operando como coautor de suas vivências espaciais e imaginações.

Essa compreensão reforça a noção de coautoria entre criança e espaço: não se trata de observar as crianças em um cenário, mas de reconhecer que elas e o território produzem sentidos conjuntamente, em uma relação marcada pela responsividade e pela imprevisibilidade.

Desse modo, o termo proposto por Lopes (2021) funciona como um fio condutor que, em cotejo com a dialogia bakhtiniana, com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e com a Geografia da Infância, permite desdobrar reflexões que ampliam a compreensão das infâncias, das vivências espaciais e das geografias infantis, não por oposição ou ruptura, mas por meio de uma interlocução que prolonga, conversa e se deixa afetar pela formulação de Lopes, produzindo um campo compartilhado de sentidos.

Nessa chave dialógica, também me deixo interpelar por essa proposição, acolhendo o chamado para “desencasquetar os espaços e os tempos” (Lopes, 2021, p. 92). Desse modo, assinto que é bom tomar coragem para deixar o espaço-tempo de onde escrevo, para voltar a Rainha dos Anjos, pequeno povoado rural pertencente ao município de Ribeirão, localizado na Zona da Mata pernambucana, a cerca de 80 quilômetros da capital do estado, em meados da década de 1970 e início da década de 1980, numa perspectiva que nos liberta de uma existência contida unicamente no aqui-agora, mantendo o diálogo com Lopes.

Ao ensaiar esse deslocamento espaço-temporal, dialogo com os conceitos bakhtinianos de cronotopo e exotopia, que tratam da relação espaço-tempo de modo distinto, constituindo-se como duas maneiras possíveis e complementares de abordar essa relação (Amorim, 2018). De acordo com Bakhtin (1978), ao narrar um acontecimento passado, o narrador ou escritor encontra-se fora do tempo e do espaço onde o evento aconteceu, sendo o *eu* deste que narra ou escreve distinto do *eu* daquele que representa, no caso de uma escrita autobiográfica.

Compreendo, assim, que ao narrar acontecimentos vivenciados durante um período da infância, envolvo-me em um exercício de rememoração que implica olhar para episódios situados em outros espaços e em outros tempos. Trata-se de uma

incursão por memórias que, embora me constituam, não permitem uma identificação absoluta entre o *eu* que enuncia e o *eu* de que se fala. Esse *eu* da infância habita espacialidades e temporalidades que lhe são próprias, marcadas por singularidades que escapam à totalidade da apreensão presente. Tal movimento evidencia o caráter descontínuo e relacional da memória, ao mesmo tempo em que revela a complexidade dos processos de subjetivação ao longo do tempo.

Nesse movimento, é possível observar a indissociabilidade entre tempo e espaço, que nos remete, inicialmente, à noção de cronotopo, pois os episódios narrados, ocorridos em décadas passadas, possuem as marcas próprias daquelas temporalidades e espacialidades (Amorim, 2018). Em sua totalidade, a existência humana surge dessa imprescindível relação espaço-temporal, em virtude da própria constituição do humano, que se dá inevitavelmente em dado espaço e em dado tempo.

Na lógica bakhtiniana, as dimensões do tempo e do espaço se fundem na formação humana, em função das vivências espaciais que se dão em dado lugar e em dado momento, com seus afetos e imanências (Lopes, 2021, 2024). Portanto, de acordo com o professor Jader Lopes, esse tempo e esse espaço bakhtinianos não são meramente *cronus* e *locus*, respectivamente, mas sim intensidades. É aquilo que se vivencia, que transforma, que afeta o humano. Não o tempo cronológico, mas o tempo cíclico, com suas sazonalidades, que imprimem transformações periódicas na paisagem, no comportamento dos animais, nas coisas e em nós mesmos.

Assim, ao acessar esses eventos no presente, o conceito de cronotopo nos auxilia na compreensão dos entrelaçamentos entre tempo e espaço da narrativa, possibilitando o surgimento de novos sentidos e compreensões diante das vivências espaciais passadas (Bakhtin, 2011). Dessa maneira, surgem novos contextos de compreensão dos fatores sociais e culturais que marcaram essas vivências, possibilitando uma interseção dinâmica entre o passado e o presente na constituição do humano. Com isso, é possível considerar que a partir das vivências espaciais de cada pessoa, as histórias familiares, os eventos históricos e as práticas culturais forjam a identidade e os valores do indivíduo, bem como sua visão de mundo e o modo como estabelece suas relações com o meio, consigo mesmo e com o outro (Lara, 1998; Geraldi, 2013; Lopes, 2021, 2024).

Nesse sentido, conforme assinala Färnlöf (2023), o cronotopo torna-se uma categoria fundamental para pensar os modos de ser e de se mover no mundo, já que, como destaca Bakhtin (1978), é ele quem possibilita a visibilidade das ideias encarnadas nas relações humanas concretas, situadas num determinado tempo e lugar. Tomando como exemplo a estrada, é possível perceber como o cronotopo opera como estrutura geradora de sentido. A estrada não é apenas um cenário fixo, mas um espaço-tempo carregado de potencialidades narrativas: é ali que se dão as partidas, os encontros, as perdas, os desvios e os retornos. Trata-se de um espaço em movimento, que abre possibilidades de transformação e de imprevisibilidade, marcando o tempo por meio da travessia.

> De uma perspectiva mais ampla, o motivo da estrada é parte de um mundo sujeito ao acaso, onde as coisas acontecem ao herói (que encontra obstáculos, eventos imprevistos, etc.) em um movimento que está parcialmente fora de seu controle. Para aqueles que se surpreendem com essa associação entre um simples motivo (a estrada) e uma concepção da realidade (o mundo governado pelo acaso), responderemos que é exatamente isso que a noção cunhada por Bakhtin implica. (Färnlöf, 2023)

É por isso que, em uma perspectiva bakhtiniana, a estrada se torna um dos cronotopos centrais da literatura e da vida, uma matriz de sentido onde os sujeitos se formam em meio à errância, à busca e à experiência da alteridade. Essa lógica pode ser transposta também para a leitura das vivências espaciais das crianças, por exemplo, cujas geografias e narrativas se tecem em caminhos imprevisíveis, cruzando tempos internos, memórias e deslocamentos, que fazem da infância uma travessia singular por seus próprios cronotopos (Lopes, 2021, 2024; Lopes; Paula, 2022).

Ao buscar compreender e atribuir novos sentidos àquilo que se deu no passado, olho para os sujeitos contidos naquele espaço-tempo – dentre eles, a criança que fui – com um olhar exotópico. Conforme aponta Amorim (2018), trata-se de um movimento duplo, que envolve, primeiro, a tentativa de ver o mundo a partir da perspectiva do outro, esforçando-se por compreender como ele percebe, sente e interpreta as situações vividas. Em seguida, é preciso retornar ao próprio lugar de enunciação, à posição exterior ao outro, para lançar um olhar analítico que não se confunde com a vivência do sujeito, mas que dialoga com ela. Não se trata, portanto,

de uma fusão entre os dois pontos de vista, mas de uma relação dialógica, marcada por distâncias, tensões e deslocamentos que enriquecem a compreensão.

Esse movimento dialógico confere centralidade ao conceito de exotopia na pesquisa em Ciências Humanas, especialmente quando se reconhece a complexidade das relações entre pesquisador e sujeito pesquisado. Inspirada pela perspectiva bakhtiniana de que “ninguém é herói de sua própria vida” (Bakhtin, 2011), a exotopia pressupõe que cada sujeito possui um excedente de visão sobre o outro, ou seja, enxerga aspectos que o outro não vê sobre si mesmo.

Nesse sentido, pesquisador e sujeito são ambos produtores de textos e de sentidos, e suas vozes devem coexistir no tecido discursivo da pesquisa. Essa coexistência não se dá de modo hierárquico ou assimilador, mas deve ser sustentada por condições de enunciação que acolham a pluralidade de vozes, abrindo espaço para múltiplas interpretações, incompletudes e movimentos de escuta mútua (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017).

A incorporação dos dois conceitos, cronotopo e exotopia, a esta reflexão não se restringe à compreensão dos fenômenos espaciais: ela propõe uma atitude metodológica. Pensar as vivências espaciais infantis cronotopicamente é reconhecer que cada gesto e cada caminho das crianças é atravessado por espessuras espaço-temporais como matrizes de sentidos, em sintonia com Färnlöf (2023) e com Bakhtin (1978).

Do mesmo modo, assumir uma postura exotópica é admitir que o pesquisador jamais coincidirá plenamente com o modo de ver das crianças, mas pode, a partir desse lugar exterior, construir um diálogo sensível com suas enunciações, em consonância com Amorim (2018). Assim, cronotopo e exotopia se tornam operadores metodológicos fundamentais para acessar as imagens de mundo que as crianças produzem no movimento.

Diante disso, ao ensaiar um deslocamento pelo espaço-tempo em busca das *paisagens andantes* – movimento que atravessa a escrita do próximo capítulo, *Entremeio: a infância é muitas* –, destaco a importância da Teoria Histórico-Cultural nesta pesquisa. Essa escolha teórica se justifica pelo modo como tal perspectiva compreende os processos de desenvolvimento humano: como resultado das relações sociais e culturais nas quais o sujeito se constitui, sendo a atividade

humana e as funções psicológicas superiores, como a linguagem e a consciência, entendidas como produtos históricos mediados pela cultura.

Nessa perspectiva, é possível compreender o ser humano como a interiorização das relações com o mundo social. Desse modo, as funções mentais superiores do indivíduo humano baseiam-se nos contextos cultural, histórico e social. De acordo com Vigotski (1989), a evolução das funções superiores na filogenia não se dá biologicamente, mas socialmente. Esta compreensão lança luz sobre a importância das relações sociais estabelecidas entre as pessoas no mundo social, onde o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento social atuam como forças motrizes da formação humana.

Assim, no contexto desta tese, tomar *paisagens andantes* como método implica acompanhar o modo como as crianças produzem sentidos enquanto se movem; reconhecer os gestos mínimos, os desvios e as pausas como enunciações; considerar o espaço como coautor das vivências espaciais das crianças; e sustentar uma atitude exotópica que permita tanto acolher quanto dialogar com as irrupções sensíveis do território. Trata-se, portanto, de um método dialógico de atenção às espacialidades infantis, que orienta todo o percurso analítico desenvolvido nos capítulos seguintes.

Portanto, essa postura não determina previamente um conjunto de procedimentos, mas orienta o modo como as situações de campo foram vividas: a escuta sensível (Barbier, 2002), o acompanhamento dos deslocamentos infantis, a atenção aos gestos mínimos e às pequenas irrupções que emergiam em suas interações com o meio (Lopes, 2021, 2024).

É sob essa disposição metodológica – dialógica, exotópica e atenta às intensidades do espaço – que me volto, no próximo capítulo, à Rainha dos Anjos da década de 1970. Reitero que esse retorno não se dá como nostalgia ou relato autobiográfico, mas como exercício de método: uma forma de compreender como as infâncias, em diferentes relações espaço-temporais, se constituem em cronotopos que se atualizam e se ressignificam.

PARTE III

6 ENTREMEIO:
A INFÂNCIA É MUITAS

Figura 7



Parque Natural Municipal da Lajinha, Juiz de Fora (MG), 2015. Acervo do autor.

Medida da Significação (Parte IV)

A água da minha memória devora todos os reflexos.

Desfizeram-se, por isso, tôdas as minhas presenças
e sempre se continuarão a desfazer.

É inútil o meu esforço de conservar-me;
todos os dias sou meu completo desmoronamento:
e assisto à decadência de tudo,
nestes espelhos sem reprodução.

Voz obstinada que estás ao longe chamando-me,
conduze-te a mim, para compreenderes minha ausência.
Traze de longe os teus atributos de amargura e de sonho,
para veres o que dêles resta
depois que chegarem a êstes ermos domínios
onde figuras e horas se decompõem.

Não precisaremos falar mais nem sentir:
seremos só de afinidades: morrerão as alegorias.

E saberás distinguir as coisas que perecem desoladas,
olhando para esta água interminável e muda,
que não floriu, que não palpitou, que não produziu,
de tanto ser puramente imortal…
(Cecília Meireles, 2012)

O poema de Cecília Meireles (2012) convoca uma reflexão sobre a fluidez da memória e a instabilidade da presença. A imagem da água como devoradora de reflexos desloca a ideia de memória como repositório fixo de vivências passadas e sugere, em vez disso, um campo em constante movimento, onde os contornos do outrora vivenciado se desmancham e se reconfiguram. Nesse processo, o sujeito também se desfaz e se refaz, em um contínuo exercício de reconstrução de si diante do tempo.

Decompostas na água, as imagens das pessoas na foto anterior (Figura 7) dialogam com esse movimento que atravessa o poema. Alongadas e distorcidas pelos efeitos da luz no meio líquido, elas parecem sugerir outras possibilidades de existência do ser, ainda que efêmeras. Tal como as imagens refletidas, as memórias também se apresentam como figuras instáveis, sujeitas a deslocamentos, sobreposições e apagamentos. Ao mergulhar nelas, exploramos sentidos que escapam às lógicas lineares da cronologia e da imutabilidade.

Assim, ao que é passageiro, à imagem que se desfaz, à voz que se distancia e ao tempo que escorre opõe-se a memória, não como permanência, mas como forma de reinscrição. Retornar às vivências e aos dizeres do passado implica sempre um novo gesto de significação, uma nova tentativa de compreender, à luz do presente, aquilo que se transformou, em sintonia com Bakhtin (2011); Geraldi (2015). É nesse entrelaçamento entre dissolução e recomposição que este capítulo se inscreve, ao tratar das espacialidades da infância e das memórias que as atravessam.

Partindo da afirmação de Lopes (2022, p. 2) de que “toda escrita é sempre um encontro no qual precipitamos em nossas vivências para delas fazer emergir todas as histórias e geografias que nos compõem”, compreendo que escrever é um gesto de travessia: uma forma de convocar o que nos habita e o que nos trespassa, em diferentes tempos e lugares. Partindo desse ponto, e sem esquecer que nenhum de nós habita a vida fora de algum lugar e de um dado momento histórico (Lopes, 2021, 2024), cujas camadas de espacialidades e temporalidades se fazem presentes em nossa existência, lanço-me ao desafio do deslocamento pelo espaço-tempo. Retomo de onde escrevo episódios que estão distantes, se considerarmos que o tempo e o espaço podem ser implacáveis, e ao mesmo tempo próximos, pelas artimanhas da memória. Diante disso, ganham relevo os conceitos bakhtinianos de cronotopo e

exotopia, que permitem compreender a escrita como um movimento situado e relacional, no qual tempos e espaços se entrelaçam e se reorganizam, e o olhar que lança sentido às lembranças se dá sempre a partir de um “fora” constitutivo – um lugar e um tempo outros que permitem ver, narrar e ressignificar vivências.

Antes, contudo, é importante explicitar a concepção de infância que orienta esta tese. Alinhada às contribuições de Sarmento (2004, 2007); Lopes; Vasconcellos (2005); Cruz (2008); Qvortrup (2010); Corsaro (2011); Lopes, Mello e Bezerra (2015); Martins Filho (2020); Lopes; Paula (2022); Linares e López (2021); Anjos, Lima e Santos (2025), parte-se do entendimento de que as crianças são agentes sociais plenos e sujeitos históricos em constante interação com os contextos em que vivem. São produtoras de cultura e de conhecimento, portadoras de saberes próprios e capazes de participar ativamente da construção e transformação dos mundos sociais nos quais estão inseridas.

Portanto, no contexto desta pesquisa, as crianças são tomadas como sujeitos produtores de texto (Bakhtin, 2011), cuja linguagem inaugura mundos possíveis, tecidos a partir de suas próprias lógicas. Ao se relacionar com pessoas, espaços, seres de outras espécies, objetos e narrativas, as crianças interpelam os signos e os reinscrevem em novos sentidos, criando narrativas, geografias e imagens de mundo outras, que escapam às lógicas adultocêntricas e instituídas, de acordo com Lopes (2021, 2024); Corsaro (2011); Martins Filho (2020).

Nesse movimento, torna-se essencial reconhecê-las como sujeitos históricos e espacialmente situados, cujas relações, em diferentes escalas e contextos, participam da tessitura da vida, continuamente espacializada pelas tramas do cotidiano. Essa concepção dialoga com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1989, 2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2018b), que compreende o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais mediadas por signos e ferramentas culturais.

A infância, por sua vez, não é compreendida como etapa biológica ou período preparatório para a vida adulta, mas como categoria social e relacional, historicamente situada, cuja ênfase recai sobre as formas de inserção e participação das crianças na sociedade (Qvortrup, 2010). Essa perspectiva valoriza as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, reconhecendo sua condição

de protagonistas de suas vivências espaciais e de cocriadoras dos espaços sociais, simbólicos e afetivos que habitam.

Historicamente, embora “as mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p.19), tenham criado “o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e, com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças” (*idem*, pp. 19-20), Qvortrup (2010) lembra que, enquanto categoria na estrutura social, a infância passou a ser reconhecida apenas recentemente, mais precisamente, a partir do final do século XX.

Essa foi uma grande virada epistêmica para os estudos sociais da infância, agora compreendida não mais como uma etapa do vir a ser, quando a criança era olhada apenas como futuro adulto. Nesta visão ultrapassada, quando o que as crianças tinham em comum era “sua saída da infância” (Qvortrup, 2010, p. 634), sua presente condição de sujeito social era obscurecida.

Hoje, portanto, é possível “lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas” (*ibidem*), reconhecendo-as como sujeitos do presente, dotadas de saberes, desejos, modos próprios de agir e de interpretar o mundo, em consonância também com os pensamentos de Corsaro (2011) e de Sarmento (2004, 2007). Essa mudança de perspectiva tem impactado radicalmente a forma como vêm sendo desenvolvidas as pesquisas com as crianças, compreendendo-as como componentes ativos da estrutura e da cultura de uma sociedade.

É nesse contexto que se fortalecem campos interdisciplinares que buscam compreender as infâncias em suas múltiplas dimensões – entre eles, a Geografia da Infância, que propõe deslocar o olhar para as relações que as crianças estabelecem com os espaços, com os outros e consigo mesmas, reconhecendo suas práticas espaciais, suas linguagens e suas produções simbólicas como formas legítimas de conhecimento, de criação de novos mundos e de formas outras de existência, como apontam os estudos de Lopes (2024) e de Martins Filho (2020).

Essa abordagem contribui para a consolidação de uma concepção plural de infância, que rompe com modelos homogêneos e normativos ao reconhecer a

multiplicidade das infâncias que coexistem e se manifestam de formas diversas, conforme os contextos socioterritoriais, históricos e culturais.

> O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição. (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 28)

Nessa perspectiva, a infância é compreendida como um tempo de imaginação e criação, em que o mundo é continuamente interrogado, reinventado e afigurado pelas mãos e pensamentos infantis, em sintonia com Vigotski (2018a); Linares; López (2021); Corsaro (2011); Sarmento (2004, 2007). A palavra da criança, seja ela falada, desenhada, escrita ou gestual, carrega em si um gesto ético e estético de significação do mundo (Martins Filho, 2020).

Desse modo, a Geografia da Infância contribui para evidenciar que os modos de ser criança são múltiplos e se manifestam por meio de linguagens próprias, de apropriações do território, de brincadeiras, de corpos em movimentos, de enunciações e de escolhas. **Parte-se aqui da compreensão de que a infância não é homogênea:** as crianças compõem grupos sociais diversos e constroem distintas maneiras de ser e de estar no mundo, conforme destacam os estudos de Corsaro (2011).

Ao reconhecer as expressões infantis como legítimas formas de produção de saber e de inscrição no mundo, afirmam-se também os direitos das crianças à escuta, à diversidade e à existência plena nos espaços que habitam. Trata-se, portanto, de pensá-las não apenas como objeto de cuidado e tutela, mas como sujeitos espaciais e históricos, que criam e recriam sentidos para os lugares e para as vivências espaciais que as atravessam (Linares; López, 2021).

Ainda segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 31), “a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos”, ou seja, busca investigar de que modo os arranjos sociais, culturais e espaciais

produzem múltiplas formas de ser criança, em distintas temporalidades e territorialidades, e como, por sua vez, as crianças se apropriam ativamente dessas dimensões. Essa perspectiva reconhece a infância como uma categoria histórica e relacional, cujas expressões variam conforme as condições materiais, simbólicas e políticas que permeiam os diferentes grupos sociais.

Ao considerar as práticas espaciais infantis como formas legítimas de conhecimento e de produção de mundo, **esta tese enfatiza a centralidade e o protagonismo das crianças na construção de seus cotidianos, desestabilizando concepções adultocêntricas e universalizantes.** Trata-se, assim, de compreender a infância não como um dado biológico ou uma etapa linear do desenvolvimento, mas como uma construção social plural, situada e continuamente negociada nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, os espaços e os tempos que habitam, em sintonia com os estudos de Qvortrup (2010); Corsaro (2011); Linares; López (2021); Sarmento (2004, 2007); Martins Filho (2020).

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(Manoel de Barros, 2021, pp. 8-28)

- Dinho, qual é a cor do tomate?

Foi o que me perguntou Cuca, meu irmão caçula, então com cinco ou seis anos de idade, numa manhã do início dos anos 1980. A voz saiu baixa, quase um sussurro, como quem pede ajuda com cuidado, atento à ausência momentânea da professora. Restávamos apenas nós dois naquela sala agora silenciosa, enquanto os outros alunos, já livres das obrigações do dia, haviam deixado o lugar às pressas.

Três anos mais velho, era possível que eu soubesse a resposta para a implacável pergunta. Contudo, ao me recordar desse episódio, não tenho resposta para uma outra questão: por que não o ajudei? Talvez fosse pelo receio de que a professora descobrisse, ou porque não havia uma resposta única para o problema colocado. Afinal, tomates podem ser verdes, alaranjados ou vermelhos. O fato é que a pergunta ficou sem resposta.

Por outro lado, eu sabia também que, embora não tivesse grande apreço pelas coisas da escola, desde pequeno Cuca era um menino sabido. Ele gostava de desmontar objetos aleatórios, fazer caminho de pedras no rio, subir em árvores com difícil engenharia, fazer montinhos de terra para formigas ilhadas depois da chuva, esmiuçar besouros e capturar insetos de todo tipo, que colocava temporariamente em vidros para observar seu funcionamento.

Aranhas, mariposas, lagartas, borboletas, centopeias, abelhas, piolhos-de-cobra, entre outros, passavam pequenas temporadas em recipientes para serem, assim, minuciosamente observados. Após alguns dias, os que não sucumbiam eram depois libertados. Aos não sobreviventes, restava uma existência imersa em álcool etílico.

- Dinho, tá caindo tanajura! Tem muita, Dinho, vamos catar!

De tempos em tempos o ar se movia com a queda das tanajuras, que desciam em revoada como pequenas luas aladas. Para nós, crianças, era como se chovesse brincadeira. Chegando ao chão, elas escavavam túneis secretos, sumindo na terra quente e argilosa, quando não eram descobertas e capturadas. Mais que diversão, as tanajuras eram também sabor: limpas e levadas ao fogo com farinha,

viravam uma farofa crocante, estalando na boca como se ainda trouxessem um resto de voo.

Cuca era amigo do vento e das novidades. Dedicava-se com particular interesse às engenhocas criadas por ele com peças de um artefato anterior, que aos poucos ia sendo desmontado para virar uma outra coisa, quase sempre sem qualquer utilidade aparente. Neste ponto, encontro-me com Vigotski, ao reconhecer na criação de objetos – que inicialmente só existiam na mente do pequeno inventor – aquilo que o autor chama de atividade criadora. Segundo ele, “pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (Vigotski, 2018a, p. 13). Era assim que Cuca recombinava as partes de algo preexistente, que precisava deixar de existir para dar lugar a algo totalmente novo.

Figura 8



Cuca no pasto que se estendia além do quintal, em frente à casa onde morávamos, em Rainha dos Anjos, Ribeirão (PE). Início da década de 1980. Acervo de família.

No fluxo desta mesma ação criadora, quase sempre aquela mente buliçosa se cansava da novidade, que agora obsoleta dava lugar a novos e desafiadores projetos. Muitas vezes, as peças da criação que sucumbia eram atiradas para longe aos pontapés, para depois serem outra vez reunidas em novas combinações. Para Vigotski, esta atividade pertence ao comportamento criador ou combinatório, quando o cérebro humano não se restringe à “reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (idem, p. 15). De acordo com o autor, somos capazes de recombinar e reelaborar elementos de experiências precedentes, de forma criadora, arquitetando situações e comportamentos inéditos que modificam o presente e nos volta para o futuro.

- Olha mãe, meu cabelo tem balanço!

Menino pequeno do cabelo impaciente, ainda mais se corria, Cuca puxou traços físicos de Vó Carlota, indígena que ainda bebê sobreviveu a um ataque de fazendeiros em sua comunidade, no sul do país, dizimando grande parte do seu povo, nas primeiras décadas do século XX. Ela fora deixada dentro de uma pequena caixa de papelão e, por sorte, encontrada com vida. Assim, foi criada por uma família adotiva, no interior de Santa Catarina, onde mais tarde se casou com o Vô José. Tiveram quinze filhos, mas apenas dez “vingaram”, como era costume dizer.

Figura 9



Partindo da esquerda, Vó Carlota e Vô José, Lages (SC). Década de 1960. Acervo de família.

Com a mesma avó, ele tomou gosto pela casa cheia de gente, que se reunia ao redor da mesa, na cozinha. As horas passadas em volta do fogão de lenha, no preparo da comida, a simplicidade na lida com as pessoas, o apreço pelas coisas da roça, tudo isso Cuca aprendeu a amar das vivências espaciais de quando criança, passando por lugares, paisagens, territórios e habitações em Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Neste ponto, vou ao encontro das palavras de Tiago Adão, quando considera que "a vida nos produz, ou, melhor ainda, é determinado processo de vida, historicamente situado no tempo e no espaço, são as variadas culturas, que produzem variados tipos de seres humanos" (Lara, 1998, p. 185). Este autor destaca, assim, a totalidade da vida humana como um grande processo de educação. Para ele, nós humanos e os mundos que produzimos nos (co)envolvemos e nos definimos reciprocamente, criando liames que nos vinculam uns aos outros.

- Filho, cadê o Cuca e o Aia? O céu tá com cara de chuva, vai lá chamar!

- Já vou, mãe!

- Tá bom, filho, mas vai logo, olha pra esse céu!

Naqueles primeiros anos da infância na zona rural, a gente gostava de tecer os dias pelos quintais, terreiros, riachos, estradas, várzeas e pastos, explorando os espaços externos à casa onde morávamos. Aquelas eram horas ligeiras, contidas em momentos de pequenas alegrias e de brincadeiras. Não havia limites ou restrições entre os espaços que percorríamos, como acontece nas cidades, mas uma grande condição de capilaridade geográfica. Assim, o que delimitava o alcance das nossas andanças era o cansaço das lonjuras e não as cercas e muros.

Éramos três: Aia, Dinho e Cuca, os filhos de Dona Teresinha. Sendo o mais velho do trio, Aia por vezes exibia um grande chapéu, que só lhe cobria parte do cabelo loiro comprido, e botas de vaqueiro, que pareciam lhe conferir uma grande autoridade sobre os irmãos menores. Ele era nossa principal referência masculina, talvez porque para nós, desde aquele tempo, a figura do pai se fazia ausente e distante. Não era sem razão que ele ao mesmo tempo compunha, em suas ausências, sonhos e pesadelos.

Fechando os olhos, vejo a casa em que morávamos e a casa dos vizinhos, no alto de uma pequena elevação, cercadas por tons de terra e verde. As duas casas eram unidas por uma garagem central e tinham um jardim estreito e comprido à frente, que para diante dava lugar ao quintal, por sua vez seguido de uma larga extensão de pasto. As casas eram ladeadas por um imenso canavial que seguia lateralmente a estrada de chão, cuja extensão sempre nos fora desconhecida e que, por isso mesmo, servia de elemento para muitas imaginações. O que poderia existir mais além, depois que acabasse o canavial? Era possível percorrer a pé toda sua extensão? E se não existisse mais nada além daquela estrada?

Essas paisagens que descrevo, e que hoje se encontram distantes no tempo e no espaço, permanecem ruidosas. Fazendo o exercício de cerrar os olhos mais uma vez, é como se pudesse ouvir seus barulhos. Os sons do vento no canavial, do carro de boi que rangia, dos estalos do fogo na vegetação, do fusca subindo a ladeira, das gentes em suas conversas, dos animais, do trovão da chuva iminente.

Aquele era um tempo em que a gente sabia do mundo das muriçocas, tanajuras, tejus, minhocas, marimbondos, girinos e joaninhas. Esses seres diminutos compunham suas próprias geografias, que se constituíam de caminhos, túneis, buracos, poças d'água, folhas, pedras, cacas de árvores e outros esconderijos. Por outro lado, não nos habitava o mundo contido pela televisão, à época em preto e branco e sob os rigores da censura militar, que nos dizia o que podia e o que não podia ser assistido na TV e em quais horários. Com as cores do quintal, na vida que se fazia cotidiana, as relações com o tempo e o espaço se davam de um outro jeito, sem a marcação dos ponteiros e, muito menos, sem os ditames daquela gente sem humanidade que tudo regulava e proibia.

Como em toda pequena localidade rural, em Rainha dos Anjos também havia figuras lendárias, como a mulher de branco, que diziam entrelaçar as crinas dos cavalos à noite. Havia quem de fato a tivesse visto, ao anoitecer, sobre os animais, tirando-lhes o sossego. Para nossa sorte, a estrada principal que cortava o povoado, de cima a baixo, era feita de pedra cristal, cuja característica encantadora era que brilhava à noite, especialmente se tinha luar. Assim, era para nós como um chão feito de estrelas, que nos dava alguma coragem para atravessá-lo à noitinha.

Imersos naquelas paisagens culturais, numa dinâmica própria das crianças, seres inaugurantes de sentidos, tecíamos percepções espaço-temporais das nossas

geografias infantis. “Os bebês e crianças em seu ser são ricos em lidar com as escalas das geografias mundo” (Lopes, 2021, p. 43). Para este autor, as crianças têm a facilidade de nos remeter para as miudezas do chão, ao mesmo tempo que nos levam, também, para aquilo que paira na atmosfera e, com isso, “são capazes de nos ensinar que as escalas devem alforriar e não apenas conter” (ibidem). É assim, poeticamente, que ele nos diz sobre a condição de liberdade e de deslocamento dos corpos e dos olhares infantis nos espaços, enquanto nós adultos estamos já tão aprisionados ou distraídos em nossas ideias e pensamentos.

Figura 10



Acampamento temporário do MST, Coronel Pacheco (MG), 2017. Acervo do autor.

Havia outras crianças em Rainha dos Anjos, que habitavam em casas espalhadas pelo povoado e que eram mais ou menos afastadas umas das outras. Entre elas havia pasto, estrada, cupinzeiro, rio, cachorro, serraria, ponte, cajueiro, porteira, campinho, poeira, cacimba, formiga e outros seres e coisas igualmente importantes. Esses eram elementos que nos habitavam e que davam continente às nossas imaginações. Entre tantas coisas no meio daquelas distâncias, sempre a

gente se juntava, mesmo se chovia. Muitas vezes, depois da chuva, era poça de água no chão, açude para inseto e passarinho, roupas molhadas e pés descalços.

Figura 11



A partir da esquerda: Cuca, Dinho e Aia caracterizados para a festa junina na escola. Rainha dos Anjos - Ribeirão (PE), início da década de 1980. Acervo de família.

Além das férias escolares que encerravam o ano letivo, a época mais alegre e festiva do calendário era o período das festas juninas. Nessas ocasiões, toda a gente se reunia em volta das fogueiras nos quintais, mas também, muitas vezes, nos pátios das escolas e das igrejas, anunciando a chegada das férias do meio do ano. De grande importância social e cultural no Nordeste, embora sejam uma herança da colonização portuguesa no país, essas festividades mantêm em movimento as influências da cultura regional, com toda a diversidade resultante do encontro e choque entre as diferentes matrizes étnicas que compõem o povo nordestino.

Muitos sabores cotidianos integravam nosso coexistir, dentre os quais me lembro especialmente do fruta-pão cozido com manteiga derretida pela manhã, da banana com melado no recreio da escola, do feijão com coentro à mesa e do bolinho de chuva que a mãe fazia de tarde, ora com canela e açúcar por cima, ora sem.

Essas e outras comidas, as conversas alegres, as festividades e as brincadeiras compunham afetos, paisagens interiores, tempos e espaços, histórias e geografias, escrevendo em nós uma cultura, uma história de vida, maneiras de ser e de estar no mundo.

Neste exercício descritivo de parte de nossas infâncias, percebo com grande clareza e algum espanto que as memórias estão contidas do lado de fora da casa. De onde escrevo no presente, penso que isso se dá porque a gente gostava das árvores que habitavam passarinhos, do rio debaixo da ponte que roncava, dos chapéus de folhas verdes andantes em fileiras de formigas, dos bichos em forma de nuvem, dos pés carregados de araçá, caju, graviola e azeitona-roxa, fruta que anos depois descobri ser chamada de jamelão, cá pelas bandas de Minas. Às vezes, víamos a chuva chegando de longe e de repente já estava pertinho. Nessas ocasiões, a mudança das fronteiras se dava pela cortina de água que caía do céu e nos empurrava para mais adiante. Era assim também que, pela chuva que caía, o solo ganhava outras geografias.

De vez em quando, era preciso buscar água na cacimba, que ficava longe de casa. A gente descia, subia e tornava a descer, refazendo depois todo o caminho de volta. Nem sempre era bom ir à cacimba, mas a gente ia pra ver os olhos d'água e, também, porque *mainha* pedia. Uma mulher que aparentemente sem saídas criou seu próprio caminho e foi nos criando, quase sempre pelejando. Hoje, me alegra perceber que, mesmo em meio a certas ausências materiais, o amor sempre nos foi abundante.

Com pouca formação escolar, a pequena Teresinha saiu da zona rural de um município do interior de Minas Gerais, para trabalhar na cidade do Rio de Janeiro, em meados da década de 1960. Uma parte da renda por ela obtida era então enviada para contribuir com o sustento familiar, em Minas. Foi na cidade do Rio que um dia conheceu e se apaixonou pelo catarinense que se tornaria seu esposo e pai de seus três filhos. Formaram, então, uma família migrante, cujos filhos vieram ao mundo nos estados do Rio de Janeiro, Pará e Pernambuco.

Para Teresinha, importavam portas e janelas abertas, os livros mais que a televisão e as crianças mais que os adultos. Às vezes, punha-se a gritar do alto da ladeira:

- Meninos, venham pra casa! A mãe vai fazer bolinho de chuva!

Voltávamos correndo, um pouco para ver quem ia rapar a massa da vasilha, um pouco pelos bolinhos. Minha grande referência no mundo, foi com ela que aprendi a gostar de frutas, de fotografias e de livros, num tempo em que a literatura infantil me tirava da vida cotidiana e ordinária. Os livros escolares serviam aos deveres, enquanto os de literatura possibilitavam aos sonhos a existência. Eram, assim, um dos meios para a imaginação e a criação de outros mundos possíveis.

Figura 12



Acampamento temporário do MST, Coronel Pacheco (MG), 2017. Acervo do autor.

Na foto acima, capturada em julho de 2017, crianças brincam num acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na zona rural de Coronel Pacheco, MG. Ao considerar que “toda vida habita um signo geográfico, todo nascimento apresenta uma marca geopolítica, todo ser é um terreno” (Lopes, 2021, pp. 45-46), o autor discorre sobre como somos observados e acabados pelo outro, a partir do nosso local de nascimento. Segundo ele, quando mirados pela via espacial, pegamos morte “pelo espaço, pelo território e pela paisagem” (*idem*, p. 46).

Essa visão sobre o outro, dando-lhe acabamento, tem o poder de aprisioná-lo em redes de opressão atreladas às questões de raça, religião, gênero, classe, entre outras.

Esse acabamento, que nos coloca em condições de vulnerabilidade em face das diferenças perante o outro, era sentido por mim e meus irmãos, quando chegamos ao Sudeste do país, no início dos anos 1980, tendo vivido por mais de uma década na Região Nordeste. À hora do recreio escolar e ao final das aulas, as crianças nos rodeavam para nos ouvir falando com sotaque pernambucano, nos encomendando palavras que, uma vez proferidas, eram acompanhadas de risadas e cochichos no pátio e na saída da escola. Éramos, assim, vistos como estrangeiros, com a marca nordestina a nos diferenciar dos demais.

Na consideração de que todo processo de humanização ocorre no tempo e no espaço, percebo hoje que diante de um "mundo marcado pela predominância da mercadoria sobre as demais formas de produção" (Lara, 1998, p. 94), tivemos na infância a oportunidade de celebrar a vida em seu cotidiano, de forma fecunda, com suas emergências e imanências. "Brincar com as coisas, com o próprio corpo [...], com a capacidade de fantasiar, pensar, sentir e agir levou a humanidade a descobrir um mundo de formas que estão muito além daquelas oferecidas pela natureza e muito além daquelas cobradas pela utilidade" (*idem*, p. 95).

Nesse contexto, retomo o pensamento de Lopes (2021), que compreende o ato de criação como condição essencial para que a caminhada humana se sustente ao longo do tempo. Criar é atravessar o já estabelecido, é lançar fios entre aquilo que permanece e o que ainda não tem forma, uma costura contínua entre a permanência e o inédito. É nessa tensão criadora que se inscreve a possibilidade de transformação, de reinvenção e de abertura ao novo.

> É o novo espaço nascendo no e do humano. Olhar para as formas geneticamente embrionárias, para as raízes dos processos de vivência dos elementos espaciais, para a gênese da criação e da atividade espacial que é sempre autoral e, com essas chaves nas mãos, caminhar pelas formações das vivências da criação. (Lopes, 2021, p. 85)

Assim, este autor nos convida a refletir sobre a imprescindibilidade da atividade criadora para a trajetória humana em todo o seu tempo de existência. Alinhavar o que já existe àquilo que se cria, que é ato inaugural, posto que o dito já

está dito, mas que sempre haverá espaço para o novo. Desse movimento emergem novas circunstâncias e possibilidades outras de existência, novas geografias.

*

A capacidade de fantasiar eleva nossa condição humana de criar, numa atitude que nos move porque é autoral e é dela também que emerge o novo. Nesse sentido, Lara (1998) nos lembra que não é apenas por meio do trabalho que a vida humana encontra pujança, mas, do mesmo modo, pela alegria de viver.

Por sua vez, Vigotski considera que ao brincar a criança constrói novas realidades, cujo ímpeto criador responde aos seus anseios e aspirações. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (Vigotski, 2018a, p. 18). Este teórico considera que, para a criança, tanto a brincadeira quanto o ímpeto de criar são a imaginação em atividade.

De acordo com o autor, ao criar situações imaginárias, a criança exerce uma atividade combinatória da imaginação, criando algo novo a partir de suas vivências anteriores. Segundo ele, esta capacidade da criança de combinar novos elementos com aquilo que ela já vivenciou se constitui como a base da criação. Estamos, assim, nos referindo a um importante gênero de atividade humana, que é a combinatória ou criadora. Ao combinar e reelaborar elementos de experiências anteriores diante de novas situações, criamos algo novo, de modo a modificar o presente e erigir o futuro.

Mantendo o diálogo com Vigotski, quando diz que “quando me lembro da casa onde passei a minha infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens” (Vigotski, 2018a, p. 13), compreendo no exercício descritivo das páginas anteriores uma atividade do tipo reconstituidora ou reprodutiva, que segundo o autor está profundamente ligada à memória e que, entre outras possibilidades, é capaz de “ressuscitar marcas de impressões precedentes” (*ibidem*).

Desse modo, ao tecer digressões que aparentemente nos afastam do presente em direção ao passado, dialogo com a ideia de que “um passado inalterado manufatura um presente imutável” (Geraldi, 2015, p. 65). Geraldi, por sua

vez, busca apoio no pensamento do historiador Andrew Wheatcroft, ao considerar que “a mudança do presente resulta necessariamente também da mudança de nossas compreensões do passado” (*ibidem*). Isso implica dizer, portanto, que o tempo pretérito pode conter algo de novo, liando-se a compreensões também novas do presente, dados os processos históricos e geográficos que vivenciamos como sujeitos ao longo de nossa formação humana.

> Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto do sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento. (Bakhtin, 2011, p. 396)

Bakhtin, assim, nos remete à transfiguração do passado como algo que nos mantém em movimento. Nesse diálogo, segundo Lopes (2021, p. 149), “as marcas de espaços e tempos ocupados em qualquer passado se renovam constantemente em nós mesmos e nas relações que estabelecemos com o outro”. Apoio-me, portanto, nas ideias desses autores para interpelar o futuro. Isso se dá porque, ao buscar nas memórias novas compreensões, que se transformam em força criadora de cultura, essas marcas espaço-temporais nos permitem, a partir de um excedente de visão (Bakhtin, 2011), irmos além de nós mesmos.

Trata-se, portanto, de um gesto de escrita que dialoga com o passado na busca por novas significações, mas que também se projeta ao futuro, num movimento contínuo de reinterpretação e abertura. Conforme nos lembra Bakhtin (2011, p. 410), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. É nesse contexto ampliado que este texto se inscreve: como parte de um processo vivo, em constante construção e atravessado pela multiplicidade de vozes que o constituem. Ao afirmar que “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação” (*ibidem*), o filósofo russo nos convoca a buscar nas massas de sentidos esquecidos os novos sentidos que deles surgirão, em contextos outros, diante do espaço-tempo e suas intensidades.

Desse modo, revisitar as vivências espaciais da infância nos arrasta a compreender como se dão as espacialidades infantis no tempo presente, num mundo em que nós adultos vamos nos esquecendo de olhar para as geografias outras, forjadas em escalas, tempos e espaços desenhados pelas crianças em suas autorias. Segundo Lopes (2024, p. 12), há muitas "geografias esquecidas na escola e nos currículos". O autor acrescenta que "o corpo alheio, o chão, as palavras outras são nossas primeiras geografias e teimam em existir na eterna contradição do viver" (ibidem). Essa formulação indica que tais geografias, embora frequentemente invisibilizadas no âmbito escolar, permanecem ativas na constituição de nossos modos de perceber e habitar o mundo. São geografias fundantes e encarnadas, que atravessam a infância e seguem moldando modos de perceber, sentir e significar o mundo.

Ao buscar compreender de que maneiras reproduzimos no presente as marcas de impressões anteriores de que nos fala Vigotski (2018a), percebo que as paisagens que compunham as diferentes geografias de nossas infâncias estiveram, sempre, a apontar em direção ao futuro. Isso porque, tendo sido *crianças andantes*, tornamo-nos *adultos desejantes de paisagens*. Nesse contexto, percebo atualmente como essas vivências espaciais situadas no passado, ainda que atreladas a fragmentos de recordações de décadas anteriores, de inúmeras maneiras se fazem presentes nos sujeitos que nos formamos.

Em casas grandes de mobílias pequenas, muitas memórias das nossas infâncias se espalham pelos quintais, marcadas pelas nódoas de cada paisagem, dando existência ao que Lopes (2021) chama de *Ser Terreno*[17]. Somos, assim, feitos das marcas dos lugares, e também dos seus fluxos. É talvez por isso que, na torrente que é a vida, encontro eco nas palavras de Manoel de Barros, quando "penso nos rios infantis que ainda procuram declives para escorrer"[18]: rios que atravessam tempos e lugares, correndo ora pela memória, ora pelo devir.

Esses rios podem ser compreendidos como metáforas das forças vitais e criadoras que atravessam a infância, transpassando tempos e lugares distintos. É

[17] A noção de *Ser Terreno*, proposta por Lopes (2021), refere-se à maneira como as paisagens, os territórios e os caminhos que atravessamos — oferecidos, negados ou negociados — tornam-se liames constitutivos da nossa própria existência, imprimindo em cada sujeito marcas espaciais que o fazem pertencer ao mundo.

[18] Manoel de Barros (poema VI), em "Menino do Mato". São Paulo: Editora Leya, 2010.

nesse entrelaçamento que se revelam as dimensões não lineares do espaço-tempo, em que passado, presente e futuro se cruzam em fluxos descontínuos, reafirmando o caráter inacabado das coisas e das ideias que nos constituem.

Diante da potência criadora das vivências espaciais infantis e partindo da ideia de que “[...] na infância, quaisquer espaços são muitos. Expressividades. Pujança.” (Lopes, 2024, p. 44), é possível aprofundar as seguintes questões investigativas:

- ✓ A partir de suas vivências espaciais, **de que maneiras as crianças produzem sentidos sobre o mundo** nas relações que estabelecem com os lugares, as pessoas, os animais, a cultura, a natureza e consigo mesmas?
- ✓ Ao produzirem geografias próprias, **as crianças tensionam e ampliam as formas escolares de perceber e organizar o espaço**, revelando mundos que permanecem à margem dos currículos. Como isso se dá?
- ✓ **Como construir caminhos metodológicos que acolham as autorias infantis**, seus gestos, percursos, pausas, memórias e imaginações, como dados legítimos para compreender a produção de espacialidades na infância?
- ✓ **Que geografias emergem das ações e percepções infantis**, especialmente quando consideradas em sua tensão entre fluxo e permanência, entre marcas herdadas e criações inaugurais?
- ✓ **Como as geografias primeiras continuam a operar silenciosamente nas práticas escolares**, mesmo quando não reconhecidas como legítimas formas de conhecer o mundo?
- ✓ Em sua condição volitiva, **de que modos as crianças produzem espacialidades ao se deslocarem no espaço-tempo**, e como essas espacialidades se transformam em imagens de mundo que atravessam a infância e continuam operantes na vida adulta?

Figura 13



Dona Teresinha e os filhos Dinho, Cuca e Aia (partindo da esquerda), em evento na escola. Ribeirão (PE), final da década de 1970, em dia escolar festivo, à época do São João. Acervo de família.

Numa manhã qualquer, no verão de 1982, no sítio onde ficava a casa de Vó Carlota e Vô José, o lombo do cavalo inclinou-se e Cuca foi ao chão. Sem conseguir respirar, perdeu a palavra. Nos segundos seguintes, o corpo espichado permanecia inerte, toneloso, e embora pessoas não faltassem, não havia quem lhe acudisse. Foi

então que se levantou, tirou parte do pó e dos carrapichos que lhe cobriam as pernas e mirou a estrada à frente. Destemido, o menino de sete anos, que então aprendera a cor do tomate, jamais deixou de desafiar a gravidade.

*

Este *entremeio* não se apresenta como relato memorialístico ou exercício autobiográfico apartado da investigação, mas como um gesto metodológico que assume a memória, a imaginação e a escrita como territórios legítimos de produção de conhecimento. Ao revisitar vivências espaciais da infância, busco evidenciar como as geografias primeiras – inscritas no corpo, no meio e nas relações – continuam a operar na constituição das imagens de mundo, atravessando tempos e lugares.

Nessa direção, o texto não encerra um argumento, mas inaugura um modo de olhar. Ao fazer da memória um território em movimento e da escrita uma travessia, ele afirma que as geografias da infância não se deixam capturar apenas por categorias estáveis, mas exigem escuta, deslocamento e imaginação. É desse lugar instável, situado e criador que a tese avança, acompanhando as autorias infantis em seus gestos de invenção do mundo.

PARTE IV

7 POR UMA GEOGRAFIA DOS AFETOS

Figura 14



Crianças do Ensino Fundamental I, em atividade realizada na quadra da escola - Cap João XXIII/UFJF, Juiz de Fora (MG), 2017. Acervo do autor.

> Parte-se do princípio de que o saber é fruto do fazer humano social e histórico, portanto, inacabado. O saber, assim concebido, em termos de subjetividade produzida, são olhos que as pessoas constroem para si, a fim de, com eles, olharem a realidade. Significa isso admitir que, se no processo de produção do saber, os interesses entraram como discriminadores das pessoas, o resultado será uma discriminação também na ordem do poder e do fazer delas, na ordem da sua subjetividade como um todo. Em outros termos, não basta, teoricamente, falarmos de um olhar liberto que fuja à miopia da dominação, se no ato do próprio ensino, o fazer mantém o sistema de poder antigo, pela imposição da maneira de olhar. (Tiago Adão Lara, 1998)

Segundo o autor das palavras que abrem este capítulo, quando a produção do saber se dá pela comunicação vertical, do “assessor que sabe para o grupo ignorante; do professor competente para o aluno inexperiente; do militante politizado para o povo ingênuo” (Lara, 1998, p. 196), isso configura o que ele chama de “uma dominação em ato”, uma vez que cria-se, neste processo, a convicção de que o menor, aquele que está embaixo “é privado da capacidade de produzir os próprios olhos, o próprio conhecimento” (*ibidem*), em diferentes contextos e espaços de formação, dos movimentos populares à educação escolar. Nesse sentido, corroboro as ideias de Lara, diante da convicção de que a construção do saber na escola deve nascer de um agir conjunto que envolva os corpos docentes e discentes, naquilo que ele chama de uma “atitude de análise da própria experiência de vida” (*idem*, p. 94).

Traçando um paralelo com minha própria vivência como aluno do Ensino Fundamental, concluído em 1985, lembro que jamais tive uma aproximação real com a Geografia enquanto disciplina escolar, tampouco pude senti-la ou conhecê-la por dentro. A palavra escrita na lousa encerrava o início, o meio e o fim das aulas dessa matéria, deixando pouco espaço para os questionamentos, as compreensões, os sonhos e as imaginações. Quantas geografias nós que éramos discentes daquela escola pública deixávamos de imaginar, criar e compreender, uma vez imersos num processo em que os saberes eram prontos e as verdades acabadas?

Não há nesta escrita a intenção de resgatar a história da educação brasileira, seja a partir do período colonial, seja do século XX em diante, com suas já conhecidas adversidades, avanços e permanências. De igual modo não há o sentido de frustação em relação à minha trajetória escolar, não indicando, portanto, um sentido de negatividade. Apenas é, de um lado, o reconhecimento da existência e da relevância de uma historicidade e de uma geograficidade no fazer humano, que se constitui a partir de processos situados no tempo e no espaço e, de outro lado, a necessidade de interpelar o passado em busca de novas compreensões, para que seja possível erigir o futuro, naquilo que Lara chama de “uma espécie de conclamação para um sonho, uma utopia possível” (*idem*, p. 9).

Nesse sentido, é importante pontuar que, de acordo com o mesmo autor, o golpe militar de 1964 instaura na jovem geração pensante de então o desejo por um ensino-aprendizagem que fosse marcado pela crítica, que pudesse ser questionador das verdades tidas como absolutas, sendo os livros e os/as professores/as os/as

grandes detentores/as dessas verdades. Desse modo, vou ao encontro de suas palavras, quando considera que “por detrás de cada verdade teórica ou prática, existe uma história de interesses em luta, de vitórias e derrotas, de dominações e subjugações” (*idem*, p. 193).

Claramente, naquele contexto histórico, havia, por um lado, uma efervescência de ideais marxistas que influenciavam os pensamentos e práticas dos/as docentes preocupados/as em contestar criticamente a realidade imposta, convidando os/as alunos/as a fazerem o mesmo; por outro, um fazer docente pautado nas velhas práticas, cujas verdades da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e de outras disciplinas escolares eram contidas pelos livros e pelo saber das professoras e professores – incumbidas/os de repassar, ainda que, em sua grande maioria, de forma competente, os conteúdos aos/às estudantes.

No cenário acima, algumas vezes tínhamos docentes que se abriam ao pensamento questionador, acreditando na importância de um ensino-aprendizagem que levasse em conta a formação de uma consciência crítica, bem como aqueles que se apegavam à velha maneira de transmitir unilateralmente os conteúdos para os quais foram preparados a fazê-lo. Visivelmente, a partir do meu relato pessoal com a disciplina escolar de Geografia, sobretudo até a 8ª Série, cabe este segundo exemplo do processo, que afetava a relação com essa área do saber e com a própria professora ou professor diante da turma, quando éramos estudantes inseridos/as num processo educativo de aspecto passivo. Para Vigotski,

> [...] o que menos se deve é imaginar o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo que está em contato com a educação. (Vigotski, 2010b, p. 70)

A esse respeito, de acordo com Lara (1998, p. 197), “participar da construção do saber, e não apenas recebê-lo já elaborado, é condição fundamental de independência, de autonomia pessoal”. Isso não é negar as diferenças de atuação no processo de construção do saber, diante da condição já acumulada em determinado campo, por exemplo, pelo docente desta ou daquela disciplina, pelo que o autor chama de “força do olhar já longamente trabalhada” (*ibidem*). O que não

se deseja é a transmissão de um saber acabado, quando o mestre previamente assenhora-se de conhecimentos e verdades a serem depois transmitidos à turma.

No meu tempo de estudante do Ensino Fundamental, aquelas aulas de Geografia, desprovidas de emoção, pareciam ancorar-se na velha educação, marcada pela perda do "sentimento imediato da vida" (Vigotski, 2010b, p. 144). O que este autor chama de "método insensível de aprendizagem" (*ibidem*) desempenha, sob sua ótica, papel crucial nos processos que tornam o mundo insensível e o sentimento estéril. Para ele, "a emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam" (*ibidem*).

De acordo com Vigotski, se antes de comunicar um sentido a professora ou o professor não suscita a emoção da classe, deixando de se preocupar com que a respectiva emoção esteja ligada a um novo saber, este será um saber morto. Assim, qualquer relação viva com o mundo seria então exterminada. Para o filósofo bielorrusso, "o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo" (*idem*, p. 145).

As aulas de outras disciplinas, por sua vez, despertavam-me a emoção, a curiosidade, o encantamento e o afeto pelas formas como o mundo se desenhava, bem como podia ser imaginado, afigurado, lido e compreendido. Dentre estas, destaco as de História, Língua Portuguesa, Educação Física, Ciências e Educação Artística. De algum modo, as professoras e os professores dessas disciplinas, ainda que em diferentes níveis e de maneiras diversas, reconheciam a imprescindibilidade do momento emocional na composição do processo educativo. Não é sem razão que a chegada dos livros didáticos dessas disciplinas era por mim aguardada e festejada, assim como as aulas que se seguiam ao longo do período letivo.

Muitos anos depois, torno-me, então, professor de Geografia, após me graduar na modalidade licenciatura, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2002. Esta escolha profissional aparentemente contraditória, levando em conta meu relato anterior, é algo que talvez possa ser compreendido, por um lado, em função do permanente devir do mundo e das pessoas, partindo da premissa de que tudo está num permanente fluxo, modificando-se continuamente. Desse modo, os arroios da vida em seus movimentos e revoluções levaram-me, inesperadamente, à docência em Geografia. Por outro lado, busco essa compreensão, também, nas

paisagens andantes, que seguindo comigo pela vida podem, ainda que de forma não muito clara para mim, ter influenciado minha escolha pela Geografia e, consequentemente, pela carreira como professor desta disciplina. Assim, deixo uma vida escolar como aluno que não se interessava pelos estudos geográficos, para voltar à escola como docente dessa área do saber.

Ao pensar em uma *Geografia dos afetos* na escola, devemos considerar que os/as alunos/as, mais do que compreendê-la, possam senti-la, conhecendo-a não apenas pelo pensamento, mas também pelo sentimento. Para Vigotski, “o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente” (Vigotski, 2010b, p. 143). Segundo este autor, “sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento” (*ibidem*).

Desse modo, é possível abrir o diálogo com Espinosa (2023), a partir do seu conceito de afeto. Como salienta Pereira (2022, p. 131), “um Vigotski spinozista revela-se em diferentes obras, com citações”, evidenciando uma aproximação entre o pensamento do filósofo russo e a filosofia espinosana no que diz respeito à centralidade dos afetos na constituição do sujeito.

Na Parte III de seu tratado sobre Ética, dedicada à origem e natureza dos afetos, o autor destaca que por afeto compreende “as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou cerceada, e simultaneamente as ideias destas afecções” (Espinosa, 2023, p. 203). Para ele, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras que aumentam ou diminuem sua potência de agir e também de outras que não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (*idem*, pp. 203-204).

O corpo humano, segundo Espinosa, é composto por um conjunto de partes fluidas, moles e duras, de naturezas diversas, que ele chama de indivíduos. Assim, partimos da ideia de um corpo que por si é coletivo. Para o filósofo, “os indivíduos que compõem o corpo humano e, consequentemente, o próprio corpo humano, são afetados de muitas maneiras por corpos externos” (*idem*, p. 148). Essas ideias estão dispostas nos postulados de 1 a 6, da Parte II de Ética, que o autor dedica à natureza e origem da mente. Em sua demonstração, Espinosa considera que “o copo humano (pelos postulados 3 e 6) é afetado de muitas maneiras por corpos externos, e é disposto a afetar corpos externos de muitas maneiras” (*idem*, p. 149).

Segundo ele, tudo aquilo que acontece no corpo deve ser percebido pela mente humana, que é apta a muitas coisas perceber, sobretudo, em relação àquilo que se refere ao corpo. Desse modo, as ideias das afecções do corpo estão em nossa mente.

> Seja o que for que aconteça no objeto da ideia que constitui a mente humana, isso deve ser percebido pela mente humana, ou seja, existirá necessariamente a ideia dessa coisa na mente. Isto é, se o objeto da ideia que constitui a mente humana for um corpo, nada acontecerá nesse corpo que não seja percebido pela mente. (Espinosa, 2023. Ética, Parte II, pp. 138-139)

Isso nos remete à noção de unidade que nos constitui como humanos, integrando mente e corpo, este que passa a existir segundo o sentimos. “O objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo certo de extensão, existente em ato, e nada mais” (*idem*, p. 139). Nessa perspectiva, o corpo é uma potência em ato, uma força do existir, que pode afetar e ser afetado, tendo nas afecções o encontro de um corpo com outro(s) corpo(s). Nossos corpos, assim, se relacionam com outros corpos, afetando-se e alterando-se mutuamente pelas afecções, podendo ter sua potência aumentada ou diminuída pela força dos afetos.

A partir daí, o corpo é compreendido como pleno de afetos, dentre os quais destacam-se o desejo, a alegria e a tristeza. Desse modo, a partir do encontro com o outro, as relações podem se compor no sentido de, partindo dos afetos de alegria ou de tristeza, respectivamente, ampliar ou reduzir a capacidade que tem a unidade mente-corpo de agir. Assim, é possível chegar à compreensão de que o corpo quer ser preenchido por alegrias e não por tristezas[19].

Para Espinosa, o desejo pode ser compreendido como “a própria essência do homem enquanto é concebida como determinada a fazer algo por uma dada afecção sua qualquer” (*idem*, p. 276). Em outros termos, o mesmo autor entende o desejo como o apetite com consciência de si mesmo, sendo este “a própria essência do homem enquanto é determinada a fazer algo que serve à sua conservação” (*ibidem*). Espinosa diz ainda que entende por desejo “todos os esforços, ímpetos, apetites e volições do homem” (*idem,* p. 277). Nessa perspectiva, o desejo está

[19] Espinosa assim define os afetos de alegria e tristeza:
II. A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. III. A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor” (Espinosa, 2023, pp. 276-277).

relacionado aos esforços da mente e do corpo em perseverar em seu ser, estando o homem assim determinado a agir. Segundo o filósofo, “julgamos que uma coisa é boa porque nos esforçamos por ela, a queremos, apetecemos e desejamos (*idem*, p. 216).

O corpo é uma potência que busca a expansão e a alegria e não o contrário. Nesse sentido, faço mais uma vez uso das ideias de Espinosa, quando diz que “cada um, necessariamente, apetece ou rejeita aquilo que, a partir das leis da sua natureza, julgar ser bom ou mau” (*idem*, p. 323). Para ele, o bem e o mal são, respectivamente, tudo aquilo que, assim como a alegria e a tristeza, ajuda ou dificulta a conservação do nosso ser, aumentando ou diminuindo a nossa potência de agir. Isso nos leva ao conceito de *conatus*, central para a Ética de Espinosa.

De acordo com Oliva (2018, p. 61), “conceito oriundo do debate a respeito do movimento, o *conatus*, entendido como inclinação ou esforço, será um dos temas centrais da física seiscentista. Com Espinosa, por sua vez, ganhará contornos nitidamente ontológicos” (itálico do autor). Oliva destaca a importância do conceito de *conatus* para três importantes filósofos do século XVII: Descartes, Hobbes e Espinosa. Segundo ele, em Descartes, o *conatus* aparece como inclinação, separando-se do conceito de movimento da Física, enquanto tal separação desaparece em Hobbes, segundo o qual o *conatus* aparece como movimento. Ainda de acordo com Oliva, em Espinosa o *conatus* surge como essência[20] das coisas singulares, constituindo-se como o princípio da ética e da política.

Em Ética III, nas proposições 4, 6 e 7[21], Espinosa (2023) apresenta o conceito de *conatus*, dando ênfase aos esforços de conservação e perseveração do ser. De acordo com ele, “nenhuma coisa pode ser destruída a não ser por uma causa exterior” (Ética III, Proposição 4). Com isso, o filósofo explicita o princípio de conservação do ser, que não busca por si a própria destruição. Prosseguindo, “cada coisa, o quanto está em si mesma, esforça-se em perseverar em seu ser” (Ética III, Proposição 6). A partir dessa proposição, Espinosa demostra que nenhuma coisa possui em si algo que possa destruí-la, mas, ao contrário, ela se opõe àquilo que

[20] Na definição 2 da Parte II de Ética, Espinosa assim define a essência das coisas: “Digo que pertence à essência de alguma coisa aquilo que dado, a coisa põe-se necessariamente, e que suprimido, a coisa é necessariamente suprimida; ou aquilo sem o qual a coisa não é, e, vice-versa, aquilo que, sem a coisa, não pode nem ser nem ser concebido” (Espinosa, 2023, p. 123).

[21] Na edição aqui utilizada (Espinosa, 2023), essas proposições aparecem nas páginas 212 e 213.

pode suprimir sua existência. “O esforço pelo qual cada coisa se esforça em perseverar em seu ser não é nada além da essência atual da própria coisa” (Ética III, Proposição 7).

Alargando este diálogo, encontro-me com as ideias de Chaui (2016), para quem o corpo "é também um *conatus* ou potência de autoperseverança no ser, isto é, potência de agir, não sendo apenas esforço de autoconservação, mas sobretudo força para ser e para existir” (Chaui, 2016, p. 72). Isso vai ao encontro do que diz Espinosa (2023) na proposição 13 (Ética III), quando afirma que “quando a mente imagina o que aumenta ou diminui a potência de agir do corpo, ela se esforça, o quanto pode, para se recordar das coisas que excluem a existência do que imagina” (Espinosa, 2023, p. 219). No corolário que segue, o filósofo explicita que “segue-se daí que a mente tem aversão a imaginar o que diminui ou cerceia sua própria potência de agir e aquela do corpo” (*idem,* p. 220).

Nesse sentido, partindo das concepções de afeto e *conatus* em Espinosa (2023), retorno às viagens da infância ao Sertão – quando, pela janela do automóvel, observava as paisagens deslizarem diante dos meus olhos de menino. Dessa travessia entre passado e presente, emergem algumas questões importantes:

- ✓ **De que maneiras os encontros com pessoas, paisagens e elementos da cultura e da natureza afetavam o corpo da criança**, modulando sua potência de agir e produzindo afetos de alegria ou de tristeza no curso do deslocamento?

- ✓ **Como, no fluxo desses encontros, o desejo se constituía,** impulsionando movimentos de curiosidade, abertura e imaginação diante do desconhecido que se anunciava ao longo do caminho?

- ✓ **Que geografias eram produzidas** no atravessamento dessas paisagens e na experiência do deslocamento, e **como se configuravam as imagens de mundo então criadas**?

- ✓ **Como tais imagens e geografias se reconfiguram no tempo**, especialmente a partir do deslocamento, do retorno e da memória, revelando o caráter processual e inacabado da relação com o espaço?

Essas indagações atravessam hoje meu pensamento como professor, pesquisador e também como alguém que encontra na fotografia um modo de atenção ao mundo. No exercício da docência, sobretudo, os encontros com as crianças convocam a rever certezas, a escutar silêncios e a repensar o lugar da escola diante da pluralidade das infâncias que a habitam. É nesse horizonte que outras questões se anunciam:

- ✓ **De que maneiras os encontros das crianças com a Geografia escolar – seus conteúdos, linguagens e currículos – produzem afetos**, modulando desejos, interesses e formas de envolvimento com o conhecimento geográfico?

- ✓ **Como as crianças elaboram, narram e reinventam suas geografias imaginárias**, produzindo imagens de mundo que nem sempre encontram espaço de reconhecimento na escola?

- ✓ **Que processos de imaginação e criação de imagens de mundo se configuram na contemporaneidade**, marcada por intensas circulações de imagens, discursos e informações, e **que geografias emergem dessas criações infantis em um presente em constante movimento?**

“Eu não queria escrever sobre a educação como algo acontecendo fora de mim. Eu queria me envolver no meu texto ou deixar que o texto me envolvesse e desenvolvesse” (Lara, 1998, p. 9). Com estas palavras, o professor Tiago Adão Lara inspira-me a buscar compreensões sobre o fazer docente, a que hoje me dedico.

Desde 2001, quando iniciei minha trajetória como professor de Geografia, venho explorando com as classes o uso de diferentes linguagens (como o cinema, a

fotografia, a música e a literatura) no processo de ensino e aprendizagem. Essas expressões têm contribuído significativamente para enriquecer as discussões, estimular reflexões e ampliar as compreensões sobre as dinâmicas sociais, culturais, históricas e geográficas, fundamentais para o entendimento dos conceitos-chave da disciplina, tanto por mim quanto pelos/as estudantes. Nesse percurso, sempre esteve presente a potência da descoberta do novo – aquilo que os/as alunos/as podiam enunciar a partir dessas linguagens diversas. No entanto, essa potência nem sempre foi plenamente explorada, em parte devido às limitações da minha formação docente inicial e das práticas adotadas no início da minha carreira no magistério.

Durante os primeiros dez anos de atuação como professor, talvez eu ainda não compreendesse com clareza o papel das vivências nos processos de espacialização das crianças, em suas relações com o meio, com o outro e consigo mesmas, dentro de um mundo social tecido pela linguagem. Hoje, reconheço a força criadora da imaginação infantil como potência para a descoberta do novo e para a construção de saberes outros, nascidos de experiências éticas, estéticas e artísticas. Essa potência se manifesta quando a escola abre espaço ao dialogismo, permitindo que a linguagem seja caminho de expressão, encontro e invenção.

Reconheço, também, que por muito tempo deixei de fazer a mim mesmo e aos/às estudantes as perguntas que hoje me parecem fundamentais, como as que apresento nas páginas anteriores. Por vezes, não considerei com a devida atenção as lógicas e autorias das crianças na construção de suas próprias geografias, forjadas a partir de suas vivências espaciais e das formas como se relacionam com o mundo. Ao longo desses mais de vinte anos de docência, até a elaboração desta pesquisa, ainda não havia me debruçado sobre os processos envolvidos na criação das imagens de mundo na infância, nem sobre a constituição do próprio espaço geográfico – aqui compreendido como “um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual” (Santos, 1978, p. 122).

Para Milton Santos, a desigualdade na formação do espaço explica por que “a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (*ibidem*). Essa afirmação ressoa profundamente em minha prática como professor de Geografia – sobretudo nos últimos dez anos, em que tenho me dedicado com mais intencionalidade a compreender as relações entre espaço, diferença e desigualdade no cotidiano escolar.

Essa preocupação ganha relevância principalmente porque atuo em uma escola pública onde o ingresso se dá por sorteio, reunindo estudantes com trajetórias plurais, marcadas por distintas condições de classe, gênero, raça e religião. Nesse contexto, o debate sobre a produção desigual do espaço adquire um sentido ainda mais potente, pois se entrelaça às vivências espaciais concretas do corpo docente e às geografias que produz. São acontecimentos que desafiam explicações prontas e exigem escuta, sensibilidade e abertura ao inusitado – aquilo que emerge quando a escola se torna espaço de reconhecimento e de criação compartilhada de sentidos sobre o mundo.

Naquilo que se refere diretamente ao ensino de Geografia, sintonizo meu pensamento, também, com o de Doreen Massey, num possível diálogo com Milton Santos (2023), quando a autora afirma que “a Geografia como disciplina está no currículo escolar por causa do valor que ela oferece para a educação do jovem” (Massey, 2017, p. 40). Para ela, pensar geograficamente possibilita aos estudantes compreender, interpretar e refletir a respeito de suas reações em face do outro. Assim, as diferenças entre as pessoas e os lugares podem (e devem) ser colocadas em perspectiva, a fim de que as crianças e os jovens possam explorar, em diferentes escalas de apreciação, a controversa natureza do mundo. Neste sentido, Massey defende que “ao negar a diferença, podemos negar aos estudantes as oportunidades de desenvolver as habilidades de pensamento de ordem mais profunda, necessárias para produzir explicações mais complexas dos fenômenos geográficos” (*ibidem*).

A respeito das diferenças a que Massey (2017) e Santos (2023) se referem e que são estabelecidas no espaço geográfico, tenho adesão ao pensamento de como elas podem, no ensino de Geografia na escola, ser reconhecidas e compreendidas pelos sujeitos a partir de seus pontos de vista. Isso possibilita que a investigação geográfica, como um exercício do afeto e do intelecto, contribua para a compreensão de noções geográficas essenciais, como o espaço, lugar e território, bem como das desigualdades e contradições presentes no capitalismo, sobretudo nas economias latino-americanas.

Mantenho o diálogo com Massey, ao considerar que “nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos (todas aquelas imagens da divisão Norte/Sul), da rua ao lado” (Massey, 2017, p. 37). Para a autora,

refletir sobre isso parece ser um bom começo para que examinemos o que significa compreender o espaço em sua complexidade. As imaginações geográficas, segundo esta autora, são inevitáveis e potentes, nos levando a imaginar todo o tempo como o mundo se organiza, ou seja, estamos constantemente produzindo imaginações a respeito das pessoas e dos lugares. Deste modo, colocar em evidência essas imaginações geográficas e indagar de onde elas vêm é um dos compromissos do geógrafo questionador e do professor de Geografia.

É possível avançar ao afirmar que as imaginações geográficas sobre o espaço, as paisagens, os lugares, os territórios e seus habitantes não apenas influenciam, mas também são moldadas pelas visões de mundo de cada estudante. Nesse movimento, constroem-se estereótipos espaciais que se manifestam em diferentes escalas geográficas. As geografias produzidas nesses processos formativos compõem a base da criação de imagens de mundo, frequentemente invisibilizadas ou negligenciadas no ensino de Geografia na Educação Básica.

A inquietação que impulsionou esta pesquisa nasce justamente da percepção de que a imaginação espacial tem papel central na forma como nos relacionamos com o mundo. Ela forja geografias imaginárias que, por meio de associações simbólicas, produzem estereótipos espaciais. Tais estereótipos não apenas simplificam, mas também atribuem valores aos lugares e às pessoas, instaurando relações axiológicas que naturalizam diferenças e reforçam desigualdades.

Esse processo contribui para a construção de hierarquizações espaciais, fundamentadas em representações idealizadas e muitas vezes distorcidas dos lugares e de seus habitantes. Essas representações são amplificadas pela circulação massiva de informações, imagens, discursos e produtos culturais nas múltiplas mídias contemporâneas, com destaque para a internet. Nesse cenário, a criação e reprodução das imagens de mundo ocorre no contato com aquilo que chamo de *Fontes Espaciais* – vivências espaciais, narrativas, imagens, sons, textos e símbolos que operam como mediadores na relação entre sujeito e espaço. Frequentemente, essas imagens carregam distorções, preconceitos e valores naturalizados, cristalizando geografias imaginárias que operam como filtros através dos quais o mundo é percebido, interpretado e, por vezes, reproduzido sem questionamento.

Compreender as contradições, os sentidos e as narrativas produzidas pelas imaginações geográficas torna-se essencial para repensar o ensino de Geografia na escola. Essas imaginações, forjadas na relação dos sujeitos com o espaço e atravessadas por valores, afetos e vivências, revelam modos plurais de perceber e afigurar o mundo – modos muitas vezes silenciados pelo currículo escolar ou ofuscados por representações hegemônicas. Reconhecer a potência desses imaginários é, portanto, um passo importante para construir uma prática pedagógica que valorize a diversidade das geografias que as crianças produzem.

De acordo com Geraldi (2010), a escola é, antes de tudo, um lugar de aprendizagem, e o ensino, ao se subordinar a essa condição, não pode aprisionar-se a uma lógica linear e prescritiva, como se pudesse antecipar o caminho a ser percorrido por todos. Ao contrário, é preciso reconhecer que quem aprende é um sujeito falante, atravessado por ritmos próprios, histórias singulares, interesses diversos e modos únicos de compreender o mundo. Isso implica considerar o espaço escolar como um território de escuta, de relações e de abertura ao inesperado – um lugar onde a construção do conhecimento se entrelaça às experiências vividas, às memórias e aos afetos que cada sujeito carrega.

É nesse horizonte que esta pesquisa se inscreve: buscando compreender como as crianças, em sua condição de sujeitos sensíveis, criativos e espacialmente situados, constroem suas próprias imagens de mundo na contemporaneidade. Ao propor um deslocamento do ensino de Geografia para além das classificações e representações abstratas do espaço, e ao valorizar as geografias imaginárias produzidas pelas infâncias, esta investigação se compromete com uma geografia viva.

Desse modo, esta pesquisa aponta para uma Geografia dos Afetos, uma abordagem que acolha o mundo sensível das crianças, suas potências criadoras, suas cartografias do vivido e do sonhado. Trata-se de uma geografia que se faz junto, no movimento do encontro, na escuta atenta, no tempo da curiosidade e da invenção, e que, por isso mesmo, se abre à multiplicidade dos mundos que as crianças habitam e imaginam. Nesse horizonte, esta proposição dialoga com as contribuições de Lívia de Oliveira (2025), sobretudo ao reconhecer que o conhecimento geográfico não se dissocia da sensibilidade, das emoções e das formas singulares de apreensão do mundo. Ao tomar as vivências espaciais

como dimensão constitutiva da relação com o espaço, aproximo-me dessa tradição, ao mesmo tempo em que a desloco para o campo das infâncias, considerando suas linguagens, imaginações e modos próprios de significar o mundo.

Nessas tensões entre vivências espaciais, imaginação e criação na infância, compreendo que pensar uma Geografia dos Afetos implica assumir que toda relação com o espaço é também um encontro: um acontecimento capaz de aumentar ou diminuir nossa potência de agir, como sugere Espinosa (2023). Esse viés espinosano permite tensionar e aprofundar a própria noção de sensibilidade, ao compreendê-la não apenas como abertura ao sentir, mas como composição de afetos que expandem ou contraem as possibilidades de existir e agir no mundo.

Assim, os encontros que as crianças estabelecem com lugares, paisagens, pessoas, objetos, discursos e imagens não são neutros, mas atravessados por forças que modulam a maneira como inventam o mundo e também como são afetadas por ele. Nesse movimento, suas geografias se constituem como tramas sensíveis e relacionais, nas quais percepção, imaginação e afecção se entrelaçam, em ressonância com a perspectiva de Lívia de Oliveira[22], mas aqui radicalizadas pela centralidade dos afetos como potência.

Assim, investigar a criação das imagens de mundo na infância implica compreender como se produzem variações de potência que alimentam geografias imaginárias, modos de sentir, pensar e agir no espaço. É nesse cruzamento entre afetos, linguagem e vivências espaciais que situo as seguintes inquietações:

- ✓ **De que maneiras as crianças, na contemporaneidade, compõem, recombinam e transformam suas imagens de mundo** a partir das vivências que têm nos espaços que habitam, atravessam ou apenas vislumbram, **e de que modo os afetos modulam esses processos imaginativos?**

[22] Para Lívia de Oliveira (2025), o espaço geográfico afetivo não se reduz à superfície ou ao território, mas implica qualidades de profundidade, solidez e plasticidade que não se oferecem de imediato à percepção, constituindo-se como respostas reais, intuitivas e simbólicas na relação com o mundo. Tal compreensão tensiona leituras mais objetivistas do espaço geográfico e se mostra especialmente fecunda para esta pesquisa, ao permitir reconhecer que, nas infâncias, essas qualidades se intensificam e se expressam por meio de linguagens próprias, nas quais imaginação, jogo e criação não apenas interpretam o mundo, mas participam ativamente de sua produção.

- ✓ **Em que medida as vivências espaciais operam como *fontes* na produção das imaginações geográficas das crianças,** especialmente em contextos marcados por desigualdades e diferenças (de classe, raça, gênero, religião), e que potências e limitações emergem dessas variações?

- ✓ **Como as crianças narram, afiguram e significam suas memórias e imaginários espaciais**, em diálogo com narrativas sociais mais amplas — incluindo aquelas mediadas pelas mídias digitais —, e **que tensões se instauram entre percursos plurais de imaginação e a força de discursos hegemônicos sobre os lugares e seus habitantes?**

As perguntas lançadas aqui não pretendem encerrar caminhos; ao contrário, buscam abrir frestas por onde se possa acompanhar as potências que surgem quando as crianças se encontram com o mundo. Cada questão é um convite para seguir as linhas de força desses encontros – suas intensidades, suas memórias, suas invenções – e para compreender como, nesses movimentos, elas constroem geografias sensíveis, plurais e sempre em transformação. É nesse movimento que a *Geografia dos Afetos* encontra sua consistência: no compromisso com a escuta, no reconhecimento das diferenças e na abertura para que cada gesto infantil desenhe novos contornos de mundo. Paisagens inventadas, sentidas, sonhadas e inacabadas, como toda infância.

Figura 15



Alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, em atividade de campo de Geografia, numa interface com a Psicologia, sob o recorte da Psicologia Ambiental, contando com a participação deste pesquisador, enquanto professor da turma, das residentes docentes de História e Geografia do Programa de Residência Docente da UFJF, de estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UFJF, do psicólogo do NAE (Núcleo de Apoio Escolar do Colégio de Aplicação) e de bolsistas do Jardim Botânico (graduandos da UFJF). Jardim Botânico da UFJF, Juiz de Fora (MG), 2019. Acervo do autor.

8 ENTRE LINHAS E FUNDAMENTOS: DISCUSSÕES OUTRAS

Figura 16



Acampamento temporário do MST, Coronel Pacheco (MG), 2017. Acervo do autor.

> O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposição de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). (Mikhail Bakhtin, 2011)

Em virtude da indissociabilidade entre texto e sujeito, segundo a perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, todo texto tem um autor que fala ou que escreve. Esta compreensão nos remete à outra, de que cada texto, enquanto enunciado, “é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (Bakhtin, 2011, p. 310). Sendo o texto único, irrepetível e carregado de sentido, sua reprodução pelo sujeito torna-se “um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (*ibidem*, p. 311). Nisso reside a beleza e a infinitude do texto que se enuncia pelo sujeito, dada sua natureza, que é de um lado inacabada e, de outro, dialógica, pois a verdadeira essência do texto, segundo o filósofo russo, inevitavelmente irá se desenvolver “*na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (*ibidem*, grifo próprio).

Sob essa ótica, o ser humano é compreendido como um ser de linguagem, cujos sentidos estão por trás de cada texto. Desse modo, ao nascer toda pessoa encontra-se com um mudo que é social e está repleto de textos, signos e linguagens. Portanto, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, este sujeito é aqui considerado como ser social, cultural e semiótico, cujas vivências podem ser compreendidas como manifestações sociais de ordem interpessoal, que estão na base da sua ontogênese. Assim, é possível considerar que as relações da criança com as pessoas, os espaços naturais e culturais, os animais e as coisas, são fatalmente permeadas pela linguagem, em consonância com Lopes (2021, 2024).

Considerando que, nesta pesquisa, a criança é compreendida como sujeito produtor de textos, e que esses textos constituem o dado primário, o ponto de partida da investigação, é esse mesmo sujeito, situado socialmente, que se apresenta como objeto real do estudo. Ou seja, ao analisar os textos produzidos pelas crianças, buscamos compreender o próprio movimento de constituição desse sujeito em suas relações com o mundo.

Segundo Bakhtin (2011), ao estudar o humano, encontramos os signos em toda parte, e é a eles que voltamos nosso esforço de compreensão. Nesse sentido, torna-se possível perceber que, nas relações que estabelecem socialmente, as crianças interpelam esses signos e lhes atribuem sentidos outros, conforme sua própria lógica e autoria. Assim, tornam-se forjadoras não apenas de sentidos, mas

também de narrativas, de geografias, de imagens de mundo e de modos de ver e dizer o espaço.

Neste movimento, é imprescindível que se compreenda a criança como sujeito situado no tempo e no espaço, que, em sua condição histórica e geográfica, se coloca em relação com o mundo social e, direta e indiretamente, com suas demais relações, em diferentes escalas e em contextos diversos. Assim, a vida humana vai se constituindo desses encontros que, pela vida, vão se espacializando (Lopes, 2021, 2024). Isso nos leva à Teoria Histórico-Cultural, concebida por Vigotski, que enfatiza a influência dos aspectos sociais, culturais e históricos no processo de desenvolvimento humano (Vigotski, 2007).

Desse modo, destaca-se a imprescindibilidade dos ambientes social e cultural dos quais as crianças são parte e nos quais elas interferem. Interesso-me, de um lado, pelas imaginações geográficas produzidas na infância (Massey, 2017), que, em função da atividade criadora da criança (Vigotski, 2018a), possibilitam a criação e a consolidação de imagens de mundo. Por outro lado, interessa-me também a compreensão das contradições, das narrativas e das fabulações geradas por essas imaginações e que estão presentes na contemporaneidade, sob a égide da globalização (Santos, 2023).

Ao compreender que as imaginações geográficas das crianças se formam em diálogo com suas vivências espaciais e com os ambientes sociais e culturais que as atravessam, torna-se necessário reconhecer que tais imaginações não se desenvolvem no vazio. Elas são também afetadas pelas narrativas mais amplas que circulam na contemporaneidade, especialmente aquelas produzidas em contextos marcados pela globalização (Santos, 2023).

Em sintonia com Massey (2017), é possível avançar ao dizer que as imaginações geográficas influenciam as visões de mundo da criança, ao mesmo tempo em que são influenciadas por ela, criando imagens estereotipadas, fabulações e axiologias sobre o espaço geográfico, as paisagens, os lugares e as pessoas, em diferentes escalas geográficas. Na visão de Milton Santos (2023, p. 23), “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”. De acordo com este autor, consagra-se um discurso único que impõe aos espíritos o que ele chama de um mundo de fabulações, por meio de explicações mecanicistas baseadas no progresso extraordinário da ciência e da técnica, bem como na difundida ideia de

velocidade e de fluidez. Para ele, esse mundo encontra fundamentos na produção de imagens e do imaginário “a serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal” (*ibidem*).

Seguindo essa linha de pensamento, reafirmo que um dos compromissos do professor de Geografia é colocar em evidência essas imaginações geográficas, bem como essas fabulações de que nos falam Massey (2017) e Santos (2023), por meio das relações dialógicas que devem ser estabelecidas com os/as alunos/as. Indagar de onde elas vêm torna-se, assim, um ponto de partida para o reconhecimento, o encontro e a compreensão recíproca dos diversos discursos presentes no ambiente escolar.

Reconhecer a origem e a circulação dessas imaginações geográficas e fabulações implica reconhecer, igualmente, que as crianças são sujeitos de autoria, portadoras de lógicas próprias e de discursos que se inscrevem nas tramas sociais em que vivem. Seus enunciados não são ecos, mas produções singulares que participam ativamente das cadeias enunciativas que atravessam a escola e outros espaços formativos.

Nesse sentido, as relações dialógicas ganham centralidade, pois permitem que palavra e resposta se encontrem, produzindo sentidos entre vozes as diferentes vozes discursivas. Uma educação fundada nesse princípio, na força do encontro compreensivo-responsivo entre consciências, abre espaço para que professores e crianças se afetem, se transformem e se constituam mutuamente (Bakhtin, 2011), criando condições para a circulação, a problematização e a compreensão dos diferentes textos e sujeitos em presença.

É nesse movimento de constituição mútua, em que crianças e adultos se afetam e produzem sentidos no entrelaçamento das vozes, que o pensamento de Vigotski oferece uma chave fundamental para compreender como as crianças significam o espaço e produzem suas imagens de mundo. O conceito de vivência (*perejivanie*) ilumina essa relação: trata-se do modo singular como cada criança se vincula ao meio. Como afirma Vigotski, “a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança” (Vigotski, 2010a, pp. 683-684).

Vigotski esclarece que no processo de desenvolvimento futuro da criança o que influencia diretamente não é esse ou aquele elemento, tomado de forma

independente, mas o elemento interpretado pela vivência desta criança. Além disso, na visão do teórico bielorusso, devido ao fato de que o homem é um ser social, este não desenvolveria em si qualidades e propriedades na ausência das interações que desde cedo estabelece socialmente. Em outras palavras, isso significa que as vivências se dão em face do outro, desde o nascimento, de forma dinâmica e incessante, num mundo social, cultural e de linguagem.

Em sua teoria, Vigotski chama a atenção para o fato de que a vivência articula, na constituição do sujeito, elementos externos e internos a ele. O autor destaca que:

> Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. (Vigotski, 2018b, p. 78).

Essa concepção permite compreender que as vivências nos tornam singulares em nossa existência, configurando-se como processos dinâmicos de criação alteritária, nos quais a interação com o outro é fundamental. É nesse encontro – *diante* do outro e *com* o outro – que se dão transformações mútuas e contínuas, que moldam não apenas o que somos, mas também o que podemos vir a ser ao longo do devir. Assim, a singularidade do sujeito é constituída em constante movimento, pela mediação das relações sociais e afetivas que possibilitam a construção permanente de novas formas de ser e de agir no mundo.

Ao conceito de vivência de Vigotski soma-se o de vivência espacial discutido por Jader Janer (2021, 2022, 2024), com destaque para as espacialidades da infância, baseadas nas relações que as crianças estabelecem com o meio. Segundo este autor, “toda vivência espacial é marcada pela produção do inexistido, mesmo que nele, aparentemente, esteja o que está comumente espalhado pelo chão da vida” (Lopes, 2021, p. 87). Lopes chama atenção para a conjunção paisagística, com os elementos que a compõem, como parte fundamental da vivência espacial, quando para a criança “as relações intensas de intimidade entre as coisas, as pessoas, os animais, os espaços e tempos, naquele momento e local, estão em liares!” (*idem*, p. 143).

Nesse sentido, vislumbra-se a potência criadora que as crianças manifestam em suas vivências espaciais, ao atribuir novos sentidos ao que está posto no

mundo. De tal modo, juntando aos saberes aquilo que é novo, as crianças participam ativamente da tessitura da história humana, que, em seu caráter inacabado, se refaz continuamente pelas mãos e imaginações de quem a atravessa com seus modos singulares de ser e de estar no mundo.

> A vivência espacial é a similitude do movimento, do processo e, sobretudo, da vida em inacabamento e em sua constante ilusão de acabamento. É a expressão do que anunciamos em contra resposta ao dado (o que cria a sensação de acabamento). A exterioridade das vozes sociais permanece perene em nossas fronteiras no mundo (o que força a certeza do inacabamento). Assim, como todos os artefatos culturais que ao mesmo tempo nos expande para além de nós, cria o contido, mesmo que fluído, em nós. (Lopes; Paula, 2022, p. 480)

A citação de Lopes e Paula (2022) nos convida a pensar a vivência espacial como uma dinâmica de tensões entre o que nos parece concluído e o que permanece em processo. Ao se referirem à “ilusão de acabamento”, os autores apontam para os efeitos de fixidez que determinadas formas de ordenação do espaço e da cultura impõem, dando a sensação de encerramento ou estabilidade. No entanto, é justamente na “contrarresposta ao dado” que emerge a potência do inacabamento: o espaço vivido se revela como campo de disputa simbólica, repleto de vozes sociais que o atravessam e o reconfiguram continuamente.

As fronteiras, longe de delimitarem um fim, tornam-se permeáveis à alteridade e ao devir, e os artefatos culturais, ao mesmo tempo que nos situam, também nos desestabilizam, abrindo frestas para novos modos de ser, de perceber e de habitar o mundo. Essa concepção ressoa com uma geografia das multiplicidades, em que o espaço não é um cenário dado, mas um acontecimento em fluxo, marcado por encontros, deslocamentos e invenções cotidianas.

Ampliando esse diálogo, a noção de vivência ganha outros contornos na perspectiva de Jerebtsov (2019), que a compreende como um processo ativo e simbólico de elaboração do cotidiano. Para o autor, trata-se de uma dinâmica em que a pessoa reorganiza suas relações com o mundo a partir da cultura, ao mesmo tempo em que a devolve transformada, por meio de sua ação criadora. Nessa direção, ele entende como vivência:

> “o processo de organização da relação da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas”. (Jerebtsov, 2019, p. 680)

Segundo Jerebtsov, a vivência pode ser compreendida como um “processo de formação do campo semântico pela pessoa, por meio do sistema de significados” (ibidem). Com base nessa concepção, a vivência pode ser compreendida como um processo profundamente simbólico, em que a pessoa, ao transformar formas e valores culturais, atua na criação de um campo semântico próprio, revelando a vivência como um espaço de autoria e de recriação do mundo. Trata-se, portanto, de um movimento dialético entre o que é herdado da cultura e o que nela é reinscrito pela ação singular de cada sujeito.

Figura 17



Acampamento temporário do MST, Coronel Pacheco (MG), 2017. Acervo do autor.

Ao dialogar com esses diferentes autores e seus conceitos, é possível compreender a vivência como a singularização de um mundo de linguagem em cada indivíduo, que desde o nascimento mantém com o mundo e com o outro relações interpessoais e de alteridade. Isso implica na compreensão de que na ausência da linguagem não se dá a formação humana. Assim, a práxis social, com suas referências culturais, por sua vez só apreendidas pela linguagem, articula no sujeito a apreensão da própria realidade, em outros termos, como ele concebe o mundo que o cerca e no qual está inserido.

Nesse contexto, a linguagem é compreendida a partir de uma visão histórica, geográfica, cultural e social, de modo a incluir os sujeitos e suas relações dialógicas, inevitavelmente permeadas pelas práticas sociais e culturais, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e destes com o mundo em uma determinada maneira de viver. Por meio da linguagem observamos, interpretamos, elaboramos e compreendemos o mundo. É desses encontros atravessados pela linguagem que existimos como seres humanos. Assim, é possível dizer que o mundo social, a cultura e a natureza como a compreendemos são criações da linguagem, cujas narrativas constituem a própria existência humana em seus processos de imaginação e criação de imagens de mundo. Por meio da linguagem criamos novas realidades, forjando nossas próprias geografias e, por consequência, nossas visões de mundo. Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, a linguagem vive em um espaço que é enunciativo-discursivo.

> Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo. (Brait e Melo, 2018, p. 65)

Para Volóchinov, no processo de comunicação verbal o discurso responde a algo, rebate, valida, procura amparo, etc. Segundo ele, a enunciação “bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único”

(Volóchinov, 1926)[23]. Desse modo, compreende-se que a linguagem se desenvolve por meio de situações concretas, que por sua vez se desenvolvem socialmente.

Além do discurso verbal, onde a palavra assume posição central, graças a sua capacidade de funcionamento e circulação como signo ideológico[24] (Stella, 2018), somos cercados o tempo todo por cadeias de textos repletas de signos, onde a fotografia, o cinema, os mapas, as artes plásticas, a literatura, a dança, dentre outras, se inserem enquanto textos, como linguagens verbais e não verbais. Bakhtin (2011) esclarece que o texto não se manifesta apenas verbalmente, mas por meio de todo e qualquer conjunto coerente de signos, ou seja, a linguagem não é privilégio do verbal, uma vez que está presente em todas as manifestações que tenham a interferência humana. De acordo com ele, as formas pictóricas, gestual etc., se constituem como textos, cujos enunciados se manifestam de outras maneiras, que não apenas verbalmente.

Com isso, no seio dos espaços enunciativos-discursivos, é possível considerar que o mundo sígnico no qual se inserem as diversas linguagens deve ser levado em conta nos processos de criação de imagens de mundo pelas crianças. Isso se dá por meio das relações dialógicas que estas estabelecem com o outro, sendo este outro considerado em suas múltiplas possibilidades de existência, como por exemplo outra cultura, outra língua, outra natureza, outras pessoas, outras visões de mundo.

---

[23] O texto *Discurso na vida e discurso na arte* foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título "Slovo v zhizni i slovo v poesie", na revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução in- 18 glesa de I. R. Titunik ("Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"), publicada em V. N. Voloshinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976.

[24] Na concepção do Círculo de Bakhtin, a palavra é apreendida como elemento de feitura ideológica, conforme argumenta Stella (2018), a respeito do posicionamento desses teóricos, para os quais a palavra, assim como a linguagem em geral, é concebida a partir de sua historicidade, ou seja, a partir da linguagem em uso. Referindo-se ao texto *Discurso na vida e discurso na arte*, assinado por Volóchinov e publicado pela primeira vez em 1926, Stella (2018, p. 178) diz que "Nesse texto, a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. As entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, anunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva".

Nas inter-relações que a criança estabelece com o mundo social, com a cultura e com a natureza, sendo ela mesma um pouco de tudo isso, cerca-se de elementos da linguagem, sejam eles verbais ou não, que a colocam em relação de significado com o mundo, com o outro e consigo mesma. Portanto, a formação humana se dá no bojo das linguagens, com base nas relações dialógicas e nas vivências espaciais, sempre em face do outro e com o outro. Nesta perspectiva, compreende-se que a linguagem desempenha papel essencial na relação entre os sujeitos e destes com o mundo.

Para Bakhtin e seu Círculo, as relações dialógicas se estabelecem entre diferentes sujeitos, a partir de um determinado discurso, quando entre eles se dá a interlocução. De acordo com o autor, para que o diálogo ocorra efetivamente, os interlocutores devem estabelecer entre si uma compreensão responsiva ativa, que se constitui como a fase inicial que prepara para uma resposta (Bakhtin, 2011). Bakhtin destaca que o locutor espera não uma compreensão passiva, que faria quando muito replicar o que pensa no espírito do outro, mas sim uma resposta, que pode ser de adesão, objeção, de acordo ou desacordo com seu pensamento.

Desse modo, a ressonância entre as muitas vozes presentes em um mesmo discurso implica em diferentes posicionamentos ou respostas aos enunciados. Ao considerar que a sociedade é dividida em grupos sociais, cujos interesses são distintos e divergentes, então é possível compreender que os enunciados são o espaço de luta entre vozes sociais, tornando-se, inevitavelmente, o lugar da contradição.

A contradição, neste aspecto, assume grande importância, uma vez que está na base das distintas posições sociais presentes em determinada formação social. Assim, de acordo com os teóricos do Círculo de Bakhtin, além de se considerar a infinitude do processo dialógico, deve-se reconhecer que os enunciados produzidos em cada diálogo são únicos e irrepetíveis.

> O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um

> enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. (Volóchinov, 1926)

Segundo Volóchinov (1926), o enunciado verbal se dá concretamente como um evento social, pois ele nasce, vive e morre no interior da interação social entre os sujeitos da enunciação. Assim, o enunciado reflete a interação social que ocorre entre os interlocutores, tornando-se um ato de comunicação viva entre eles. Na citação acima, o mesmo autor chama atenção para a natureza extra verbal do enunciado, ao considerar que as palavras contêm em si qualidades “presumidas e não enunciadas”. Isso significa que a palavra só tem vida se contextualizada socialmente. Palavra sem contexto social é palavra arbitrária.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 274). Segundo este autor, o discurso se funde a um determinado sujeito sob a forma de enunciado a ele pertencente, não podendo existir fora dessa relação. Assim, todo enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos discursivos, possuindo um “princípio absoluto e um fim absoluto: antes de do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (*idem*, p. 275). Sob essa ótica, ao terminar seu enunciado, o falante passa a palavra ao outro ou espera sua compreensão ativamente responsiva.

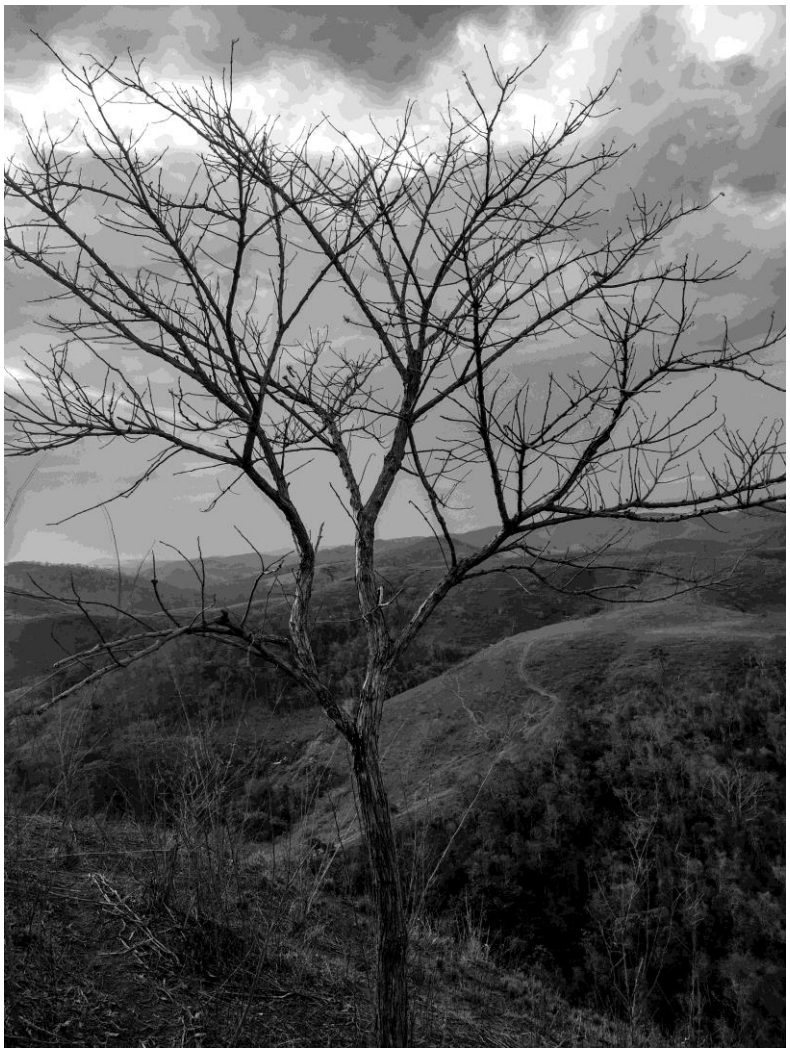
Nesse contexto, a vida sem o outro é, portanto, uma ficção. Há nisso o rompimento da noção de que nos fazemos, enquanto seres humanos, sozinhos e isoladamente. Isso se dá porque, a partir do que o outro enuncia, entramos numa cadeia infinita de enunciados que preexistem e que estão no devir, uma vez que todo enunciado do presente existe unicamente em resposta a outros que o precederam, ao mesmo tempo que é e será sucedido por outros tantos no futuro.

Por meio das relações dialógicas, ao passar dos estudos da língua para a linguagem (Geraldi, 2014), coloca-se em tensão os enunciados numa cadeia de enunciações que é infinita e que nos desafia a uma compreensão ativa responsiva

desses enunciados. Contudo, ao reconhecer que alguns fios dessa teia enunciativa são invisíveis para o pesquisador, admitimos que o resultado da pesquisa não deve ser oferecido como uma verdade, mas como uma possibilidade de compreensão de uma dada realidade, à luz das escolhas teóricas e das particularidades do pesquisador, dos sujeitos pesquisados e do dialogismo entre eles.

9 CAMINHOS TRILHADOS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Figura 18



Zona rural, Levy Gasparian (RJ), 2014. Acervo do autor.

> O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. (Mikhail Bakhtin, 2011)

Nesta pesquisa, parte-se da concepção de ser humano como sujeito social e constituído pela linguagem, atravessado por marcas espaciais e temporais. Essa perspectiva rompe com o inatismo biológico, que assume a existência de princípios e conhecimentos inatos à natureza humana. Para os defensores dessa corrente, entre eles, Descartes, o ser humano seria capaz de conceber certas ideias independentemente de qualquer experiência prévia, como se observa no trecho a seguir.

> [..] percebo também inúmeras outras particularidades sobre as figuras, sobre o número, sobre o movimento e coisas semelhantes, cuja verdade é tão manifesta e tão consentânea com minha natureza que, ao descobri-las pela primeira vez, não me parece estar tanto aprendendo algo novo quanto me lembrando do que antes já sabia, ou me apercebendo de coisas que estavam na verdade de há muito em mim, sem que minha mente nelas reparasse. (Descartes, 2004, p. 133–134)

Contrário aos inatistas, Locke (1999) afirma que não há lógica que sustente o fato de termos ideias inatas em nossas mentes, a partir da noção de que todo conhecimento humano deriva fundamentalmente da experiência sensível. De acordo com ele, essa experiência sensível se dá por meio da observação dos objetos externos sensíveis, bem como do desenvolvimento das operações internas da mente, ou seja, do pensamento e da reflexão.

Dessa maneira, todo conhecimento se forja a partir da experiência sensível ou da reflexão. Para Locke (1999, p. 58), “primeiro, nossos sentidos, familiarizados com os objetos sensíveis particulares, levam para a mente várias e distintas percepções das coisas, segundo os vários meios pelos quais aqueles objetos os impressionaram”. Essa é para o autor a forma inicial de aquisição dos materiais do conhecimento, ao recebermos do contato com o mundo exterior ideias do quente, frio, claro, escuro, amargo, doce, alto, baixo, perto, longe, entre infinitas outras qualidades sensíveis presentes na realidade. Após a percepção das coisas sensíveis pela experiência, a mente retém as ideias por meio da memória (*idem*, p. 80).

> [...] a outra fonte pela qual a experiência supre o entendimento com idéias é a percepção das operações de nossa própria mente, que se ocupa das idéias que já lhe pertencem. Tais operações, quando a alma começa a refletir e a considerar, suprem o entendimento com outra série de idéias que não poderia ser obtida das coisas externas, tais como a percepção, o pensamento, o duvidar [...] e todos os diferentes atos de

> nossas próprias mentes. [...] a reflexão significa na mente suas próprias operações, como eles se formam, e como elas se tornam as idéias dessas operações, no entendimento". (Locke, 1999, p. 58).

A partir desse posicionamento não-cartesiano, considerando ainda que a construção do saber se dá socialmente e nunca individualmente, uma vez que o ser humano existe em sociedade, o arcabouço teórico que dá sustentação à presente tese apoia-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, nos estudos derivados do Círculo de Bakhtin, nos estudos da infância e na teoria dos afetos de Espinosa. Isso implica dizer que esse homem social e de linguagem nasce e se torna humano num mundo que é, também, social e de linguagem. Assim, toda criança ao nascer é precedida por todo o conhecimento acumulado pela humanidade, e é por meio das vivências, as quais se estabelecem inevitavelmente a partir do encontro com o outro, que se dá a sua ontogênese, que de acordo com Vigotski constitui-se como o desenvolvimento do indivíduo dentro de sua própria espécie.

Dessa forma, o estudo foi desenvolvido com ênfase no papel das vivências, a partir da concepção de Vigotski (2010a, 2018b), somando-se a este conceito o de vivências espaciais (Lopes, 2021, 2024; Lopes; Paula, 2022), com foco nas espacialidades e narrativas infantis, bem como nas relações dialógicas estabelecidas com os participantes da pesquisa, considerando a compreensão responsiva ativa como a base para essa interlocução (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017). Também a partir da consideração das lógicas e autorias infantis, compreendendo a criança como agente social que atua nos seus espaços e a infância como categoria social (Qvortrup, 2011) e, ainda, levando em conta que o corpo é pleno de afetos, segundo Espinosa (2023).

Os esforços se deram no sentido de uma pesquisa feita *com* os sujeitos e não *para* ou *sobre* os sujeitos, quando em dialogia a palavra do outro assume posição basilar. Buscou-se, portanto, a construção de uma escrita polifônica, buscando colocar todas as vozes, com suas distintas posições de valores, num mesmo horizonte discursivo.

Uma vez que esta é uma pesquisa em Ciências Humanas, parto do entendimento de que o seu objeto é o sujeito expressivo e falante (Bakhtin, 2011). Sendo assim, de acordo com Motta e Oliveira (2022), as metodologias devem ser

pautadas pelo viés da conversa, da narrativa e do diálogo. Quando Bakhtin (2011) afirma que este sujeito expressivo e falante é o objeto do qual se ocupam as pesquisas em Ciências Humanas, é preciso assumir que estamos em busca de um fundamento teórico que sustente uma pesquisa que se constrói por meio de relações dialógicas e que difere, sobremaneira, das pesquisas em Ciências Naturais e Exatas. Apoiando-me em Bakhtin, o que proponho aqui é uma ciência outra em Ciências Humanas, uma heterociência.

> As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (Bakhtin, 2011, p. 400).

A esse respeito, Motta & Oliveira (2022, p. 1999) argumentam que “para além da dimensão dialógica, o jeito cartesiano de pensar ciência não combina com as ciências humanas, pois há uma ruptura entre arte, vida e conhecimento (estética, ética e epistemologia)”, que segundo Bakhtin são indissolúveis, incorrendo numa ciência estéril, monológica.

Nesse sentido, quando o filósofo considera que sem texto não há pesquisa em Ciências Humanas, vou ao encontro de suas ideias, ao dizer que é do contexto que o texto ganha vida, ou seja, a partir do contato com outro texto, sem o qual não se inicia o texto no diálogo e tem-se, assim, um texto monológico, morto, que não leva em conta a alternância das vozes e fazendo desaparecer o sentido profundo.

> Salientemos que esse é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). (Bakhtin, 2011, p. 401).

Desse modo, a heterociência proposta por Bakhtin e seu Círculo apoia-se na ideia de que onde existe apenas um sujeito, o próprio pesquisador, transformam-se em conceitos as coisas. Ora, é o sujeito mesmo que fala e responde, não podendo jamais tornar-se conceito, sem deixar-se coisificar (Bakhtin, 2011). Por isso, a escrita que aqui se busca é aquela em que os sujeitos em dialogia coloquem suas vozes, em alternância, sem perder de vista o sentido polifônico do texto, que se quer sempre vivo e em contato com outros textos. Se “a linguagem é plenitude” (Lopes, 2024, p.14), a palavra deve emergir na mesma horizontalidade, sobretudo em face das diferenças entre os sujeitos.

Outro aspecto dessa heterociência está presente na proposta de um plano estético também outro, com as muitas possibilidades de enunciar por meio de linguagens distintas e sem a exclusividade do verbal, levando em conta a perspectiva bakhtiniana. Dá-se, assim, a presença da poesia, do texto narrativo, do diálogo, da retórica formal, do desenho, da fotografia, do mapa, da colagem, todas essas formas compreendidas como textos verbais e não verbais. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 307) diz que:

> Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisso reside a diferença entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis.

Esta é uma pesquisa baseada em princípios qualitativos, uma vez que se ocupa dos processos e não dos resultados, no sentido de romper com os métodos positivistas. Para Bogdan e Biklen (1991), os princípios de uma pesquisa qualitativa estão contidos na investigação cuja fonte direta de dados é o ambiente natural, neste caso, a escola. Segundo eles, os dados qualitativos são compreendidos pelos pesquisadores de forma indutiva, cuja ciência começa com a observação, no intuito de elaborar uma generalização.

Os mesmos autores destacam, ainda, que a pesquisa qualitativa é descritiva e se fundamenta por meio de palavras e imagens e não por meio de números. Além disso, para eles, os pesquisadores qualitativos se interessam mais pelos processos

que pelos resultados ou produtos, com ênfase no significado como seu elemento primordial.

A pesquisa qualitativa com crianças exige uma escuta atenta e sensível aos modos como elas significam o mundo em suas práticas cotidianas. Mais do que buscar respostas prontas ou categorias fechadas, trata-se de acompanhar os processos de construção de sentidos em contextos específicos, considerando as infâncias em sua pluralidade.

Nesse enfoque, como afirmam Ludke e André (2014, p. 14), a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes”. Assim, reconhecer as crianças como participantes ativos da pesquisa implica valorizar suas narrativas, gestos, desenhos, silêncios e brincadeiras como formas legítimas de produção de conhecimento, em sintonia com Lopes (2021, 2024).

Cientes dos desafios de realizar pesquisa em Ciências Humanas, sobretudo quando esta envolve crianças, que até pouco tempo não eram reconhecidas como portadoras de lógicas e de discursos próprios, minha preocupação sempre foi a de compreendê-las à luz da teoria histórico-cultural, concebida por Vigotski, cuja ênfase recai sobre a influência dos aspectos sociais, culturais e históricos no processo de desenvolvimento humano (Vigotski, 2007).

Assim, nesta abordagem destaca-se a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano, cujos processos de formação se dão nos contextos sociais e históricos, dos quais as crianças são parte e nos quais elas interferem. Nesta visão, enquanto a criança é considerada como agente social e produtor de cultura, a infância é compreendida como categoria na estrutura social, reconhecendo a criança como detentora de lógica e de autoria, bem como protagonista de sua própria vida, ao modificar o mundo social no qual está inserida. Portanto, a infância não é aqui compreendida como uma fase preparatória para a vida adulta, mas como componente da estrutura e da cultura de uma sociedade (Qvortrup, 2011).

Desse modo, inicialmente, uma das preocupações centrais estava em como encontrar meios para a construção da pesquisa, bem como em delimitar quais caminhos seguir, até onde, quando e quanto pesquisar e, ainda, como selecionar o

grupo de pesquisados. De acordo com Lopes, Mello e Bezerra (2015, p.29), “o exercício da pesquisa é um trabalho em busca de interpretações, de (re)conhecimento de um traspassar de fronteiras entre o lado de lá do pesquisado e o lado de cá do pesquisador”.

Essa situação, que nos coloca em uma condição de permanente dúvida, exige que nos aproximemos da subjetividade das crianças, na busca pela compreensão responsiva ativa das vozes infantis, em seus enunciados e em suas maneiras de ser e de estar no mundo, enquanto sujeitos portadores de lógica, de autoria e de direitos.

Nesse contexto, meu compromisso esteve sempre atrelado à preservação dos sujeitos pesquisados, com foco no respeito e acolhimento à diversidade de gênero, de classe, de etnia e de religião. Também, considerar suas linguagens e maneiras de se colocar diante do pesquisador, comprometido a acolher e respeitar suas especificidades, enquanto estudantes e detentores de direitos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal.

O ECA define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, da sociedade e do Estado. Assim, destaco o compromisso aqui assumido com o Artigo 17 do ECA, disposto abaixo:

> Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1991)

Esse dispositivo reforça a centralidade da dignidade infantil como fundamento ético e jurídico de qualquer pesquisa ou prática que envolva crianças. Ao enfatizar a inviolabilidade da imagem, da identidade e dos espaços pessoais, o artigo orienta a condução responsável das ações aqui desenvolvidas, assegurando que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos plenos, cujas singularidades devem ser preservadas e respeitadas em todos os momentos.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são crianças de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII (figura 19), da

Universidade Federal de Juiz de Fora (Cap. João XXIII/UFJF), localizado na cidade de Juiz de Fora, MG. Com esse grupo, busquei construir, no cotidiano escolar, relações dialógicas e pluridiscursivas, favorecidas pelas atividades planejadas para os encontros realizados no turno da manhã.

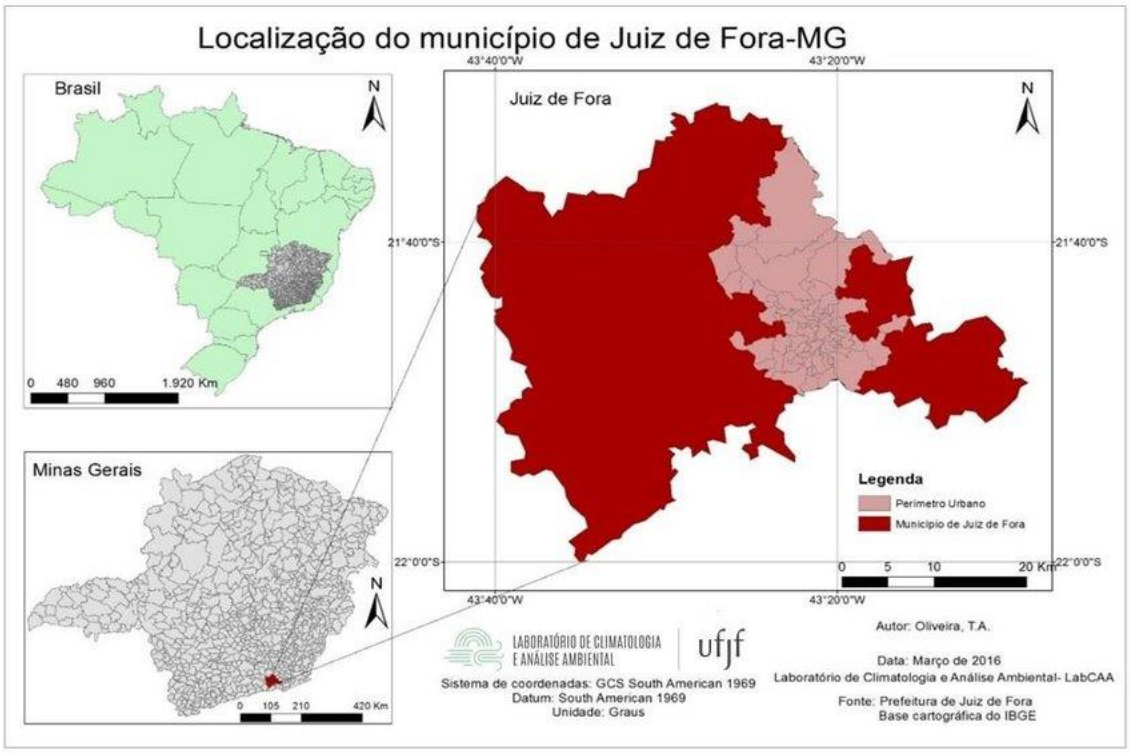
Figura 19



Colégio de Aplicação João XXIII, com destaque para a fachada do prédio onde funciona atualmente o Ensino Fundamental. No presente, A EJA está funcionando no prédio destinado ao Ensino Médio. **Fonte:** G1 Zona da Mata, TV Integração, 2018.

Para situar espacialmente o campo empírico, apresento a seguir a localização geográfica de Juiz de Fora.

Figura 20 - Mapa de localização do município de Juiz de Fora - MG



Fonte: Laboratório de Climatologia e Análise Ambiental – LabCAA – UFJF. Autor: Thiago Alves de Oliveira.

O mapa de localização de Juiz de Fora (figura 20) situa o território que abriga a escola onde esta pesquisa se desenvolveu. Compreender esse contexto é fundamental, pois ele integra o horizonte das vivências espaciais que atravessam as geografias das diferentes infâncias.

Com uma população de 540.756 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, e uma estimativa próxima de 570 mil para 2025 (IBGE), Juiz de Fora é a 4ª cidade mais populosa do estado. Configurando-se como um município médio-grande da Zona da Mata Mineira, é marcado por um processo histórico de urbanização que produziu um território densamente ocupado e socialmente heterogêneo. Segundo dados do mesmo Censo (2022), os brancos somam 52,92% da população do município, os negros (soma de pretos e pardos) compõem 46,82%, enquanto amarelos e indígenas somados compõem 0,26% dessa população.

O município apresenta um elevado grau de escolarização infantil: 98,97% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas (IBGE, 2022)[25], indicador que, embora não assegure a frequência regular nem a qualidade do acesso, evidencia a forte presença da instituição escolar na vida cotidiana da população. A escola, nesse sentido, configura-se como um espaço central de socialização, aprendizagem e produção de vivências, atravessando de modo marcante a constituição das infâncias e suas espacialidades.

Entretanto, quando se observa o conjunto da população, os dados revelam que 2,2% das pessoas com 15 anos ou mais em Juiz de Fora são não alfabetizadas (IBGE, 2022). Esse dado tensiona a leitura otimista dos índices de escolarização infantil e aponta para permanências históricas de exclusão educacional, frequentemente associadas a desigualdades socioeconômicas e racializadas. Tal contraste evidencia que a presença da escola no cotidiano não se distribui de forma equitativa entre gerações e grupos sociais, revelando fissuras nos processos de acesso, permanência e apropriação do direito à educação.

Diversos estudos sobre a formação histórica e cultural de Juiz de Fora indicam que a cidade se constitui a partir de uma composição populacional plural, marcada pela presença de populações negras, descendentes de povos originários e de distintos grupos de imigrantes que contribuíram para a conformação de sua identidade sociocultural. Essa diversidade permanece viva nas heranças que atravessaram gerações e seguem se expressando nos modos de sociabilidade, nas festividades, nos saberes locais e nas múltiplas manifestações religiosas e culturais que compõem o tecido urbano da cidade (Gonçalves, 2014; Nogueira, 2021).

Contudo, essa pluralidade de origens não se traduz, de forma homogênea, nas condições de acesso aos bens urbanos, às políticas públicas e às oportunidades educacionais. Ao contrário, a organização do espaço urbano de Juiz de Fora revela a persistência de desigualdades socioeconômicas profundamente atravessadas por marcadores racializados, que incidem tanto sobre a distribuição das populações negra e branca no território quanto sobre a inserção dos estudantes nas diferentes redes de ensino.

[25] Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: dezembro de 2025.

Os dados que se seguem permitem observar como a cidade, embora marcada pela diversidade, estrutura-se de modo desigual, produzindo espacialidades racializadas que afetam o cotidiano, os percursos e as vivências espaciais das crianças. É nesse contexto que se torna possível compreender como as infâncias, situadas em territórios distintos da cidade, vivenciam a escola, o bairro e a própria cidade a partir de condições desiguais de acesso, mobilidade e reconhecimento.

Nesse contexto marcado por uma composição populacional plural, mas atravessado por desigualdades socioeconômicas racializadas, um primeiro elemento que evidencia a persistência de assimetrias por raça/cor em Juiz de Fora emerge no campo educacional. Ao observar os dados municipais de educação, torna-se possível perceber como a distribuição dos estudantes por raça/cor na área urbana não se dá de forma homogênea, mas reflete e, em certa medida, reproduz as desigualdades que estruturam a cidade.

A seguir, apresenta-se a distribuição dos estudantes[26] por cor/raça no âmbito do Censo Escolar (2024)[27]:

- Rede Federal: 0,1% Indígena; 0,3% Amarela; 36,3% Negra; 63,3% Branca.
- Rede Estadual: 0,1% Indígena; 0,4% Amarela; 40,3% Branca; 59,3% Negra.
- Rede Municipal: 0,1% Indígena; 0,3% Amarela; 36,8% Branca; 62,9% Negra.
- Rede Pública: 0,1% Indígena; 0,4% Amarela; 39,3% Branca; 60,3% Negra.

No que se refere à distribuição dos estudantes segundo o nível socioeconômico (NSE), igualmente considerando a população urbana do município, os dados revelam outra camada das desigualdades que atravessam a escolarização

[26] Os dados apresentados se referem aos estudantes das redes de ensino situados na zona urbana de Juiz de Fora, que concentra 98,9% da população do município (Censo Demográfico 2022, IBGE).

[27] Dados referentes à distribuição das matrículas por categorias de cor/raça, conforme informações declaradas pelos gestores escolares no âmbito do Censo Escolar. Fontes: Censo Escolar 2024 e INSE 2021 – INEP. Disponível em: https://qedu.org.br/desigualdades/3136702-juiz-de-fora. Acesso em: jan. 2026.

em Juiz de Fora. A análise dessa distribuição permite observar como as condições materiais de vida dos estudantes se articulam ao território, incidindo sobre os percursos escolares e sobre as formas de acesso às oportunidades educacionais. A seguir, são apresentados os dados relativos ao nível socioeconômico dos estudantes, evidenciando a dimensão espacial dessas desigualdades[28]. Os dados são os seguintes:

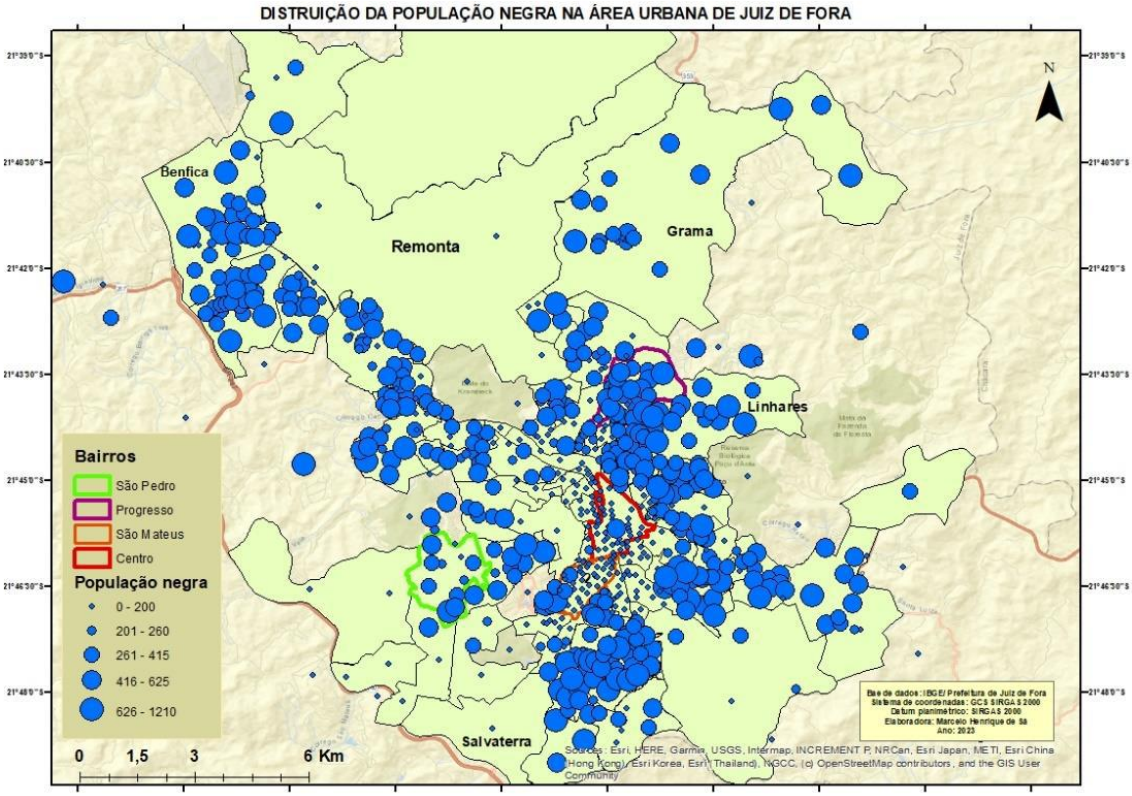
- Rede Federal: 70,7% Alto; 28,4% Médio Alto; 0,9% Médio Baixo; 0,0% Baixo.
- Rede Estadual: 15,4% Alto; 45,6% Médio Alto; 33,9% Médio Baixo; 5,2% Baixo.
- Rede Municipal: 10,7% Alto; 45,5% Médio Alto; 40,1% Médio Baixo; 6,8% Baixo.
- Rede Pública: 16,6% Alto; 43,5% Médio Alto; 34,4% Médio Baixo; 5,5% Baixo.

Outro aspecto central das desigualdades racializadas em Juiz de Fora torna-se visível quando se observa a distribuição espacial das populações negra e branca no território urbano. Os mapas a seguir (figuras 21 e 22) evidenciam que a ocupação da cidade não se dá de forma homogênea, revelando padrões de concentração e afastamento que expressam hierarquias sociais historicamente construídas.

A leitura desses mapas permite compreender como raça e espaço se entrelaçam na produção das desigualdades urbanas, incidindo diretamente sobre o acesso a bens, serviços e oportunidades, bem como sobre as vivências espaciais cotidianas que atravessam a infância.

[28] Classificação construída a partir do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), elaborado pelo Inep com base nas respostas dos estudantes ao questionário do Saeb, considerando aspectos como posse de bens e serviços e a escolaridade dos responsáveis. Fontes: Censo Escolar 2024 e INSE 2021 – INEP. Disponível em: https://qedu.org.br/desigualdades/3136702-juiz-de-fora. Acesso em: jan. 2026.

Figura 21 - Mapa da distribuição da população negra na área urbana de Juiz de Fora - MG



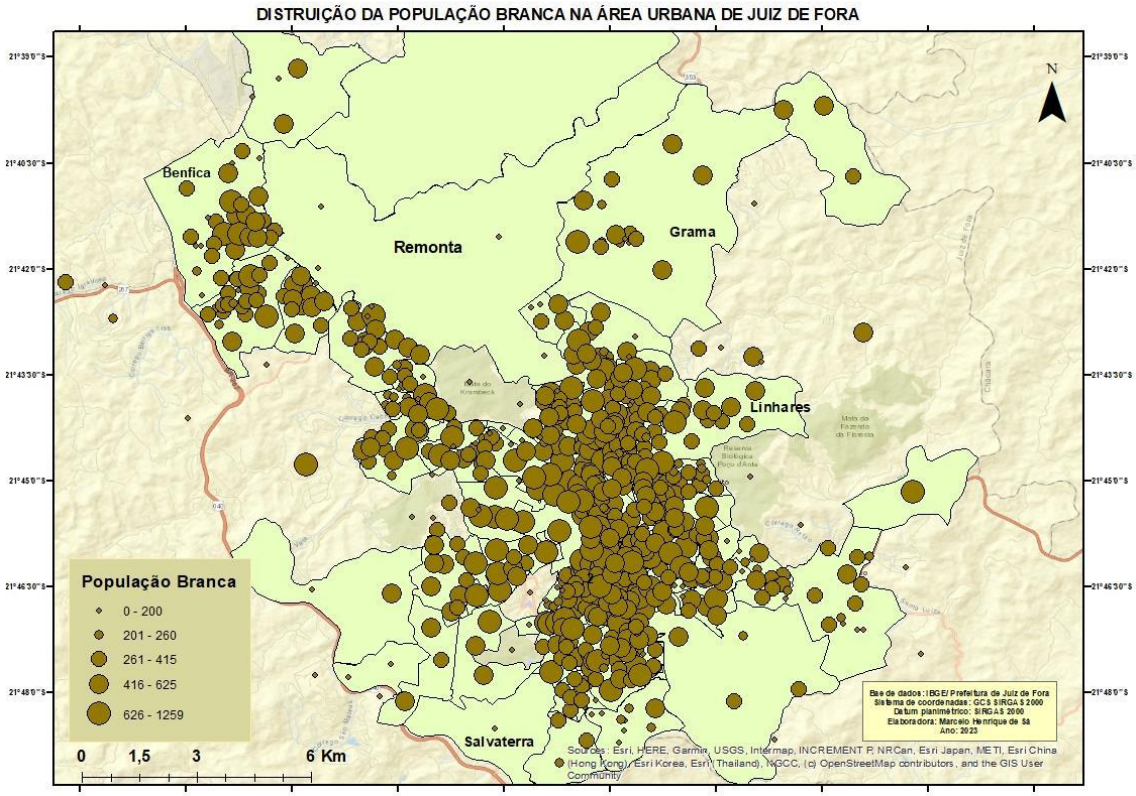
Fonte: Base de dados – Prefeitura de Juiz de Fora / IBGE (2022). Autor: Marcelo Henrique de Sá (2023).

O mapa apresentado na **figura 21** evidencia a distribuição da população negra no espaço urbano de Juiz de Fora. A leitura dos dados permite identificar uma concentração mais expressiva dessa população em bairros situados fora da área central da cidade – delimitada, no mapa, pelo Centro, São Mateus e bairros do entorno, incluindo São Pedro, que integra a região denominada Cidade Alta, próxima à UFJF e composta por diversos outros bairros.

A presença majoritária da população negra se dá, sobretudo, nas zonas leste, norte e sul do município, abrangendo bairros como Progresso, Linhares, Santa Rita de Cássia, Santa Cândida e São Benedito (zona leste); Benfica, Nova Benfica, Francisco Bernardino e Ponte Preta (zona norte); e Santa Luzia, Ipiranga e Santa Efigênio (zona sul). Embora esses territórios sejam atravessados por centralidades locais e dinâmicas próprias de sociabilidade urbana, eles concentram também áreas historicamente mais vulneráveis a **riscos ambientais**, como deslizamentos de

encostas, cheias e alagamentos, conforme indicam os dados da Subsecretaria de Proteção e Defesa Civil municipal. Trata-se, portanto, de uma ocupação espacial marcada pela exposição diferenciada a processos de precarização ambiental, que incidem diretamente sobre as condições de moradia, mobilidade e segurança cotidiana dessa população.[29]

Figura 22 - Mapa da distribuição da população branca na área urbana de Juiz de Fora - MG



Fonte: Base de dados – Prefeitura de Juiz de Fora / IBGE (2022). Autor: Marcelo Henrique de Sá (2023).

Em contraponto, o mapa da **figura 22** apresenta a distribuição da população branca na área urbana de Juiz de Fora. Os dados indicam uma maior concentração dessa população na região central da cidade e em bairros do entorno imediato, em comparação à população negra. Essa localização espacial favorece o acesso a uma ampla gama de serviços urbanos, equipamentos públicos, instituições de ensino,

[29] Os dados das áreas de riscos geológicos e hidrológicos são da Subsecretaria de Proteção e Defesa Civil - SSPDC e podem ser observados no Mapeamento de Áreas de Risco Geológico e Hidrológico - Juiz de Fora/MG, disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/subsecretarias/sspdc/mapeamento.php. Acesso em jan. 2026.

espaços culturais, oportunidades de trabalho e redes de transporte coletivo, que convergem majoritariamente para o centro do município.

Além disso, a população branca tende a se concentrar em áreas historicamente mais valorizadas do tecido urbano, caracterizadas por melhor infraestrutura, maior presença do poder público e **menor exposição a riscos ambientais**, como inundações, alagamentos e deslizamentos de encostas. Ainda que tais riscos não estejam totalmente ausentes dessas regiões, sua incidência é significativamente menor quando comparada aos bairros periféricos onde se concentra a população negra, revelando uma distribuição desigual também das vulnerabilidades ambientais no espaço urbano.

A leitura conjunta dos mapas das **figuras 21 e 22** evidencia, assim, que as desigualdades raciais em Juiz de Fora não se expressam apenas em termos de renda ou acesso a serviços, mas se materializam territorialmente, produzindo espacialidades diferenciadas de proteção e de risco. Conforme analisa Sá (2024),

> [...] a paisagem de Juiz de Fora revela que há uma baixa presença da população negra em determinados espaços da cidade, como alguns bairros próximos ao centro, restaurantes, hotéis, shopping, universidades, entre outros espaços; a presença do corpo negro é reduzida em comparação com a frequência da população branca. (Sá, 2024, p. 10).

Tal configuração espacial explicita a existência de **privilégios racializados** no acesso aos direitos urbanos, sobretudo em uma cidade onde as atividades comerciais, serviços, equipamentos culturais e oportunidades de trabalho se concentram majoritariamente na região central. Essas dinâmicas produzem **territórios desigualmente protegidos e expostos**, incidindo diretamente sobre as vivências espaciais de diferentes grupos sociais.

Desse modo, essas desigualdades territoriais não operam apenas como dados abstratos da organização urbana, mas atravessam concretamente as vivências espaciais das crianças, marcando seus percursos, seus acessos e suas possibilidades de encontro com a cidade.

As paisagens que se oferecem ao cotidiano infantil não são, portanto, neutras ou homogêneas, mas atravessadas por marcadores raciais e sociais que produzem experiências desiguais de mobilidade, pertencimento e reconhecimento. Nesse

sentido, a cidade se apresenta às crianças como um território vivido de forma situada, no qual as geografias do centro e da periferia ativam diferentes intensidades, afetos e imagens de mundo que se inscrevem no corpo, na memória e na imaginação infantil.

Esses elementos, somados ao caráter multifacetado de sua malha urbana – marcada por contrastes socioeconômicos, redes de mobilidade, múltiplas centralidades e diferentes formas de apropriação do espaço – constituem um contexto geográfico plural e complexo. Desse modo, as crianças circulam por geografias diversas, negociam limites, criam percursos e tecem sentidos para os lugares, as paisagens e os territórios, que emergem do encontro entre corpo, espaço e imaginação.

*

A partir dessa breve delimitação do contexto urbano em que se insere a escola, apresento os critérios que orientaram a escolha dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, o critério para a escolha desses sujeitos se baseou na idade, por volta dos 11 ou 12 anos, em função das vivências espaciais próprias da infância, fase em que se intensificam importantes processos de imaginação e criação, em consonância com o pensamento de Vigotski (2018a). Segundo este autor, “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho” (Vigotski, 2018a, p. 17). É nessa direção que me interessa compreender a criação infantil, pois, conforme o teórico bielorrusso, já nos primeiros anos de vida os processos de criação se manifestam de forma intensa e decisiva, revelando a potência inventiva que atravessa a infância.

Outro aspecto central refere-se ao contexto da escola pública onde a pesquisa se desenvolve. Os estudantes do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF ingressam por meio de sorteio público, procedimento que tem como finalidade constituir um corpo discente plural, atravessado por diferentes condições sociais, trajetórias familiares e territórios da cidade.

Essa forma de ingresso garante que a escola não selecione seus estudantes por desempenho ou origem, mas pela aposta na diversidade como princípio

pedagógico. Para uma pesquisa que busca compreender as vivências espaciais e as imagens do mundo produzidas pelas crianças, tal pluralidade não é apenas desejável: ela é constitutiva da própria potência do campo, pois amplia os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o espaço e produzem sentidos sobre ele.

Além disso, é nesse ano escolar que sou acolhido pelo professor de Geografia, com quem mantenho uma amizade de mais de uma década e com quem estabeleci importantes diálogos desde a fase embrionária da pesquisa, em 2019, quando iniciava as primeiras leituras e anotações que dariam origem ao projeto submetido ao doutorado em 2022.

Por fim, ressalto que leciono no colégio desde 2010, ano em que ingressei por concurso público como docente efetivo. Essa presença prolongada no cotidiano escolar não configura neutralidade nem proximidade acrítica, mas uma implicação situada, que reconheço e assumo como parte da postura ética e epistemológica inerente à pesquisa.

No Cap. João XXIII/UFJF, atualmente, há três turmas de 6º ano, totalizando cerca de 90 estudantes no turno da manhã. Desde o início, foi necessário definir quantas e quais turmas seriam convidadas a participar da pesquisa. Essa decisão envolvia diferentes considerações, como o número adequado de participantes para um estudo qualitativo que, por sua natureza, gera um volume expressivo de dados, bem como a viabilidade de analisá-los em tempo hábil para esta investigação.

Diante disso, a opção foi pelo trabalho de pesquisa com apenas uma das três turmas do 6º ano. Isso resolveu um problema e criou outro: qual das três turmas seria convidada a participar e por quê? A decisão veio, então, por uma questão prático-metodológica, apoiada pelos horários das turmas. Assim, a opção foi por aquela turma cujas aulas de Geografia iniciavam a manhã de segunda-feira, com duas aulas geminadas, o que permitia o trabalho com uma metade da turma no primeiro horário e a outra metade no segundo horário.

A turma escolhida, com a qual passei a desenvolver excelentes relações de pesquisa, era composta por 30[30] estudantes, entre meninas e meninos na faixa de

[30] Com a greve dos servidores, dois alunos da turma deixaram a escola, a partir da decisão de suas famílias, para estudarem em outra instituição. Desse modo, ao retornarmos à pesquisa de campo, a turma passa a contar com 28 estudantes e não mais com 30, ficando os dois grupos de trabalho com 14 crianças cada, a partir da segunda atividade desenvolvida na escola. Posteriormente, ocorreu a chegada de uma nova aluna à turma, que passou a 29 estudantes.

11 a 12 anos de idade. Desse modo, cada dinâmica contou com a metade das crianças. Assim, enquanto um primeiro grupo composto por 15 crianças saía comigo para o espaço onde as atividades eram desenvolvidas, o outro grupo ficava em sala com o professor colaborador. Ao final desse espaço de 50 minutos, os grupos se inverteram, saindo comigo as outras 15 crianças, enquanto as primeiras retornavam para a aula de Geografia.

*

O Cap. João XXIII/UFJF foi fundado em 1965 e desde 1998 é uma Unidade Acadêmica da UFJF. Criado pelo professor Murílio de Avelar Hingel, ex-Ministro da Educação, o então Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, tinha como premissa ser uma escola de experimentação, demonstração e aplicação, onde graduandos/as passaram a ser atendidos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados. Originalmente, o ginásio contava com a 5ª Série, então a 1ª Série Ginasial, com 23 alunos/as.

Desde a sua criação, na década de 1960, a escola passou por inúmeras transformações, tanto em relação aos números de turmas e de alunos/as atendidos/as, quanto à sua relação com a universidade. Foi em 1971 que o ginásio se tornou Colégio de Aplicação João XXIII, mantendo quatro séries do Ensino Fundamental, na condição de órgão anexo à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir de 1978, com a separação física da Faculdade de Educação, o colégio passou a ter o seu corpo administrativo e direção próprios.

Ao longo da história do Colégio de Aplicação, as mudanças foram frequentes, com a implantação das séries iniciais do Ensino Fundamental (1980), do Ensino Médio (1992) e da Educação de Jovens e Adultos (1997-1999)[31]. Atualmente, o Cap. João XXIII/UFJF mantém aproximadamente 1.300 alunos/as, distribuído/as em

[31] A história do Colégio de Aplicação João XXIII pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: https://www2.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/#:~:text=O%20Gin%C3%A1sio%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20Jo%C3%A3o,pesquisa%20e%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20est%C3%A1gios. Acesso em 17/06/2024.

turmas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cerca de 100 professores/as do seu quadro efetivo e um número expressivo de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), além de pessoal terceirizado.

Figura 23



Colégio de Aplicação João XXIII, em foto de 2020. Ao fundo, o prédio onde são atendidas as turmas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, localizado à Rua Barão de Mauá, 300, no Bairro Santa Helena, na cidade de Juiz de Fora (MG). **Fonte:** UFJF Notícias, Portal UFJF, 2020.

Com quase seis décadas de trajetória na cidade de Juiz de Fora, o Colégio foi se consolidando como referência a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, articulado a importantes ações voltadas à formação de professores e professoras. Destaca-se, nesse contexto, seu papel de acolhimento a graduandos e graduandas de diversas instituições de Ensino Superior (especialmente da UFJF) para a realização de estágios supervisionados. Ainda no campo da formação docente, desde 2019 o Colégio abriga o primeiro programa de Residência Docente da UFJF, concebido com o objetivo de fortalecer a profissionalização de jovens recém-formados em cursos de licenciatura, por meio da imersão no cotidiano escolar e da convivência direta com os corpos discente, docente e administrativo da escola.

Destaca-se, também, a formação continuada de seus professores e professoras, fortalecida pelas políticas institucionais de apoio ao desenvolvimento profissional docente promovidas pela universidade. Além disso, o Colégio recebe pesquisadores de outras unidades da UFJF e de diversas instituições de ensino de diferentes regiões do país, consolidando o tripé universitário por meio de múltiplas ações de pesquisa e extensão.

*

De volta ao diálogo com Vigotski (2018a), de acordo com sua teoria, a imaginação como força criadora mantém diferentes formas de relação com a realidade, que se apoiam, respectivamente, nas seguintes relações: entre a fantasia e as experiências anteriores, neste caso, vivenciadas pela criança; entre o produto final da fantasia (como um desenho, um quadro) e um determinado fenômeno natural ou acontecimento histórico; entre imaginação e sentimento, quando o sentimento influi na imaginação e a imaginação influi no sentimento; e, por fim, a última forma consiste na condição de se criar, por meio da imaginação, algo totalmente novo, sem que tenha ocorrido na experiência de alguém e sem nenhuma correspondência com qualquer objeto existente na realidade, mas que, ao se materializar, esta nova criação passa a influir sobre outras coisas.

Assim, considerar as crianças como sujeitos da pesquisa significa buscar compreender os entrelaçamentos dessas diferentes formas com que se dão as relações entre a imaginação e a realidade, na perspectiva da teoria histórico-cultural. Partindo dessa perspectiva, para estabelecer o primeiro contato e convidá-las a participarem da pesquisa, nosso propósito foi de realizar uma abordagem inicial junto a elas no espaço escolar, por meio de um diálogo inicial, não só para convidá-las, mas para que nos conhecêssemos. Desse modo, apresentei-me e em seguida conversei com a turma sobre os porquês da pesquisa e, principalmente, sobre a importância de sua participação, com a subsequente entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis e do Termo de Assentimento para as crianças (ambos apresentados como apêndices 1 e 2, respectivamente, ao final do trabalho).

Para minha surpresa e alegria, todas as crianças aceitaram o convite para a participação na pesquisa. Portanto, os 30 alunos/as levaram para suas casas os termos de Consentimento e de Assentimento, que deveriam ser depois devolvidos com as assinaturas. É importante ressaltar que elas levaram primeiro o termo que deveria ser assinado pelos pais ou responsáveis, para só depois levarem aqueles que elas mesmas deveriam ler e assinar. Assim, após serem assinados, esses documentos foram depois devolvidos ao pesquisador, ficando uma cópia com os responsáveis e com as crianças participantes.

Nesses documentos, com linguagem objetiva e esclarecedora, foram apresentados tanto aos responsáveis como aos participantes as questões centrais

relativas à pesquisa: título, objetivos, metodologia, importância e contribuição, riscos e minimização dos mesmos. Também foram informadas as condutas que seriam adotadas ao longo do processo de pesquisa, referentes à adesão voluntária, isenção de quaisquer custos por parte dos sujeitos e seus responsáveis, possibilidade de retirada dos termos de consentimento e assentimento, de maneira a interromper a participação a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos aos participantes, dentre outras informações, em conformidade com a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Desse modo, obtivemos a adesão voluntária dos sujeitos, com base nos instrumentos normativos e de comunicação com as famílias e com os próprios participantes da pesquisa.

É importante ressaltar a importância atribuída ao Termo de Assentimento para as crianças, que foi construído na forma de convite, contendo linguagem elucidativa, ilustrações e perguntas com respostas, levando-se em consideração a necessidade de compreensão por parte das crianças. Desse modo, a construção deste termo buscou atender as principais informações que poderiam gerar dúvidas nas crianças, como os objetivos da pesquisa, a sua importância como participantes, as atividades a serem desenvolvidas, os materiais utilizados e a voluntariedade da participação, entre outras (anexo 2).

Com isso, foi estabelecido com as crianças um espaço de diálogo para os esclarecimentos que se fizeram necessários. Quais os por quês da pesquisa? Que contribuições trará ao ensino de Geografia? Quais são os riscos para os participantes e como evitá-los? A quem podem se dirigir para tirar possíveis dúvidas ou se sentirem qualquer desconforto? Por que a colaboração de cada aluna e aluno seria importante? Além disso, houve o comprometimento também com os responsáveis, a qualquer tempo, no sentido de esclarecer quaisquer dúvidas referentes à pesquisa, no âmbito do espaço escolar, de forma a garantir o máximo de transparência e tranquilidade em todas as etapas da coleta de dados e posteriores.

Inicialmente, a ideia era promover seis encontros coletivos com a turma, no turno da manhã, com a duração de 50 minutos cada. Contudo, em virtude da necessidade de aprofundamento dos diálogos e do volume de material gerado a partir das dinâmicas criadas, aconteceram oito encontros. A ideia dessas intervenções sempre foi, a partir de diálogos iniciais com as crianças, estabelecer a

pluridiscursividade dialogizada, espaço no qual todas as vozes se colocam na mesma condição de importância no horizonte discursivo e onde todas as linguagens, todos os enunciados e todos os textos são considerados, sejam eles verbais ou de outra natureza.

Assim, foram utilizadas diversas fontes de produção de dados, como desenhos, mapas, textos escritos e orais, colagens e outras manifestações estéticas produzidas pelas crianças, que surgiram durante essas intervenções. Tais expressões, carregadas de sentidos, permitiram acessar fragmentos de seus modos de ver, sentir e imaginar o mundo, revelando suas geografias imaginárias e seus repertórios simbólicos.

Em razão da produção dos dados de campo, os quais foram gentilmente cedidos pelas crianças, respaldando-me na justificativa e nos objetivos anteriormente apresentados, foram propostas e desenvolvidas as seguintes atividades:

1 “Que lugares você guarda dentro de você?”

Esta atividade parte de um encontro dialógico com as crianças, mediado pela exibição do vídeo *O menino que colecionava lugares*, inspirado no livro homônimo de Jader Janer Moreira Lopes (ilustrado por Rodi Núñes), publicado pela Editora Mediação, 2013. O objetivo é investigar como as crianças guardam os lugares de suas vidas, onde residem suas memórias espaciais e de que maneiras elas narram os imaginários dos locais e das vivências espaciais que compõem seus mundos.

2 “Como você imagina o mundo?”

A partir da produção de desenhos, colagens e escritas, utilizando materiais diversos, esta atividade busca explorar a imaginação e a afiguração do mundo pelas crianças. Elas criam imagens de lugares conhecidos presencialmente ou não, destacando os processos criativos movidos pela imaginação infantil em diálogo com suas relações com o meio, e investigando possíveis conexões com as *Fontes Espaciais*.

3 “Sentimentário da paisagem”

Focado nos sentidos e significados que as crianças atribuem aos diversos elementos das paisagens, este estudo valoriza uma abordagem não dicionarizada, obtida pela unidade entre afeto e intelecto (Espinosa, 2023; Vigotski, 2010b). A atividade culmina na construção de um livro infantil paradidático que reúne desenhos e termos propostos e (re)significados pelas próprias crianças, revelando as paisagens e os sentimentos que delas emanam na infância.

Respeitando o anonimato e a integridade física e moral das crianças participantes, as atividades foram registradas por meio de gravações em áudio e vídeo, com o objetivo de assegurar a fidelidade dos dados e possibilitar a observação de múltiplas linguagens – oral, gestual e corporal. O material obtido dessas gravações foi incorporado às discussões da pesquisa, respeitando os princípios éticos e metodológicos que orientam esta investigação.

A tônica esperada desses encontros é a investigação das geografias que os/as discentes carregam consigo, colocando em perspectiva suas imaginações geográficas e abrindo espaço para novas formas de pensar o mundo a partir do espaço (Massey, 2017). Isso nos convoca, enquanto professores/as e pesquisadores/as, ao exercício da escuta – uma escuta que rompe com a inexorabilidade avassaladora da vida e se constitui como compreensão respondente.

Normalmente, é comum pressupormos que sabemos tudo sobre o outro que está diante de nós. Contudo, ainda que a língua do outro seja a minha, sua compreensão de mundo é distinta da minha, sendo ele um outro que eu não compreendo. As crianças enunciam em muitas linguagens. Escutar esses enunciados é o caminho para o estabelecimento, portanto, do plurilinguismo, em detrimento ao monolinguismo.

Com isso, os esforços aqui se deram com vistas à construção de um texto aberto, pluridiscursivo e dialógico, constituindo-se como um pequeno corpo teórico que se pretende capaz de promover uma educação para a linguagem e para a liberdade do pensamento, bem como de abrir o diálogo com outros/as pesquisadores/as, professores/as, estudiosos/as do mesmo campo temático e afins.

No que se refere às questões éticas da pesquisa, assumi desde o início o compromisso de informar às crianças participantes, de maneira clara e sensível, os objetivos do estudo. Além disso, comprometi-me com a devolutiva dos resultados de forma processual – não apenas ao término da pesquisa, mas ao longo de sua realização. Essa escolha foi possibilitada pela própria metodologia adotada, que favoreceu a construção de uma escuta atenta e de um diálogo constante com os/as participantes. Tal dinâmica se revelou especialmente significativa, pois não apenas ampliou a qualidade ética da pesquisa, mas também fortaleceu os vínculos afetivos e formativos ao longo do percurso. O retorno contínuo permitiu que os sujeitos se vissem e se pensassem na pesquisa, instaurando uma relação mais horizontal e viva entre pesquisador e participantes.

Vale destacar que o contato com as crianças se deu somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF, por meio da Plataforma Brasil, processo que se desenrolou entre os meses de maio a dezembro de 2023. Uma vez aprovada a pesquisa, iniciei a fase preparatória para a coleta de dados em campo, bem como a pesquisa em si, conforme o cronograma abaixo, destinado às atividades a serem desenvolvidas com as crianças, na escola, ao longo do ano de 2024.

A adesão dos docentes do Cap. João XXIII/UFJF à greve dos servidores da rede federal de ensino, iniciada no dia 15/04/2024 e encerrada apenas em 01/07/2024, afetou diretamente a dinâmica das atividades de campo da pesquisa. Isso ocorreu em função do prolongamento da greve por dois meses e meio, somado ao tempo necessário para que a escola se reorganizasse, após o término da greve, em relação à retomada de suas atividades com normalidade, à reposição das aulas e ao novo calendário proposto. Assim, havia a possibilidade de que algumas atividades com o 6º ano fossem retomadas no ano letivo seguinte (2025), mantendo-se os mesmos sujeitos da pesquisa, ainda que já matriculados no 7º ano.

O cenário de paralisação das aulas, devido à participação no movimento grevista como descrito acima, é uma realidade comum às escolas públicas brasileiras, podendo impactar diretamente as pesquisas realizadas no ambiente escolar, em razão da greve e seus desdobramentos, sobretudo pelo caráter dinâmico de uma pesquisa em Ciências Humanas, que recaem diretamente sobre as dinâmicas escolares e sobre o próprio calendário escolar.

Figura 24



Vista da cidade a partir do pátio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora (MG), 2016. Acervo do autor.

PARTE V

10 CARTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: TERRITÓRIOS INFANTIS DE CRIAÇÃO E LINGUAGEM

Figura 25



Vila de Santa Bárbara, Augusto de Lima (MG), 2016. Acervo do autor.

> Só no mundo dos outros é possível o movimento estético, movimento do enredo, dotado de valor próprio – um movimento no passado que tem valor a despeito do futuro, no qual foram perdoadas todas as circunstâncias e dívidas e todas as esperanças foram abandonadas.
> (Mikhail Bakhtin, 2011)

Que lugares você guarda dentro de você?
Como você imagina o mundo?
Sentimentário da Paisagem

Essas três perguntas dão o tom e o sentido das atividades que se seguem. Elas inauguram um percurso de descobertas e diálogos, reunindo três propostas desenvolvidas com as crianças e abrindo espaço para os desdobramentos que delas nasceram – encontros, vozes e imagens que, juntos, compõem este capítulo. Mais do que simples estratégias metodológicas, tais atividades constituem territórios de escuta, de criação e de partilha de mundos, nos quais se tornam visíveis e sensíveis os modos pelos quais as crianças imaginam, afiguram, narram e significam os lugares de suas vidas.

Cada atividade foi concebida como uma janela aberta para as geografias infantis: aquelas que não cabem nos mapas convencionais, fechados, mas que se desenham nas fronteiras das vivências espaciais, nas linguagens das crianças e na potência criadora da imaginação infantil, em consonância com Vigotski (2018a); Lopes (2021, 2024); Lopes; Paula (2022). Essas vivências compartilhadas – ou, em outros termos, encontros inventivos – compõem, portanto, uma cartografia do sensível, em que memória, paisagem, afetos e sentimentos se entrelaçam na construção de imagens de mundo.

Reunidas, as três propostas sustentam o eixo central deste capítulo, que busca compreender como as crianças, por meio de diferentes linguagens, imaginam e criam suas próprias geografias e nos oferecem maneiras outras de ver, sentir e pensar os lugares, as paisagens e os territórios.

As atividades foram realizadas em diferentes espaços do ambiente escolar, em momentos previamente acordados com o professor de Geografia da turma, que gentilmente cedeu espaços e tempos de aula, e respeitaram os tempos e ritmos próprios da infância. Em todas as etapas, priorizou-se a escuta ativa e o reconhecimento das crianças como coautoras do processo investigativo.

Respeitando os princípios éticos que orientam o trabalho *com* crianças, as intervenções foram registradas com equipamentos de áudio e vídeo, diante

da autorização dos responsáveis e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF. Isso permitiu a preservação da integridade dos dados e possibilitou o diálogo com as múltiplas linguagens das crianças – verbal, gestual e corporal.

Todos os materiais criados pelas crianças foram incorporados ao corpo da tese, indistintamente, em respeito ao que foi por elas enunciado e à não indiferença diante de suas linguagens (Bakhtin, 2011; Corsaro, 2011; Sarmento, 2004, 2007; Martins Filho, 2020). Ainda que essa escolha tenha ampliado significativamente o número de páginas do trabalho, optou-se por mantê-los integrados ao texto principal.

A alternativa de reunir esses materiais – como, por exemplo, o livro infantil paradidático *Sentimentário da Paisagem: um livro de sentimentos* – em apêndices ou anexos foi integralmente descartada. Isso por compreender que as crianças e suas linguagens fazem parte do mesmo horizonte discursivo dos demais autores que habitam esta escrita (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017). Negar-lhes esse lugar seria contrariar os próprios princípios éticos, políticos, metodológicos e epistemológicos que sustentam esta pesquisa (Bogdan e Biklen,1991; Ludke e André, 2014).

Essa escolha, além de ética, é também política e estética. Ética, porque reconhece nas crianças sujeitos de linguagem e de pensamento, cujas produções não podem ser reduzidas a ilustrações ou evidências metodológicas. Política, porque afirma um posicionamento diante das hierarquias de saber que historicamente deslegitimam as vozes infantis nos campos da pesquisa e da produção do conhecimento, como apontam Sarmento (2004, 2007); Lopes; Vasconcellos, 2005; Cruz (2008); Qvortrup (2010); Corsaro (2011); Lopes, Mello e Bezerra, 2015; Martins Filho, (2020); Lopes; Paula (2022); Linares e López (2021); Anjos, Lima e Santos (2025). E estética, porque entende a presença dessas linguagens como constitutiva da forma e da tessitura da escrita aqui proposta: uma escrita que se quer porosa, afetada e atravessada pelas imagens, gestos, sons e palavras das crianças, sem o privilégio do verbal (Bakhtin, 2011).

Trata-se, portanto, de sustentar um modo outro de narrar a pesquisa, em que os materiais criados pelas crianças não ocupam um lugar de suplemento, mas de presença plena, em diálogo com os textos acadêmicos, teóricos e

poéticos que também compõem este trabalho. O sentimentário, os desenhos, as cartografias inventadas, as falas, os textos escritos, as colagens e os silêncios das crianças – tudo isso compõe uma tessitura que não separa a teoria da vida (Luria, 1992).

A decisão de manter tais materiais no corpo da tese também se ancora na compreensão bakhtiniana da linguagem como atividade responsiva e dialógica. Ao incluir as vozes das crianças como parte constitutiva do texto, afirma-se a natureza polifônica da escrita e da própria pesquisa, uma polifonia que não se limita à justaposição de vozes, mas se manifesta como entrelaçamento vivo de discursos, enunciados e sentidos (Bakhtin, 2011).

Do mesmo modo, os princípios da teoria histórico-cultural de Vigotski iluminam a escolha metodológica e epistemológica de considerar as crianças como coautoras de um processo criativo em que linguagem, imaginação e vivência se articulam inseparavelmente. É no entrelaçamento entre o vivido e o vivenciado – nas zonas de sentido em construção – que se produzem imagens de mundo carregadas de afetos, memória e invenção (Vigotski, 2010a, 2010c, 2018b).

Manter essas produções no corpo do texto é, portanto, uma forma de afirmar a inseparabilidade entre forma e conteúdo, entre linguagem e mundo, entre infância e pensamento. É também um convite ao leitor: que ele se aproxime com escuta sensível, na perspectiva proposta por Barbier (2002), que entende a escuta como gesto empático, fundado na capacidade de o pesquisador ou leitor se aproximar do universo do outro para compreender, por dentro, suas atitudes, valores, símbolos e mitos.

Trata-se de uma escuta que acolhe sem julgamento, que não mede, não compara, mas compreende a partir do reconhecimento incondicional da alteridade – sem que isso signifique adesão ou identificação com o que é dito. Ler com o corpo inteiro, portanto, é abrir-se às frestas, às lacunas e às intensidades que só se revelam quando se reconhece na infância uma potência criadora de mundo.

Figura 26



Crianças do 6º ano no espaço da Brinquedoteca da escola, em registros realizados durante a investigação, agosto de 2024. Acervo do autor.

10.1 ATIVIDADE I

QUE LUGARES VOCÊ GUARDA DENTRO DE VOCÊ?[32]

Na manhã do dia 08/4/2024, na escola, acompanhados por mim e por dois bolsistas do PIBID/UFJF[33], os estudantes deixaram a sala de aula e dirigiram-se à Oficina Literária, um espaço amplo, com grandes janelas abertas. Ali, a turma sentou-se em círculo para participar da atividade proposta. A vista do local alcança a mata que cobre a encosta do Morro do Cristo, uma elevação que se impõe entre a região central e a zona oeste da cidade. Essa formação vegetal abriga diversas espécies animais, como tatus, micos e quatis, que frequentemente se aventuram pelo espaço da escola — especialmente estes últimos, muitas vezes empenhados em revirar as latas de lixo dispostas nos corredores. Naquela manhã, havia algo de novo para mim, para os dois graduandos do curso de Geografia e para as crianças, no primeiro dia de trabalho de campo da pesquisa, nas dependências da escola. Para mim, em particular, esse encontro foi aguardado por meses, em função dos trâmites do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF, desde a submissão até a aprovação do projeto de pesquisa,

[32] Diálogos resultantes do primeiro trabalho de campo da pesquisa, com crianças do 6º ano do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Esta atividade, realizada na manhã do dia 08/04/2024, na escola, tem início com a exibição do vídeo *O menino que colecionava lugares*, inspirado no livro homônimo de Jader Janer Moreira Lopes, da Ed. Mediação (2013). Ao término do vídeo, após alguns diálogos, pergunto às crianças: que lugares você guarda dentro de você? Nos diálogos com a turma, destaco em itálico as falas e as escritas das crianças; sem a marcação do itálico estão as minhas falas; com uma terceira fonte, faço a narrativa, a partir daquilo que observo. Assim, apresento parte do que as crianças registraram por escrito e pela oralidade, entre palavras e desenhos, além das minhas falas e observações. O vídeo utilizado como ponto de partida é de Bruna Ester Gomes Yamashita e está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V25DuIiJUhY, acessado em 02/04/2024.

[33] O PIBID/UFJF é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, concebido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em conjunto com o MEC (Ministério da Educação), visando ao desenvolvimento de ações voltadas à formação de professores/as no país.

num processo que levou quase oito meses. Naquele momento, estavam presentes 14 alunos/as compondo o primeiro grupo de trabalho, que daria lugar ao segundo grupo no início do próximo horário, composto pelos/as outros/as 15 alunos/as da mesma turma do 6° ano. Esses grupos serão chamados, respectivamente, de Grupo 1 e Grupo 2. Entre as crianças havia conversas baixinhas, algumas risadas e sons imitando gatos. Abaixo, seguem os diálogos com os dois grupos de alunos/as, a partir dos trabalhos desenvolvidos nesta manhã, cujos enunciados se dão em diferentes linguagens. As crianças já conheciam a história do livro *O menino que colecionava lugares*, mas ainda não conheciam o vídeo homônimo, que serviu como elemento de inspiração para esses primeiros diálogos.

Grupo 1

O que vocês acharam assistindo ao vídeo de uma história que já tinham lido?

Eu relembrei.

Relembrou? Foi igual a quando vocês leram o livro?

Não! Não!

O que mudou para vocês em relação à linguagem? Antes era o livro, agora o vídeo.

Acho que o xeito... paraaa, deixa eu falar.

Risos.

Acho que o jeito... o jeito dela contar, o jeito dela interpretar...

Então quando ela interpreta e conta as coisas, você acha que mudou um pouco os sentidos, em relação ao livro?
Ah, um pouco.

João Gabriel levanta a mão.

Eu lembro que na história que a gente leu não era uma lata de manteiga, era só uma lata convencional, não era um potinho...

Era uma lata de manteiga, sim, João. Era um potinho de manteiga.

Não era...

Era, sim, tem no meu caderno, teimoso.

Risos.

E também que ele não carregava o atlas na mochila.

Ah, é... o atlas não, não carregava, não...
Ele carregava só... como chama, a lata...

A história era a mesma, gente, não muda não.

Mas sabe o que é legal? Mesmo que o João tenha tido uma visão diferente de vocês, são diferentes compreensões, não é? Talvez, quando ele leu o livro, ele não guardou essa questão da lata, se atentou em outros detalhes ou para ele era outra coisa. E para cada um de vocês vai ser diferente mesmo, não é? Alguém mais compreendeu coisas novas a partir do vídeo? Alguém mais percebeu coisas novas, com a linguagem do vídeo?

Não...

Não? Você acha que é igual ao livro?

Pra mim foi igual ao livro, ela só leu o que estava escrito.

Ela foi narrando, não é?

Foi a mesma coisa que ler o livro, pra mim.

Mas a emoção que passa é a mesma para vocês?

Não, a emoção é diferente.

É diferente? Por quê?

Por causa da expressão dela, a expressão dela muda todo o contexto, assim...

As expressões dela?

É porque ela não tem tanta expressão, não é tão expressiva, ela só foi narrando mesmo, com uma expressão convencional.

Entendi, então nesse caso você acha que faltou expressão, que ela poderia ter mais...

Ela podia ter sido mais expressiva.

Ela podia ter sido mais expressiva... você?

Alice.

Alice. Vocês concordam com a Alice? Que de repente ela podia ter dado mais emoção, é isso?

Sim! Sim!

Alguém mais quer falar? Não?

Prossigo com a questão central da atividade.

Que lugares você guarda dentro de você?

Observo a turma aparentemente pensando sobre a questão lançada. Apenas algumas conversas baixinhas entre as crianças.

Eu não sei se vocês preferem escrever... vocês preferem?

Aham! Aham!

Eu gosto de falar menos.

Pode desenhar?

Sim, vocês podem fazer como acharem melhor, escrevendo ou desenhando... vocês que escolhem, não há uma regra.

Com auxílio dos dois graduandos, as folhas foram então distribuídas ao grupo, que estava alegre e buliçoso. Agora, além dos sons imitando gatos, que permaneciam, havia mais risadas entre as crianças e algumas delas brincavam com cutucadas entre as carteiras, na forma de provocações acompanhadas de pulos sentados e risos. Nesse contexto, repito a pergunta: "que lugares você guarda dentro de você?". Rapidamente, os estojos são abertos e entre cochichos as meninas e os meninos olham para as folhas sobre as carteiras.

Professor, eu falo uma coisa que meu pai contou...

Você quer contar um acontecimento?

Davi fez que sim com a cabeça.

Sim, pode ser alguma coisa que aconteceu, porque os lugares também têm acontecimentos.

Figura 27



Criação de **Davi**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Professor, é pra colocar lugares ou pessoas?

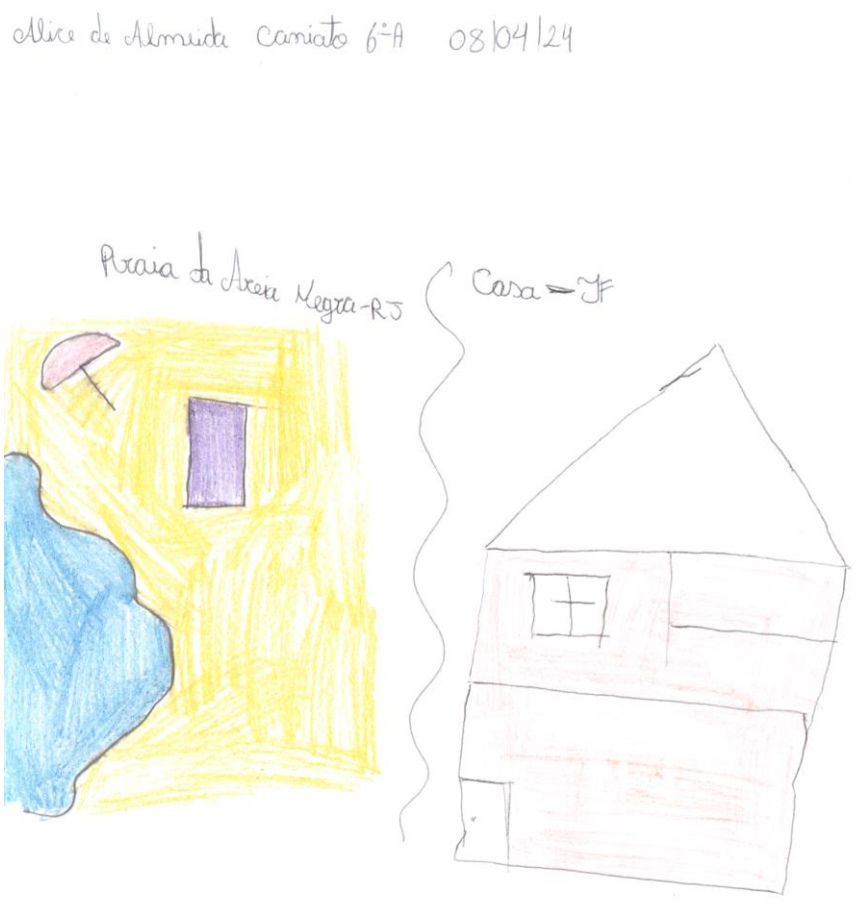
Pode ser o que você preferir.

Eu vou colocar Juiz de Fora, Rio de Janeiro e São Paulo... eu nunca fui em outros lugares.

Mas aí dentro desses lugares que você foi tem lugares menores, que você deve ter gostado.

A casa do meu tio, da minha tia, a praia...
(Alice, estudante do 6º ano)

Figura 28



Criação de **Alice**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Foi em 2021 minha primeira derrota quando estava no Guaporé de 15x1. SEM COMENTÁRIOS.
(Arthur, estudante do 6º ano)

*

O que eu lembro de minhas viagens

Eu lembro de quando eu fui no Rio de Janeiro, fui na praia e passear em lugares diferentes.
(João Victor, estudante do 6º ano)

*

Meus lugares

Eu viajei para vários lugares muito incríveis como: Rio de Janeiro, São Paulo, Guarani, Monte Verde e muitos lugares incríveis.
(Ana Cecília, estudante do 6º ano)

*

Os lugares que eu guardo são:

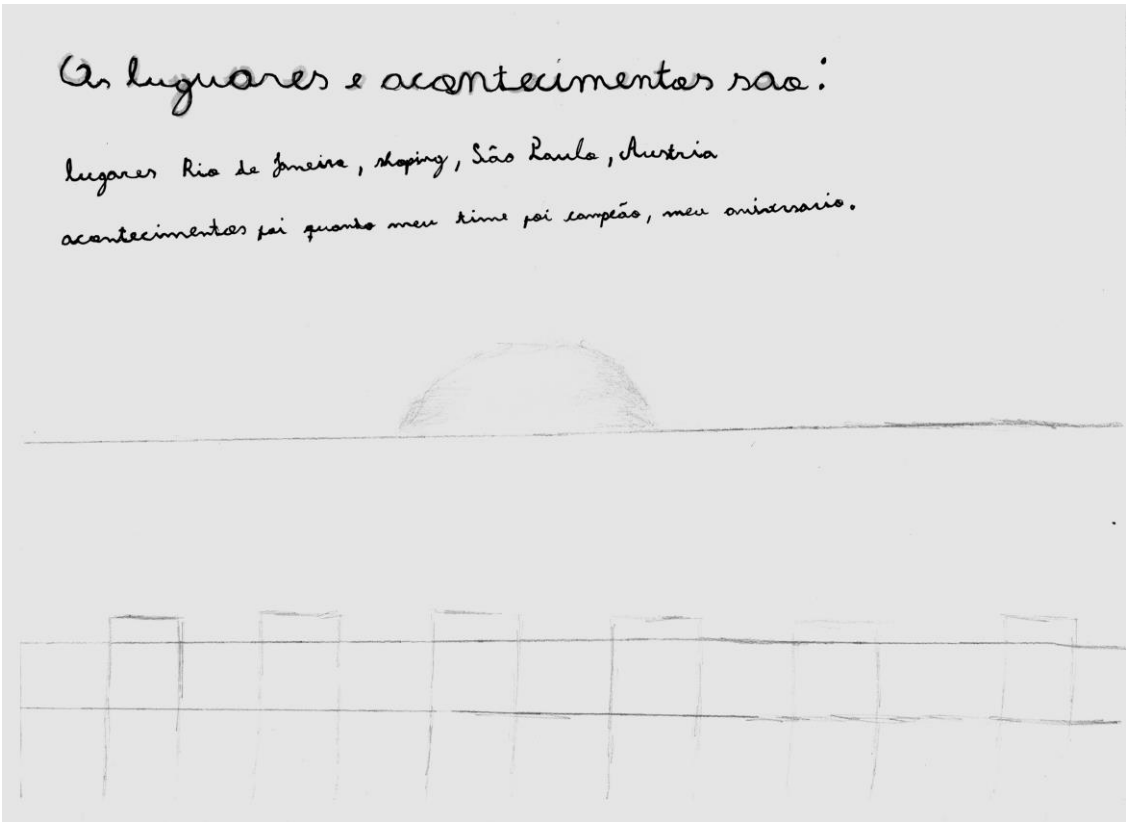
Espírito Santo (ES) – Piúma, Ubu
Os lugares que eu visitei desde pequena, Guanabara, todos com minha mãe e minha vó, e meu irmão.
(Anita, estudante do 6º ano)

*

Os lugares que eu guardo dentro de mim são:

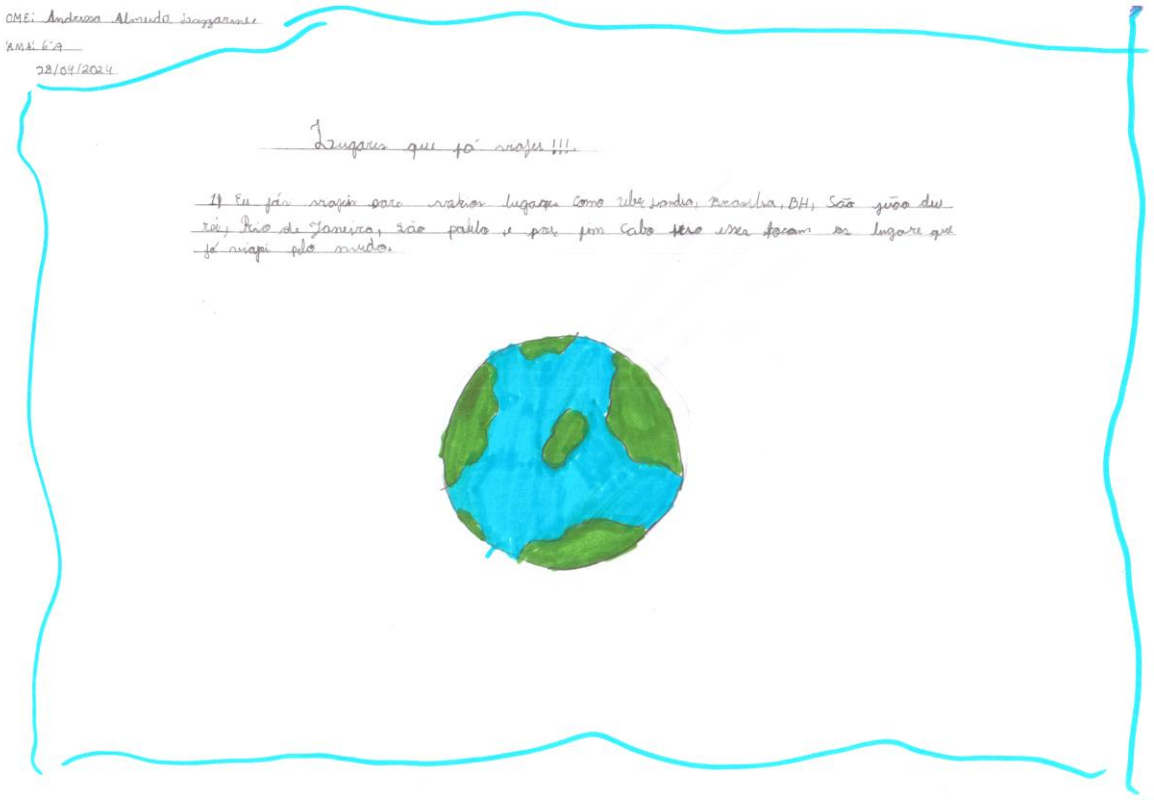
*São Paulo (SP) – Taubaté – Ano 201**
*Rio de Janeiro (RJ) - *Ano 2018-2017*
Minha humilde casa (JF) – Juiz de Fora – Ano 2012
(Geovanna, estudante do 6º ano)

Figura 29



Criação de **Isaque**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 30



Criação de **Andressa**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Acontecimentos

Uma vez eu fui para praia em Angra dos Reis, Paraty e outras que eu também fui, mas não lembro. Já fui também para as seguintes cidades: Volta Redonda, São Lourenço, Lima Duarte e várias outras. Também fui num parque Aquático na capital de RJ. Também lembro do meu aniversário e foi muito legal todos os aniversários.

(Ana Luíza, estudante do 6º ano)

Figura 31



Criação de **Ana Luíza**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Professor, lá onde eu fui o pessoal era meio doido.

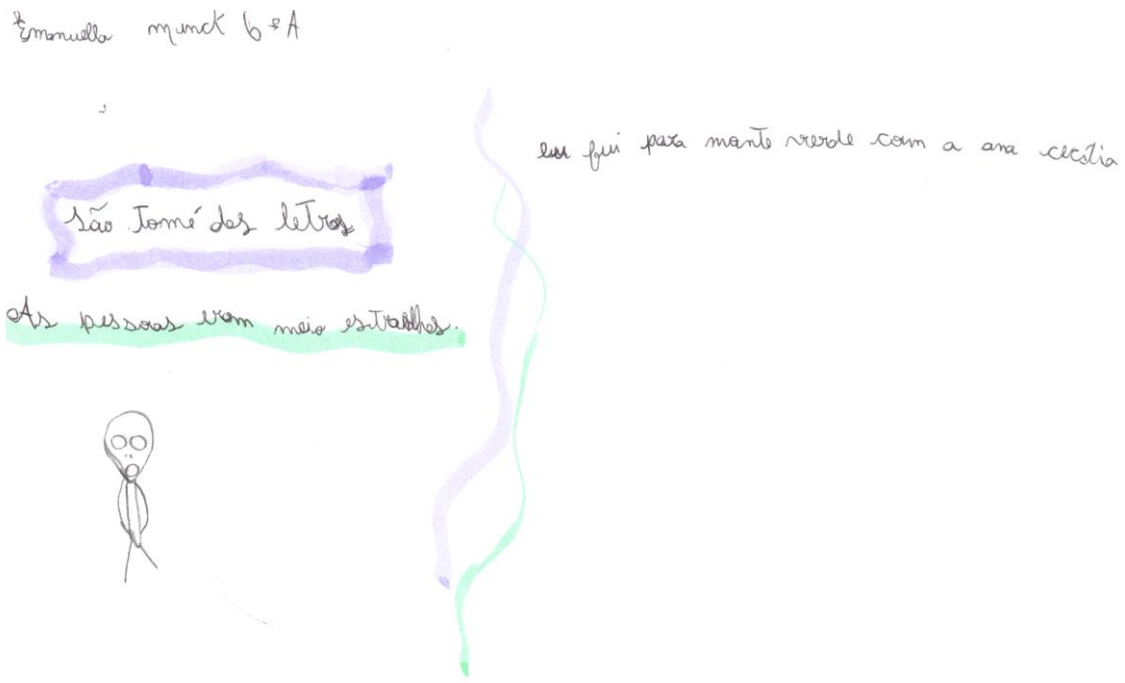
Mas por que você achou o pessoal assim, “meio doido”?

Emanuella, é lá onde eu tô pensando?

Professor, ela foi em São Thomé das Letras.

O pessoal era meio paranauê...
(Emanuella, estudante do 6º ano)

Figura 32



Criação de **Emanuella**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Os lugares que eu guardo dentro de mim são: Copacabana, Barra da Tijuca, Grumari, casa do meu tio no Rio de Janeiro, zoológico.
(Heitor, estudante do 6º ano)

*

Era 2001 e ganhei minha 4ª copa zico pelo zico contra o flamenguinho por 7x1. Fui eleito o melhor zagueiro da competição (o nosso time foi o melhor da competição). Resolvi contar essa história pois foi um momento muito marcante na minha vida.
Era 2023 não ganhei o copo zico ~~nós~~ perdemos na semifinal para o flamenguinho mas o volta redonda queria levar nosso time para jogar o carioca e também fui observado pelo o flamengo.
(João Gabriel, estudante do 6º ano)

*

Lugares que eu já fui:
Rio de Janeiro – Cabo Frio
São Paulo – Aparecida do Norte
Minas – Monte Verde – casa do meu tio
Espírito Santo – Piúma
Minas
- Piau – Parque de água
- Ouro Preto
- Belo Horizonte
- Santos do Mon
- Matias
- Onde irei – Campo Grande – Mato Grosso do Sul
(Eduardo, estudante do 6º ano)

Grupo 2

A dinâmica se repetiu com o segundo grupo de estudantes, que agora ocupavam as mesmas carteiras dispostas em círculo, na Oficina Literária. Do mesmo modo que no grupo anterior, as crianças estavam animadas, algumas conversando baixinho, enquanto outras apenas observavam o espaço ou me seguiam com os olhos.

Conversando com os meninos e as meninas do primeiro grupo, eu descobri uma coisa. Vocês se lembram de um livro chamado “O menino que colecionava lugares”?

Sim, sim.

Pelo que eu compreendi, todo mundo que veio aqui antes já tinha lido ou conhece o livro, mas ninguém ainda tinha visto o vídeo, que é uma pessoa, uma moça chamada Bruna Ester, que narra o livro. Então, mesmo que vocês já tenham lido o livro, vocês acham que o vídeo poderia trazer algum sentido novo? O vídeo em relação à leitura, à palavra escrita? O que vocês acham?

O que, professor? Repete a pergunta?

Eu perguntei o seguinte: vocês já leram esse livro na escola, *O menino que colecionava lugares*. Então, vendo o vídeo sobre o livro, será que ele vai despertar coisas novas, por ser um vídeo?

Sim, sim.

Eu tenho esse livro em casa.

Eu mesmo não tenho, já tentei comprar, mas está esgotado, por isso, quando a gente vai tentar comprar, ele está muito mais caro, porque não está mais sendo publicado.

Neste momento, imaginei o que as crianças pensavam sobre ter em casa um livro esgotado e que hoje não se obtém facilmente. Como não perguntei, perdi a oportunidade de descobrir. Após a exibição do vídeo, seguem os diálogos.

Vocês perceberam diferenças dessa linguagem do vídeo para o livro, voltando à pergunta inicial? Como é um livro que vocês já conheciam, talvez não fosse mais novidade a história. Mas será que com a história narrada na linguagem do vídeo, ela fica diferente? O que vocês acham? Sim ou não? Alguém tem uma coisa nova que viu no vídeo, que não prestou atenção no livro ou que compreendeu de outro jeito?

Compreendi. É que tinha uma música e também é... pelo fato de a moça estar narrando, algumas palavras ela mudava, pra ficar mais fácil de entender.

Hum... ela mudava em relação à história escrita, ela fazia palavras novas... interessante. E é legal como a música entra e dá outro sentido, não é? Você sentiu diferença em relação a ler? Sim? Alguém mais acha isso também ou outra coisa?

Espero um pouco e continuo.

Bem, vocês perceberam que ela fez uma pergunta no final?

Sim, sim.

Que lugares você guarda dentro de você? Alguém guarda os lugares dentro de uma lata de manteiga?

Não, não.

Risos.

E onde vocês guardam esses lugares?

Na cabeça.

Na memória.

Na foto.

Pela foto também é um jeito, não é, de guardar? Em algum lugar mais dá para guardar os lugares? Vocês já falaram, na memória, na cabeça, na foto...

No vídeo?

É... no vídeo também, quando a gente viaja e faz um vídeo ou tira uma foto.

Após dar as orientações sobre a atividade e entregar as folhas às crianças, observo os movimentos dos estojos sendo abertos. Novamente entre bochichos, o grupo dá início aos trabalhos, com os corpos a se ajeitarem sobre as carteiras escolares. Gostoso de ouvir os barulhinhos dos materiais sendo manuseados pelas crianças.

Pode desenhar?

Pode.

Caneta ou lápis?

Por dentro sorrio e me lembro que essas perguntas se mantêm as mesmas nesses mais de vinte anos de docência, não importando se são alunos/as do Ensino Fundamental ou Médio.

É livre, pode ser de lápis, de caneta, o que você acha melhor. Pode escrever, desenhar, não tem uma regra. Teve gente até que fez as duas coisas, escreveu e desenhou.

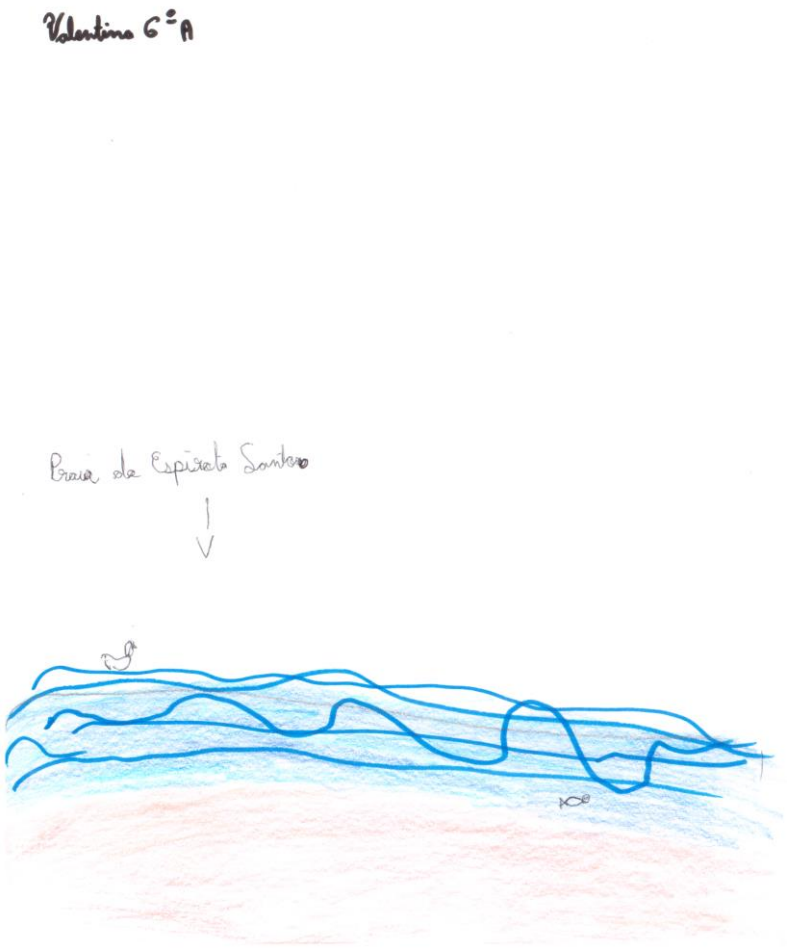
*

Professor, eu posso escrever lugares que eu gostaria de ir, também?

Sim, pode.

Lugares que eu já fui
Lugares que eu gostaria de ir?
♡ *Disney*
Minha madrinha mora lá
Quero muito conhecer.
♡ *Florianópolis*
Minha tia mora lá
Quero muito conhecer.
Lugares importantes para mim?
♡ *Goianá*
Sempre vou
Sempre no carnaval.
♡ *Uma pizza que eu comi no meu aniversário.*
(Sophia, estudante do 6º ano)

Figura 33



Criação de **Valentina**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

*

Lugares que coleciono:

Tauá (Hotel na cidade de Caeté).

Ibitipoca.

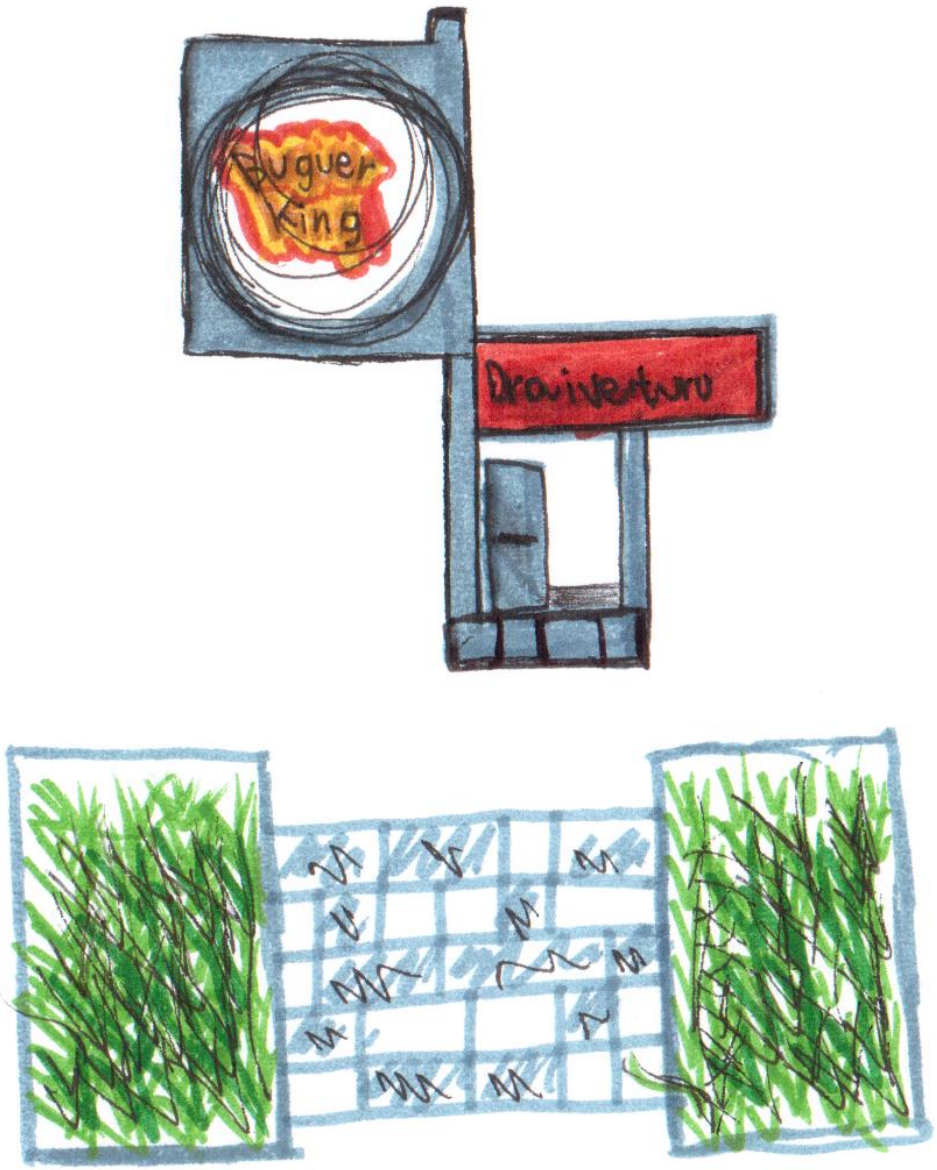
Goiânia.

Guarapari.

Hot Park (Parque aquático na cidade de Goiânia).

(Lara A., estudante do 6º ano)

Figura 34



Criação de **Pedro D.**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 35



Criação de **Thaís**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 36



Criação de **Miguel**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

*

Figura 37



Criação de **Miguel**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Mercês, Goianá
Piau, Bahia
Rio Pomba, Barbacena
Belo Horizonte, Goiânia
Mato Grosso S
Portugal, Uruguai
Alemanha, Argentina
(Rafael, estudante do 6º ano)

*

Minhas viagens
Eu já fui para
Belo Horizonte
Brasília
Caldas Novas
Rio Quente
Rio de Janeiro
Nova Lima
Oliveira
Piau
Matias
Cabo Frio
A viagem que eu mais gostei e que eu quero guardar pra sempre é a minha última viagem para praia, onde eu entrei no mar pela primeira vez.
(Lara, estudante do 6º ano)

Você desenhou um camelo?!

Nossa, professor, esse camelo tá parecendo outro bicho...

Eu vi um camelo.

Risos do aluno e da aluna ao lado. Também sorrio.

O senhor é bem observador, professor, porque eu não acho que tá igual a um camelo, parece outro bicho... mas é um camelo.

Sim, mas eu acho que se parece mesmo com um camelo. E tem a nossa imaginação...

Rimos novamente.

Onde você viu este camelo?

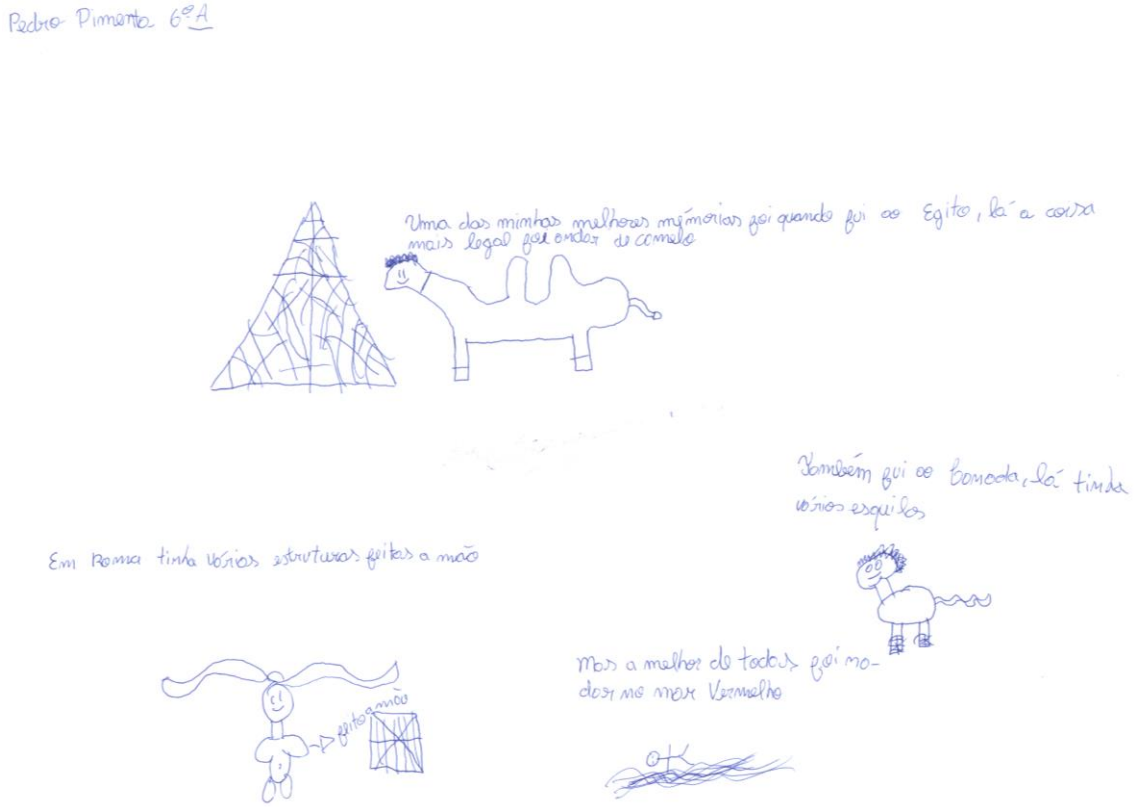
A minha família acredita muito em Deus, então a gente viajou pra alguns lugares que têm muita religião... Jordânia, Egito, Israel, Itália. Fomos no Canadá também, foi lá que eu gostei mais.
Olha, que interessante, você conheceu muitos lugares diferentes.

Dá pra ver que esse aqui é um esquilo? Nossa, tá parecendo um cavalo ou um cachorro. Professor, tem muitos esquilos lá.

Ah, eu tô vendo um esquilo, você desenha muito bem.

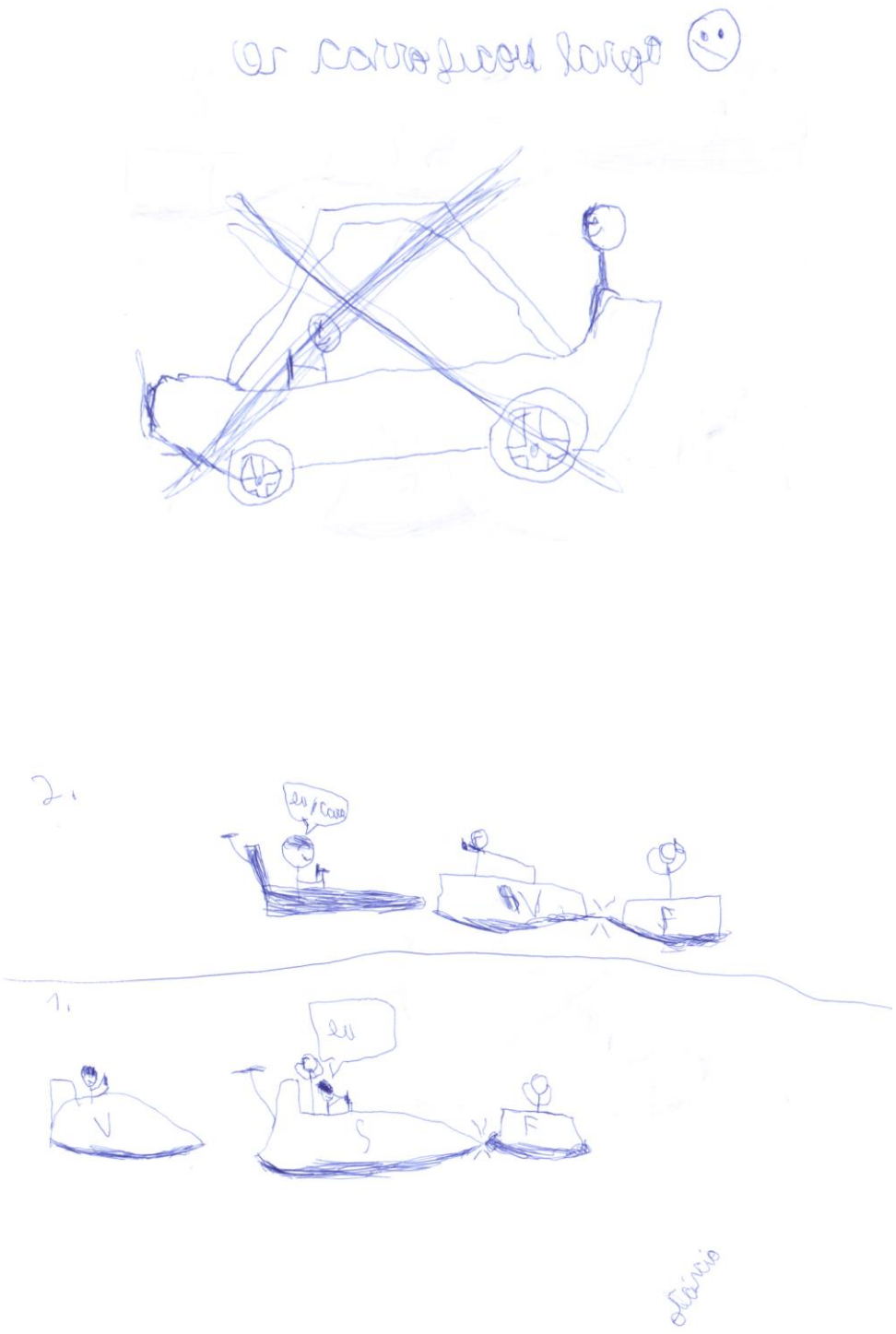
Ah, professor, eu também gostei muito de Roma. Tem muitas coisas lá feitas à mão, tipo estátuas. Mas acho que a coisa mais legal que eu fiz foi nadar no Mar Morto.
(Pedro P., estudante do 6º ano)

Figura 38



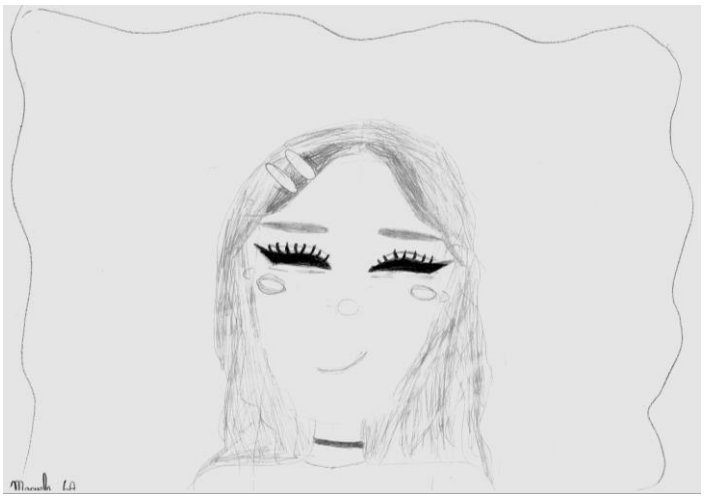
Criação de **Pedro P.**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 39



Criação de **Otávio**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 40



Criação de **Manuela**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

*

Figura 41



Criação de **Maria Eduarda**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 42



Criação de **Mariana**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

*

Figura 43



Criação de **Lucas**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 44



Criação de **Kauã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

O pessoal era meio *paranauê*

"O pessoal era meio *paranauê*", enuncia Emanuella, aluna do 6º ano, ao relatar uma viagem à cidade mineira de São Thomé das Letras, a cerca de 230 quilômetros de Juiz de Fora (MG). É desse enunciado, carregado de sentido, que emerge o título desta tese, como convite à escuta atenta das geografias que as crianças inventam ao narrar o mundo.

Mas o que significa paranauê? De acordo com alguns dicionários digitais de Língua Portuguesa[34], a partir da junção dos dois termos *paraná* e *auê*, surge a palavra *paranauê*, no seguinte sentido: *paraná*, que no tupi significa "semelhante ao mar", para designar grandes rios, e *auê*, que é na mesma língua uma saudação. Portanto, originalmente, *paranauê* é uma palavra utilizada para fazer uma reverência ou saudação aos grandes rios.

Contudo, no contexto atual, os falantes brasileiros da Língua Portuguesa, dentre os quais se inclui Emanuella, usam a mesma palavra com significados diversos entre si e distantes do original. Assim, *paranuê* ganha sentidos outros, podendo ser relativo à capoeira, por exemplo, para adjetivar uma pessoa que é exímia capoeirista ou mesmo para dizer que ela faz na capoeira os movimentos semelhantes aos do mar. Em sua polissemia, *paranauê* refere-se também à pessoa que se destaca em algo, que naquilo chama atenção, mas que também pode ser uma pessoa divertida, um sujeito *nonsense*, alguém que diz coisas aparentemente sem sentido. Ainda, a mesma palavra pode designar uma coisa, um assunto, um tema, como quando se diz que uma pessoa "entende desse *paranauê*".

Ao trazer *paranauê* para o diálogo, a aluna afigura o mundo partindo de uma *palavra-rio*, cujos movimentos dentro da língua e entre as línguas são também semelhantes ao mar, em sua abundância e profundidade de sentidos. E assim é quando se dialoga com as crianças, dada sua condição de sem receio narrar as histórias dos lugares e das pessoas que estão em suas memórias. "As crianças possuem, em suas condições de seres intensamente

[34] Dicionários on-line consultados:

I. Dicionário inFormal, disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/paranau%C3%AA/. Acesso em 19/06/2024.
II. Dicio: Dicionário OnLine de Português, disponível em: https://www.dicio.com.br/parana/. Acesso em 19/ 06/2024.

linguageiros, muitos enunciados que nos colocam em constante atividade na vida" (Lopes, 2024, p.15).

Nesse contexto, **os diálogos com as crianças evidenciam diferentes modos pelos quais a vida vai se espacializando na infância**, **criando liames com os espaços e suas temporalidades.** As crianças "possuem os saberes dos tempos e dos espaços e não temem narrá-los, mesmo que negados ou afigurados como fantasia" (*idem*, p. 16). Desse modo, em resposta à questão lançada, **"Que lugares você guarda dentro de você?"**, as crianças enunciam pela escrita, pela oralidade e pelo desenho, revelando relações de intimidade com as pessoas, com a natureza, com os animais e com a cultura. São registros de suas espacialidades infantis, segundo seus próprios enunciados e utilizando diversas linguagens.

Esse é um exercício que estabelece relações dialógicas entre os sujeitos, neste caso, entre o pesquisador e as crianças coautoras da pesquisa, entre as próprias crianças, delas consigo mesmas e, também, com os autores que atravessam o campo investigativo. Os textos teóricos não estão à margem, mas participam da tessitura desses encontros, produzindo sentidos em movimento e provocando novas perguntas. Nesse entrelaçamento de vozes, surgem enunciações que habitam a fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado (Volóchinov, 1926), evidenciando a natureza social e situada das relações dialógicas.

Por outro lado, é também um exercício de alteridade, pois há nisso a escolha ética de se relacionar com as crianças "para viver a história com o outro e não para ferrolhar a história do outro; [...] para viver a geografia com o outro e não ferrolhar a geografia do outro" (Lopes, 2024, p. 34). A esse respeito, o esforço aqui empreendido se dá com o intuito de escrever uma tese *com* as crianças, e não *sobre* elas, ao compreender suas espacialidades segundo suas próprias lógicas e autorias, a partir da perspectiva de ruptura com o que Jader Lopes chama de topoadultocentrismo[35]. Segundo ele, é necessário "considerar a justiça existencial e os espaços desacostumados", ao

[35] Por topoadultocentrismo compreende-se, segundo Lopes (2021), a produção do espaço segundo a lógica dos adultos e suas escalas, de modo a desconsiderar as relações escalares das crianças e dos bebês, bastando olhar para os espaços urbanos, com suas ruas e instituições, que ignoram as formas singulares pelas quais os bebês e as crianças vivenciam o espaço.

“colocar o olhar nesse encontro entre o mundo forjado pelas vivências infantis e os demais mundos em que elas esbarram, inclusive, com outras crianças e com nós, adultos [...]. Esse é o **idioma espacial**[36] que devemos buscar” (Lopes, 2021, p. 175, grifo próprio).

Ao observar e dialogar repetidas vezes com os trabalhos das crianças – dispostos em folhas que tive a alegria de levar para casa, bem como com os vídeos gravados em dois equipamentos estrategicamente posicionados para cobrir todo o círculo onde os dois grupos estavam sentados – percebi que tentar explicar os enunciados infantis mostrava-se inadequado. Por quê? Porque, como nos alerta Bakhtin,

> “Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal)”. (Bakhtin, 2011, p. 316, grifo próprio)

Assim, ao partir dos enunciados infantis, meu objetivo foi compreendê-los, e não os explicar, numa busca pelo exercício dialógico. Nesse sentido, conforme assinala Bakhtin, “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si” (idem, p. 320). Para o autor russo, esses enunciados se encontram em um “território comum”, espaço onde se compartilha um “pensamento comum”.

A partir da realização da atividade **“Que lugares você guarda dentro de você?”**, foi possível estabelecer um diálogo sensível com as crianças, que, de maneira generosa e confiante, compartilharam comigo imagens guardadas em suas memórias, em suas vivências espaciais. Nessas narrativas, emergem lugares cujas configurações paisagísticas revelam tanto espaços de proximidade quanto territórios mais distantes, acessados por meio de viagens realizadas com a família; pela mediação de outras vozes; por lembranças

[36] A esse respeito, Lopes relata que nas conversas realizadas em seus encontros de formação busca sempre “evidenciar a existência e a importância desse **idioma espacial** como uma das expressões dos **espaços desacostumados** e da **justiça existencial** que deve estar presente na **interespacialidade** e, com isso, criar a possibilidade de se romper com os **topoadultocentrismos**” (Lopes, 2021, p. 176). Grifos do autor.

familiares; ou por movimentos do imaginário. Trata-se, portanto, de vivências espaciais que articulam o real e o simbólico, o vivido e o imaginado, compondo paisagens que dizem de sua forma própria de habitar o mundo.

Os lugares guardados pelas crianças revelam-se em camadas que entrelaçam memória, imaginação e vivência, dando forma a um amplo repertório de sentidos e afetos. Assim, os elementos que emergem das criações estéticas infantis podem ser agrupados em eixos que se entrelaçam, compondo as geografias multiescalares da infância:

1 Espaços e territorialidades afetivas

Este eixo abrange os lugares vividos e imaginados: as moradias, os quintais, os espaços de lazer e as viagens, bem como os territórios ainda por conhecer.

2 Temporalidades e atmosferas

Neste eixo são contemplados tanto o tempo cronológico, com suas marcas de crescimento, mudanças e eventos, quanto o tempo atmosférico, onde os elementos do clima se misturam às emoções e à cultura.

3 Presenças e vínculos

Aqui destacam-se as pessoas significativas, sejam familiares ou amigos; as pessoas afiguradas nos desenhos; e os animais com os quais as crianças estabelecem laços.

4 Cultura e cotidiano

Este eixo reúne brincadeiras, alimentos, artefatos culturais, festas, manifestações de fé, práticas esportivas e ações relacionadas à globalização.

5 Expressividades e imaginário

Por fim, este eixo agrega palavras, traços, cores, pensamentos, desejos, primeiras vezes e memórias afetivas – registros que revelam o modo

como as crianças constroem imagens de mundo e se posicionam criativamente nele.

Há nos mesmos enunciados aquilo que é extra verbal, que não se pode perceber senão olhando para a vida, ou seja, partindo da compreensão das situações extralinguísticas presentes como fios invisíveis nas falas, nos textos escritos e nos desenhos das crianças (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017).

São as pequenas cintilâncias dos sorrisos e dos olhares infantis;
os movimentos dos corpos dispostos em círculo;
a disponibilidade com que se colocam diante do novo e do outro;
as relações que estabelecem com os lugares,
neles considerando toda a composição paisagística
e partindo de escalas que a elas são próprias
e que nós, adultos, já abandonamos;
as relações consigo mesmas
e com as pessoas que estão em suas memórias,
cujas emoções, sentimentos e sentidos nem sempre podem
ser objetivamente descritos;
as imanências e transcendências dos seus *textos-galerias*,
com todas as suas possibilidades de leitura e pujança;
as essencialidades guardadas nas memórias dos encontros com o outro;
os entremeios, os territórios e as fronteiras;
as vivências espaciais;
as emoções;
os *espaços desacostumados*[37].

Conforme expõe Bakhtin (2011), cada enunciado possui caráter único, irrepetível e singular, condição que revela a profunda potência criadora presente nas expressões infantis. Dessa maneira, os sentidos emanados dos

[37] A ideia de espaços desacostumados é aquela proposta por Lopes (2021), que evidencia "as singulares formas de viver o espaço" dos bebês e das crianças, no sentido de se "romper com os topoadultucentrimos" (p. 176).

enunciados das crianças não são jamais fixos ou definitivos, mas permanecem inacabados, abertos a múltiplas ressignificações.

O enunciado “sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.)” (Bakhtin, 2011, p. 326), indicando que a fala e a escrita infantis são atos originais de criação, os quais inauguram novas possibilidades de sentido que ultrapassam a simples reprodução do dado.

Ao mesmo tempo, Bakhtin ressalta que, embora o enunciado seja criação, ele não surge do vazio, mas transforma o dado, construindo algo novo a partir do que já existe: “a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.” (*ibidem*). Dessa forma, a produção infantil coloca em movimento a humanidade, ao se deslocar na delicada fronteira entre o dado e o criado, ora inquirindo e reinterpretando o passado, ora imaginando e construindo futuros possíveis (Lopes, 2021, 2024).

10. 2 ATIVIDADE II

COMO VOCÊ IMAGINA O MUNDO?[38]

Esta atividade tem início em 26/08/2024, no mesmo dia da chegada de uma intensa frente fria à cidade, com temperatura mínima de 8°C pela manhã e uma sensação térmica ainda mais baixa em alguns momentos do dia, chegando a ficar negativa, em torno de -0,4°C. É nesse cenário atmosférico que chego à escola às 6:30h da manhã, portando algumas sacolas com materiais como revistas, folhas brancas e papel crepom, no mesmo instante em que chega também uma típica chuva de inverno, estendendo-se por horas e fazendo os ambientes interiores mais convidativos que o pátio da escola. A chuva fazia-se ouvir na mata que recobre a encosta, nos fundos da escola, ampliando as intensidades daquele espaço-tempo. Fazia pouco mais de 4 meses que eu não me encontrava com as crianças, em função da greve dos servidores federais, que perdurou de abril a julho do ano corrente. Terminada a greve, aguardei pouco mais de um mês para voltar às atividades de campo, até que a organização da escola e a rotina das aulas voltassem à normalidade. Momentos antes, no trajeto de casa à escola, distantes 6,5 quilômetros, enquanto dirijo o carro vou (re)elaborando mentalmente a atividade de pesquisa que está para

[38] Esta foi a pergunta de partida para a segunda atividade de campo da pesquisa, com os mesmos estudantes do 6º ano, desenvolvida nos dias 26/08 e 23/09 de 2024, nas dependências do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, no turno da manhã. Diferente da atividade anterior, nesta não utilizamos recursos de áudio e vídeo, mas apenas revistas para recorte, papel crepom, folhas A4 e os materiais escolares de uso comum (tesoura, lápis de cor, caneta, caneta hidrocor, lápis e cola). Conforme a atividade anterior, os diálogos com a turma foram assim destacados: em itálico estão as falas e as escritas das crianças; sem a marcação do itálico estão as minhas falas; com uma terceira fonte, faço a narrativa, a partir daquilo que observo. Cabe destacar que o intervalo entre a primeira e a segunda atividade deveu-se à suspensão temporária das aulas em razão da greve dos servidores federais, iniciada em 15/04/2024 e encerrada em 01/07/2024. Essa paralisação, que se estendeu por dois meses e meio, comprometeu o andamento regular do calendário escolar, impactando diretamente o desenvolvimento da pesquisa de campo, que pôde ser retomada apenas no mês de agosto.

acontecer. Assim, enquanto uma estação local de rádio transmite notícias atuais e músicas antigas, retomo pelas vias da memória o encontro anterior com as crianças, sentindo-me então aquecido e feliz pela aproximação do momento em que iria revê-las.

Abaixo, apresento os registros dessa atividade nos dois dias em que foi desenvolvida com as crianças. Por uma questão de organização do texto, seus trabalhos estão dispostos apenas no registro do 2° dia em que se deu a atividade. Inicialmente, já havia a intenção de desenvolvê-la em dois momentos, sendo reforçada pelos pedidos das próprias crianças de "terminar o desenho depois", o que revela sua condição autoral sobre aquilo que produzem para a pesquisa.

Nesta atividade, inicialmente proponho que seja realizada em pequenos grupos de até três integrantes. No entanto, nem todos/as aderem à proposta: alguns manifestam o desejo de trabalhar individualmente, enquanto outros/as se organizam espontaneamente em duplas ou trios.

Ainda assim, ao se reunirem, mesmo estando em pequenos grupos, alguns/as optam por realizar a atividade individualmente. A proposta consistia em imaginar e afigurar lugares – reais ou imaginários – como forma de responder à questão de partida: "Como você imagina o mundo?". O objetivo consiste em investigar quais são as *Fontes Espaciais* que estão por trás desses processos de imaginação e criação dos lugares, das geografias imaginárias e das imagens de mundo na infância. Por isso, além dos desenhos, propus a criação de nuvens de palavras, como forma de registrar aquilo que venho nomeando como *Fontes Espaciais*, de onde emergem as imagens que alimentam suas formas de imaginar e afigurar o mundo.

1° dia – 26/08/2024

Chegando em frente à sala de aula, no corredor do segundo andar do prédio onde funciona o Ensino Fundamental, encontro várias crianças aguardando o início das atividades, algumas no corredor e outras no interior da sala.

Professor, você trouxe cobertores pra gente?

Risos.

Não trouxe, por quê?

Tá muito frio e a gente quer se enrolar no cobertor, pra esquentar! Vamos ter aula enrolados nas cobertas?

Ah, se eu pudesse, teria trazido mesmo.

Desta vez, o encontro com as crianças ocorreu na Brinquedoteca, espaço especialmente utilizado pelas turmas do 1° Ano do Ensino Fundamental. A Brinquedoteca funciona no andar térreo do mesmo prédio, numa sala de razoável tamanho, com prateleiras cheias de brinquedos de tipos diversos, araras de roupas com vestidos e fantasias, uma pequena mesa com livros de literatura infantil, outra com novelos de lã e algumas caixas dispostas no chão com muitas pecinhas de encaixar. Num dos cantos, em formato de L, há uma espécie de banco em degraus, que me pareceu, à primeira vista, o lugar favorito das crianças. As mesas redondas e cadeiras que completam a mobília da sala são de tamanho diminuto, adequadas às crianças que chegam na escola aos seis anos de idade. A sala tem numa das paredes quatro grandes janelas basculantes antigas, por onde normalmente

se consegue ouvir os sons gerados pelas crianças que brincam no parquinho, do lado de fora, principalmente no turno da tarde.

A escolha desse local foi intencional, em virtude do valor afetivo que o mesmo tem para as crianças e da possibilidade de proporcionar a elas um momento marcado pelas memórias de quando chegaram à escola, no 1° Ano. Tão logo descemos a escada e nos aproximamos da Brinquedoteca, percebo como se alegram ao retornarem àquele espaço.

Uma vez explicada a atividade às crianças, faço novamente a provocação: "como você imagina o mundo?".

Grupo 1

Ai, que cheiro de saudade!

Lembra que a gente sempre brigava pra ver quem ia usar esse vestido?

Risos.

Sim, lembro, a gente adorava!

Encantadas com aquele espaço feito de afetos e memórias, as crianças se espalharam pela sala. Nos rostos, sorrisos e olhos brilhando. Era a linguagem dos corpos em suas expressões e movimentos. Algumas mais eufóricas pegavam os brinquedos e soltavam rapidamente, para em seguida pegarem outros. Algumas meninas se detiveram em frente à arara onde ficam pendurados muitos vestidos e fantasias que já não lhes servem mais. Uma delas retirou delicadamente um vestido do cabide e tentou reparar um estrago na peça já desgastada, utilizando linhas que encontrou por ali. Alguns meninos correram e sentaram-se no banco em L, no canto da sala, sendo seguidos pelo restante do grupo.

Professor, antes eu achava aqui tão grande...

E agora?

Agora? Olha só!?

Risos. Os braços se estendem, como que a dizer sobre a mudança da dimensão relativa dos espaços em relação aos corpos. Não deixa, assim, de ser uma relação escalar, que surge novamente na fala de outra criança, abaixo.

Professor, eu não entro mais nessas cadeiras! Não dá, olha como ficaram pequenas!

Ah, eu acho que não foi bem porque as cadeiras e mesas encolheram, vocês é que esticaram!

Risos. Ao reler este pensamento — já marcado por uma lógica própria do mundo adulto — percebo como ele dialoga com Lopes (2024, p. 48), quando nos diz que "o encolhimento do espaço não é o estiramento do corpo que cresce, é a redução do esticamento da criação espacial". Segundo o autor, as crianças pequenas e os bebês têm nas miudezas do espaço amplidão, que vai se perdendo ao longo do tempo, sobretudo na vida adulta, quando "olhamos para os espaços de infância e não os sentimos mais como possibilidades muitas, mas a solidez de suas formas" (*ibidem)*. Foi assim que num grande ato de teimosia forcei-me a caber naquelas cadeiras e mesas, buscando voltar ao tempo em que isso seria perfeitamente possível.

Grupo 2

Que saudade desse lugar, eu amava!

Vocês devem ter muitas lembranças daqui...

A gente tem, professor!

Eu tenho uma lembrança de quando este engraçadinho aqui roubou meu carrinho, na primeira série.

Risos.

Você também se lembra disso?

Sim, eu roubei mesmo.

Da mesma forma que o primeiro grupo, a segunda metade da turma se encantou com o retorno à Brinquedoteca, com as mesmas reações de alegria e entusiasmo com o espaço feito de tantas memórias. Após o momento inicial com os brinquedos ali dispostos, as crianças ocuparam o mesmo banco em L, no canto da sala, aguardando as primeiras orientações sobre a atividade que iríamos desenvolver. Para os dois grupos, a questão lançada foi a mesma: Como você imagina o mundo?

2° dia – 23/09/2024

A continuação da atividade "Como você imagina o mundo?" se deu no segundo dia de primavera para o Hemisfério Sul, estação que tem início no dia de equinócio, quando o nosso planeta, em seu movimento de translação e graças à inclinação de seu eixo de rotação, recebe os raios solares

perpendiculares à linha do equador, fazendo com que os dois hemisférios recebam a mesma quantidade de luz e de escuridão. No mesmo momento, inicia-se no Hemisfério Norte o outono. A partir do equinócio, quando o dia e a noite têm a mesma duração em todo o planeta, iniciam-se no Sul e no Norte, respectivamente, as estações que antecedem ao verão e ao inverno nesses hemisférios. É um período, portanto, de grandes mudanças astronômicas para o planeta, pois a partir do equinócio, quando há máxima igualdade na distribuição da luz solar nos dois hemisférios, os dias e noites vão lentamente se tornando cada vez mais desiguais em sua duração, até a chegada dos solstícios de verão e de inverno, quando passamos, novamente, por grandes mudanças decorrentes da posição ocupada pela Terra em relação ao Sol. Sendo um movimento cíclico, as alterações sofridas pelo planeta são um importante exemplo do inacabamento das coisas, dos ciclos de vida e morte, da escassez e da abundância e da festa de renovação no grande tempo, em suas interfaces com os processos naturais e culturais que dão sustentação à existência humana.

*

Professor, seria justo que hoje o segundo grupo fosse primeiro para a Brinquedoteca, para fazer as atividades.

Por que vocês querem isso, Rafael?

É porque nas outras vezes o outro grupo começou primeiro e agora está na nossa vez. Para ser mais justo, a gente queria descer no primeiro horário desta vez.

Mas porque vocês acham isso importante?

Ah, professor, é porque às vezes é mais legal sair da sala de aula, é mais divertido!

Ah, entendi. Então vamos inverter, hoje o segundo grupo desce primeiro.

Oba, obrigado, professor.

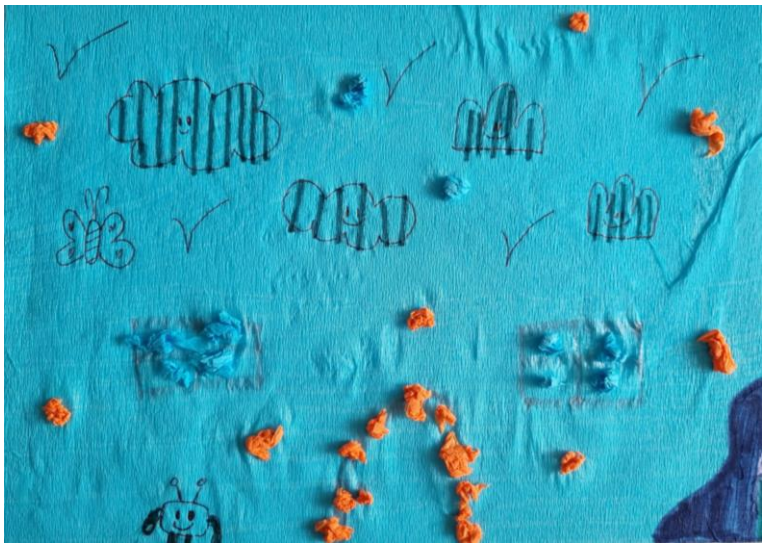
A partir desse pedido, concordo em descer para a Brinquedoteca primeiro com os membros do Grupo 2. É por esta razão que seus trabalhos estão dispostos abaixo antes daqueles realizados pelos membros do Grupo 1. Neste dia, as crianças estavam com mais energia, com especial interesse pelos brinquedos, principalmente a peteca, os bonecos, a bola, os instrumentos musicais e os fantoches. No caso destes últimos, o pequeno teatro de fantoches quase sucumbiu, desmontando-se parcialmente, e eu pedi às crianças que me ajudassem a montá-lo novamente.

Após chegarmos à Brinquedoteca, pedi aos dois grupos que ocupassem o banco em L, para dar-lhes retorno sobre a apresentação do trabalho desenvolvido na pesquisa, em caráter remoto, no II Coloquio Internacional de Educacion e Interculturalidad - Saberes y Prácticas Bioculturales Diversas, que ocorreu no período de 09 de setembro a 15 de setembro de 2024, promovido pela Fundación Universitaria Del Área Andina, em Bogotá, Colômbia. Além deste país, participaram pessoas da Argentina, Brasil, Chile e México. As crianças ficaram surpresas que a pesquisa tenha sido apresentada num evento internacional, principalmente pelo alcance dos seus trabalhos. A notícia gerou curiosidades, como as impressões geradas pelos seus desenhos; o que acharam dos desenhos feitos por elas; se a pesquisa e os seus desenhos seriam apresentados novamente, em outros eventos; que outras pessoas iriam ver seus trabalhos. Neste momento, houve risadas e cochichos, algumas a cobrir as bocas com as mãos, num gesto de espanto com a notícia. A esse respeito, conversamos sobre a importância da circulação das pesquisas feitas com crianças nos ambientes

relacionados à área educacional, onde há presença de outros/as pesquisadores/as que estudam temas afins. Expliquei-lhes sobre a tomada de cuidados para que a suas imagens, desenhos e textos não tenham sua autoria identificada, de modo a preservá-las, tranquilizando-as e, mais que isso, dando-lhes retorno sobre aquilo que desenvolvemos juntos na pesquisa.

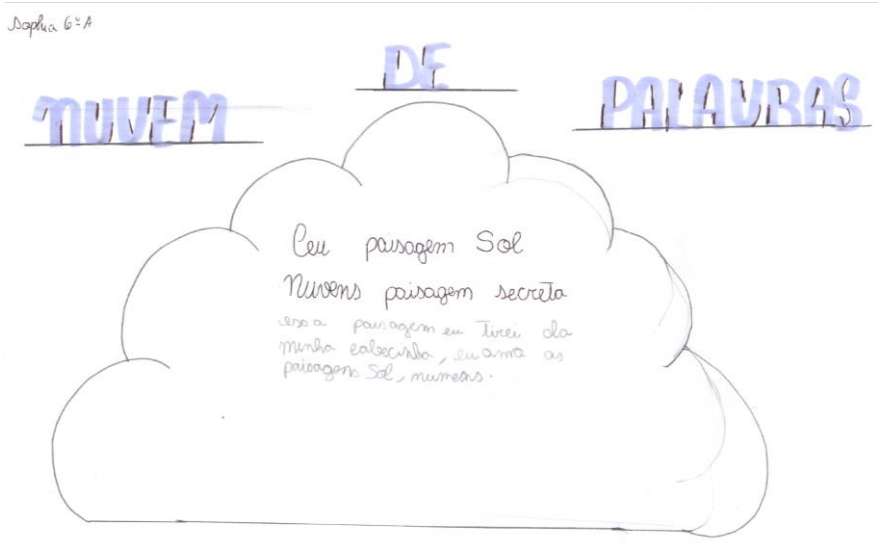
Professor, vou desenhar o céu. Eu gosto do céu, mesmo quando está nublado!
(Sophia, estudante do 6º ano)

Figura 45



Criação de **Sophia**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 46



Criação de **Sophia**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 47



Criação de **Thaís**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Eu tive essa ideia a partir da realidade de hoje em dia. O mundo de hoje tem: poluição, queimada, pouca chuva etc., isso faz muito mal a saúde por isso queria morar em um lugar sem poluissão[39]*.*

Um lugar que eu queria conhecer a favela da rocinha "RJ" e a favela do PPG "RJ" porque tem muitos famosos que moram/moravam lá e também por causa da vista da localização dos moradores etc.

Thaís, como surgiu seu interesse pela favela?

[39] As escritas das crianças foram originalmente mantidas.

É porque eu sei que algumas pessoas famosas moram ou já moraram na favela. Pode ser tanto a Rocinha, como a do PPG, as duas são no Rio, mas pode ser qualquer uma de lá.

Onde você fica sabendo essas coisas?

Ah, na Internet, nas redes sociais, professor.

Você acompanha a vida de pessoas famosas?

Sim, de algumas, pela Internet, nas redes sociais.
(Thaís, estudante do 6º ano)

Figura 48



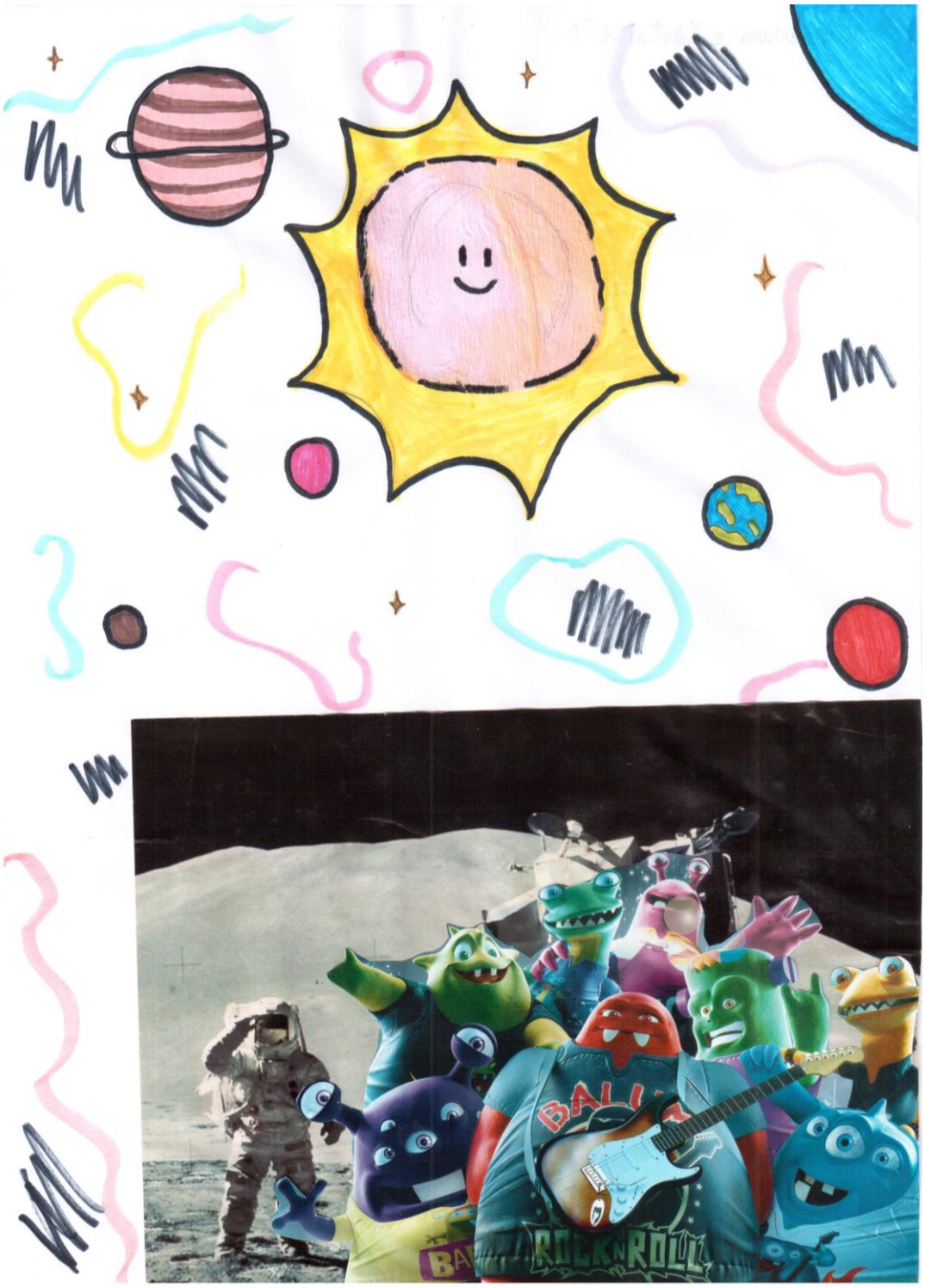
Criação de **Rafael**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 49



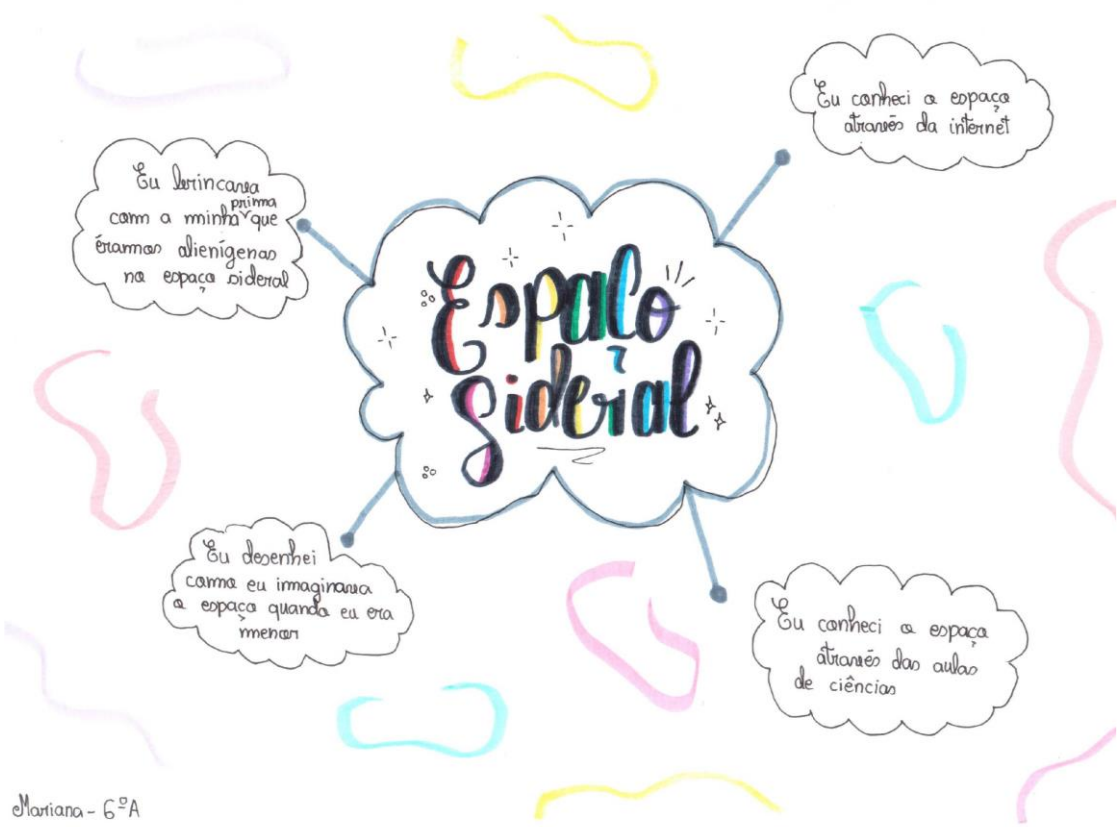
Criação de **Rafael**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 50



Criação de **Mariana**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 51



Criação de **Mariana**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante atividade de pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Você gosta de alienígenas?

Sim, eu adoro tudo do espaço sideral, o universo.

Que legal. E a sua letra é linda! Onde você aprendeu sobre o universo?

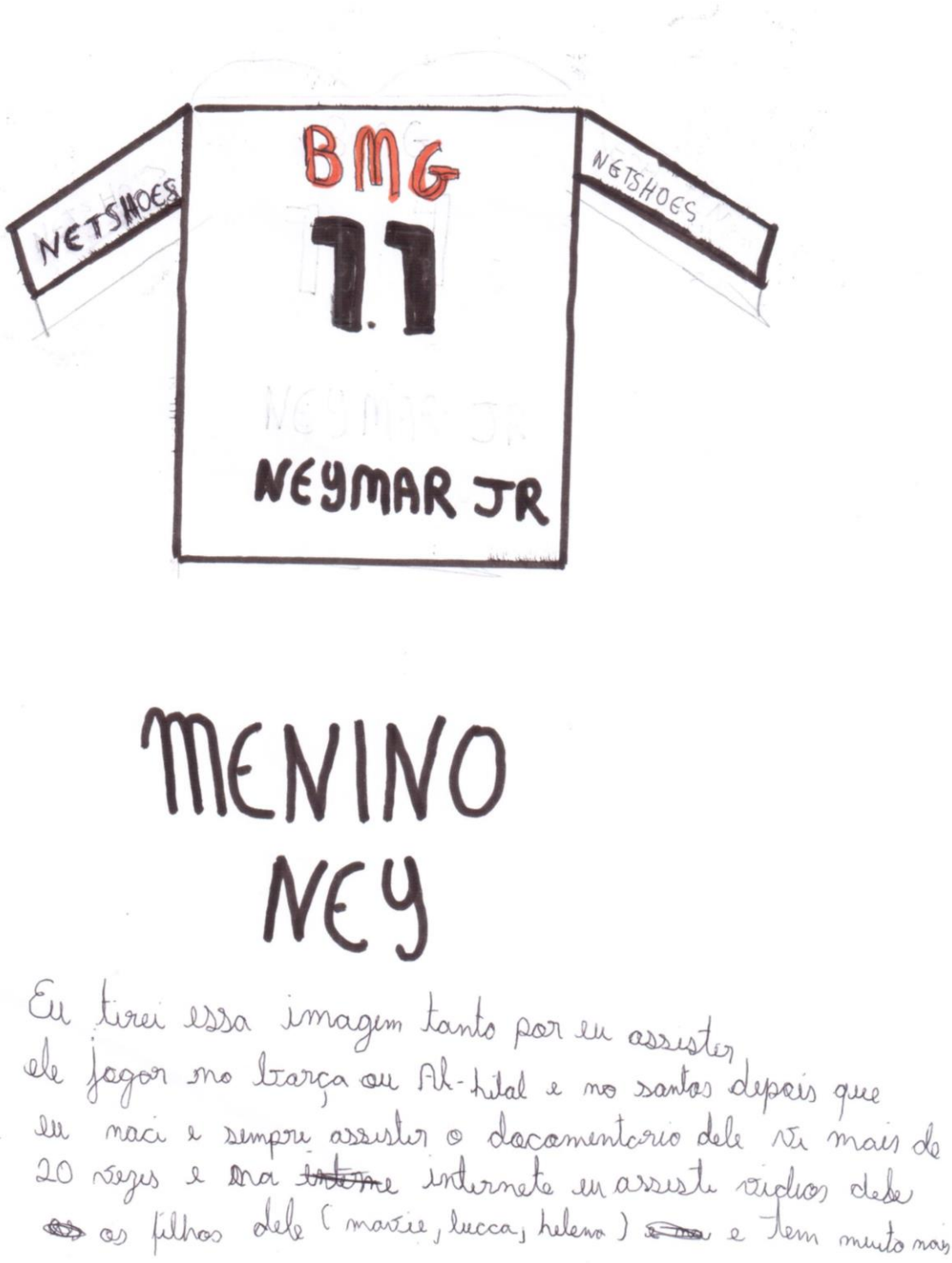
Então... desde pequena eu brincava com a minha prima. A gente sempre brincava de alienígena.

Onde mais você aprendeu sobre o universo, como você imaginava o espaço sideral?

Foi nas aulas de ciências, tinha imagens nos livros. E também pela Internet.

(Mariana, estudante do 6º ano)

Figura 52



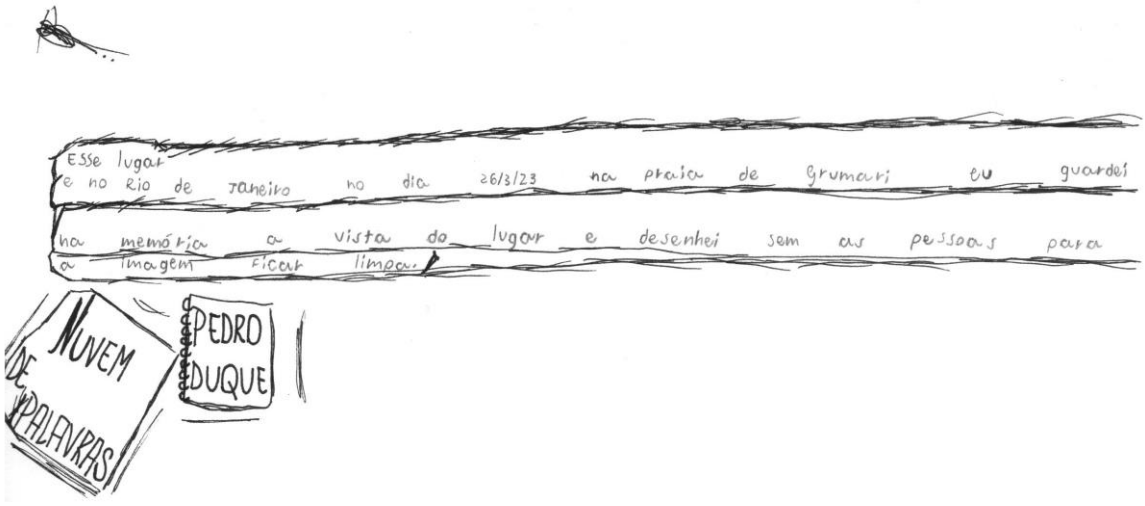
Criação de **Valentina**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 53



Criação de **Pedro D.**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 54



Criação de **Pedro D.**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 55



Criação de **Kauã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Eu fiz um deserto.

Você já esteve em um deserto?

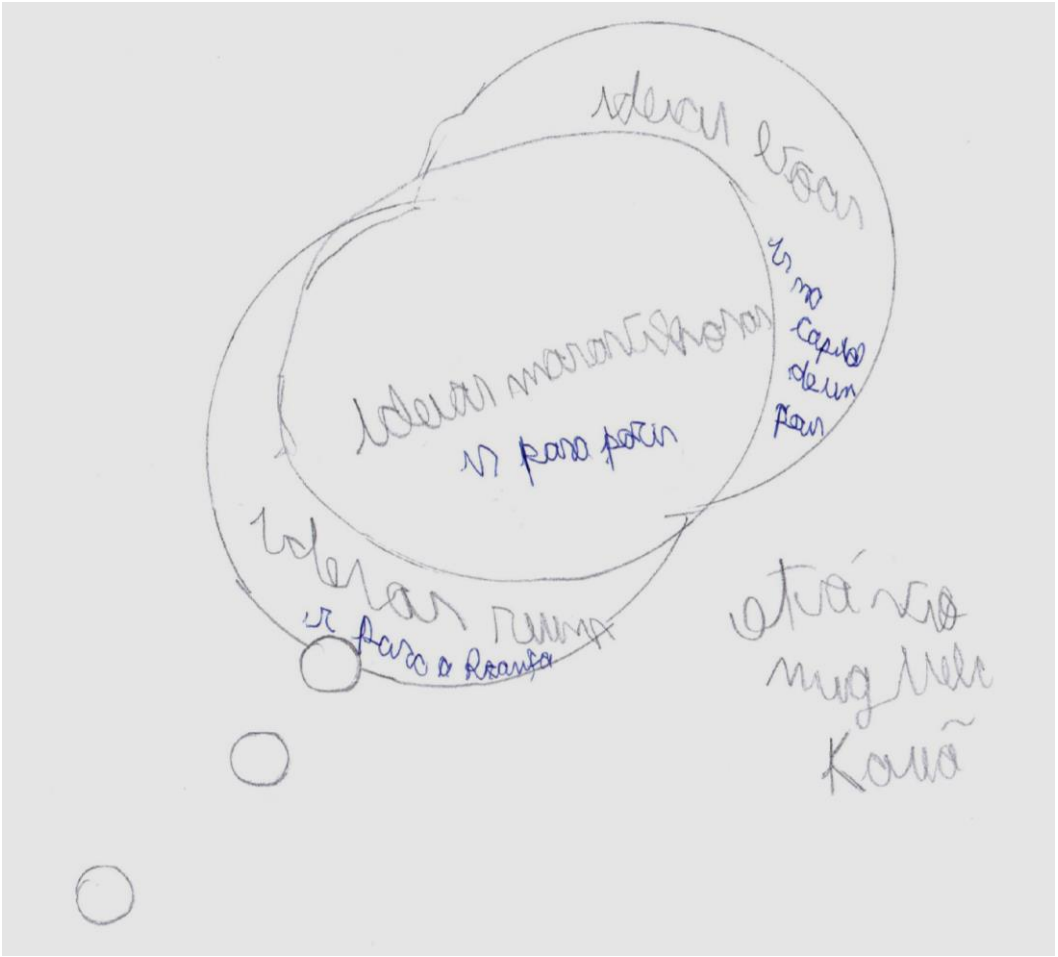
Não, professor, nunca estive. Mas imagino que seja mais ou menos assim.

Onde você já viu imagens de um deserto?

Já vi na televisão, em fotos, na Internet...

(Kauã, estudante do 6º ano)

Figura 56



Criação de **Otávio**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Otávio, achei muito interessante esses balões com as ideias. Seu desenho é sobre o quê?

Quando uma pessoa com ideias ruins encontra uma pessoa que tem ideias boas, as ideias que eram ruins ficam boas. E quando uma pessoa com ideias boas encontra outra que também tem ideias boas, elas viram ideias maravilhosas.

Que legal isso, Otávio! E por que ir para a França é uma ideia ruim?

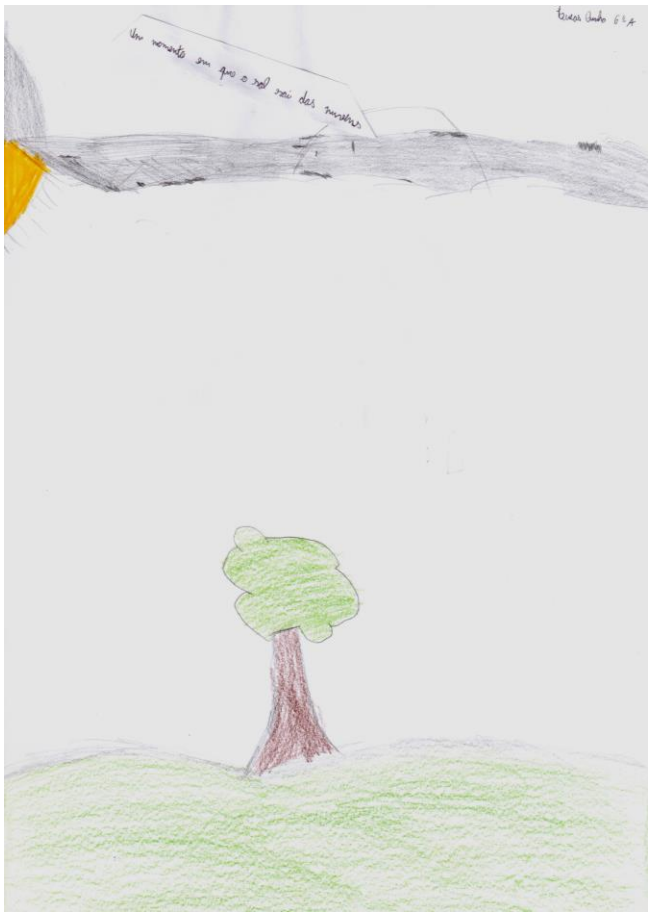
É porquê... se você for para a França, só vai ter pessoas lá que falam francês e isso pode ser ruim.

Mas você colocou Paris como uma ideia maravilhosa...

Risos

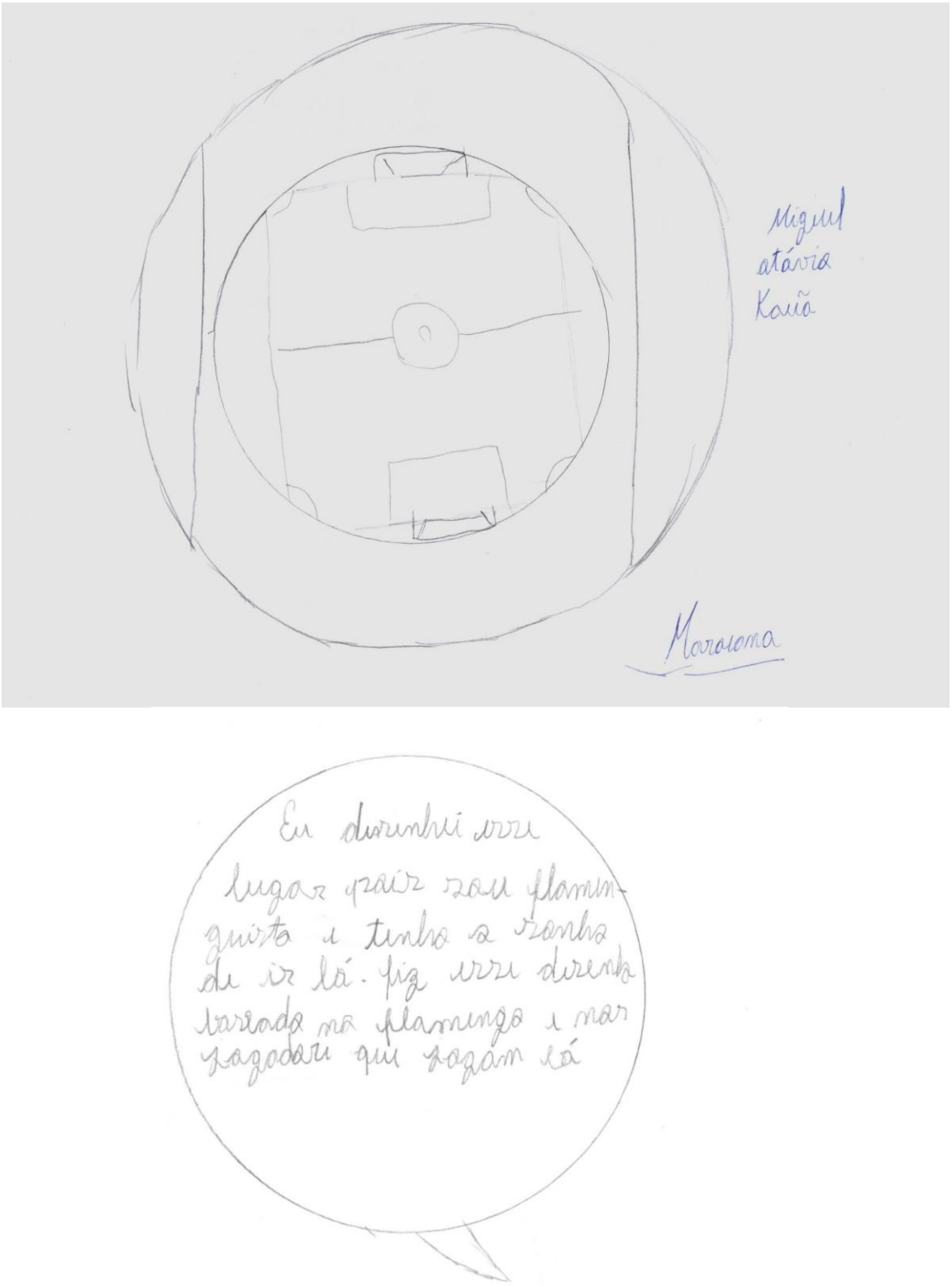
É porque Paris é uma cidade turística que tem pessoas do mundo todo, então se você for para Paris vai encontrar muitas pessoas que falam português e isso vai ser bom.
(Otávio, estudante do 6º ano)

Figura 57



Criação de **Lucas**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 58



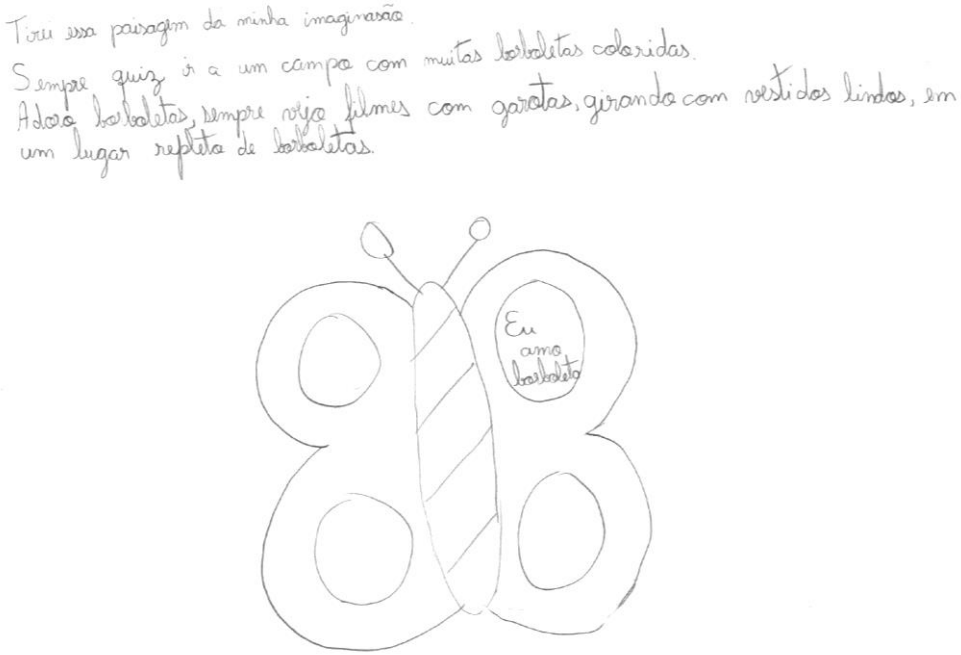
Criação de **Miguel**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 59



Criação de **Lara A.**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 60



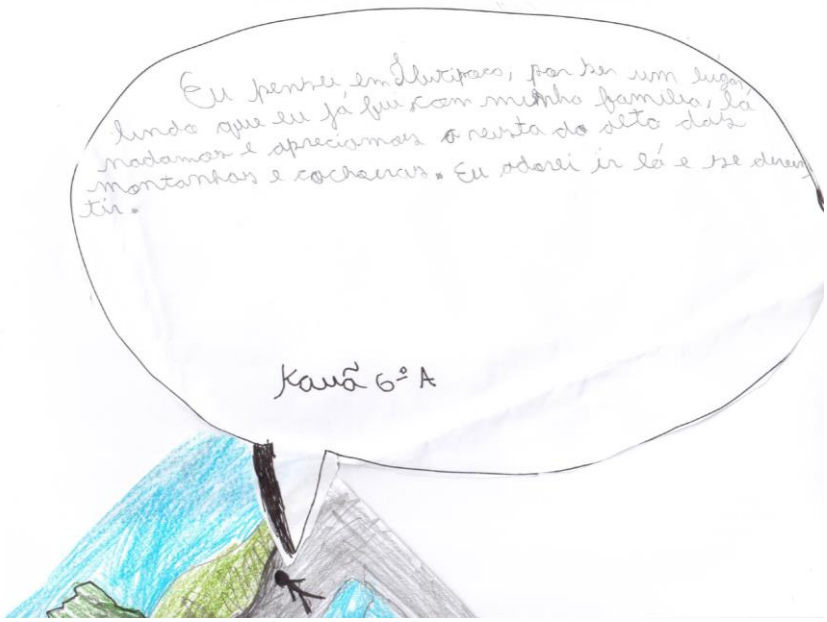
Criação de **Lara A.**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 61



Criação de **Kauã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 62



Criação de **Kauã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

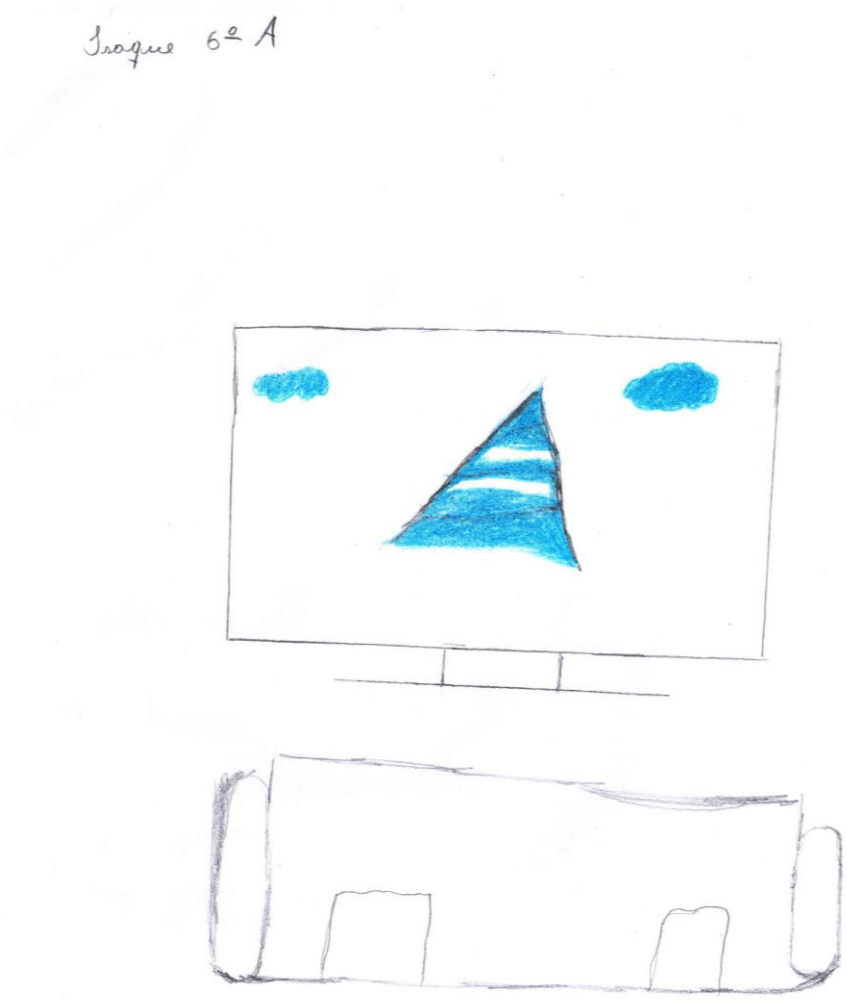
Figura 63



Criação de **Maria Eduarda**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Grupo 1

Figura 64



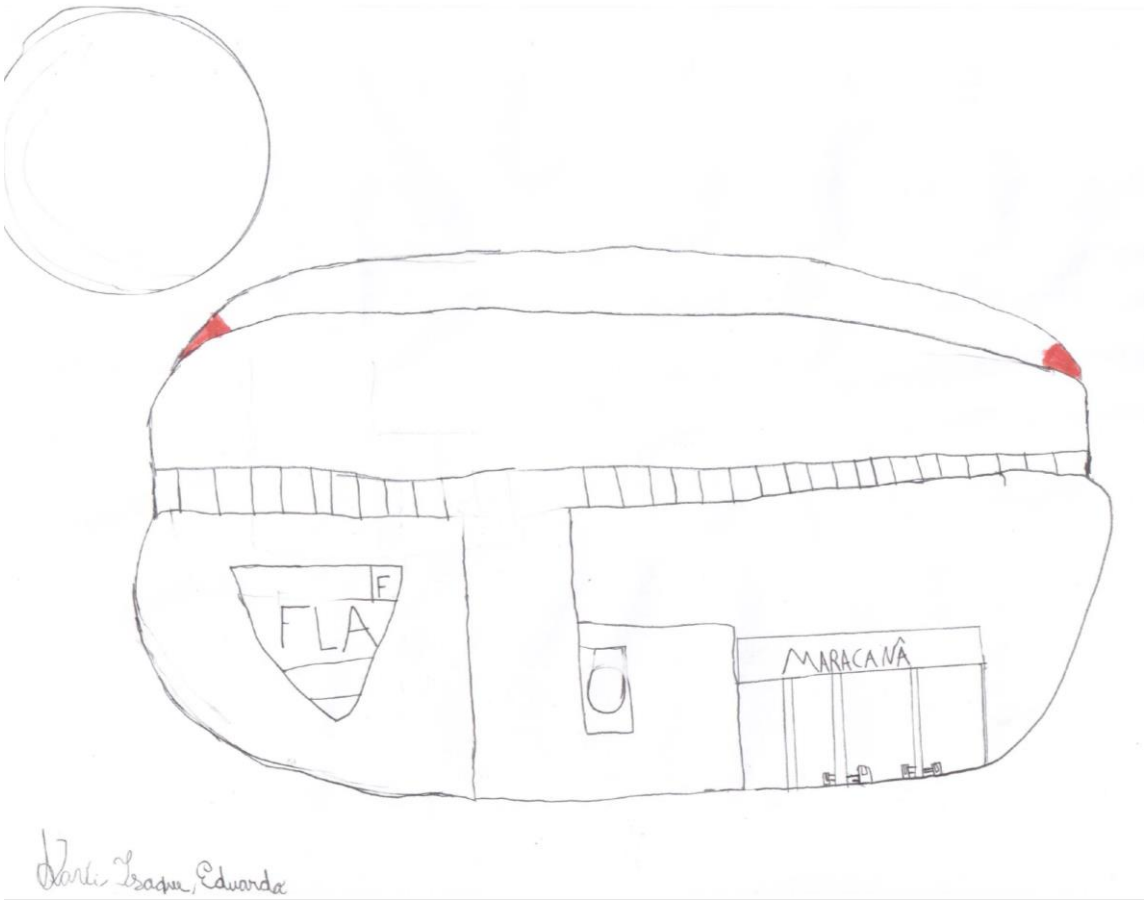
Criação de **Isaque**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Professor, tá parecendo um sofá?

Sim, está, e eu imagino que esta seja uma televisão. Você gosta de ver TV?

Sim, é um sofá de frente para uma TV. É onde vejo muitas coisas.
(Isaque, estudante do 6º ano)

Figura 65

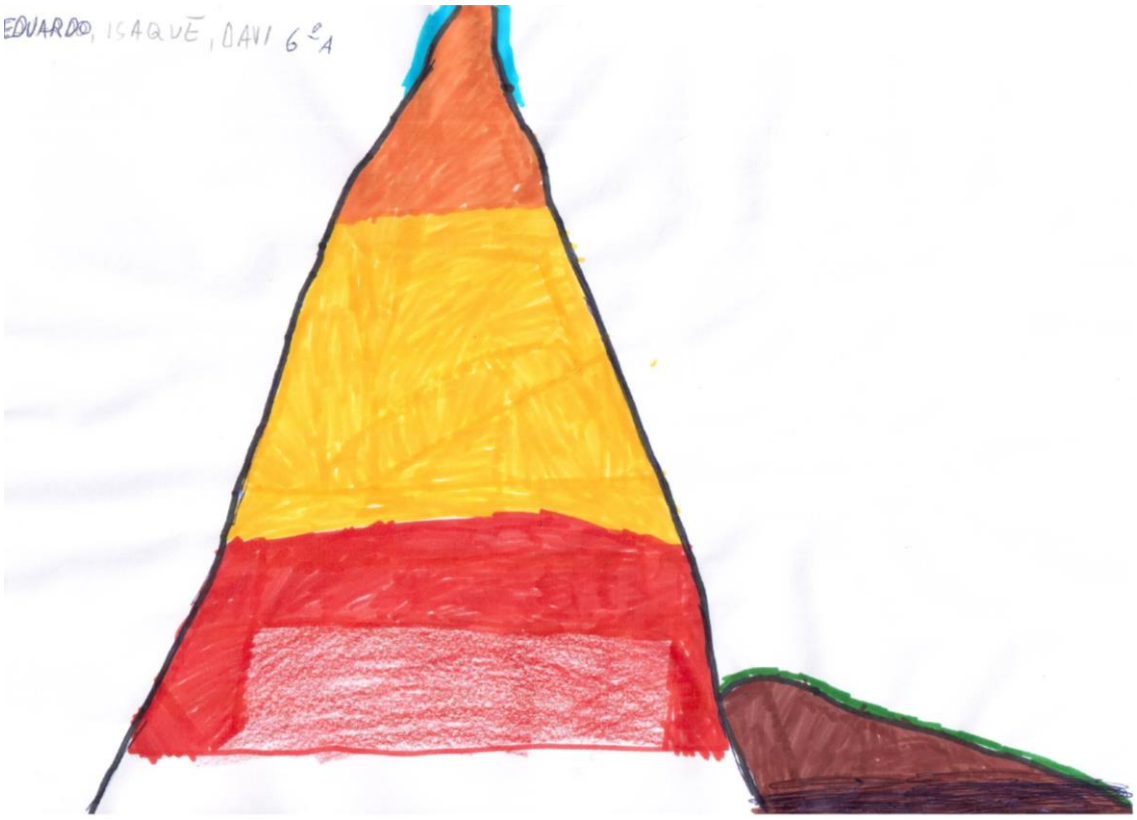


Criação de **Davi**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

É esse o desenho do maraca e ele vem de ixpiração da internet.

(Davi, estudante do 6º Ano)

Figura 66



Criação de **Eduardo**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

O meu desenho foi inspirado no vulcão da argentina que eu tenho muita vontade de conhecer pois um vulcão é um lugar muito bonito de conhecer e deve ser muito legal ir lá.

(Eduardo, estudante do 6º Ano)

Dinho, eu não participei do último encontro, então tô meio perdida, ainda não entendi o que é pra fazer.

Anita, no último encontro a turma fez desenhos e colagens para responder à pergunta: Como você imagina o mundo? A partir dos desenhos, que podem ser de lugares reais ou imaginários, de preferência que vocês não conheçam pessoalmente, ou melhor, que ainda não estiveram lá, não conhecem presencialmente, eu pedi que escrevessem para mim de onde vêm as ideias, como vocês imaginam esses lugares criados por vocês. Você entendeu?

Agora eu entendi, mas acho que não vai dar tempo, ainda não sei o que fazer.

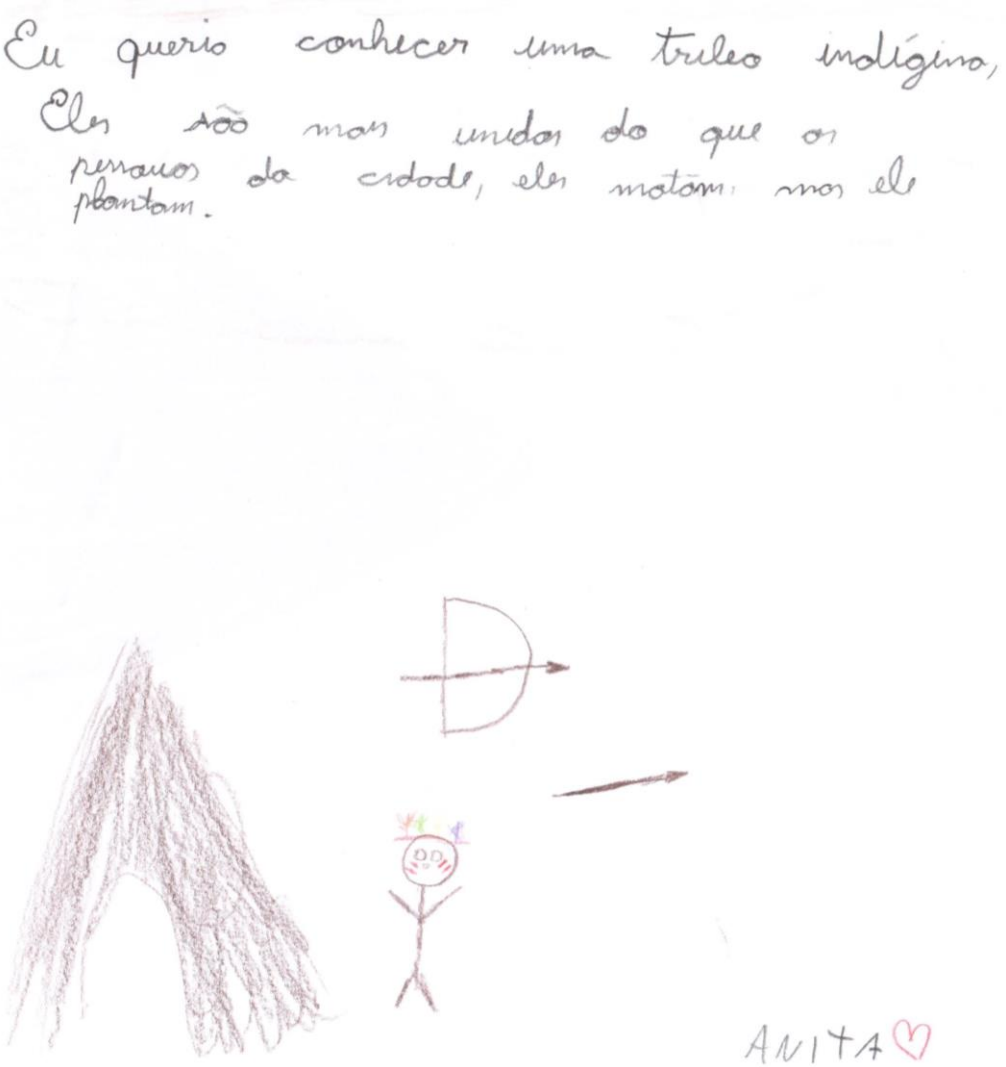
Não tem problema, faça com calma e no seu tempo, se você quiser apenas escrever, caso não consiga desenhar, isso também dá.

Tá bem, acho que tive uma ideia. Vou desenhar, mas olha, acho que não vai ficar muito bom. A gente não pode terminar de fazer em casa e entregar depois?

Ah, tenho certeza que vai ficar excelente! Eu prefiro que vocês façam tudo aqui, durante nossos encontros, e não levem nada para fazer em casa, como foi na outra atividade, aquela primeira que nós desenvolvemos.

Tá bem, Dinho.
(Anita, estudante do 6º ano)

Figura 67



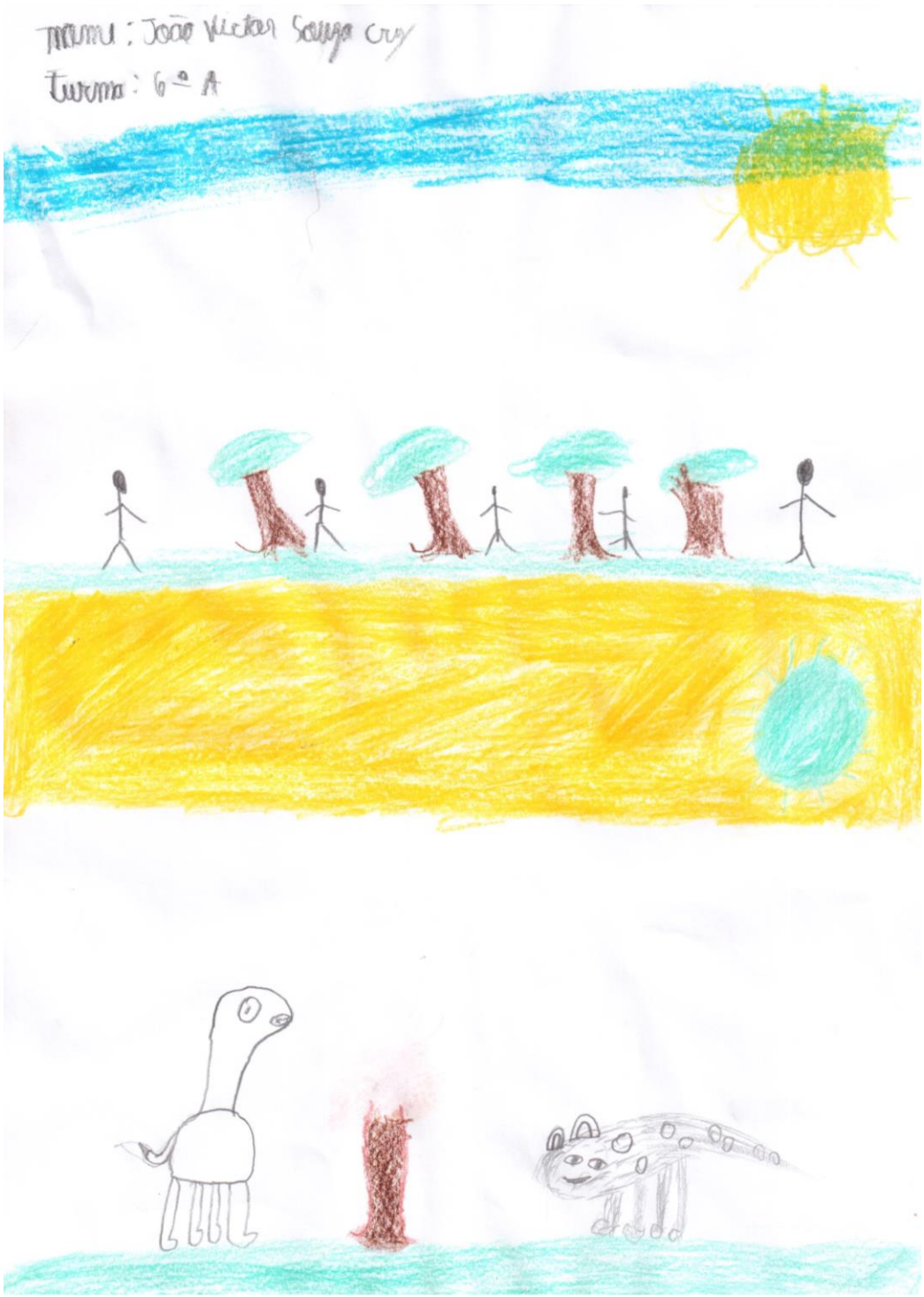
Criação de **Anita**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 68



Criação de **Anita**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 69



Criação de **João Victor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

João Victor, eu achei interessante que no seu desenho tem um sol verde e um céu amarelo...

É porque esse é o mundo subterrâneo.

Ah, então no mundo subterrâneo é tudo diferente?

Essa é a história.

(João Victor, estudante do 6º ano)

Figura 70



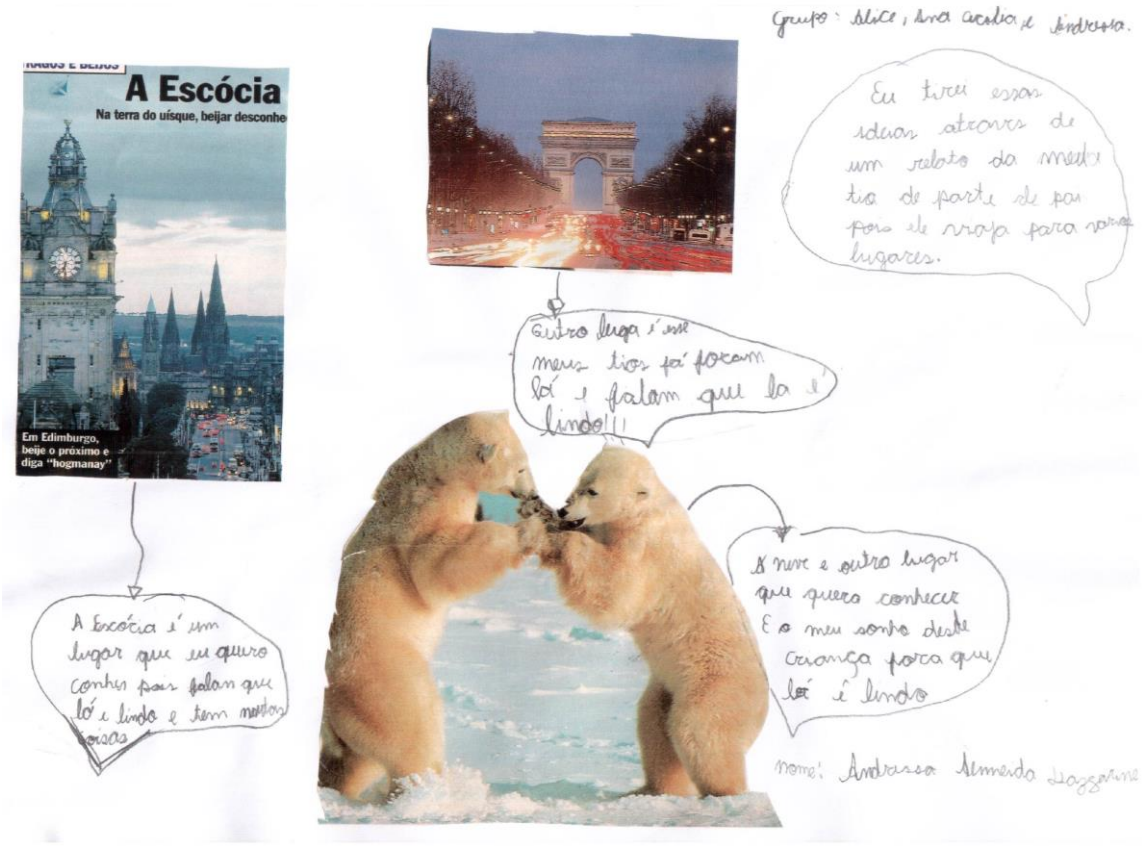
Criação de **João Victor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Professor, eu posso fazer minha nuvem de palavras direto, na mesma folha?

Sim, Andressa, pode. Você gosta de viagens?

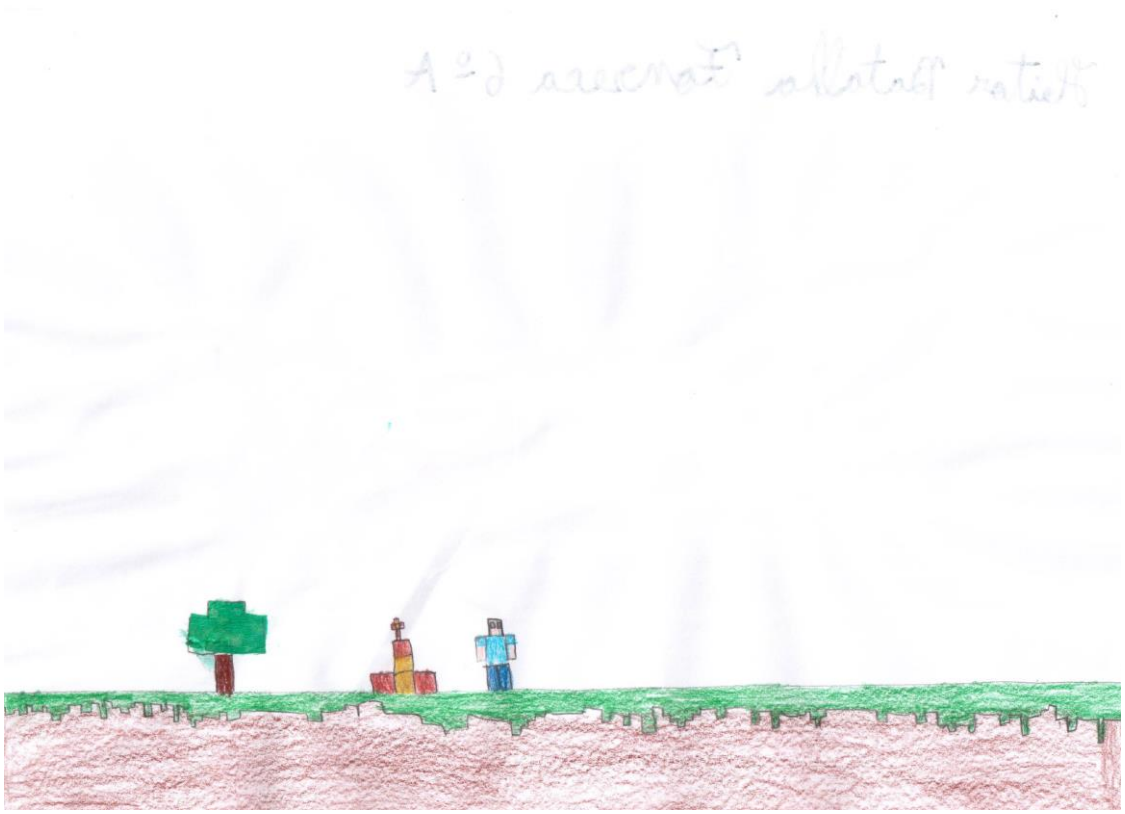
Sim, meus tios viajam pra vários lugares e me contam as histórias.
(Andressa, estudante do 6º ano)

Figura 71



Criação de **Andressa**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 72



Criação de **Heitor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Eu penso em vários mundos de jogos, como no desenho que fiz do Minecraft. Eu tirei essa ideia porque eu adoro jogar.
Eu sempre quis conhecer Fortaleza e Suíça, porque esses lugares parecem ser muito legais. Eu já vi uma imagem da Suíça que era uma montanha nevada e também uma imagem de uma praia de Fortaleza.

Que legal, Heitor, e onde você vê imagens desses lugares?

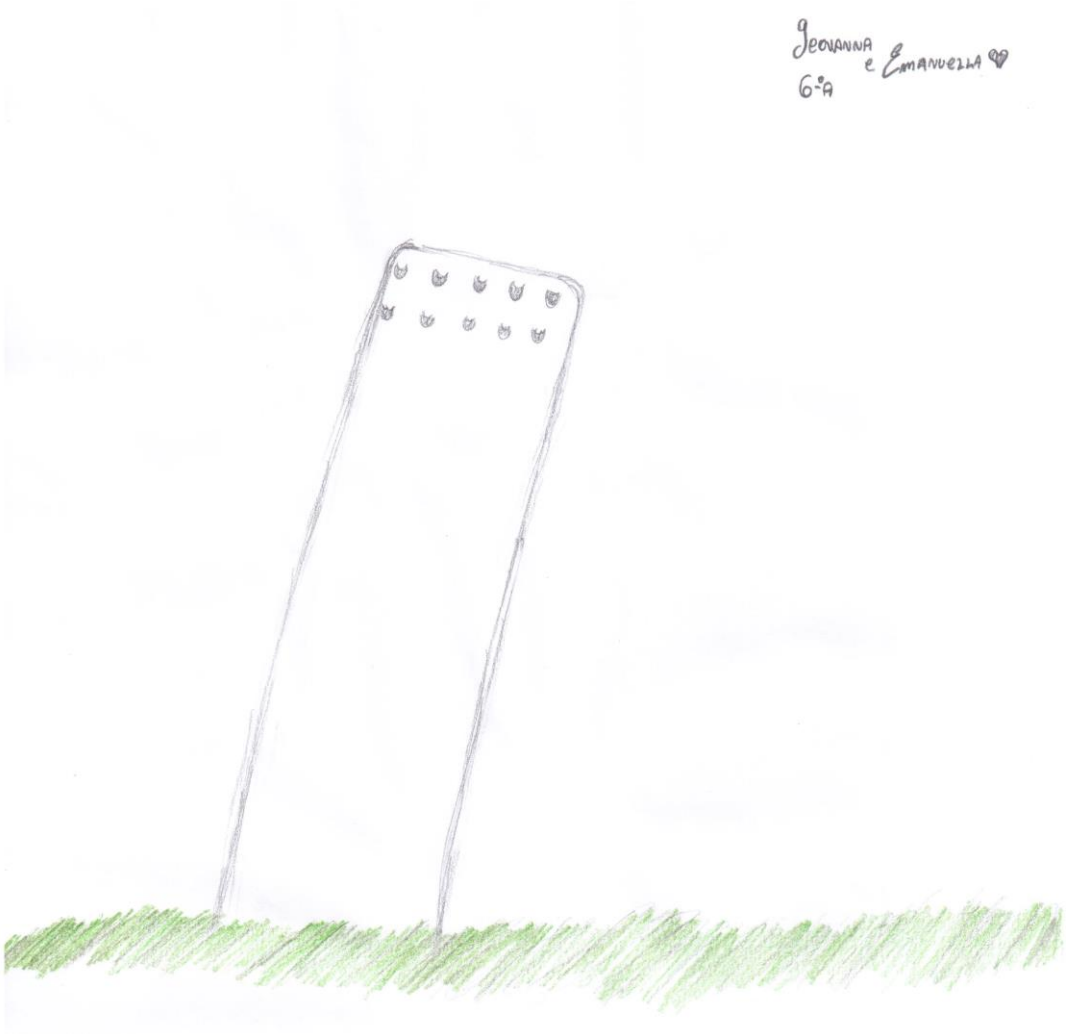
Eu já vi na TV e no Google.
(Heitor, estudante do 6º ano)

Professor, qual o nome daquela torre torta?

Torre de Pisa, na Itália.

(Geovanna e Emanuella, estudantes do 6º ano)

Figura 73



Criação de **Geovanna e Emanuella**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 74



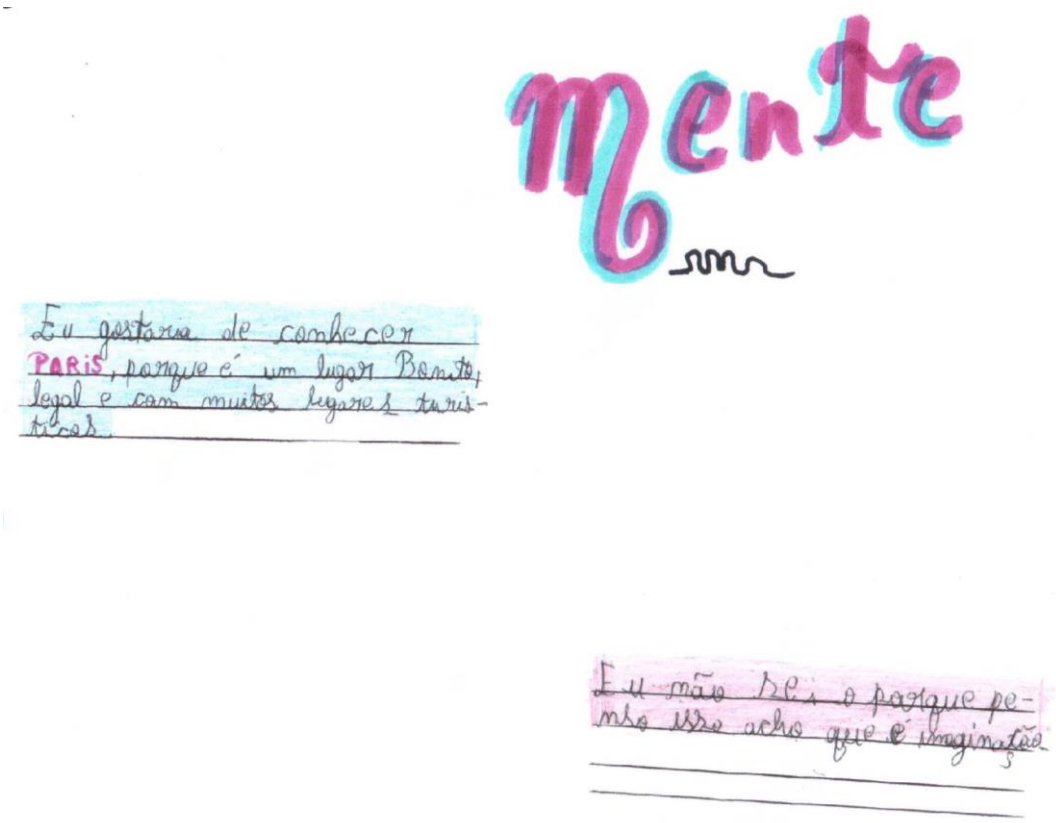
Criação de **Emanuella e Geovanna**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Eu não sei mais porque eu fiz essa coisa.

Talvez você estivesse imaginando algo, pensando em alguma coisa. Você se lembra de onde veio essa ideia?

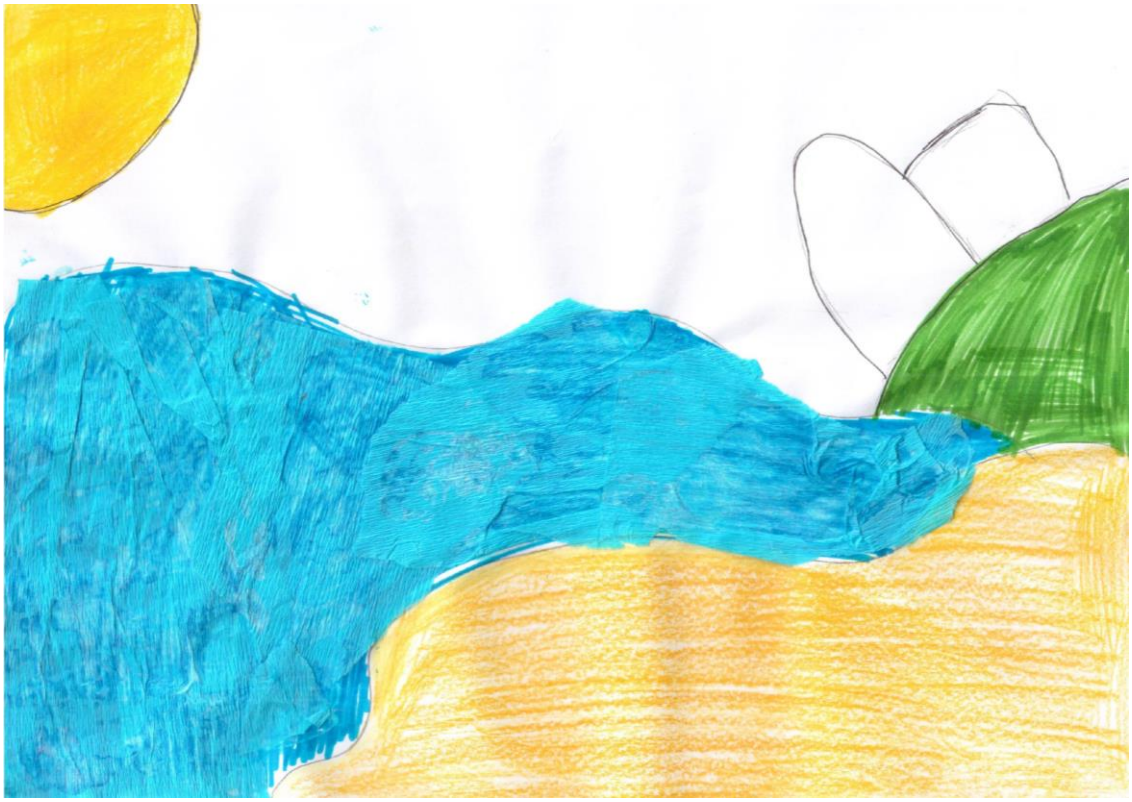
Eu acho que são coisas que estão na mente, que vem da imaginação.
(Emanuella e Geovanna, estudantes do 6º ano)

Figura 75



Criação de **Emanuella**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 76



Criação de **Alice**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Eu posso fazer um mapa mental? Eu gosto de mapa mental...

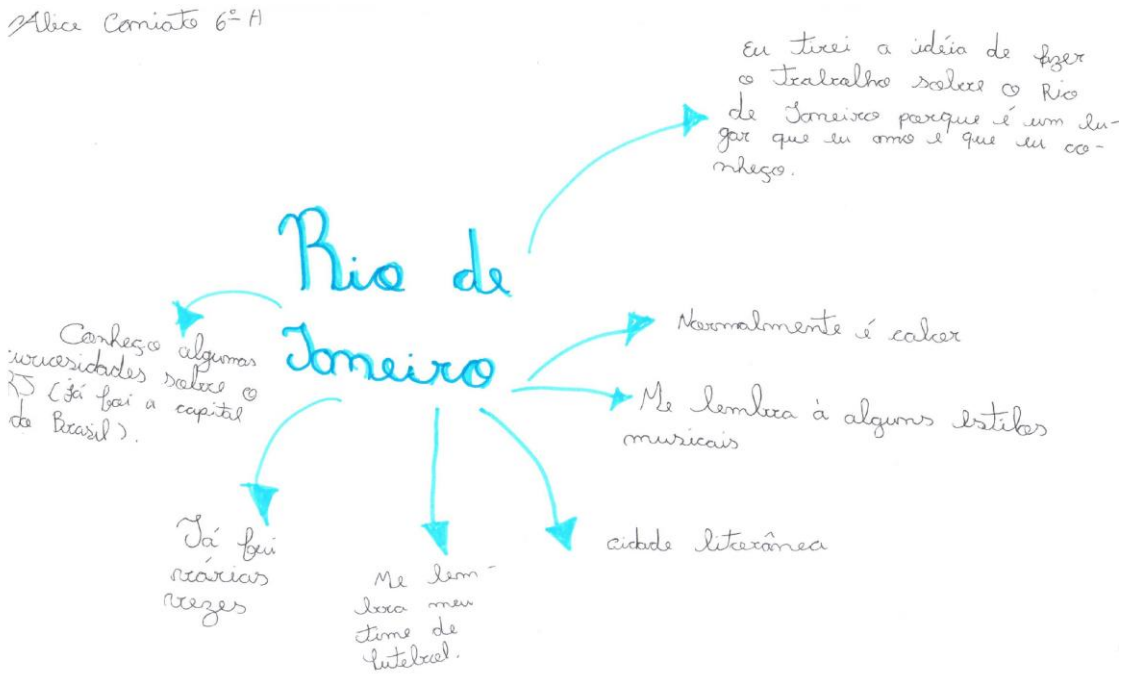
Sim, Alice, pode.

Alice se volta à folha sobre a mesa e aparentemente começa a pensar sobre como seria o seu mapa mental. Nesse momento, eu passo a também imaginar sobre o que seria o seu mapa.

Alice, sobre o que vai ser o seu mapa mental? É sobre o desenho que você fez? Aliás, está muito bonito. O que são essas elevações à direita do desenho?

O mapa mental vai ser sobre o desenho, sim, porque é de um lugar que gosto muito. Aqui é a praia, o mar e o Pão de Açucar!
(Alice, estudante do 6º ano)

Figura 77



Criação de **Alice**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 78



Criação de **Arthur Gabriel e Arthur Passaroto**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Arthur Passaroto: *Às vezes me espreço colando folhas, e para mim faz todo sentido, e para alguns não porque junto tudo e formo coisas.*

Então você gosta de juntar as coisas, misturar tudo?

Arthur Passaroto: *Sim, porque eu acho que as coisas só ficam boas quando estão assim, todas misturadas. É assim que eu imagino as coisas, porque na minha cabeça elas só fazem sentido quando estão juntas.*

Eu entendo sua visão e acho que você tem toda razão. E você, Arthur Gabriel?

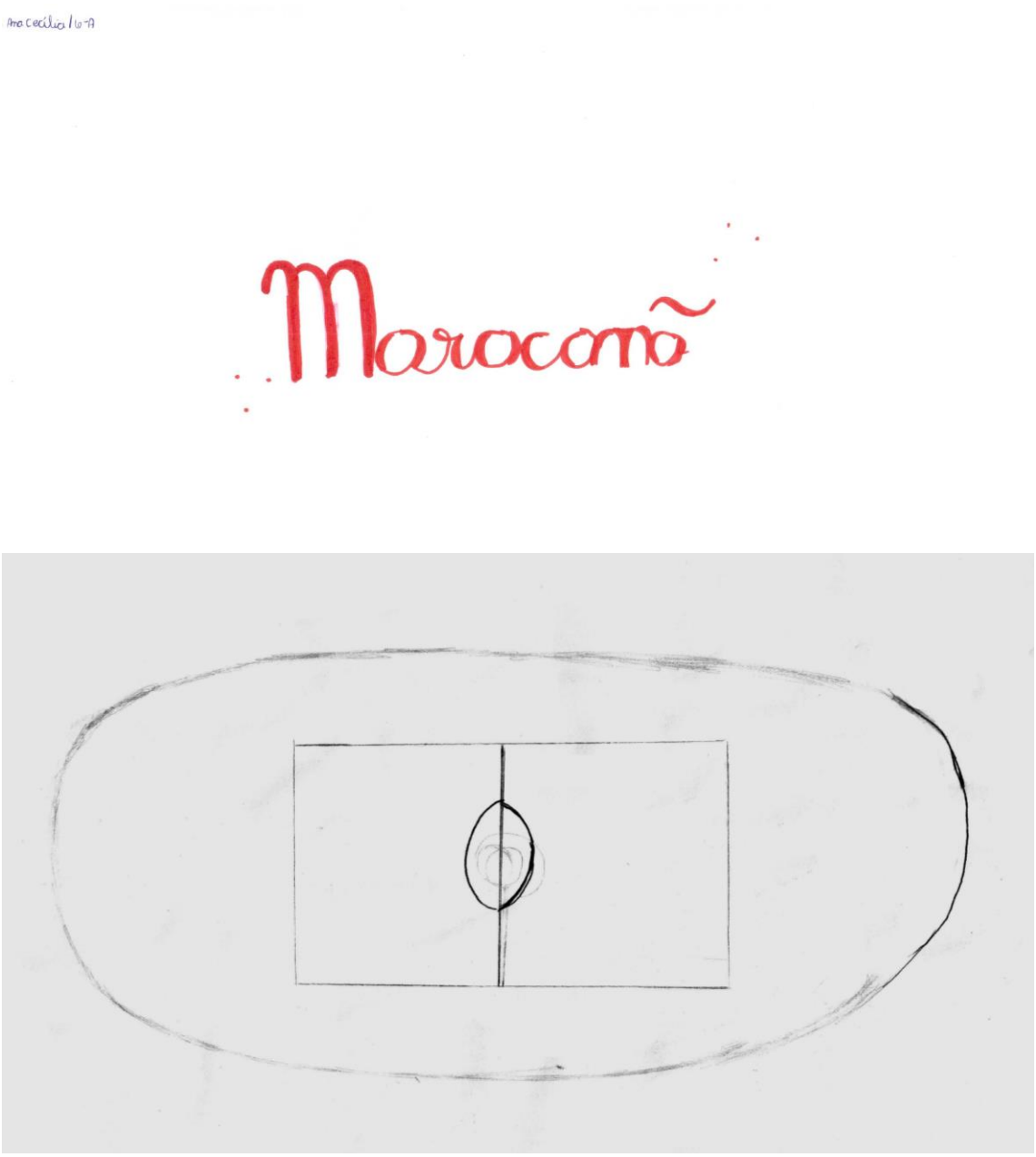
Arthur Gabriel: *Às vezes a forma de me expreçar é com desenhos e com características minhas.*
(Arthur Passaroto e Arthur Gabriel, estudantes do 6º ano)

Figura 79



Criação de **Arthur Gabriel e Arthur Passaroto**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 80



Criação de **Ana Cecília**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

É difícil desenhar o Maracanã!

(Ana Cecília, estudante do 6º ano)

Eu gosto do céu, mesmo quando está nublado!

“Eu gosto do céu, mesmo quando está nublado” – enuncia Sophia, pouco antes de começar a desenhar o céu. O céu afigurado por Sophia (figura 45) é um dos muitos exemplos da rica expressão na linguagem das imagens, por meio da qual chegam até nós, adultos, novas possibilidades de ver o mundo, ampliando nossas próprias visões na perspectiva do diálogo com as visões de mundo das crianças. Nesse movimento dialógico, onde se dá o encontro entre consciências, ocorre não apenas um aprofundamento dos intelectos, mas também dos sentimentos e emoções, constituindo a unidade afeto-intelecto de que nos falam Espinosa (2023) e Vigotski (2010b).

Em seus desenhos, as crianças revelam sua “grande capacidade de olhar para o mundo e, na sua ética, reafirmar a existência das coisas” (Lopes, 2024, p. 68). Nessa perspectiva, podemos olhar para os desenhos infantis como importantes registros de acontecimentos no mundo, afigurações elaboradas a partir de lógicas próprias, autorias singulares e enunciados que configuram as crianças como sujeitos de linguagem e criadoras de sentidos, capazes de nos mobilizar para um movimento contínuo de (re)significação da vida. Desse modo, essas afigurações infantis nos auxiliam a compreender os processos de imaginação e criação de imagens de mundo na infância.

As diversas linguagens utilizadas pelas crianças, entre elas os traços, os desenhos, as falas, os gestos, as escritas, os mapas e as colagens colocam em relevo não apenas suas formas expressivas, mas também seus modos próprios de pensar, sentir e significar o mundo (Sarmento, 2004, 2007; Corsaro, 2011, Martins Filho, 2020). Por meio dessas enunciações, emergem suas preocupações éticas e estéticas, sua condição de colaboradoras e coautoras desta pesquisa, seus conhecimentos geográficos, históricos e afetivos, e, sobretudo, suas lógicas, seus discursos e sua autoria sobre aquilo que enunciam (Bakhtin, 2011, Volóchinov, 2017). Tais manifestações evidenciam as crianças como sujeitos de escolhas, capazes de mobilizar sentidos, produzir reflexões e afirmar posições no mundo.

Fontes Espaciais: uma chave teórico-metodológica para compreender a criação de imagens de mundo na infância

No transcurso da investigação, foi se tornando evidente que os espaços não se limitam a funcionar como pano de fundo das vivências espaciais infantis, ao contrário, se revelam como presenças ativas, intensas e participantes. Em sintonia com Lopes (2024), que reconhece na infância uma multiplicidade expressiva e potente, compreendo que é nesse excesso de sentidos, nessa energia que transborda o lugar comum, que os espaços se desdobram em territórios de invenção. **Para as crianças, não há espaço neutro: cada canto pode se tornar mundo, narrativa, gesto ou travessia.**

Nessa perspectiva, esta escrita parte do pressuposto de que **há algo nos espaços** que escapa à mera função de cenário: algo em sua materialidade, nas marcas que guardam, nos modos como são sentidos, apropriados e reinventados pelas crianças. **Há algo nos espaços** que pulsa, que convoca, que mobiliza a imaginação. Essa constatação exige que se pense os espaços não apenas como contextos passivos, mas como lugares que contêm *fontes de imaginação, de sentido e de produção de geografias da infância* – lugares que se entrelaçam às vivências espaciais das crianças e às suas formas de narrar, sentir e interrogar o social (Lopes, 2021, 2024; Massey, 2008, 2017).

É nesse contexto, inspirado pelos diálogos e atravessamentos entre os textos que sustentam esta pesquisa e, sobretudo, pelas conversas com as crianças que dela participam, que proponho o conceito de *Fontes Espaciais*. Trata-se de uma chave teórico-metodológica que busca compreender os modos pelos quais se dá a criação de imagens de mundo pelas crianças, a partir das vivências que estabelecem com os espaços que habitam e interpelam enquanto dimensões do mundo social, lugares marcados por relações dialógicas, sentidos, materialidades, presenças e alteridades.

Em uma formulação introdutória, as *Fontes Espaciais* são concebidas como um conjunto heterogêneo de elementos e dinâmicas (materiais, simbólicos, sensoriais e afetivos) presentes nos espaços vividos pelas crianças e que atuam como mediadores em seus processos dialógicos com o meio. Tais

elementos incluem desde componentes naturais da paisagem até artefatos culturais, linguagens, signos, pessoas, seres de outras espécies, marcas da globalização, brincadeiras e formas de expressão que emergem das relações que as crianças estabelecem com o outro, consigo mesmas e com o meio.

O conceito de *Fontes Espaciais* permite reconhecer que determinados elementos do espaço atuam como disparadores de sentidos, operando como núcleos de ativação da memória, da imaginação e da narratividade infantil. **Teoricamente, ele articula espaço, linguagem e vivência espacial**, oferecendo um modo de compreender como o mundo se apresenta às crianças e como elas respondem a esse mundo, não apenas reagindo a ele, mas também interpretando-o, interpelando-o e recriando-o.

Metodologicamente, o conceito orienta o olhar da pesquisa para aquilo que, nos ambientes, emerge como ponto de força: o que as crianças nomeiam, representam, desenham, afiguram, narram, silenciam ou reinventam em suas relações com os lugares. As *Fontes Espaciais*, nesse sentido, não se reduzem a elementos materiais do espaço, mas configuram-se como operadores simbólicos e afetivos que condensam vivências espaciais, ativam memórias e sustentam a produção de imagens de mundo na infância.

Cada *fonte espacial* pode ser pensada como um *enunciador potencial*, ou seja, como uma voz no polifônico espaço da infância. A criança, então, responde a esses enunciadores não passivamente, mas de forma ativa responsiva, instaurando novas relações de sentido (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017). É nesse jogo que surgem imagens de mundo carregadas de afetividade, de ficção e de forças de tensão e de deslocamento.

As *Fontes Espaciais* assumem um papel ativo na tessitura das vivências espaciais das crianças, revelando-se como territórios de sentido em constante transformação. São *fontes* porque jorram possibilidades, sugerem caminhos, afetam a imaginação e alimentam a criação de geografias da infância. Essas *fontes* constituem-se em dimensões dinâmicas e criadoras de imaginação, de significação e de elaboração de geografias outras, articulando-se de maneira intrínseca às vivências espaciais infantis e às suas formas singulares de interrogar, narrar e reinventar o mundo.

Assim, compreender as *Fontes Espaciais* significa compreender o próprio processo pelo qual as crianças criam imagens de mundo, suas geografias e inventam modos singulares de existir: modos atravessados por afetos, percursos, encontros e imaginações em movimento. Elas permitem ler o espaço não como dado, mas como voz, como sujeito de diálogo, como componente ativo das vivências espaciais infantis – e é justamente essa perspectiva que sustenta o eixo teórico-metodológico desta investigação.

Em resposta à questão de partida desta atividade – **"Como você imagina o mundo?"** –, as crianças ofereceram contribuições fundamentais para a construção inicial do conceito de *Fontes Espaciais*. Por meio de suas múltiplas linguagens, revelaram não apenas imagens de mundo, mas também modos de compor narrativas espaciais próprias, nas quais se entrelaçam memória, imaginação e afeto.

Esse gesto de imaginar o mundo não se reduz a uma atividade lúdica ou complementar à aprendizagem escolar. Conforme apontam Sarmento (2004, 2007), Corsaro (2011), trata-se de uma prática de conhecimento, vinculada às formas próprias com que as crianças interpretam e significam a realidade. Nesta tese, amplia-se tal compreensão ao reconhecer também nesse gesto uma **prática de produção de mundo**, uma forma de **existência geográfica criadora**, por meio da qual as crianças afirmam sua presença no mundo e produzem sentidos próprios para os territórios que habitam, sejam eles reais ou imaginários, em sintonia com Lopes (2021, 2024) e Massey (2017).

Esses movimentos se dão, inevitavelmente, em face das diferenças, ou seja, diante do outro. Assim, as *Fontes Espaciais* são, também, *fontes de alteridade*, *de cooperação e de criação de sentidos* diante das diferenças que deslocam e mobilizam. Isso põe em evidência a base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural, a partir da qual se reconhece que "qualquer nascimento humano é previamente social" (Lopes, 2024, p. 66), ou seja, todo sujeito humano possui a prévia condição de chegar ao mundo como ser social.

> É expressivo nos perguntar: o que significa reconhecer essa condição prévia? A resposta é clara e, aparentemente, simples: é o encontro como enunciação e gênese, as parcerias humanas, a cooperação (antropológica) com outros humanos, com artefatos culturais, com outros seres, espécies, com coisas... a

> humanidade/humanização/humano em fronteira. (Lopes, 2024, p. 66)

Nesse contexto, mais do que simplesmente observar as enunciações infantis, por meio de diferentes linguagens, é preciso tornar visíveis os diálogos tecidos com elas ao longo da pesquisa, em sua dimensão relacional e situada. Foi nesse exercício dialógico que se tornou possível compreender que as crianças constroem suas próprias geografias a partir de uma contínua *dialogia espacial.* Os espaços, compreendidos enquanto meios e expressões do mundo social, tornam-se assim interlocutores vivos desse processo. E é nesse movimento criador que as *Fontes Espaciais* emergem como o eixo por onde essa dialogia se realiza, se move e se reinventa.

A dialogia, nesse contexto, não é apenas um recurso comunicativo, mas um princípio ontológico do ser, ou seja, o sujeito se constitui em relação com o outro e com o mundo. Assim, as crianças não constroem suas imagens de mundo de forma isolada, mas no entremeio das vozes, dos encontros e dos embates com os múltiplos signos espaciais, levando em conta que todo signo encontra sua significação não em si mesmo, mas no ponto de intersecção de múltiplas vozes (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017). O espaço não é, portanto, cenário, mas coautor desse processo dialógico de criação (Lopes, 2021, 2024; Massey, 2008, 2017).

Ao considerar as criações infantis como enunciações e discursos mediados por múltiplas linguagens, tal como se configuram ao longo desta pesquisa, foi possível identificar um conjunto diverso de *Fontes Espaciais*, a partir das quais as crianças estabelecem uma *dialogia espacial* com o meio, ativando processos de imaginação e criação. No curso da pesquisa, emergiram as seguintes *fontes*[40]:

[40] As *Fontes Espaciais* apresentadas compõem o conjunto dos achados da pesquisa. Algumas delas aparecem acompanhadas de breves comentários analíticos por terem sido mais amplamente mobilizadas nas discussões desenvolvidas ao longo da tese ou por terem se mostrado particularmente elucidativas para compreender certas dinâmicas das vivências espaciais infantis. Outras são apresentadas de forma mais sintética, preservando-se sua presença no mapeamento, ainda que não tenham sido igualmente aprofundadas no corpo do texto. Essa escolha não reflete gradação de importância entre as fontes, mas apenas diferentes graus de desenvolvimento analítico decorrentes dos caminhos efetivamente trilhados pela investigação.

- ✓ **as paisagens:** ao conjugarem presenças, materialidades e espacialidades, configuram-se como tecidos espaço-temporais das vivências espaciais infantis, em sintonia com os estudos de Lopes (2021, 2024); emergindo como *Fontes Espaciais*, as paisagens operam como campos de percepção e de enunciação, convocando modos de ver, nomear, interpelar e imaginar o mundo;

- ✓ **os elementos da natureza e seus processos:** tomados como dinâmicas que produzem sons, ritmos, permanências e variações, integram tessituras espaciais por meio das quais as crianças criam sentidos e imagens de mundo;

- ✓ **a ecologia;**

- ✓ **a contemplação da natureza;**

- ✓ **os seres de outras espécies:** incluem especialmente os animais presentes no cotidiano infantil – com destaque para os *pets* – que, ao comporem relações de cuidado, afeto e convivência, tornam-se presenças significativas nas vivências espaciais das crianças;

- ✓ **os conhecimentos de mundo:** compreendidos como repertórios dinâmicos que as crianças mobilizam para interpretar e significar os espaços, articulam saberes cotidianos, memórias, referências culturais, narrativas compartilhadas e informações que circulam em múltiplas esferas, como família, escola, mídia e território;

- ✓ **as celebridades:** emergem como referências que ampliam o repertório espacial das crianças, oferecendo modelos de vida e comportamento, lugares e estilos que passam a compor suas paisagens imaginadas;

- ✓ **os hábitos e costumes contemporâneos:** expressam modos de viver marcados por práticas, rotinas e tendências do presente, que orientam a

forma como as crianças observam, interpretam e significam os espaços, incorporando gestos, ritmos e percepções próprias do tempo contemporâneo;

- ✓ **as ações da globalização:** atuam como dinâmicas que conectam escalas, objetos, informações e práticas, fazendo circular referências, imagens e modos de vida que ampliam e tensionam as compreensões espaciais das crianças; em diálogo com Santos (2023), tais dinâmicas operam entre a *fábula* – que promete um mundo integrado –, a *perversidade* – que aprofunda desigualdades – e a *possibilidade* – que abre frestas para modos mais humanos, solidários e criativos de viver e significar os espaços;

- ✓ **a *Internet*:** entendida como um espaço no qual circulam e se entrelaçam informações, técnicas, práticas, imagens, valores e modos de ver o mundo; tal como sugerido por Lévy (1999), trata-se de uma rede que não se reduz à sua infraestrutura material, mas que inclui o vasto universo de informações e interações humanas que a alimentam; nesse fluxo contínuo, a *Internet* se configura como fonte espacial ao alimentar constelações de sentidos, provocar deslocamentos imaginativos, fomentar aprendizagens e inscrever as crianças em paisagens digitais que também compõem suas geografias de infância;

- ✓ **as redes sociais digitais;**

- ✓ **os jogos eletrônicos;**

- ✓ **o *Google*:** opera como ferramenta digital de pesquisa e navegação que amplia o acesso das crianças a imagens, mapas, informações, rotas e referências espaciais diversas;

- ✓ **a mente;**

- ✓ **as memórias:** conectam espaços, tempos e vivências, produzindo sentidos renovados sobre os lugares;

- ✓ **as ideias;**

- ✓ **os pensamentos;**

- ✓ **as enunciações alheias;**

- ✓ **os sonhos;**

- ✓ **os afetos:** compreendidos, no sentido dado por Espinosa (2023), como afecções que modulam a potência de agir do corpo e as ideias que delas derivam, os afetos, dentre eles o **desejo**, incidem sobre modos de perceber, escolher e se mover no mundo; ao serem apropriados pelas crianças em suas vivências, esses ajustes de potência atravessam suas formas de se vincular aos espaços, contribuindo para a produção de sentidos, aproximações e afastamentos que constituem suas geografias da infância;

- ✓ **a imaginação:** compreendida, em Vigotski (2018a), como uma capacidade criadora que reorganiza elementos da realidade para produzir novos sentidos, a imaginação possibilita às crianças combinar experiências, deslocar significados e projetar possibilidades de mundo; ao operar sobre e a partir dos espaços, ela atravessa as vivências infantis, ampliando modos de ver, narrar e produzir geografias que entrelaçam aquilo que se vê e aquilo que se vislumbra;

- ✓ **a fotografia:** compreendida aqui como a imagem produzida e apropriada em múltiplos suportes – desde registros feitos pelas crianças com dispositivos pessoais até imagens encontradas em circulação digital –, a fotografia articula diferentes modos de ver, registrar, interpelar e significar o espaço;

- ✓ **o vídeo:** produzido pelas crianças com seus próprios dispositivos, condensa modos situados de perceber, mover-se e apropriar-se do espaço;

- ✓ **as viagens:** próprias ou narradas por outros, operam como deslocamentos que ampliam horizontes, acionam comparações entre espaços e instauram modos singulares de perceber o mundo;

- ✓ **os relatos de viagens;**

- ✓ **os pontos turísticos de várias partes do mundo;**

- ✓ **as brincadeiras:** compreendidas, a partir de Vigotski (2018a) e de Lopes (2021, 2024), como forma privilegiada de vivência e criação, as brincadeiras acionam gestos, ritmos, papéis e invenções que reconfiguram continuamente os espaços; ao mobilizarem imaginação, movimento e diálogo com materialidades, tempos e presenças, incidem diretamente sobre os modos de apropriação do espaço e participam da constituição das espacialidades da infância;

- ✓ **os artefatos da cultura;**

- ✓ **a televisão;**

- ✓ **a arquitetura;**

- ✓ **a literatura;**

- ✓ **a música;**

- ✓ **o cinema;**

- ✓ **os conhecimentos escolares:** as aprendizagens sistematizadas que circulam no contexto escolar se entrelaçam às vivências espaciais das crianças, contribuindo para que elas elaborem sentidos, comparem informações, reconheçam singularidades e produzam novas espacialidades;

- ✓ **os conhecimentos geográficos e históricos:** embora façam parte dos conhecimentos escolares, os conhecimentos geográficos e históricos são destacados como *Fontes Espaciais* próprias porque, nas enunciações infantis, emergem como núcleos específicos de elaboração espacial;

- ✓ **os lugares conhecidos:** são espacialidades já incorporadas às rotinas ou às vivências espaciais das crianças, fornecendo marcos de comparação, reconhecimento e diferenciação em relação a outros espaços;

- ✓ **os lugares ainda por conhecer;**

- ✓ **os lugares dos quais se gosta;**

- ✓ **os espaços destinados ao lazer e ao contato com a natureza;**

- ✓ **os espaços destinados a práticas esportivas;**

- ✓ **o futebol;**

- ✓ **as subjetividades:** orientam modos de perceber, valorizar, narrar, afigurar e imaginas os espaços, revelando perspectivas únicas de cada criança;

- ✓ **as características individuais[41].**

Essas *Fontes Espaciais* não atuam isoladamente. Ao contrário, entrelaçam-se em constelações de sentido que conferem às geografias infantis sua pluralidade, fluidez e potência criadora. Elas operam como **matrizes de imaginação**, por meio das quais as vivências espaciais das crianças se entrelaçam às mediações culturais, compondo um tecido complexo e dinâmico, onde se articulam múltiplas dimensões do espaço, do tempo e da existência.

De maneira geral, as *Fontes Espaciais* podem ser identificadas e organizadas a partir dos seguintes eixos:

1 Natureza e modos de vida

Este eixo contempla os elementos da natureza e seus processos, especialmente em suas interfaces com os modos de vida social. As crianças se relacionam com fenômenos naturais não como elementos neutros, mas como partes vivas de suas paisagens cotidianas. A natureza aparece nos desenhos, nas falas e nas brincadeiras como componente fundamental das vivências espaciais.

2 Cultura e suas linguagens

Este eixo abrange os artefatos culturais e suas diversas linguagens, como a música, a fotografia, a literatura, o livro didático, as disciplinas escolares, a arquitetura, a televisão e o cinema. As crianças estão inseridas em um mundo saturado de signos culturais, aos quais reagem, reconfiguram e atribuem sentido.

3 Globalização e mídias digitais

Aqui são reunidas as dinâmicas advindas da globalização, sobretudo aquelas mediadas pelas tecnologias digitais. Elas impactam profundamente os modos de ver, imaginar e narrar o mundo.

[41] Características pessoais não nomeadas ou especificadas pelas crianças.

4 Saberes e formação

Este eixo compreende os conhecimentos de mundo articulados à formação dos sujeitos em diferentes espaços. Tais saberes são acionados pelas crianças para interpretar suas paisagens e geografias pessoais.

5 Espacialidades e geografias da infância

Neste eixo, destacam-se os lugares e as paisagens que constituem o mundo vivido das crianças, sejam conhecidos presencialmente ou por enunciações alheias. Esses espaços são apropriados, nomeados, transformados e narrados de formas singulares.

6 Afetos e subjetividades

Aqui se reúnem os elementos subjetivos que atravessam a construção das imagens de mundo: sonhos, desejos, afetos, memórias, pensamentos. Esses componentes revelam a potência da infância como força criadora.

7 Imaginação e criação

Por fim, este eixo destaca a imaginação e a criação como formas de conhecimento, especialmente quando mobilizadas na brincadeira. A partir dessas práticas, as crianças constroem e transformam seus territórios existenciais.

Em consonância com a ciência romântica de Luria (1992), que recusa o fracionamento da realidade em partes isoladas, compreende-se que os elementos que compõem esses sete eixos não operam de forma autônoma ou desarticulada. Ao contrário, integram-se em uma tessitura viva e complexa, em que **a imaginação espacial se constrói como totalidade.** Reduzir esses elementos a esquemas abstratos implicaria, como alerta Luria, “a redução da realidade viva, com toda sua riqueza de detalhes, a esquemas abstratos” (p. 179). De acordo com esse autor:

> Os cientistas românticos não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e tampouco representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos. É de maior importância, para os românticos, a preservação da riqueza da realidade viva, e eles aspiram a uma ciência que retenha esta riqueza. (Luria, 1992, p. 179)

Trata-se, portanto, de reconhecer que **os espaços habitados pelas crianças são totalidades vivas e complexas**, **atravessadas por presenças, sentidos, signos, linguagens e alteridades.** Nessa perspectiva, tais espaços não se apresentam como realidades fragmentadas, mas como tecidos compostos por múltiplas camadas interligadas, que se entrelaçam nos processos de atribuição de sentidos ao mundo. Esses processos mobilizam, de forma articulada, dimensões materiais, simbólicas e afetivas, em constante relação e movimento.

Mais do que simples referências externas, as *Fontes Espaciais* operam como **enunciadores potenciais** no processo de construção de sentido, compondo constelações de vozes e presenças que dialogam com as vivências espaciais da infância. Cada *fonte espacial* carrega consigo não apenas uma materialidade ou um dado objetivo, mas uma carga simbólica, afetiva e histórica que se atualiza nos processos infantis de imaginação e criação. Assim, as *Fontes Espaciais* não apenas compõem o pano de fundo das ações infantis, mas participam ativamente da **tessitura das geografias da infância:** aquelas que se desenham na fronteira entre o vivido e o imaginado.

A ideia central do texto

A partir dessas reflexões, delineia-se a ideia central do texto: as imagens de mundo na infância são construídas por meio de uma *dialogia espacial*, isto é, um processo contínuo e sensível de interlocução entre as crianças e as múltiplas dimensões do espaço. Tal dialogia é mediada pelas *Fontes Espaciais*, que alimentam a imaginação e orientam a criação de geografias próprias pelas crianças.

Nesse processo dialógico, as crianças interpelam os espaços que habitam e com eles constroem relações marcadas por afetos e sentidos

(Linares; López, 2021; Massey, 2008; Lopes, 2021, 2024; Lopes; Paula, 2022; Espinosa, 2023). Elas dialogam não só com outras pessoas (suas ideias, gestos, e narrativas), mas igualmente com os componentes naturais e antrópicos da paisagem: os artefatos culturais e suas linguagens; os ritmos e ciclos da natureza em sua interface com a vida social; a arquitetura e suas simbologias; as dinâmicas urbanas; os seres vivos; as miudezas do chão e aquilo que se suspende no ar. Esse diálogo estende-se ainda a lugares vividos diretamente ou mediados por discursos alheios; a elementos reais e imaginários das brincadeiras; a figuras públicas, ídolos, heróis e personagens; às interfaces da globalização, especialmente por meio das redes sociais digitais; assim como a paisagens, territórios e memórias.

Na origem desses diálogos estão as *Fontes Espaciais*, que, amalgamadas ao meio e às mediações culturais, entrelaçam-se às vivências espaciais das crianças, tornando-se matrizes de imaginação e criação. É a partir delas que as crianças elaboram suas imagens de mundo, constroem suas próprias geografias e constituem imagens de si e do outro. Essas *Fontes Espaciais*, portanto, informam e afetam as formas como as crianças percebem e significam as pessoas, os lugares, as paisagens, os territórios, e também como se compreendem no mundo e nele se posicionam; como se relacionam consigo mesmas e com os outros; como narram, imaginam e projetam as suas geografias.

Sob essa ótica, a imaginação geográfica da infância não se dá em isolamento, tampouco em uma relação direta e transparente com o espaço. Antes, é atravessada por múltiplas vozes, discursos, linguagens e vivências, que se entrelaçam nas interações que cada criança estabelece com o mundo. É nesse entrecruzamento que se delineia a noção de *dialogia espacial* aqui proposta: **as imagens de mundo das crianças emergem da confluência das diferentes vozes – humanas e não humanas, materiais e simbólicas, locais e globais – que atravessam os espaços e os corpos infantis.**

Essa compreensão amplia o próprio conceito de espaço, que deixa de ser um mero suporte físico ou cenário para as ações e passa a ser percebido como um campo de produção de sentidos, uma trama viva de relações e significações em constante movimento (Massey, 2008; Lopes, 2021, 2024;

Lopes e Paula, 2022). As espacialidades da infância, nesse entendimento, não são neutras nem passivas: elas são constituídas pelas interações humanas, pelas práticas sociais, pelas vivências espaciais e pelas narrativas que se inscrevem nos lugares.

Ao deslocar o foco do espaço como algo fixo para o espaço como algo em devir, abre-se a possibilidade de compreender sua natureza relacional e processual. Segundo Massey (2008, p. 29), “o espaço é o produto de relações-entre-relacões, [...], ele está sempre num processo de devir, está sempre sendo feito ‑ nunca finalizado, nunca se encontra fechado”.

Essa perspectiva implica reconhecer que o espaço está sempre em transformação. Tal concepção se torna particularmente potente quando voltamos o olhar às infâncias, às formas como as crianças se relacionam com o mundo e produzem sentidos nos espaços que habitam. A construção das geografias infantis, nesse contexto, não se configura apenas como um exercício de afiguração do mundo, mas como um gesto criador, autoral e político de apropriação, no qual o signo espacial é, ele mesmo, dialógico, aberto e inacabado (Bakhtin, 2011). As crianças, em suas práticas, percursos e imaginações, reinauguram os espaços, reinventando-os com outros sentidos, compondo geografias que desafiam a rigidez e acolhem a multiplicidade, a fluidez e a potência do acontecimento (Linares; López, 2021).

Portanto, as *Fontes Espaciais* constituem a base da *dialogia espacial* que as crianças estabelecem com o mundo social. É por meio delas que se torna possível imaginar e criar geografias próprias da infância, elaborar imagens de mundo, de si e do outro. Trata-se de um movimento que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo: singular, porque ancorado nas vivências espaciais de cada criança; coletivo, porque se realiza na tessitura social e cultural que nos constitui desde o nascimento como sujeitos em relação, em sintonia com os estudos de Vigotski (1989, 2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2018a, 2018b).

Por outro ângulo, é a partir das *Fontes Espaciais* que as crianças, atravessadas por suas vivências, não apenas dialogam com os espaços, mas também estabelecem conexões, ou seja, criam *liames espaciais*. Essas conexões surgem e se fortalecem, portanto, por meio do encontro com o outro,

dos artefatos da cultura e suas linguagens, das relações estabelecidas com o meio, seja presencialmente ou de forma remota, especialmente num mundo profundamente marcado pela globalização.

A esse respeito, é inegável que os múltiplos processos de imaginação e criação das imagens que as crianças do século XXI constroem sobre pessoas, lugares, paisagens e territórios são profundamente atravessados pelas dinâmicas da globalização (Santos, 2023). Essas imagens não surgem de modo isolado: elas se alimentam de vivências espaciais locais, mas também de afigurações produzidas e disseminadas por conglomerados midiáticos, currículos escolares padronizados e narrativas dominantes sobre o mundo.

Conforme afirma Massey (2017), se as crianças carregam consigo suas próprias geografias, é fundamental considerar as contradições, os estereótipos e as distorções que atravessam essas geografias imaginadas. Os nexos entre “poderosos conglomerados de mídia internacionais” e os “imaginários persistentes implantados em conversas locais” (p. 37) produzem imagens de mundo que, muitas vezes, reiteram desigualdades, silenciamentos e hierarquias, em sintonia com Santos (2023).

Nesse contexto, a Geografia escolar desempenha um papel central: mais do que uma disciplina voltada à descrição de territórios e localização de fenômenos, ela pode afirmar-se como campo de produção de pensamento crítico e situado. Dialogar com crianças sobre as imagens que constroem do mundo constitui uma estratégia potente para refletir sobre o que significa, de fato, aquilo que Massey (2017) chama de **pensar geograficamente**.

Isso implica reconhecer o espaço como produção social, feito de relações, afetos, conflitos e resistências, e como dimensão constitutiva das práticas humanas. Como diz Massey, “o que está em questão é a forma como, em um nível muito básico, nós pensamos o planeta; na verdade, a forma como pensamos sobre o próprio espaço geográfico” (2017, p. 38).

Essa discussão torna-se ainda mais urgente quando se reconhece que as narrativas hegemônicas tendem a abolir o espaço em nome do tempo, ao transformar diferenças espaciais em etapas de uma linha evolutiva supostamente comum e inevitável, como alerta Boaventura de Sousa Santos (2002). Essa linearidade, baseada em mitos como os de desenvolvimento e

modernização, reduz os lugares a sua posição em um tempo homogêneo e hierárquico. Essa racionalidade moderna opera uma “monocultura do tempo linear”, apagando a diversidade de temporalidades e de modos de existência (Santos, 2002).

Assim, refletir com as crianças sobre os modos como imaginam e narram os espaços que habitam, e também aqueles que lhes são distantes, torna-se um gesto pedagógico profundamente geográfico. Ao desnaturalizar imaginários dominantes e abrir espaço para outras formas de ver, sentir e compreender o mundo, a Geografia pode contribuir para revelar a pluralidade de mundos possíveis, os conhecimentos silenciados e as formas de vida que resistem às lógicas únicas do progresso e da homogeneização global (Santos, 2002; Porto-Gonçalves, 2005; Santos, 2023; Massey, 2008, 2017).

É nesse movimento que a Geografia escolar pode afirmar-se como território de escuta, de criação e de (re)encantamento dos sentidos atribuídos aos lugares, às paisagens e aos territórios, onde se cultivam possibilidades outras de existência e onde as crianças podem também se reconhecer como produtoras de mundo. Esse deslocamento retira a infância de uma posição de espera e a inscreve em uma posição de agência (Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011; Sarmento, 2004, 2007; Martins Filho, 2020). Com isso, encerra-se este texto com a afirmação de que pensar a Geografia com as infâncias é também um exercício de escuta sensível (Barbier, 2002), de cuidado com a diferença e de aposta na potência criadora dos encontros.

10.3 ATIVIDADE III

SENTIMENTÁRIO DA PAISAGEM[42]

No dia 21/10/2024, mais uma vez chego à escola numa manhã fria e chuvosa, sob o céu completamente cinza e com uma sensação de inverno, em plena primavera. O segundo encontro voltado à criação do *Sentimentário da Paisagem* aconteceria em 16/12, já quase verão. Para dar início à terceira atividade de campo, vou com as crianças até a Oficina Literária, onde havia preparado um semicírculo disposto em frente à uma grande tela digital conectada a um computador, para exibir o curta-metragem *Sentimentário*, com duração de 5 minutos. O curta é uma animação, cuja história se desenrola a partir da insatisfação de um menino com a frieza das palavras dicionarizadas, por acreditar que elas podiam conter outros sentidos, partindo dos sentimentos nele despertados por cada palavra.

Indo muito além do formal, o menino passa então a definir as palavras de acordo com os sentimentos e as emoções nelas guardadas, a partir de suas vivências, criando assim o que chama de "sentimentário", em resposta às palavras sem graça contidas no dicionário. Em sua lógica, as palavras podem

[42] Esta é a terceira atividade de campo da pesquisa, com início na manhã do dia 21/10/2024, com previsão inicial de dois encontros para ser desenvolvida com a mesma turma do 6º ano. O segundo encontro aconteceu no dia 16/12/2024, após o Exame Geral de Qualificação da tese, ocorrido no dia 08/11/2024. Como este seria o último encontro com a turma durante o ano letivo de 2024, ao invés de trabalhar com a turma dividida, optei por permanecer com todos/as os/as alunos/as no mesmo espaço por dois tempos de aula. Os trabalhos começam a partir da exibição do curta-metragem *Sentimentário*, animação produzida em 2011 sob direção de Caio Mazilli e Carolina Gaessler e com música de Ana Pessoa e Olavo Dadá. O filme, que tem duração de 5 minutos e é baseado no conto *Letras, Palavras e Sentimentos*, de Marina Miyazaki, foi vencedor dos Prêmios Porta Curta Petrobras, Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas, Festival de Cinema de Maringá e Festival Manuel Padeiro. O curta está disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=kPz75DsYZKM (acesso em 20/10/2024). Como nas atividades anteriores, os diálogos com a turma foram assim destacados: em itálico estão as falas e as escritas das crianças; sem a marcação do itálico estão as minhas falas; com uma terceira fonte, faço a narrativa, a partir das observações que faço.

conter cheiros, sabores, cores, lembranças, afetos e imagens.

A partir da exibição do curta, após um breve diálogo com a turma, proponho às crianças a construção do seu próprio sentimentário, que seria um *Sentimentário da Paisagem: um livro de sentimentos*. "O que seria este sentimentário?" "Por que deveria ser criado?" "Por que se chamaria Sentimentário da Paisagem?" "Para que serviria?" "Como ele seria?" "Quem iria escrevê-lo?" "O que seria colocado no livro?" "Para quem seria apresentado?" Estas foram algumas das perguntas feitas pelas crianças, em relação à criação do sentimentário.

Em resposta, expliquei-lhes que o sentimentário não teria um formato pré-definido, mas que se tratava de um pequeno livro a ser criado principalmente por elas mesmas, a partir de suas escolhas. Também que as coisas que o livro teria seriam por elas colocadas e definidas, segundo suas próprias lógicas e utilizando diferentes linguagens; que poderia ser apresentado a outras pessoas, inicialmente, no âmbito da pesquisa e, posteriormente, às suas famílias, a outras crianças, professores e professoras da sua escola e de outras, bem como a pessoas em geral que tivessem interesse na sua leitura; que se tornaria um livro importante porque seria escrito com os seus sentimentos, atribuindo sentidos às coisas presentes nas paisagens de acordo com suas lógicas e compreensões, diferente do que ocorre com as palavras contidas no dicionário.

Antes das crianças efetivamente darem início à criação do sentimentário, fizemos a leitura do texto a seguir - *O menino que desconfiava das palavras* -, que escrevi dias antes, inspirado pela ideia do sentimentário.

Após a leitura do texto, expliquei novamente às crianças que a criação do *Sentimentário da Paisagem: um livro de sentimentos* partiria de suas próprias ideias, das palavras

que elas mesmas quisessem colocar neste livro, de acordo com seus sentimentos e suas escolhas. Reforcei que poderiam fazer ou não desenhos daquilo que quisessem expressar e que as definições dos elementos da paisagem deveriam se basear nos sentimentos nelas provocados, nas emoções sentidas, nos afetos surgidos das relações mantidas com as coisas contidas nas e pelas paisagens. A construção do Sentimentário se deu a partir de dois encontros com a turma, nos dias 21/10 e 16/12 de 2024, respectivamente, na Oficina Literária e no Anfiteatro do Ensino Médio. Neste último, ao contrário dos encontros anteriores, optei por trabalhar com toda a turma durante os dois tempos de aula. Para a apresentação do *Sentimentário da Paisagem: um livro de sentimentos*, a opção foi pela utilização de uma fonte distinta (Calibri), com o propósito de conferir ao livro uma estética outra, distinguindo-o dos demais elementos textuais da tese. Ademais, as páginas do *Sentimentário* foram demarcadas por margens azuis, enfatizando sua singularidade visual. Os textos das crianças, exceto aqueles incorporados diretamente aos desenhos (mantidos em sua forma original), foram posicionados abaixo das imagens, em itálico.

Professor, deixa eu ver uma imagem do Cristo Redentor, aquele do Rio de Janeiro, me mostra no celular? Eu quero ver a posição dos braços!

Claro, Davi, aqui está a imagem do Cristo, pode olhar à vontade.

Olha só, professor, deixa eu te mostrar. Aqui é um guarda-chuva caindo no mar. Tem uma flecha nele. Tá vendo aqui? A flecha tá atravessada aqui e aqui. E tem um bicho que voa segurando o guarda-chuva.

Sim, estou vendo. Qual o nome do bicho? Ele existe na realidade?

É uma águia, mas eu não sei desenhar uma águia, então fiz assim, é o meu... Apollodoros Hilkootótóppodos, que significa uma águia.

Professor, eu posso terminar na outra vez?

Sim, vamos ter mais tempo para terminar.

Que bom, porque eu quero fazer uma árvore. Eu começo com o tronco e depois faço as folhas, mas eu sempre achei difícil desenhar árvores.

Professor, como se forma um furacão?

Bem, todo furacão se forma no oceano, sempre sobre as águas do mar, e depois se desloca para o continente. Para o furacão se formar ele precisa que as águas do oceano sejam mais aquecidas. Quando as águas desse oceano estão mais quentes, a atmosfera sobre ele se torna também mais quente e úmida. Dessa forma, essa área sobre o mar começa a receber muitos ventos que vêm de outras áreas ao redor. Com isso, a chegada desses ventos vai formando aquele grande espiral por cima do oceano. Você já viu alguma imagem de furacão, de quando ele se forma?

Já sim!

Então, é assim que nasce um furacão. E como ele surge sobre o mar tem muita umidade. Por isso, sempre que o furacão atinge o continente, quando ele chega a uma cidade no litoral, os ventos são muito fortes e junto com eles chegam também chuvas muito fortes, muito intensas. É por isso que o furacão causa tantos estragos por onde passa, até ele perder a força depois de algumas horas ou dias. Mas porque você quis saber sobre os furacões? Você quer dizer no sentimentário o que eles significam para você?

Não, é porque o meu irmão mora na Flórida, em Tampa. Sabe aquele furacão Milton?

Sim, vi na televisão.

Então, a casa do meu irmão foi destruída, o furacão arrancou o telhado.

Mas o seu irmão está bem? Aconteceu alguma coisa com ele?

Sim, ele está bem, só a casa que ficou destruída. Alagou tudo e a água ficou até a altura da coxa dele, que tem 1,80m de altura. A água ficou aqui.

Eu imagino como vocês ficaram preocupados aqui no Brasil, assistindo às notícias do furacão, enquanto seu irmão estava lá. Que bom que ele está bem, apesar do susto.

Professor, na minha paisagem eu só vejo futebol, posso desenhar meu ídolo?

Sim, Valentina, pode.

Dinho, eu quero desenhar um espacate, sabe aquele movimento que é feito na ginástica?

Sei sim, Rafael. Você gosta de ginástica?

Sim, gosto muito! E de dança também!

Você acompanhou as Olimpíadas de Paris, este ano? As ginastas brasileiras ganharam muitas medalhas...

Vi bastante, Dinho, pela televisão. Mas eu tô com dificuldade de desenhar o espacate, posso olhar um desenho no celular?

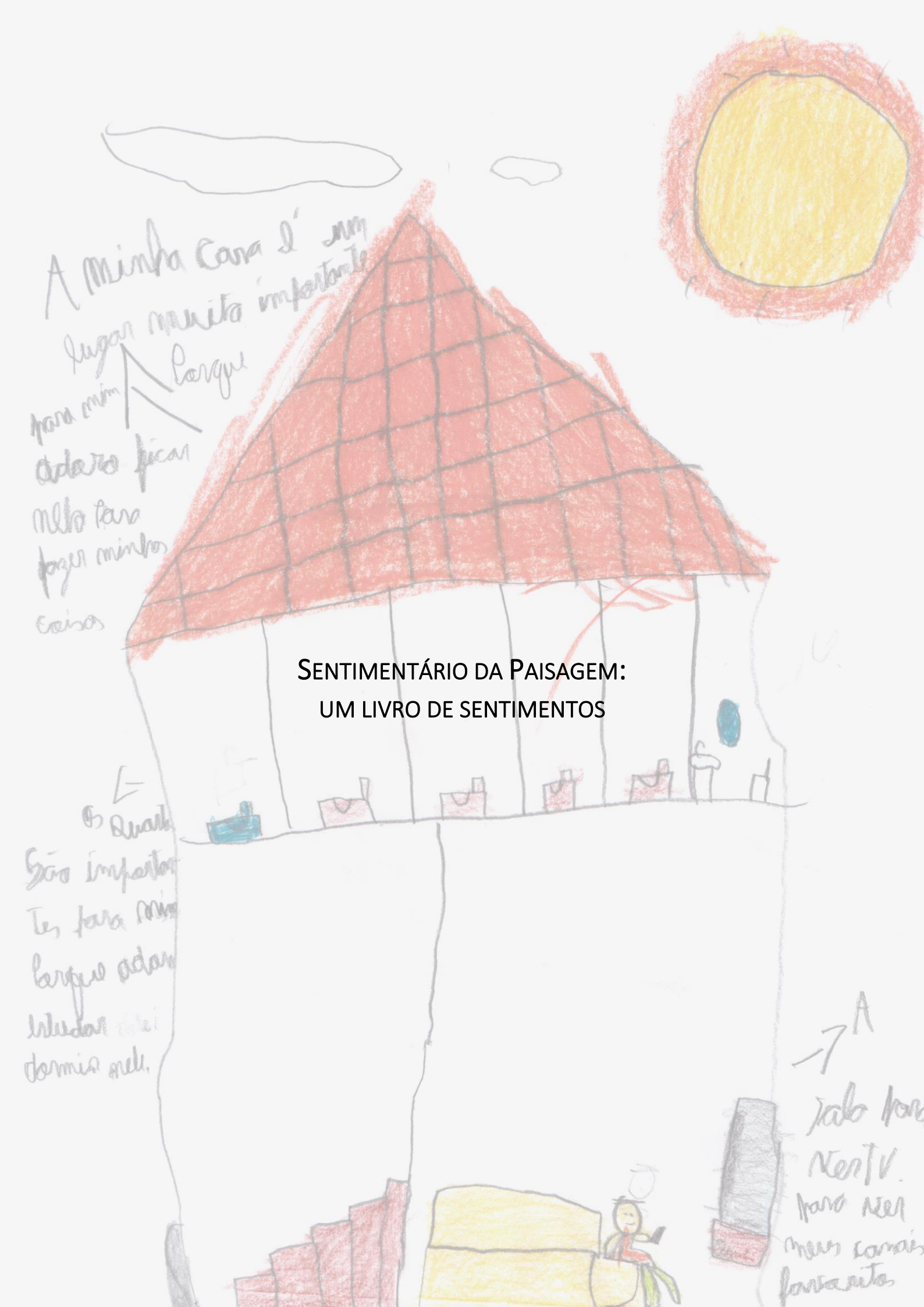
Sim, pode pesquisar na *Internet*, se for facilitar para você.

*

Nos encontros dedicados a esta atividade, correspondentes a três horas-aula, que foram distribuídas em dois dias diferentes, Rafael não chegou a desenhar o espacate, mesmo com o auxílio das imagens digitais obtidas com o celular. Notei que ele estava reticente com a proposta de participar da confecção do sentimentário e passou a evitar as tarefas diretamente relacionadas à esta atividade. Assim, ao invés de escrever ou desenhar, dedicou-se a andar pelos espaços onde estávamos, passando por entre as carteiras escolares e a conversar ou brincar com as demais crianças. Ao término destes encontros, quando já me despedia da turma, Rafael se aproximou e entregou-me o desenho de uma paisagem ocupando uma folha cortada ao meio (figura 86).

Questionando-o sobre sua aparente dificuldade em participar do sentimentário, Rafael me contou que havia uma razão para isso: ele perdeu a mãe muito cedo, quando ainda estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso, não queria pensar sobre os sentimentos despertados pelas paisagens; para ele, muitas coisas dos lugares e das paisagens o fazem lembrar de sua mãe, causando grande tristeza.

Professor, para mim é difícil falar sobre algumas coisas, porque muitos lugares me lembram a minha mãe e eu fico triste. E eu não quero ficar triste, chorar...
(Rafael, estudante do 6º ano).



SENTIMENTÁRIO DA PAISAGEM:
UM LIVRO DE SENTIMENTOS

O MENINO QUE DESCONFIAVA DAS PALAVRAS

Chico era um menino que desconfiava das palavras. Para ele, *cada palavra tinha uma teimosia*. Quando lia uma história em qualquer livro, os significados começavam a se espalhar, escapando das linhas e multiplicando sentidos. Era assim que outras histórias iam surgindo, cheias de ventos e de novidades. Da mesma forma, Chico ouvia diferente quando alguém contava uma história. Ele sabia que por trás do que se dizia havia sempre alguma coisa escondida, adormecida, esperando ser descoberta.

Nem todo mundo compreendia essa mania que ele tinha, de reinventar o que era contado. Na verdade, as pessoas achavam que era coisa de criança e que logo Chico começaria a agir de maneira diferente.

Mas ele não ligava para o que diziam, porque sabia que *as palavras podiam significar muitas coisas diferentes*, dependendo da maneira como eram compreendidas e sentidas por cada pessoa. Assim, em toda página de livro, em cada história que ouvia ou que lia, havia mundos inteiros que se escondiam, bastava imaginar.

Era como se cada palavra guardasse, dentro dela, muitas outras palavras, que mudavam conforme a intenção de cada pessoa. Para ele, *as palavras guardavam diferentes histórias e paisagens*, que iam sendo imaginadas e criadas, sem jamais serem iguais de uma pessoa para outra.

Assim, Chico olhava com desprezo para os dicionários, aquele tipo de livro sério e um pouco carrancudo, responsável por guardar os significados das palavras, que ali viviam tristes e moribundas. Para ele, as palavras dentro dos dicionários não podiam brincar, inventar ou se transformar, porque viviam presas.

Para Chico, a palavra “árvore”, por exemplo, não podia significar apenas “vegetal lenhoso de caule variável”, como dizem os dicionários, porque para ele isso não tinha a menor graça e não fazia muito sentido. Pelo contrário, o menino achava que a mesma palavra podia significar muitas outras coisas, como morada de passarinho, balanço voador, farol de vaga-lumes, esconderijo secreto, sombra fresca em dia quente, poleiro para galinha e gavião, para-raios, guarda-sol, guarda-chuva, trave do gol, totem, abrigo para descanso e assim por diante, de acordo com o que cada pessoa pudesse imaginar e sentir.

As histórias que mais encantavam Chico eram aquelas que vinham cheias de espaços dentro, onde as palavras podiam se espalhar como vento e serem muitas ao mesmo tempo. Era desse jeito que Chico sentia que as palavras estavam vivas, porque assim elas podiam criar novos mundos, com diferentes combinações de gente, bicho, mar, pedra, paisagem e sonho.

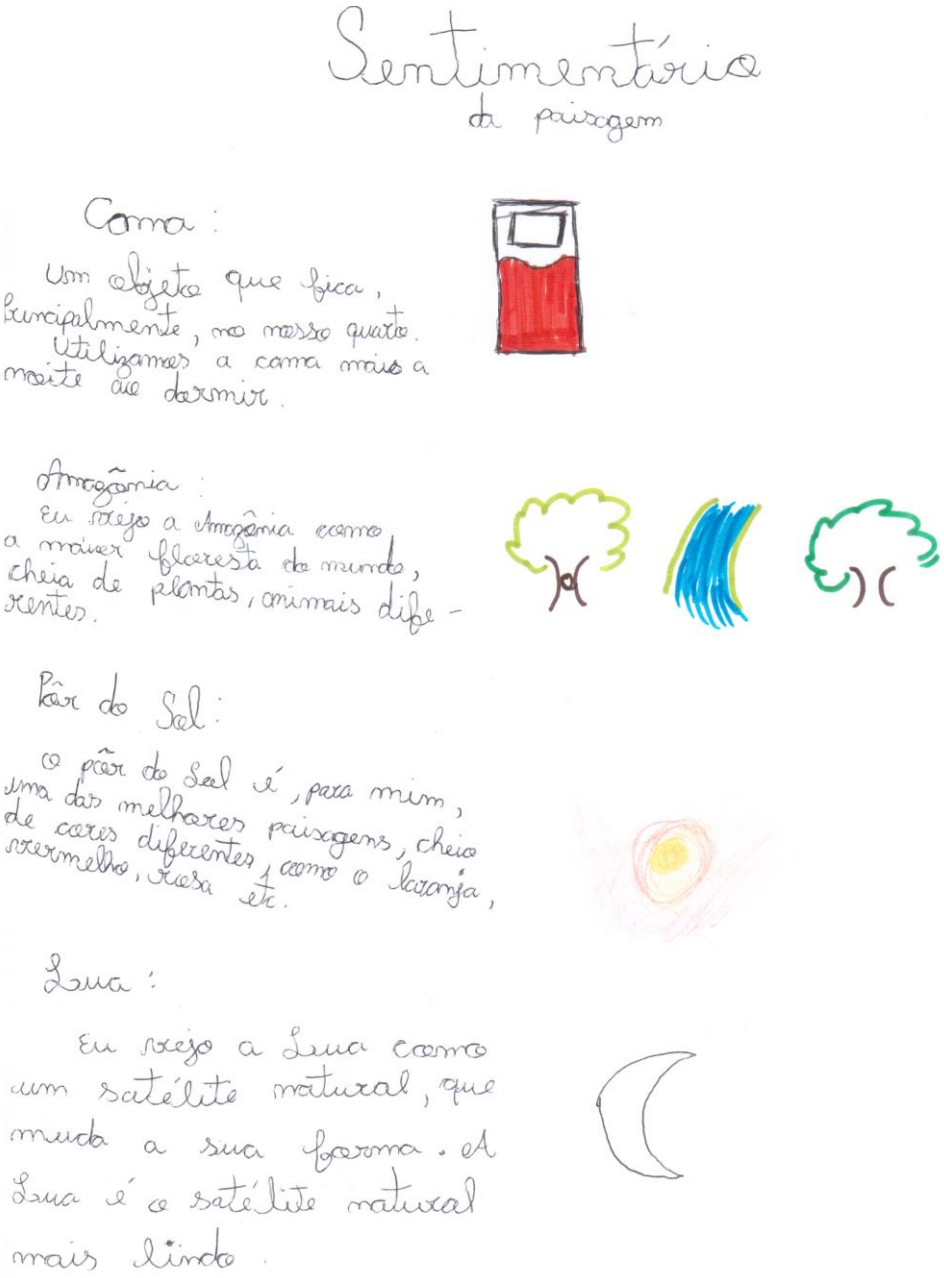
Quando lhe perguntavam como ele sabia todas essas coisas, como via tanto dentro das palavras, Chico com simplicidade dizia:

— É que eu não olho só com os olhos. *Também escuto com o peito*, porque só assim, com os sentimentos atentos, é que as palavras podem mesmo ser imaginadas, tocadas e compreendidas de verdade.

E toda noite, antes de dormir, Chico abria um livro.
Não apenas para encontrar histórias, mas para libertar as palavras...

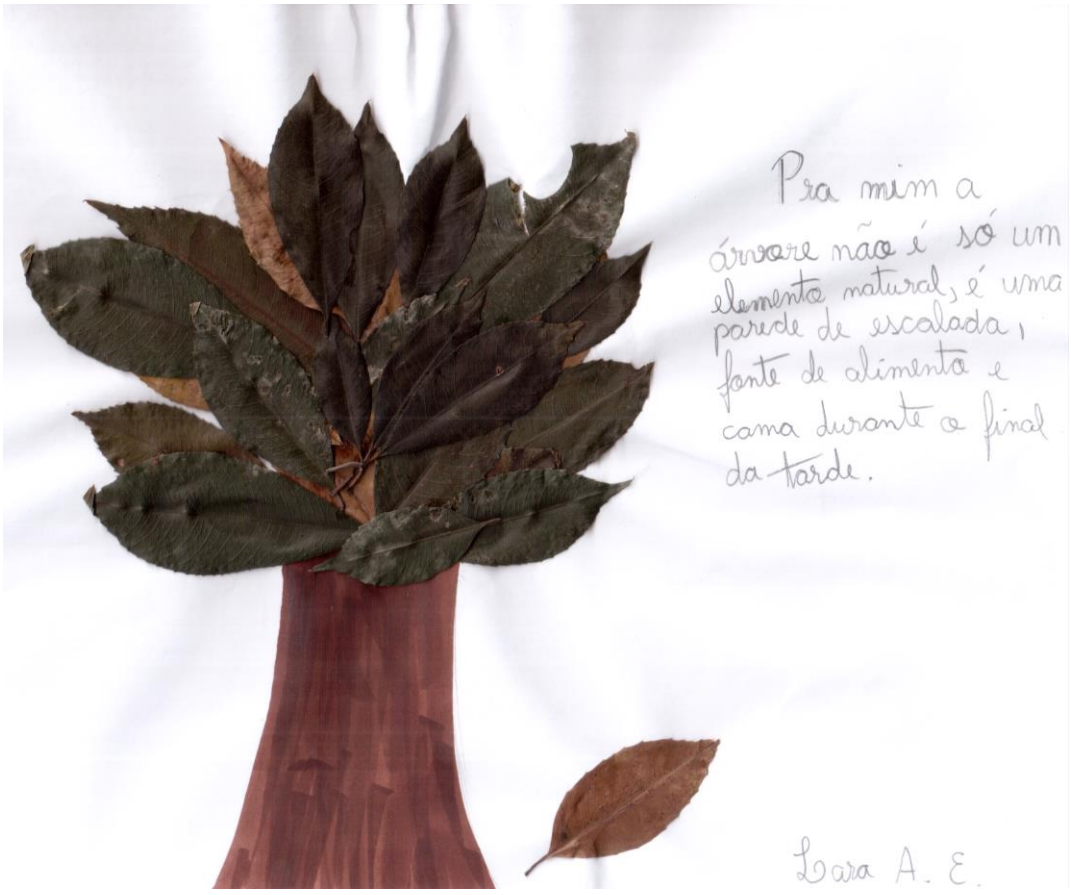
Dinho, Juiz de Fora
Inverno de 2024

Figura 81



Criação de **Alice**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 82



Criação de **Lara**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 83



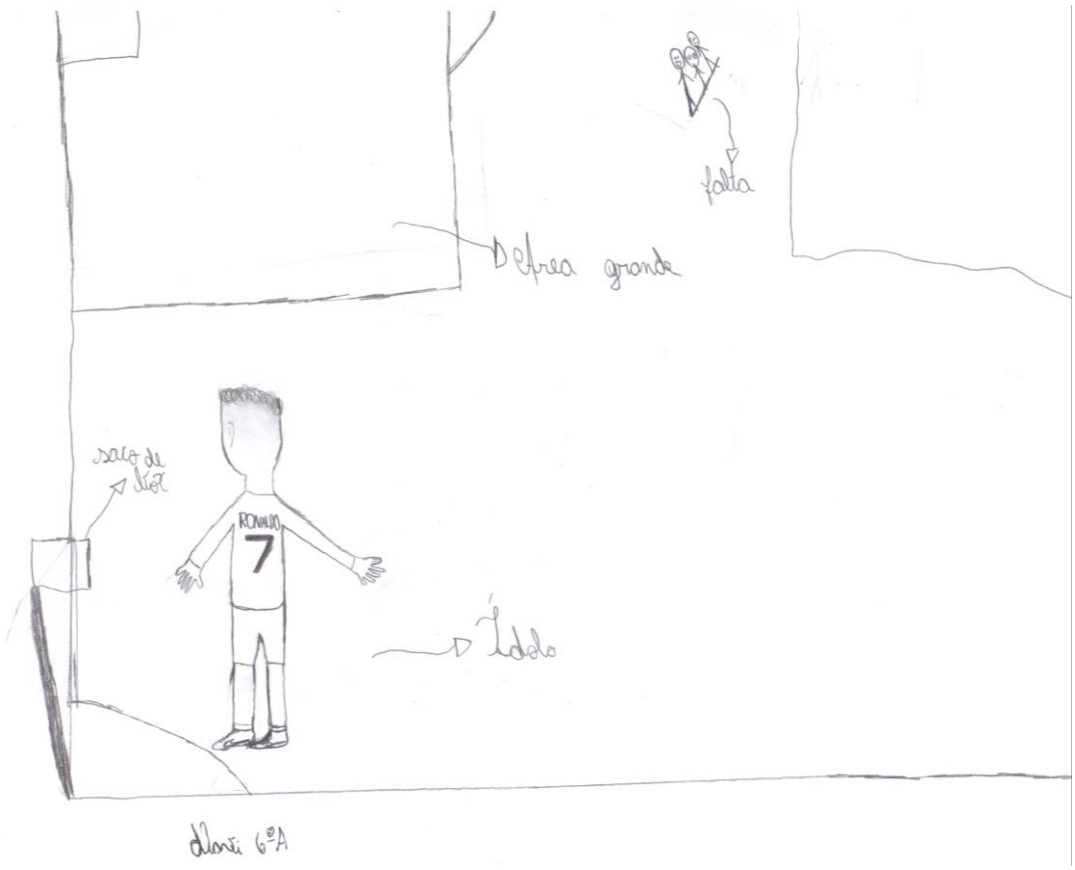
Criação de **Anita**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 84



Criação de estudante do 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 85



Criação de **Davi**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 86



Criação de **Mariana**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 87



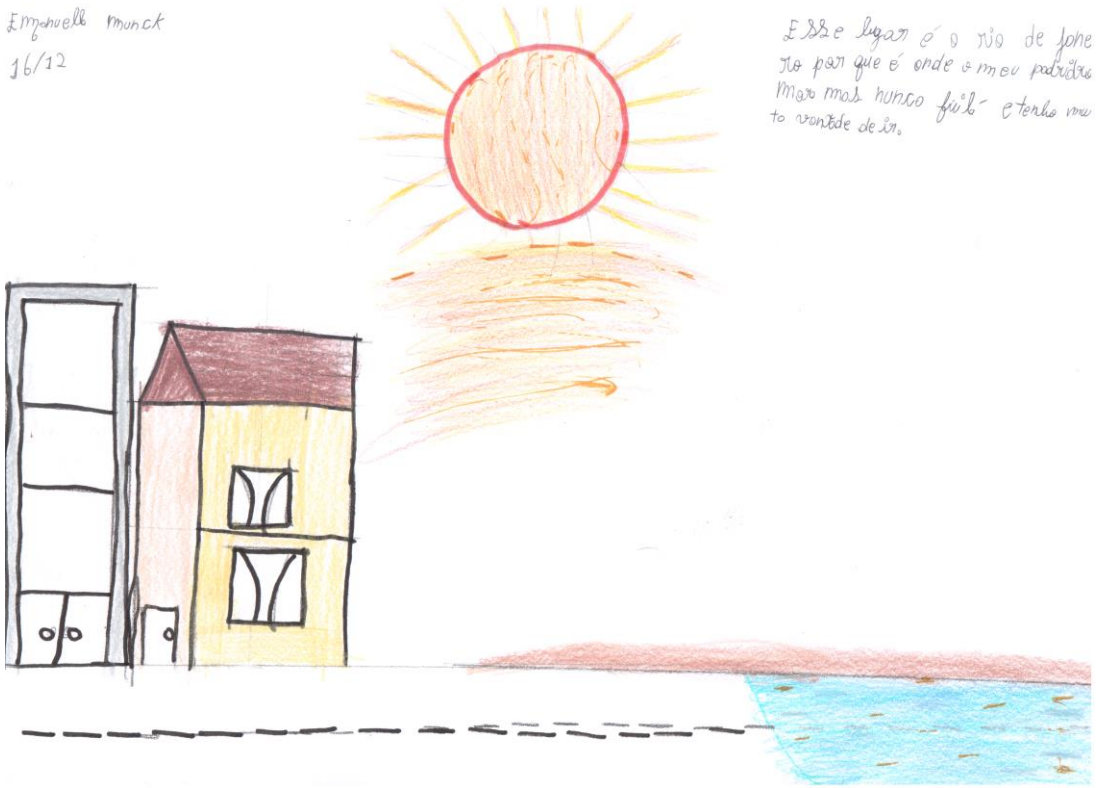
Criação de **Rafael**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 88



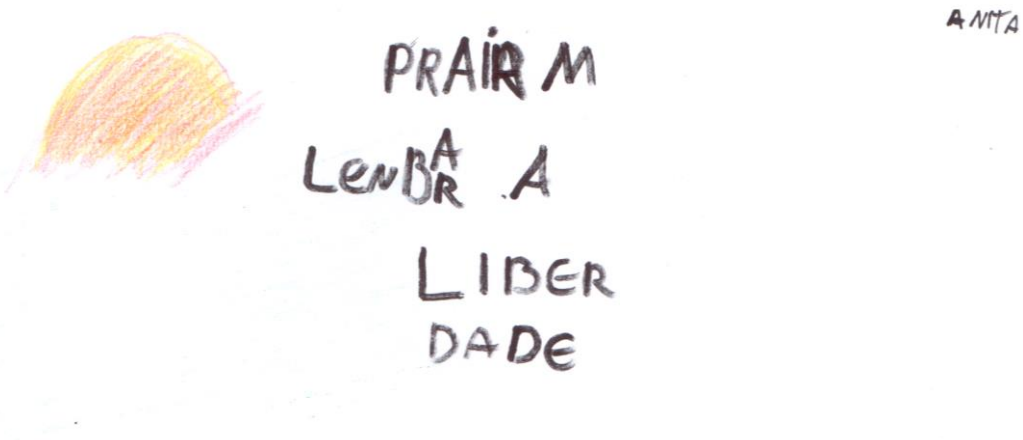
Criação de **João Victor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 89



Criação de **Emanuelle**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 90



Criação de **Anita**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 91

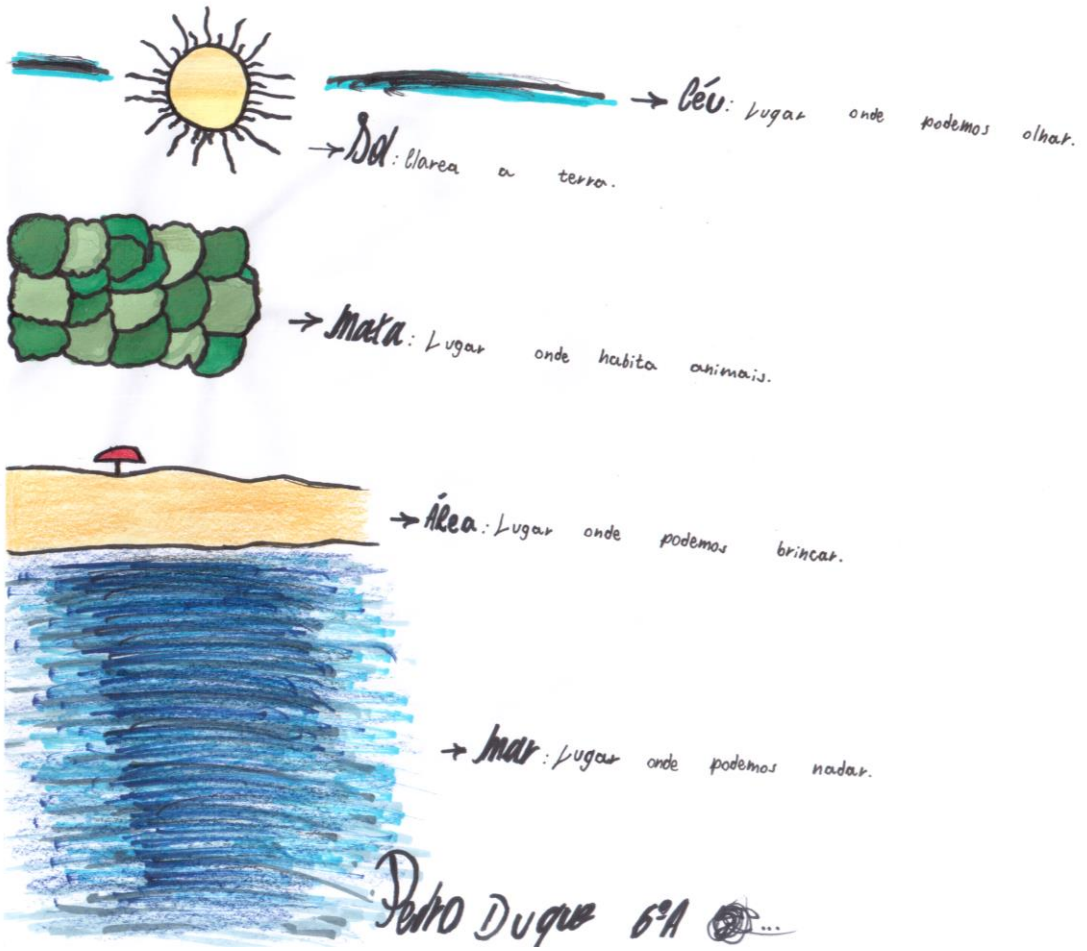


Criação de **Lara**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Esse lugar para mim é muito importante pois de muito tempo eu perdi o medo do mar, que hoje em dia eu adoro. É muito bom ir na praia, podemos aproveitar um lugar natural que não foi humanizado.

(Lara, estudante do 6º ano)

Figura 92



Criação de **Pedro**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Havia uma menina
que tinha muitos nomes.
Às vezes era flor,
outras, era passarinho.

Quando estava feliz,
era arco-íris
e se pintava de muitas cores,
ou se vestia de nuvem,
quando tristeza sentia.

Ao mesmo tempo,
a menina não existia!
Pelo menos não assim,
sozinha.

Ela era a soma de tudo!
Era história e lembrança,
livro e canção.
Era o mundo que via
com olhos de invenção.

Ela era tudo que sentia,
do cabelo ao dedão:
pedrinha, montanha,
rio, coração.

Ela era serpente, sereia,
cachoeira e trovão.
Era poema, alegria,
brincadeira no chão!

Gostava de andar
com passos soltos no ar.
E, enquanto andava,
vivia a pensar:

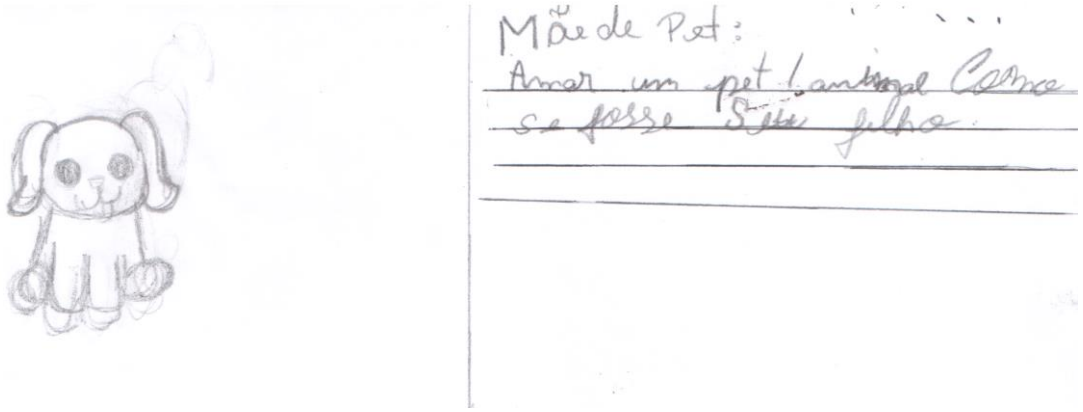
Onde dormem as borboletas?
Por que as cigarras sabem cantar?
O que segura o avião no céu?
E os ventos, de onde vão soprar?
Por que os bebês choram?
Será que os sonhos demoram?
De onde vem o trovão?
Por que não chove no sertão?
E os pensamentos, onde vão morar?

E mesmo que ninguém
soubesse dizer,
a menina sabia entender:
“o mundo é como é...”
diziam sem nada explicar.
Mas ela sorria,
sem precisar perguntar.

Pois tudo fazia sentido,
de um jeito calmo e colorido,
quando via o mundo inteiro
pelas ruas do seu pensar.

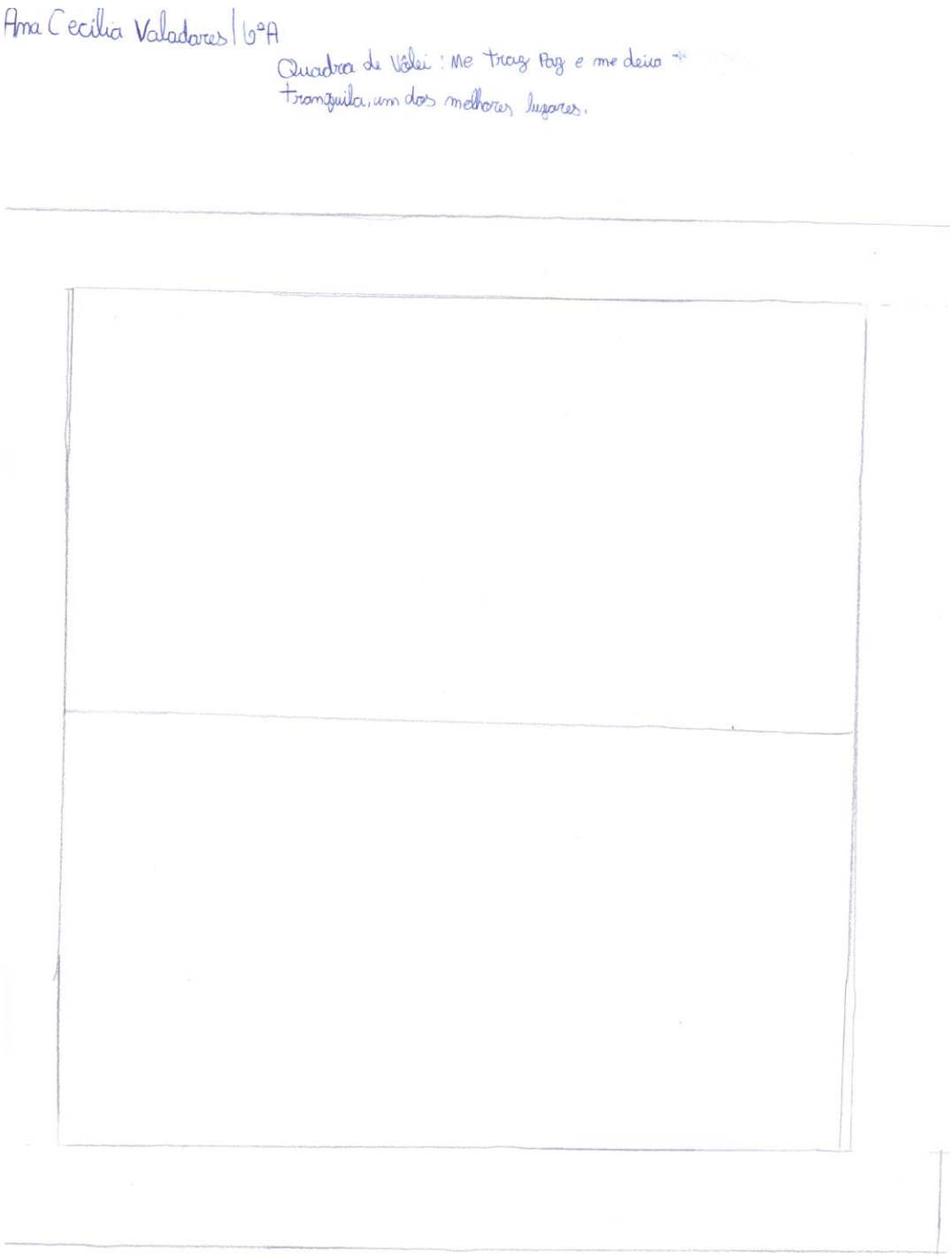
Dinho, Juiz de Fora
Outono de 2025

Figura 93



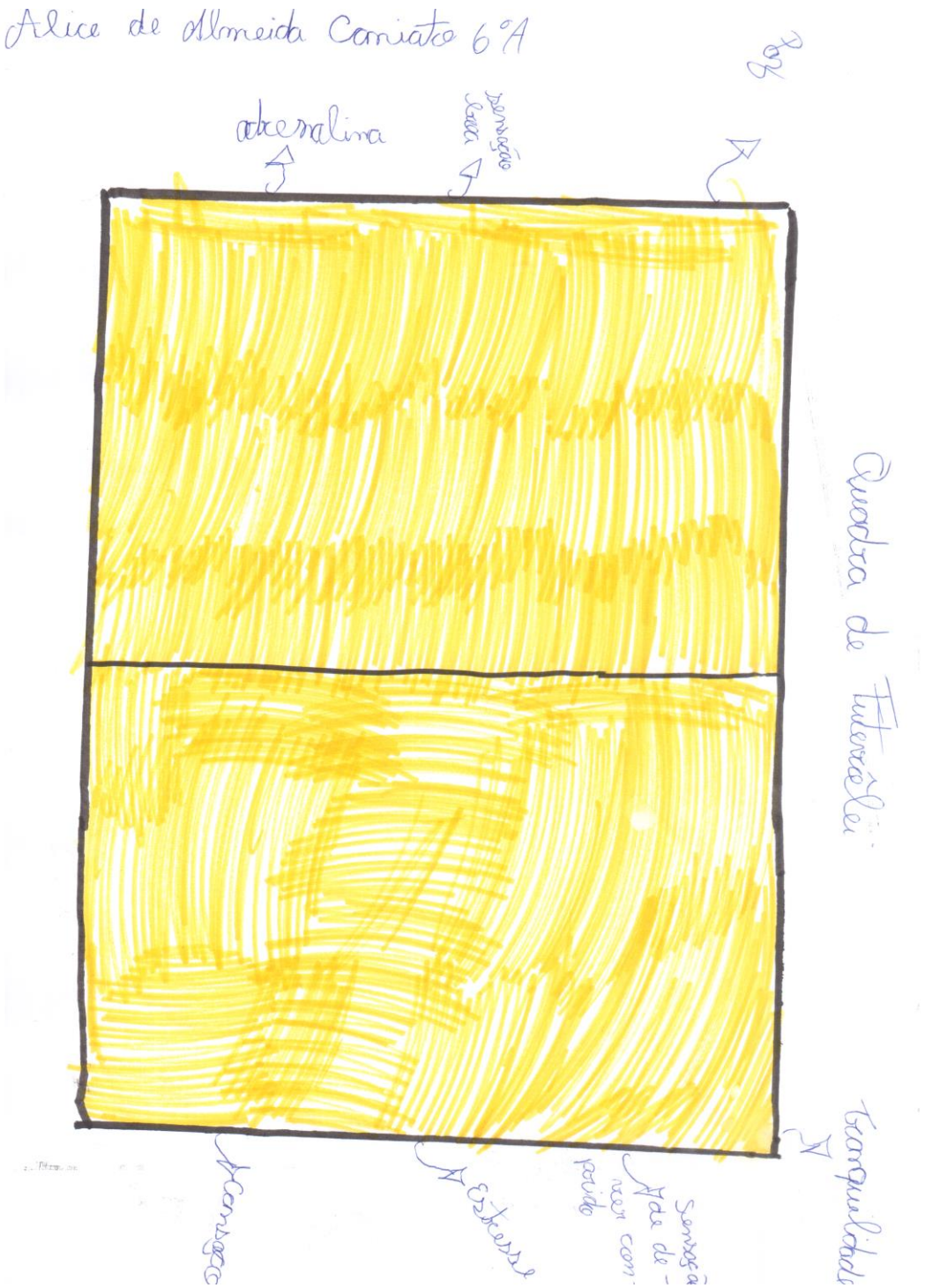
Criação de **Miriã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 94



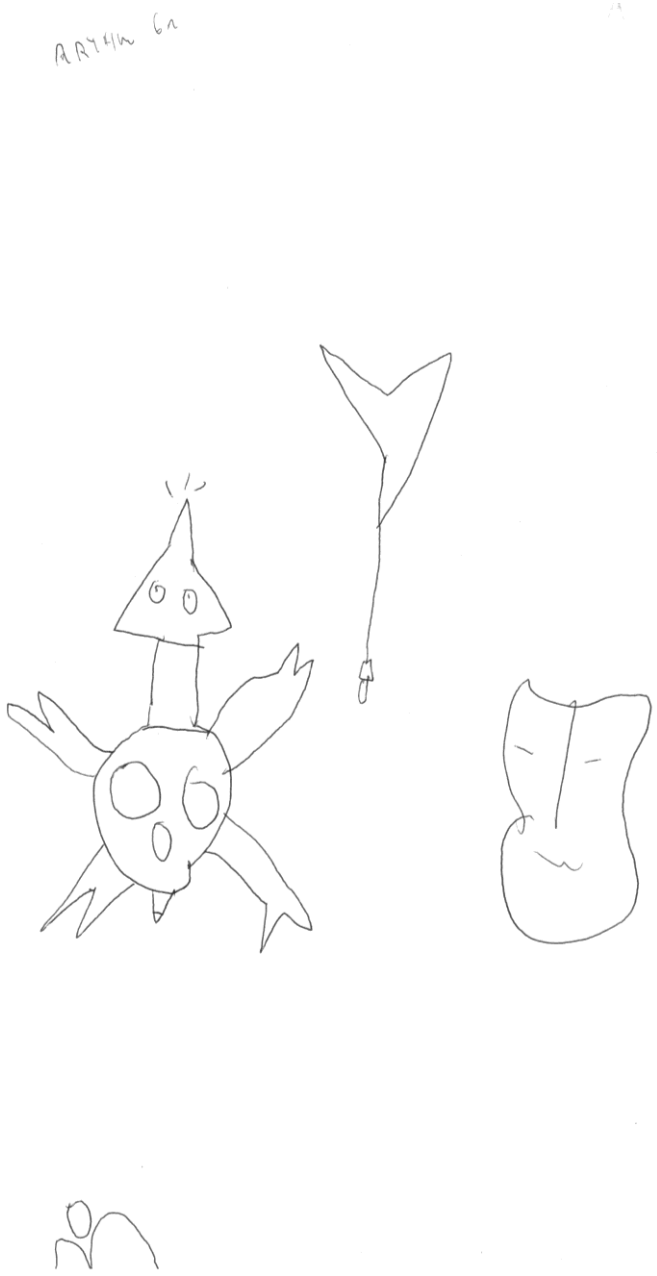
Criação de **Ana Cecília**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 95



Criação de **Alice**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 96

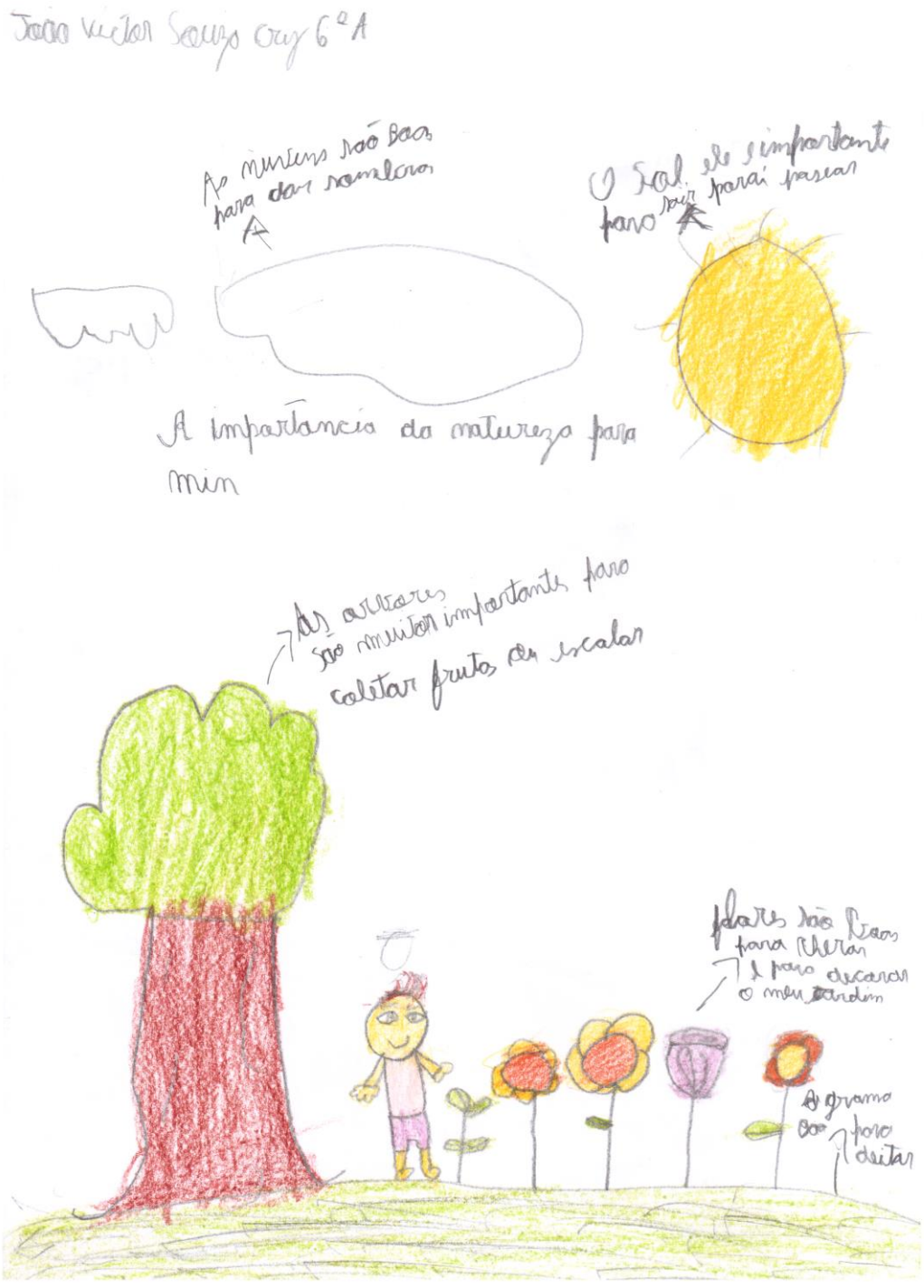


Criação de **Arthur**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Apollodoros Hilkoototóppodos, que significa uma águia.

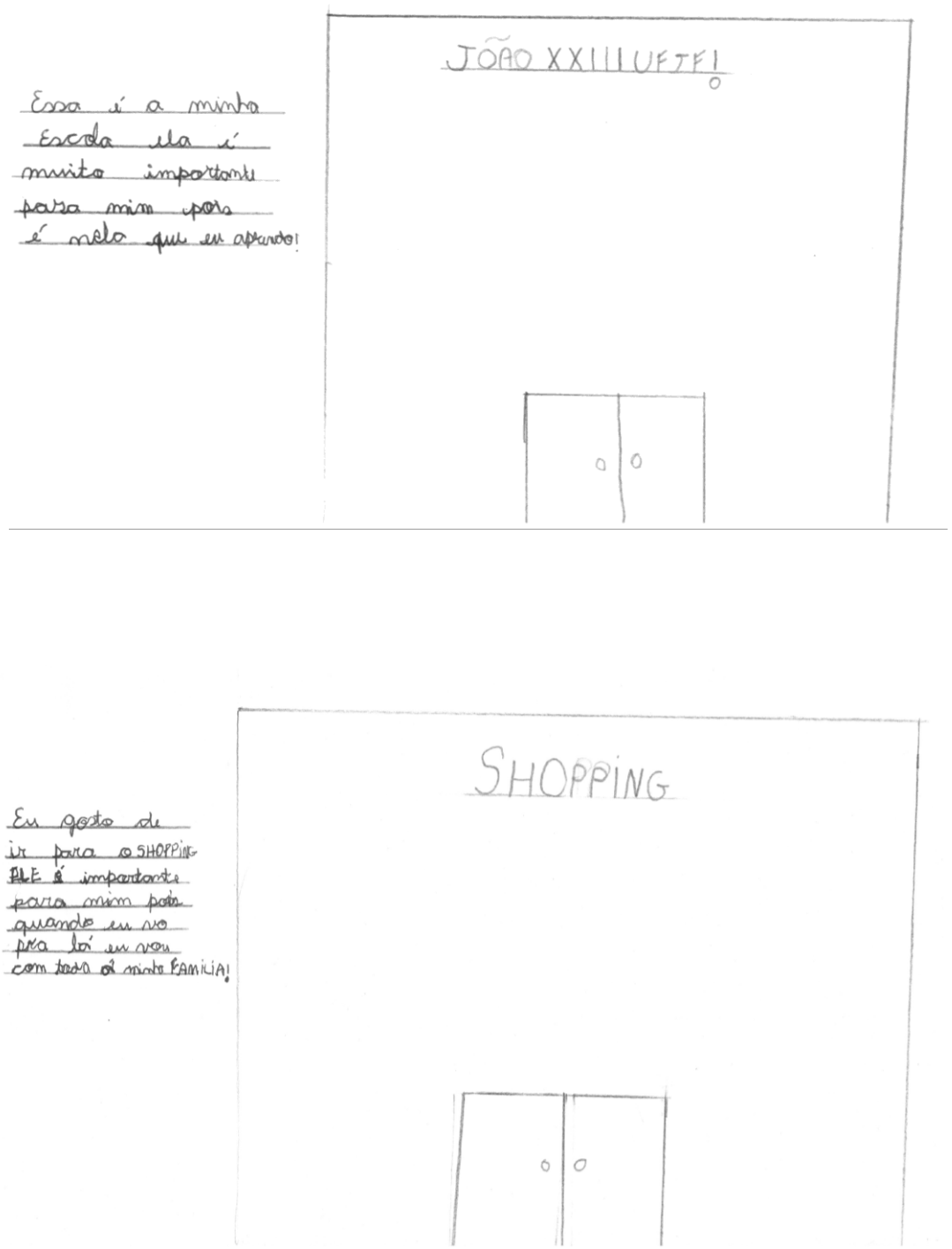
(Arthur, estudante do 6º ano)

Figura 97



Criação de **João Victor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 98



Criação de **Andressa**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 99

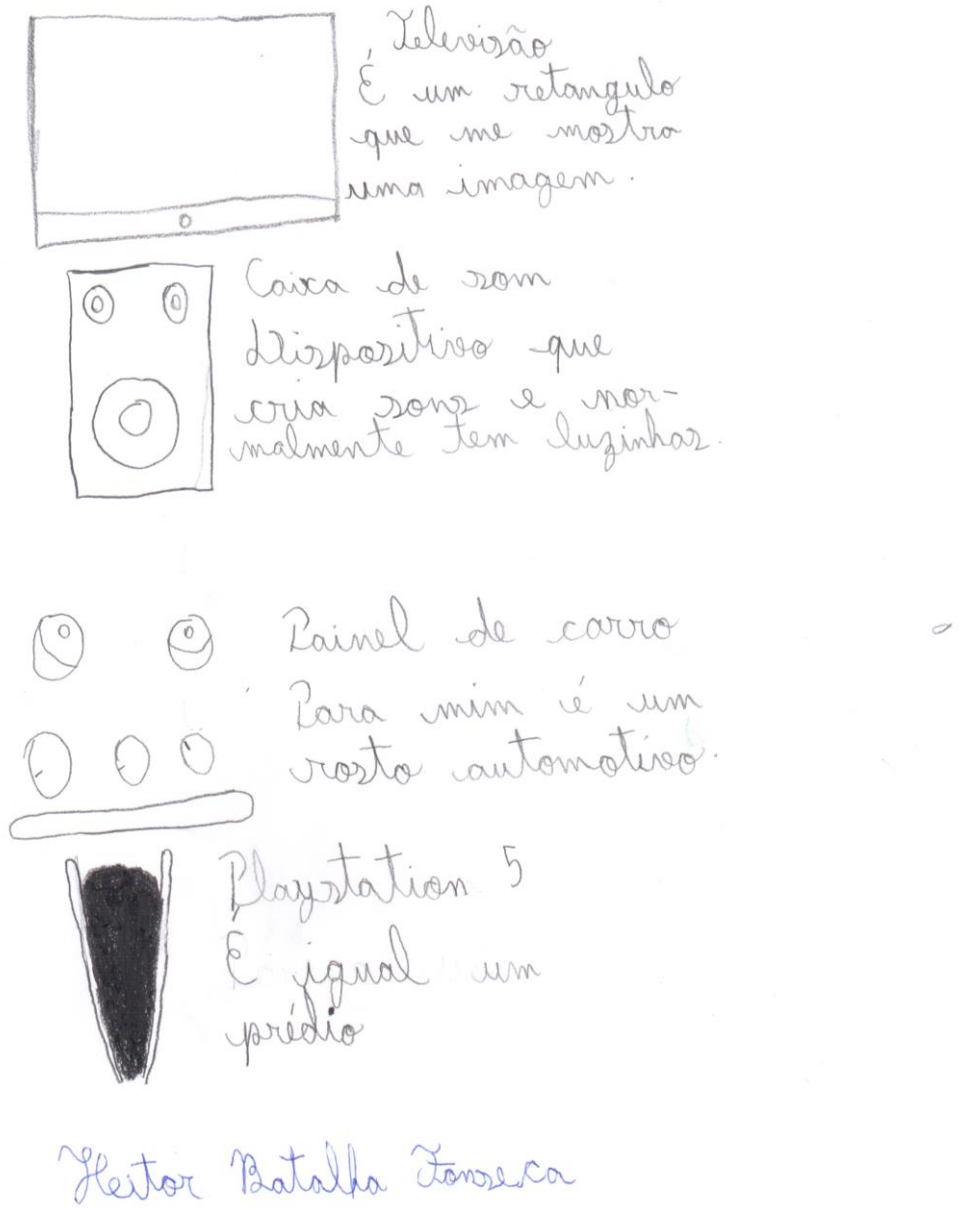


Criação de **Thaís**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Professor, por favor, não me peça mais nada, eu fiz o meu máximo.

(Thaís, estudante do 6º ano)

Figura 100



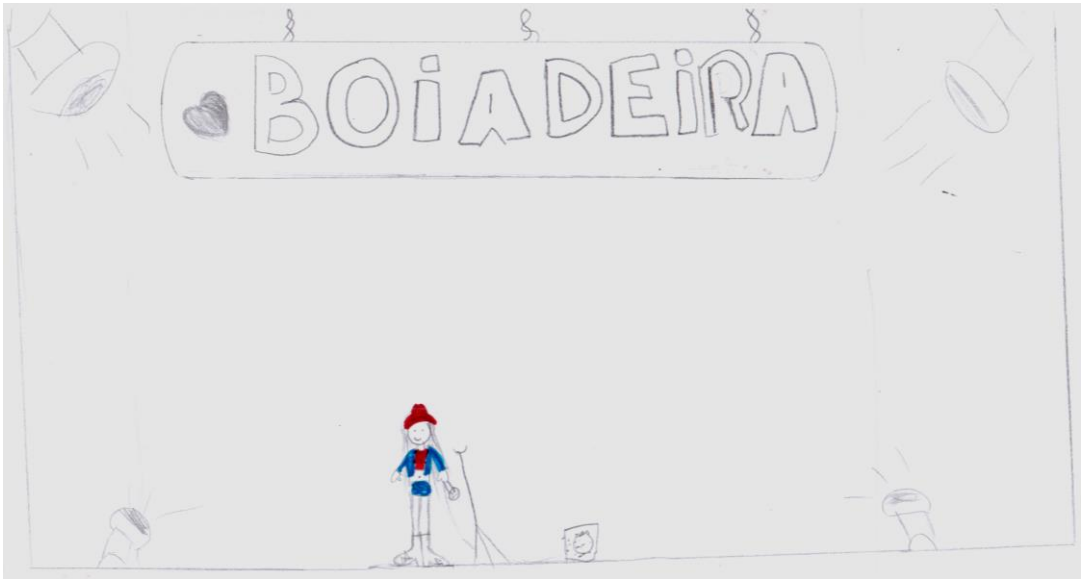
Criação de **Heitor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 101



Criação de **Maria Eduarda**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

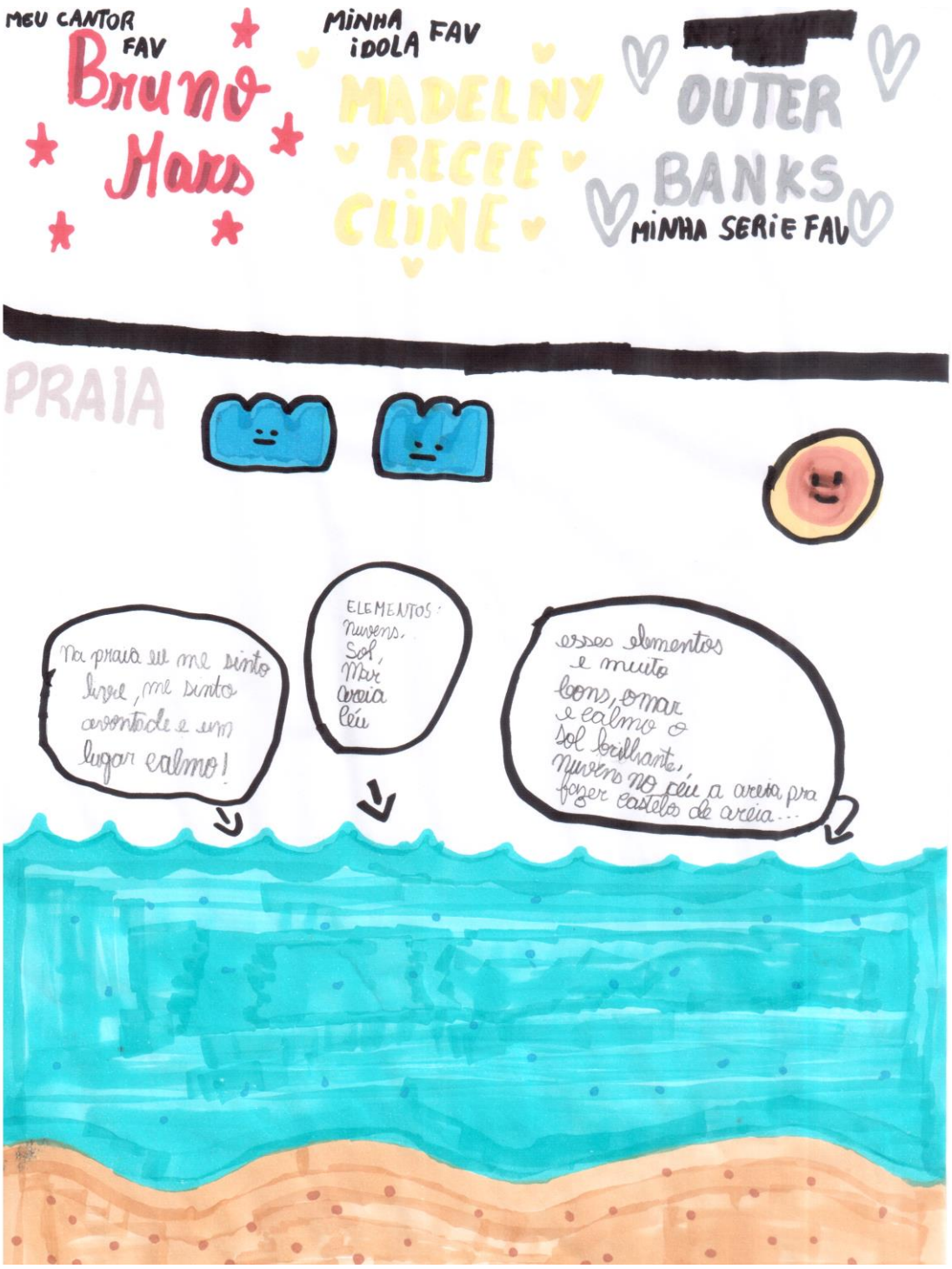
Figura 102





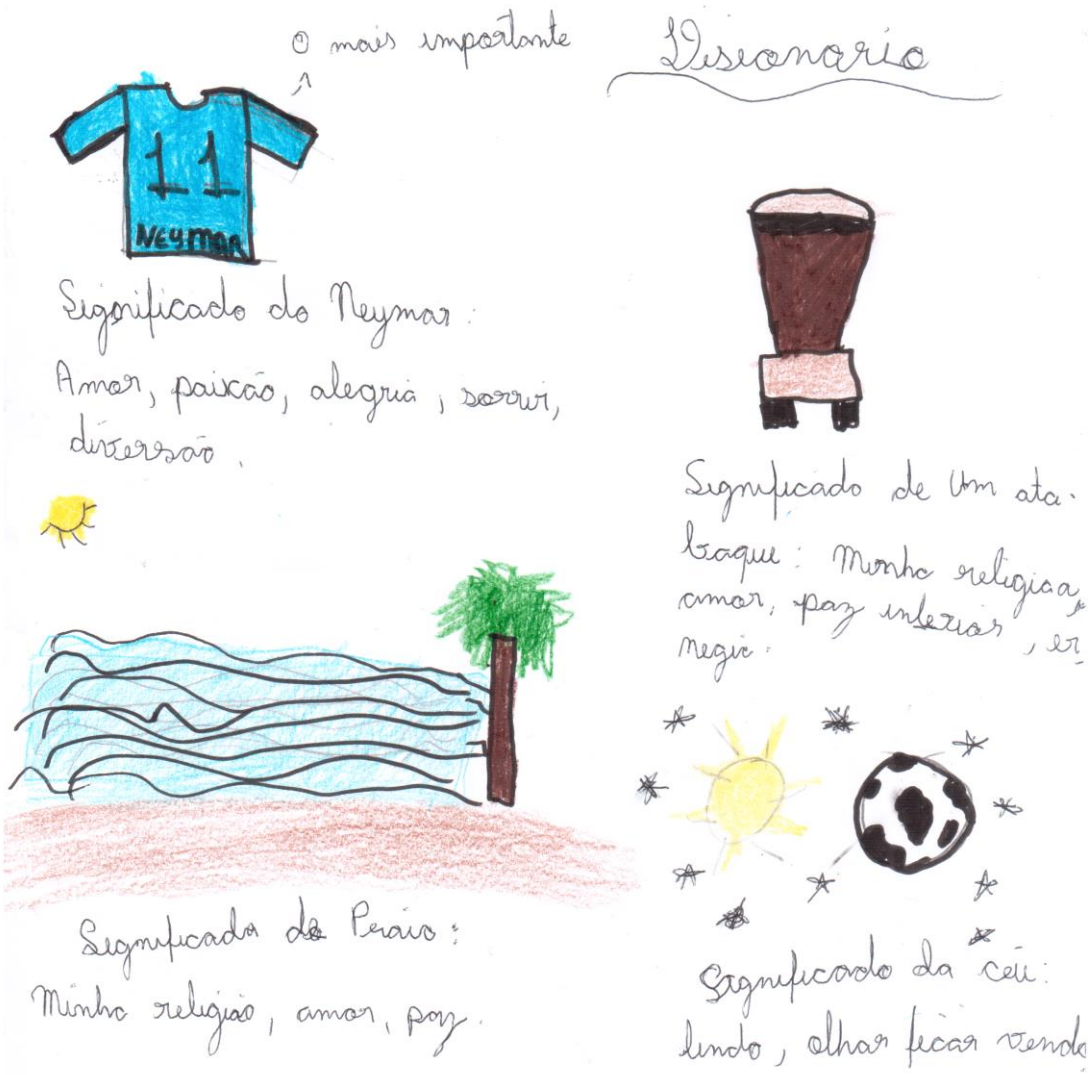
Criação de **Lara**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 103



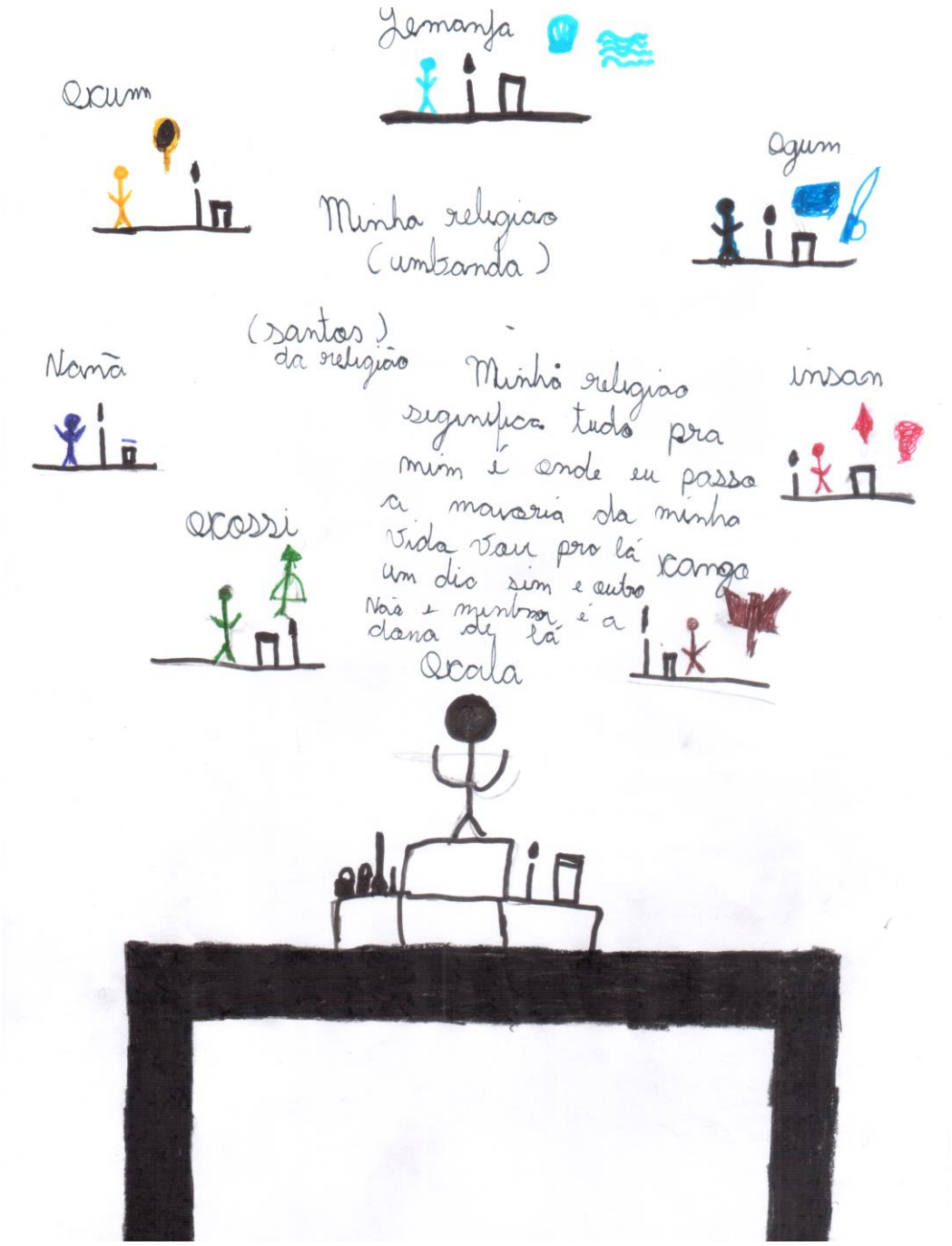
Criação de **Sophia**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 104



Criação de **Valentina**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 105



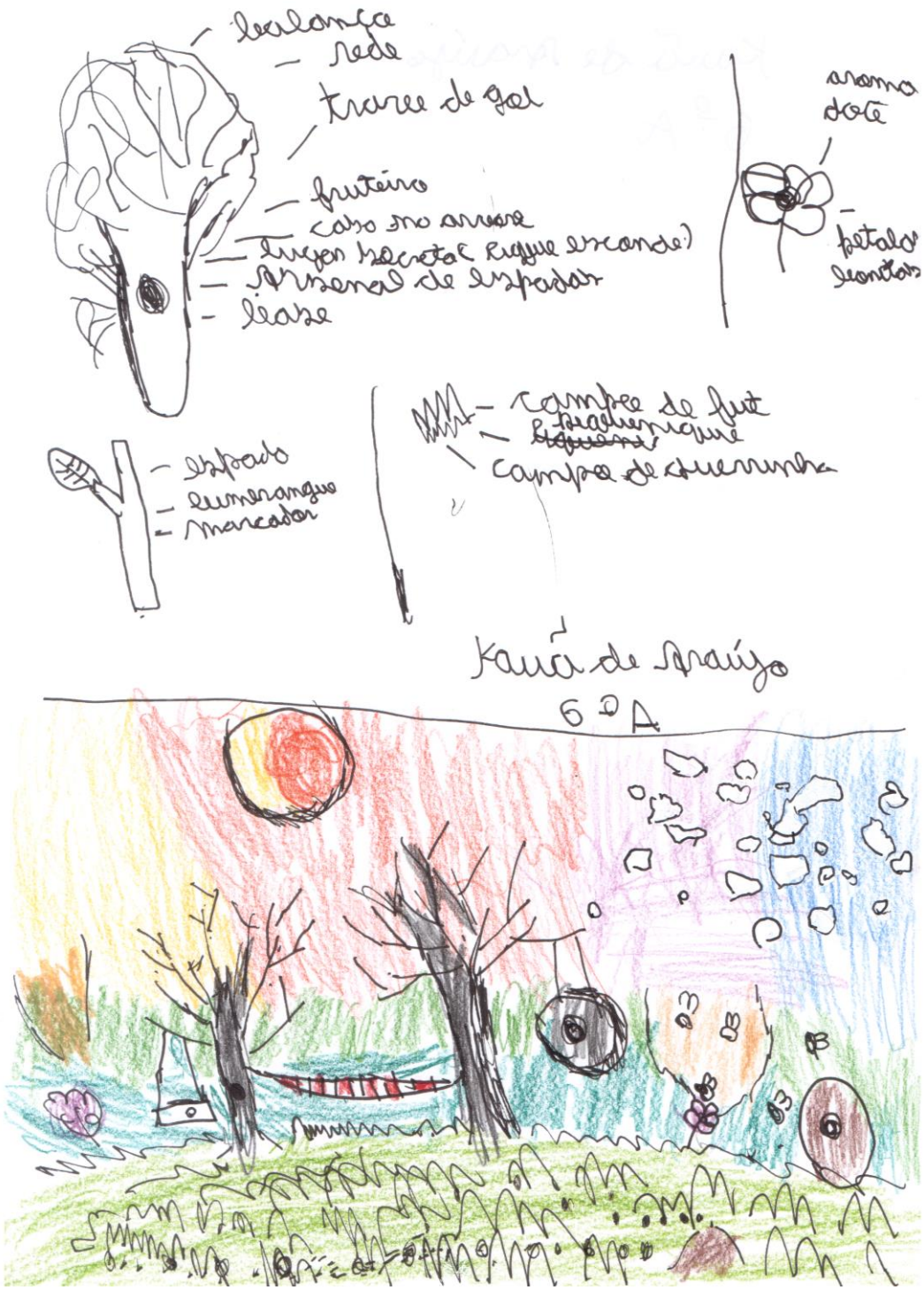
Criação de **Valentina**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 106



Criação de **Davi**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 107



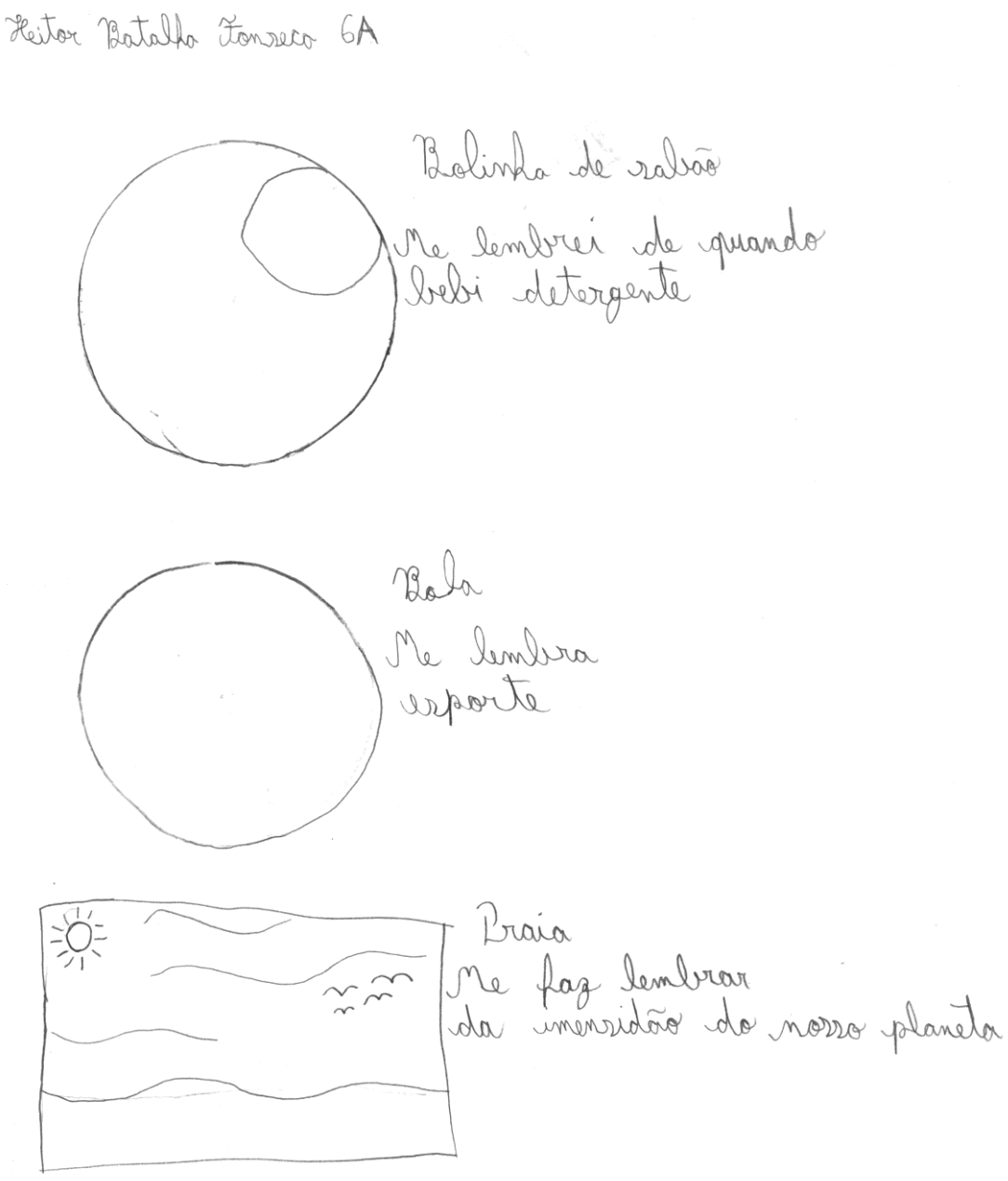
Criação de **Kauã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 108



Criação de **Miriã**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 109



Criação de **Heitor**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 110



Criação de estudante do 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

De sonhos
se desenhavam as paisagens.
Tal como gotas de chuva,
que sob a luz saltavam
das copas, dos galhos e das folhagens,
nos campos, nas ladeiras e nos quintais.

De céu, areia, pedra e estrela
se vestiam os olhares.
E o menino, atento ao mundo,
se deixava maravilhar.
De tudo tirava um espanto sereno,
como quem aprende a olhar devagar.

Por onde ele andava,
tinha riacho, capim, passarinho,
sertão, poeira e vento fininho.
Besouro zumbindo, nuvem voando,
trovoada batendo, trovão ecoando.
E os pés descalços na estrada
sentiam o cheiro da terra molhada.

De espantos
se faziam seus pensamentos,
que leves como balões
subiam na ventania.
E o cabelo, feito dança,
rodopiava em poesia.

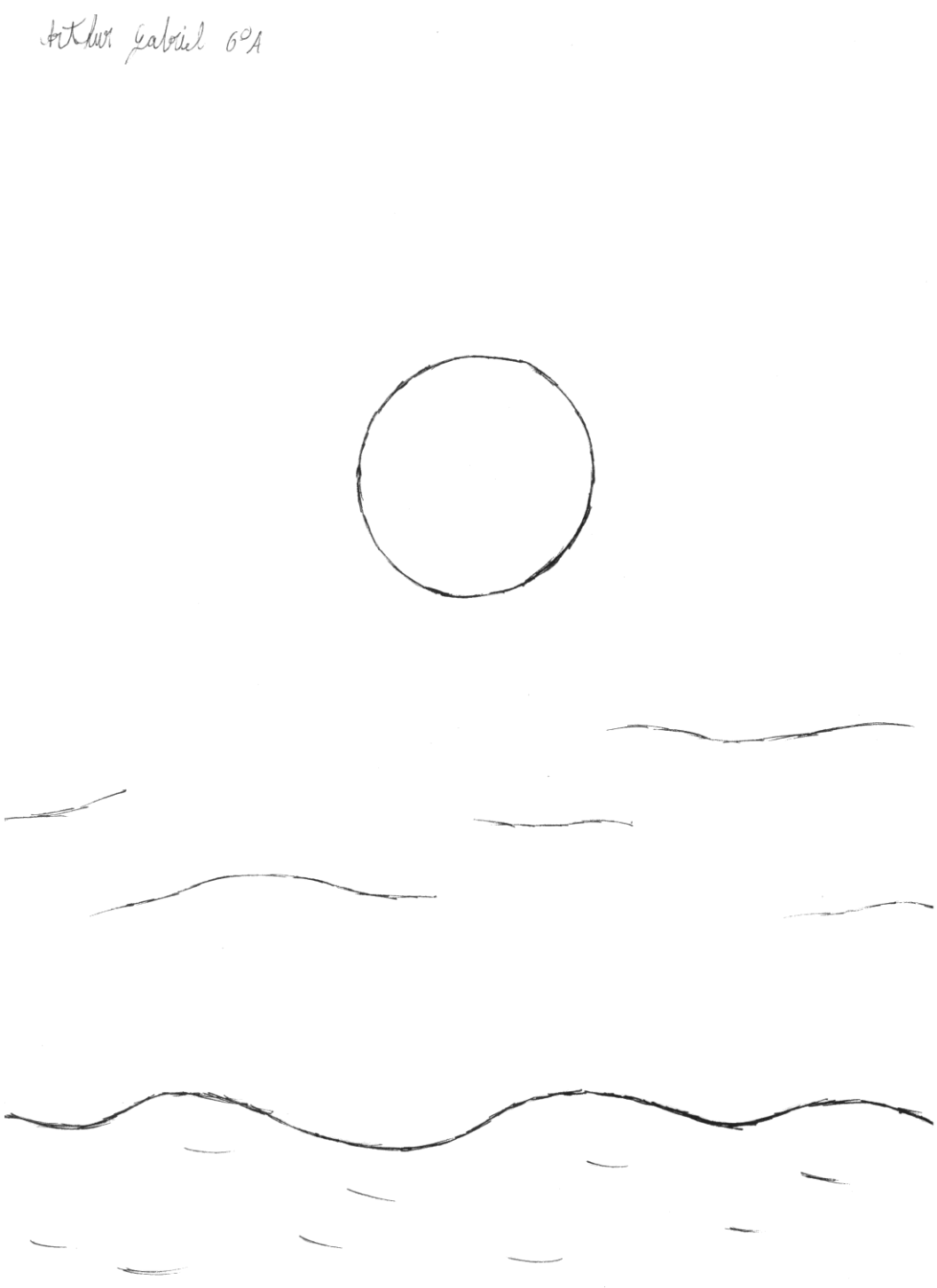
Com ideias ligeiras,
sabia das estações,
das gentes e multidões,
dos bichos soltos nas matas,
das areias claras nas praias,
dos peixes brincando nos rios.

E quando o tempo virava,
com o céu em nuvens pesadas
e os ventos em rodopio,
lá no fundo, calado, se perguntava:

“Por que as palavras
ficavam molhadas,
toda vez que chovia?”

Dinho, Juiz de Fora
Outono de 2025

Figura 111



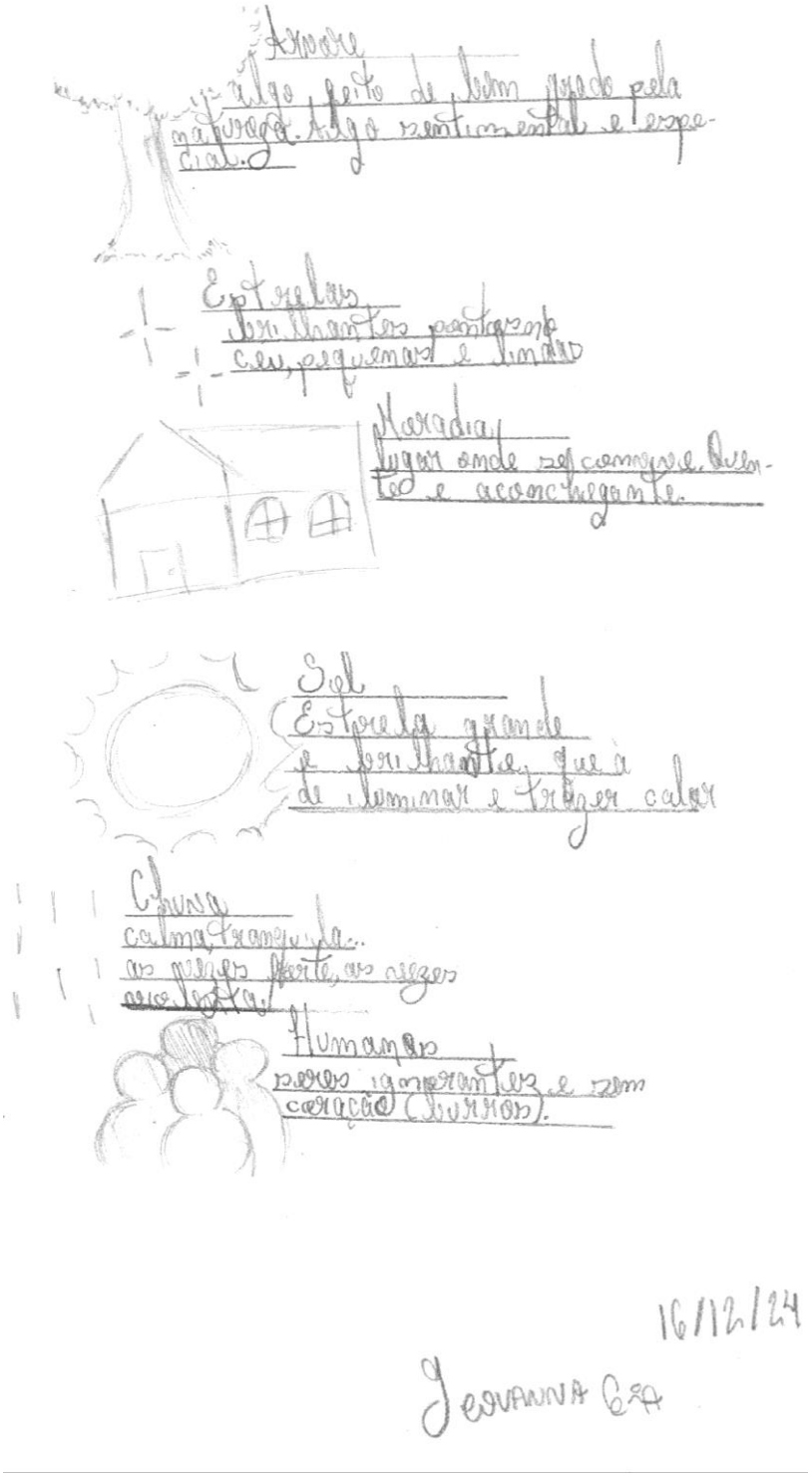
Criação de **Arthur Gabriel**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 112



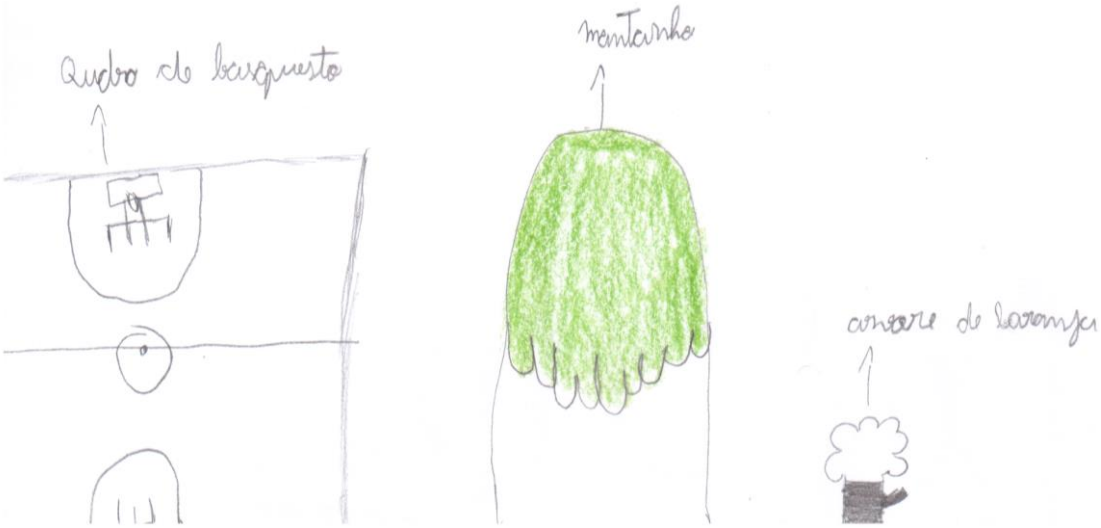
Criação de **Geovanna**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 113



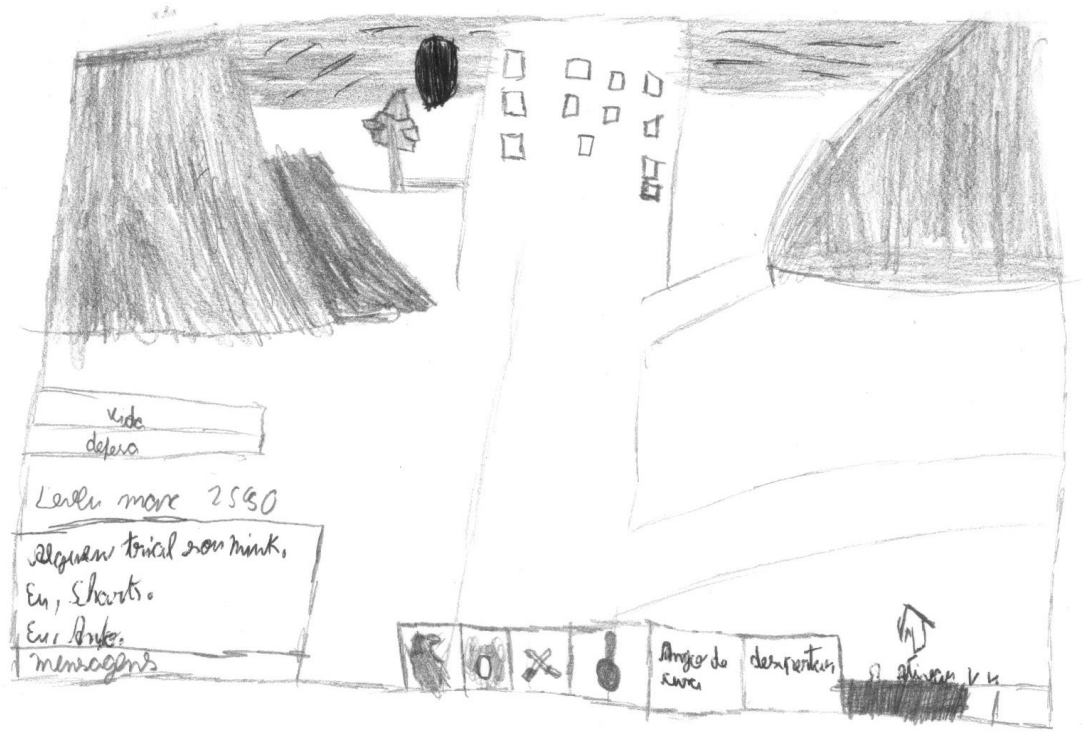
Criação de **Geovanna**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 114



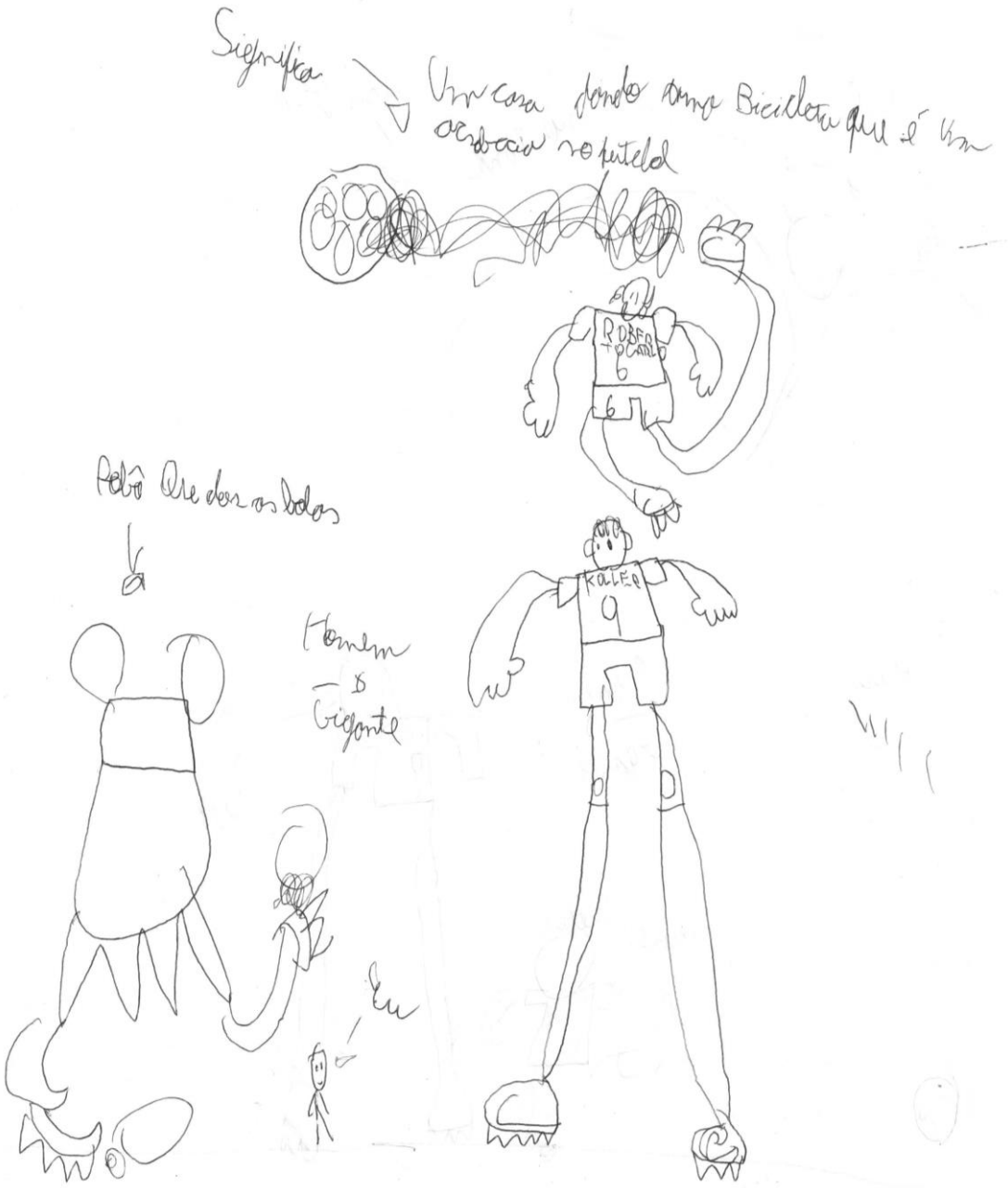
Criação de **Lucas**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 115



Criação de **Lucas**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 116



Criação de **Arthur**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 117



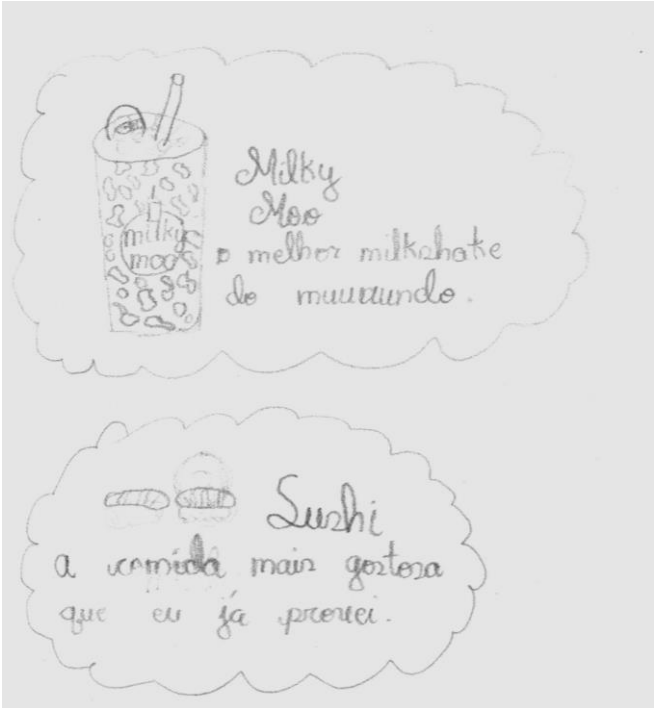
Criação de **Andressa**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

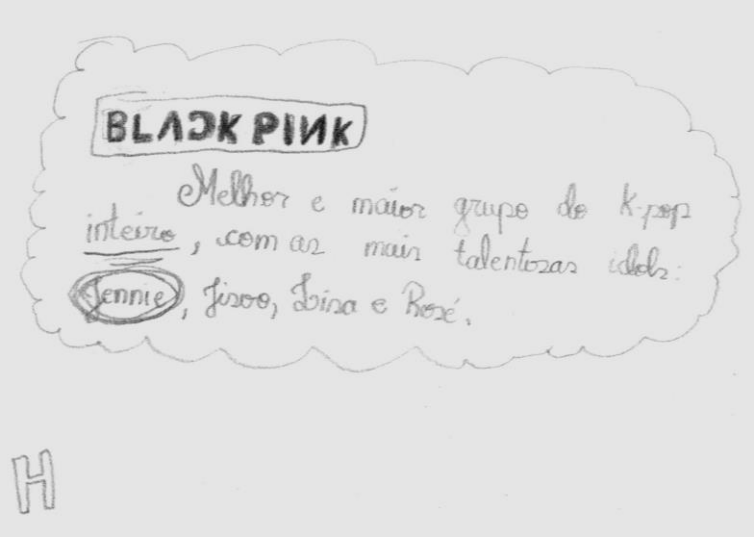
Figura 118



Criação de **Manuela**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

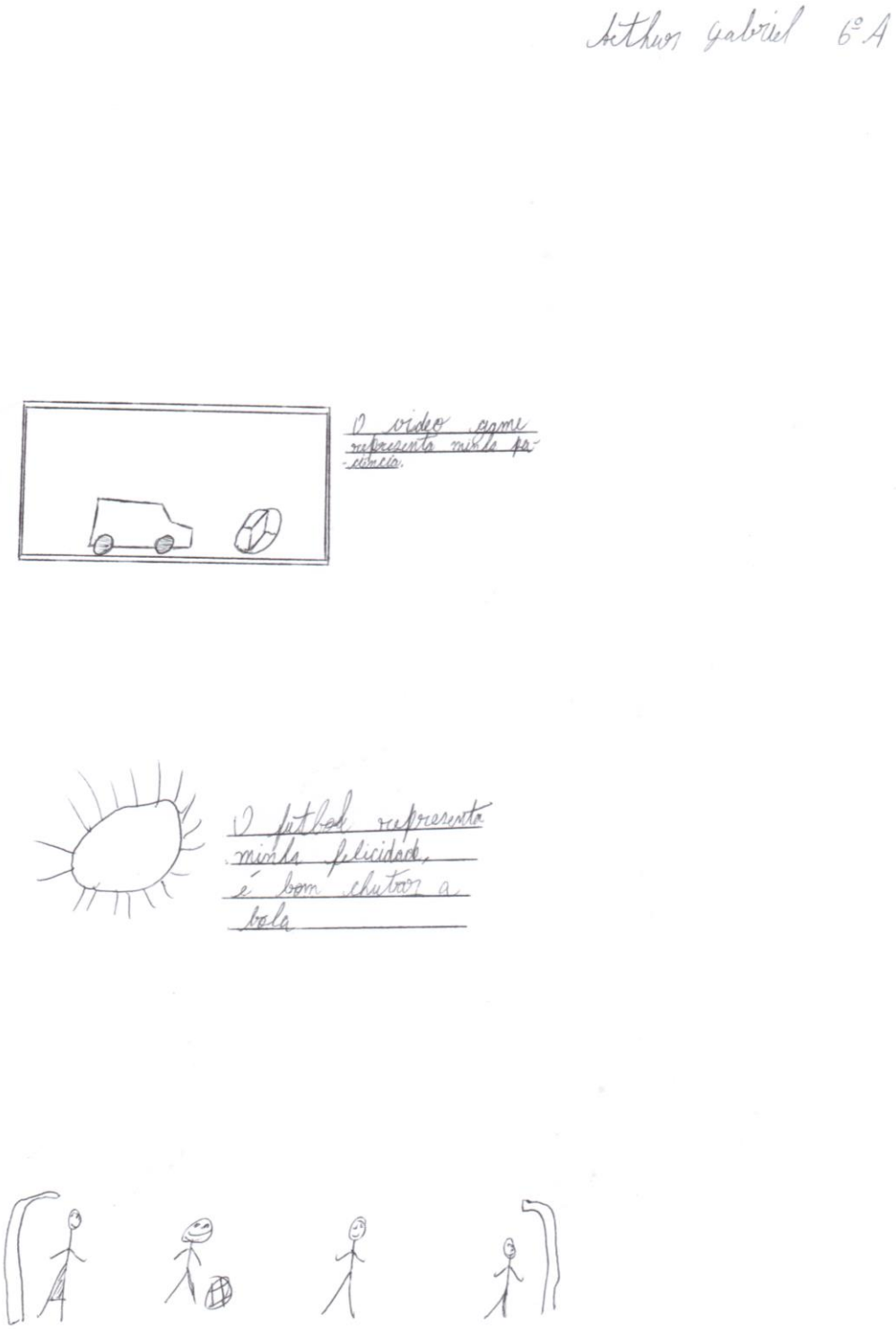
Figura 119





Criação de **Manuela**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 120



Criação de **Arthur Gabriel**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 121



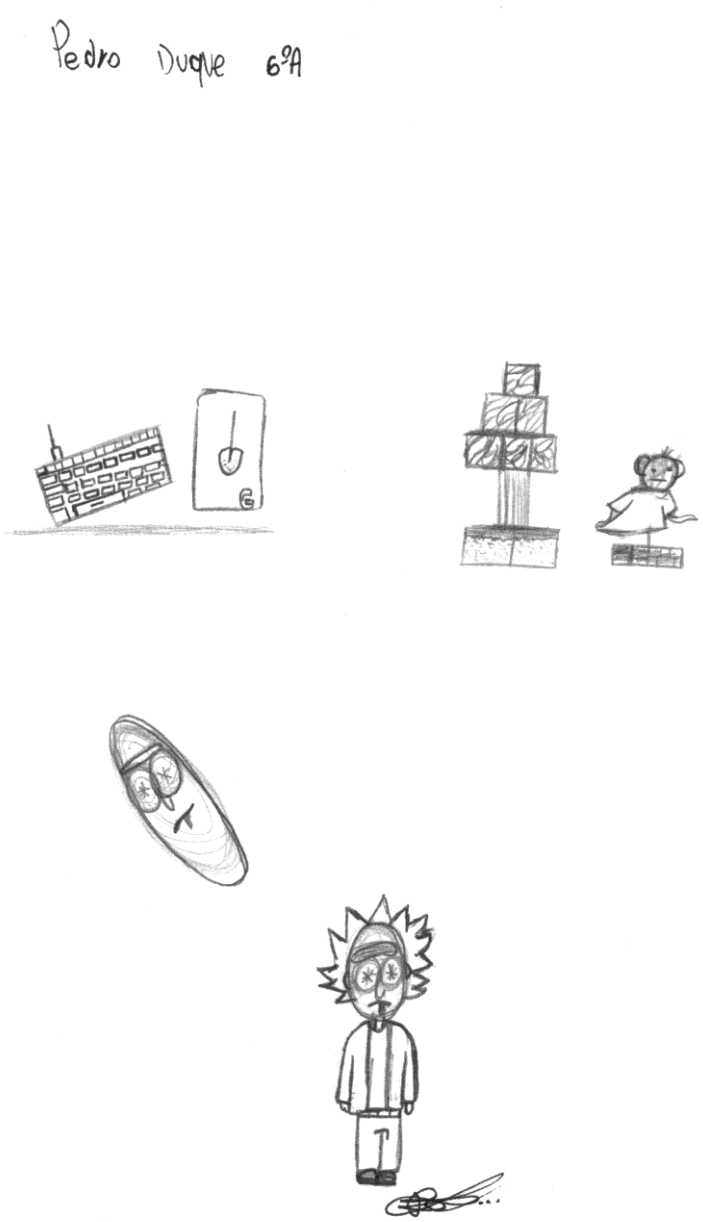
Criação de **Ana Luiza**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 122



Criação de **Ana Luiza**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 123



Criação de **Pedro**, 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 124



Criação de estudante do 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 125



Criação de **Alice,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 126



Criação de **Eduardo,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Mar: O mar é calmo e pode ser forte ao mesmo tempo. E pode ser perigoso.

Areia: A areia é um espaço natural da praia, ela é macia e fofa.

Barraca: Serve para proteger a gente do sol.

Sol: É muito quente e pode queimar as pessoas.

(Eduardo, estudante do 6º ano)

Figura 127



Criação de **Miguel,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Mar: O mar é calmo e pode ser forte ao mesmo tempo. E também pode ser perigoso.

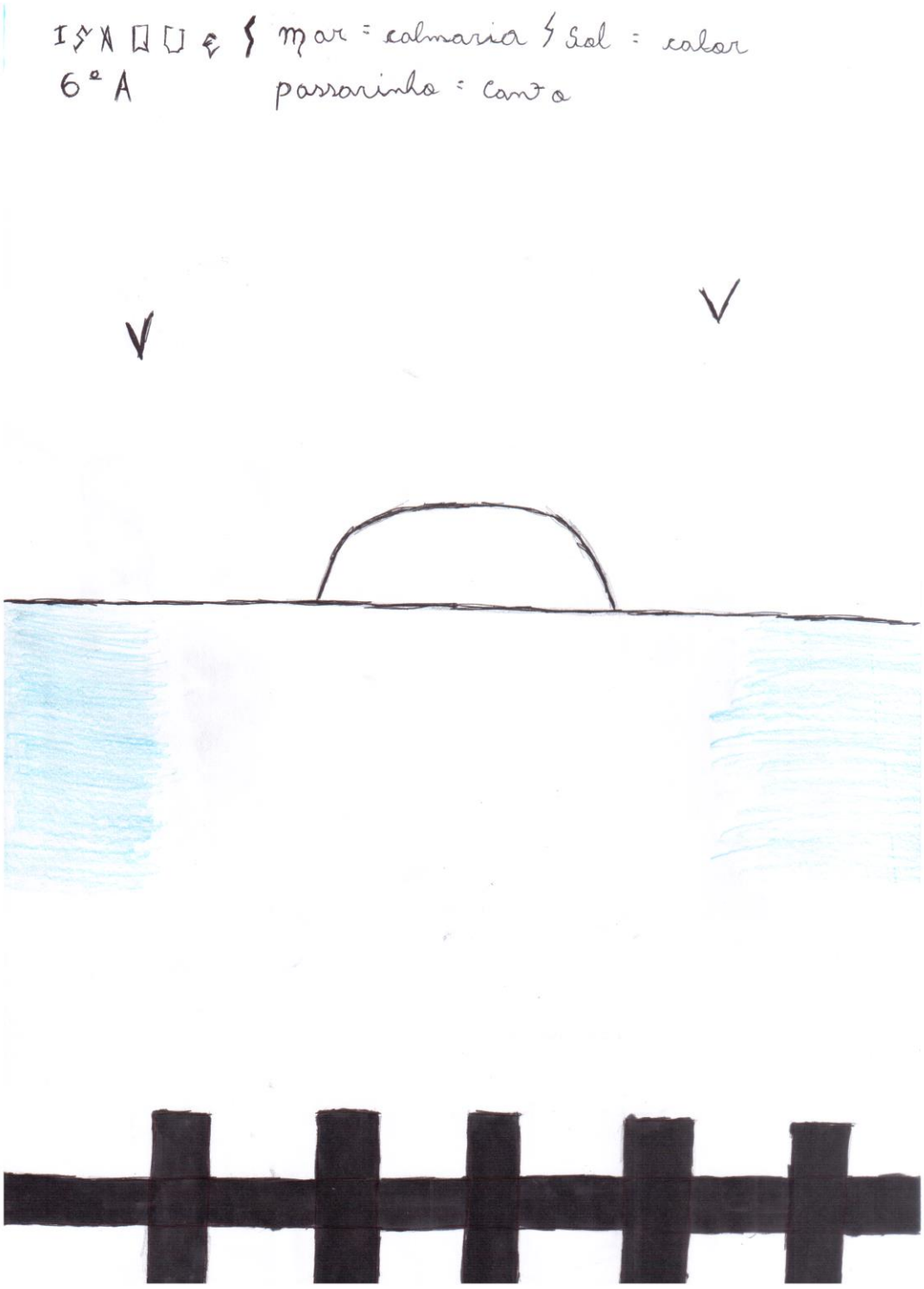
Areia: A areia é um espaço natural da praia, ela é macia e fofa.

Barraca: Serve para proteger a gente do sol.

Sol: É muito quente e se você ficar muito tempo no sol pode te queimar.

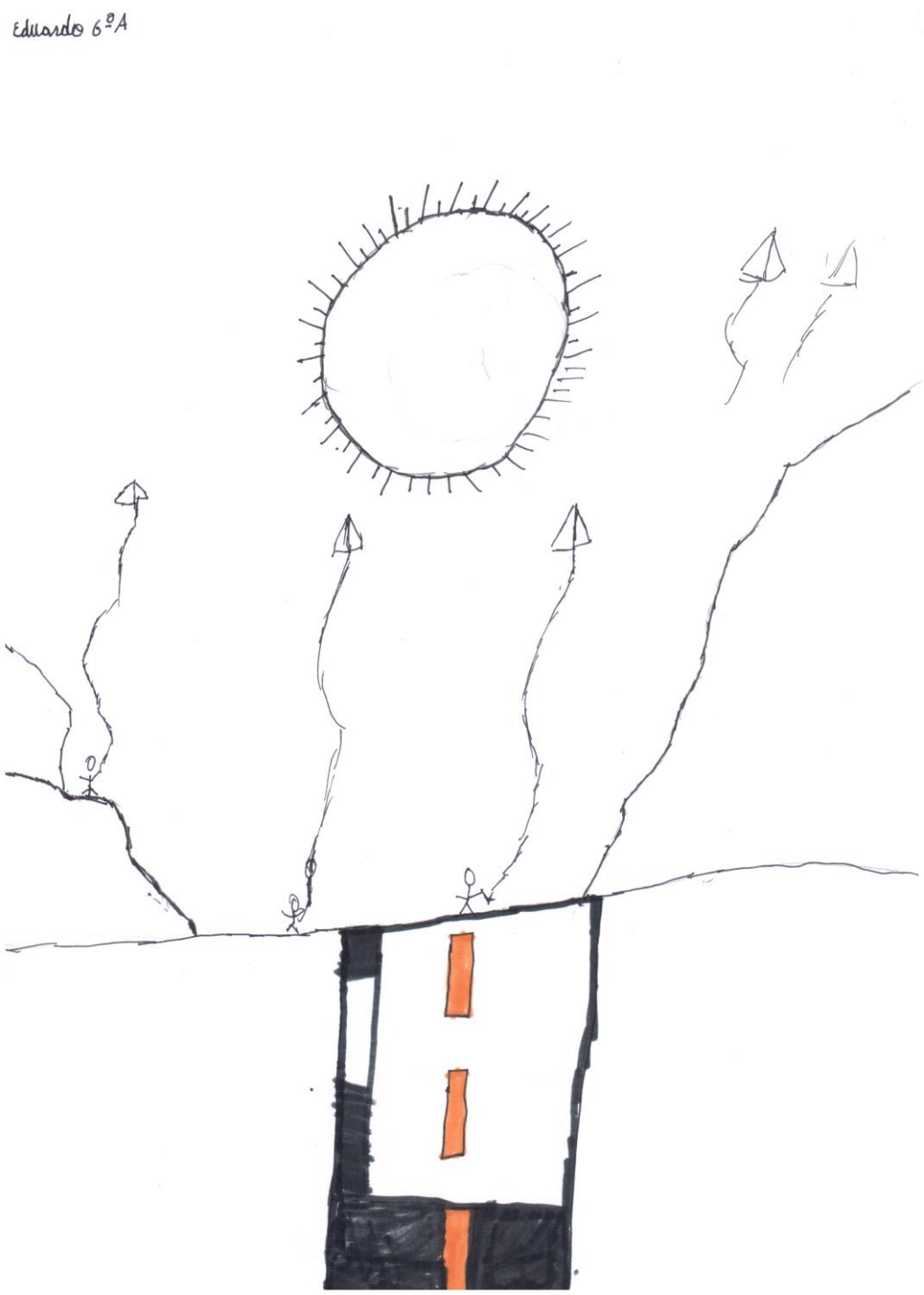
(Miguel, estudante do 6º ano)

Figura 128



Criação de **Isaque,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 129



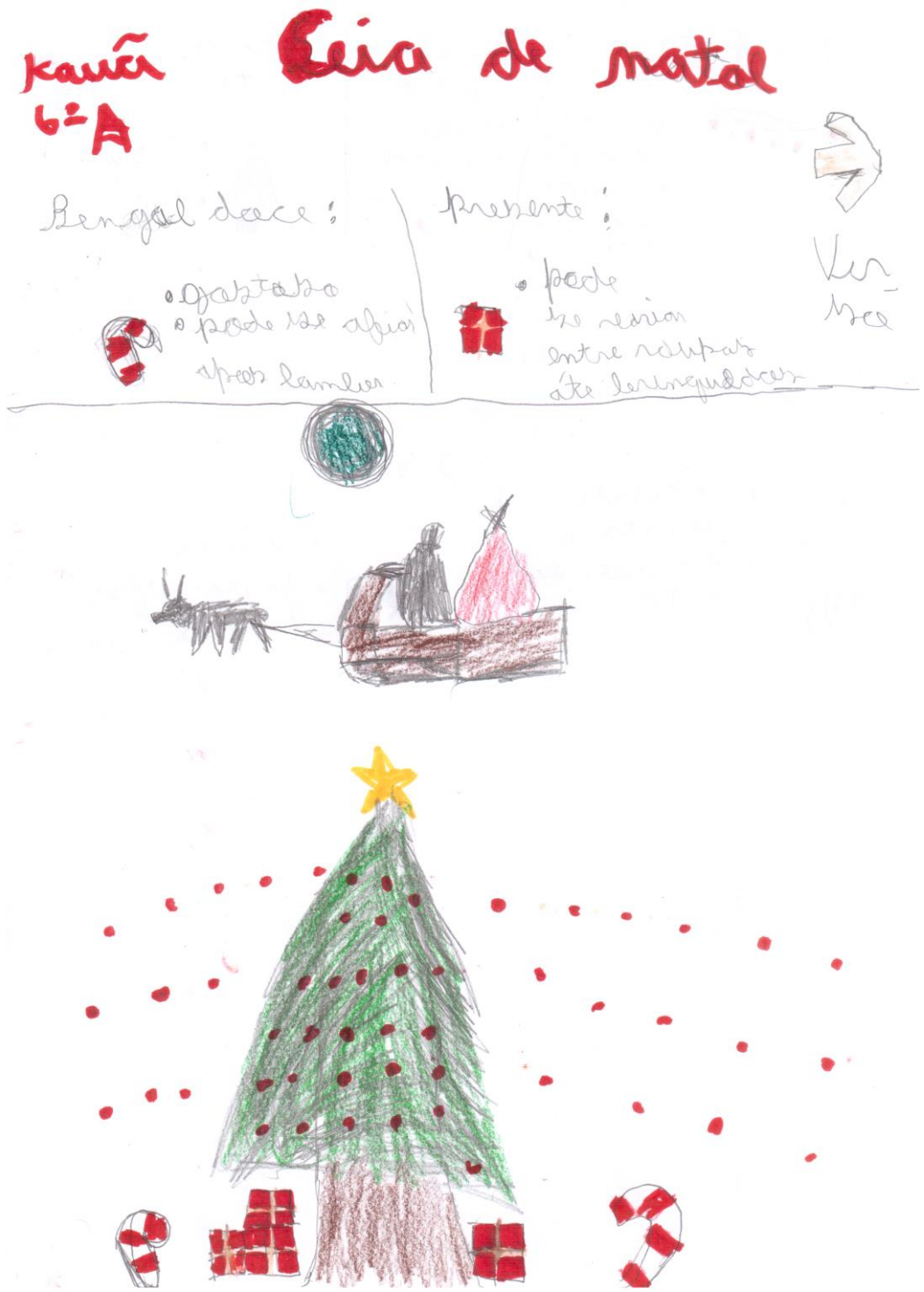
Criação de **Eduardo,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 130



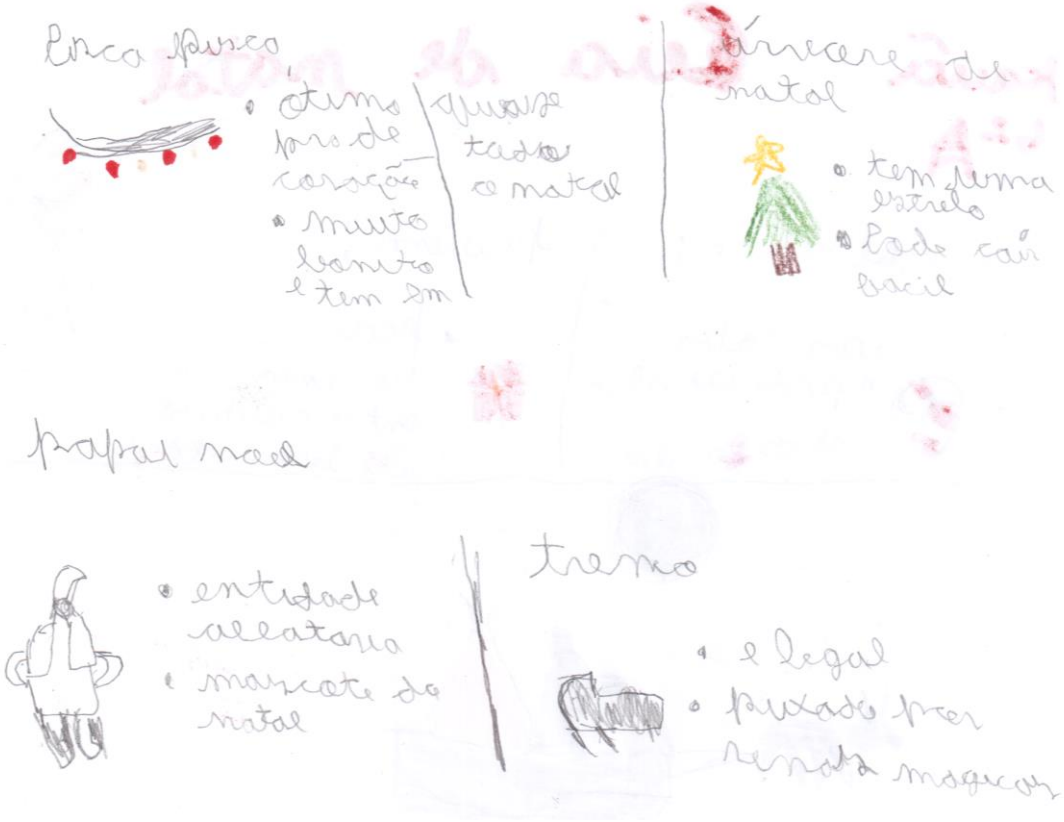
Criação de **Mariana,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 131



Criação de **Kauã,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Figura 132



Criação de **Kauã,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

SENTIMENTÁRIO DA PAISAGEM: UM LIVRO DE SENTIMENTOS

CRIAÇÃO – TEXTOS, DESENHOS, COLAGENS

Alice, Lara, Anita, Davi, Mariana, João Victor, Emanuelle, Pedro, Ana Cecília, Arthur, Andressa, Thaís, Heitor, Maria Eduarda, Sophia, Valentina, Kauã, Miriã, Arthur Gabriel, Geovanna, Lucas, Manuela, Ana Luiza, Miguel, Eduardo, Isaque

Estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental
Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF
Juiz de Fora, dezembro de 2024

TEXTO INICIAL

"O menino que desconfiava das palavras"

POEMAS

Leandro Faber Lopes

ORGANIZAÇÃO

Leandro Faber Lopes

Juiz de Fora, dezembro de 2024

Professor, por favor, não me peça mais nada, eu fiz o meu máximo

“Professor, por favor, não me peça mais nada, eu fiz o meu máximo”, enuncia Thaís, ao se aproximar para entregar o que havia feito para compor o sentimentário. Com uma expressão séria no rosto, a aluna estica o braço e me entrega a folha (Figura 99). Recebo seu material com um sorriso, assim como fiz com todas as crianças ao final da atividade, quando se apressavam para entregar seus trabalhos e ajeitar seus materiais didáticos para deixar o espaço onde estávamos, pois na sequência teriam aula de Educação Física. Muitas delas foram tomadas pela euforia.

Durante a criação do *Sentimentário da Paisagem: um livro de sentimentos*, os diálogos com as crianças foram sendo estabelecidos a partir de múltiplas linguagens, como a palavra escrita e falada, os gestos, as expressões, os silêncios, os movimentos dos corpos, as colagens e os desenhos. Por meio dessas linguagens, elas enunciam suas particularidades éticas e estéticas, suas escolhas e sua autoria naquilo que produzem, suas maneiras de olhar para o mundo, para tudo aquilo que as paisagens, os lugares e os territórios contêm, para os seres de outras espécies, para as outras pessoas e para si mesmas. Afinal,

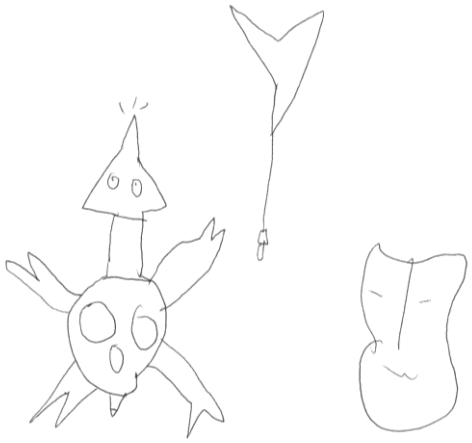
> Todo enunciado, tenha ele a complexidade que tiver, quer se aproxime de funções simulativas, indicacionais, ou criadoras, por ser ato humano é uma concepção de mundo enformada em linguagem, com fins de coletividade, de dialogicidade, portanto não faz sentido pensarmos que poderia haver algo como uma “boa” ou “má” linguagem. Enquanto capacidade criadora, esta é como os signos, que por sua natureza são neutros, ou seja, podem ser preenchidos por quaisquer conteúdos ideológicos. O que a linguagem cria pode estar relacionado a visões de mundo coletivas e solidárias ou a visões de mundo deturpadas e individualizadas; pode estar direcionado para a guerra e a para a exclusão a serviço de uma classe dominante. Como capacidade específica da espécie humana pertence a todos, como patrimônio da humanidade, e justamente neste sentido deve ser compreendida em sua pluralidade e diversidade, em relações dialogicamente constitutivas. (Lopes, Mello e Gonzalez, 2025)

É pelas linguagens infantis, portanto, que nasce este sentimentário, cujos registros não são apenas palavras, traços e desenhos, mas sim

acontecimentos no mundo. Mais que isso, são concepções ideológicas do mundo, da vida e da humanidade que partem do olhar das crianças para o próprio mundo. A partir dos estudos da Geografia da Infância, que se encontram na "interface das diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos espaciais" (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 14), os gestos gráficos das crianças devem ser considerados como enunciados, como discursos, em sintonia com Bakhtin (2011).

Por meio de suas linguagens, as crianças são capazes de criar diferentes formas de existência, de imaginar outros mundos possíveis, de atribuir sentidos outros àquilo que nós adultos já olhamos com tamanho desencanto e mera normalidade. Elas criam, assim, suas espacialidades infantis, suas geografias esquecidas pelas geografias dos adultos (Lopes, 2024). É neste contexto que Lopes, Mello e Gonzalez (2025) nos convidam a "pensar os enunciados infantis como um possível chamado para novas circunstâncias, para o mirabolante", assim como nos faz lembrar Arthur:

Figura 133



"Apollodoros Hilkootótóppodos,
que significa uma águia."
(Arthur, 6º ano)

Criação de **Arthur,** 6º ano. Acervo produzido pelas crianças durante a pesquisa, Juiz de Fora (MG), 2024.

Que novas circunstâncias o *Apollodoros Hilkoototóppodos* de Arthur afigura? E os demais desenhos que aparecem não apenas no sentimentário, mas em toda a tese? De que maneiras as crianças transformam a realidade do seu tempo histórico e de seus espaços vividos? Neste ponto, cabe citar a tese formulada por Lopes, Mello e Gonzalez (2025), “de que os enunciados das crianças possam ser indicadores de suas formas de pensar os contextos e âmbitos linguístico-culturais dos quais participam”. Dialogando com esses autores, é possível dizer que é do interior das situações sociais que as crianças enunciam suas visões de mundo de maneira plurilinguista e dialógica (Volóchinov, 2017). Em outros termos, isso equivale a dizer que as crianças são seres linguageiros e plurilíngues, que entram em relações dialógicas com o meio e com o outro, criando a partir de suas lógicas diferentes possibilidades de existência (Lopes, 2024). Nesse sentido, como lembram Mello e Concencio (2025, p. 5),

> O ato singular da linguagem humana é enunciação, resposta ao mundo que enuncia anteriormente, sempre carregada de valor ideológico, ou seja, é ato criador e responsivo em relação (portanto, responsável), que se dá na interação entre falantes que compartilham determinadas linguagens no interior de uma cultura dada. É sempre ato humano, ou seja, ocorre no evento vivo da realidade que abarca os enunciadores, estejam estes presentes ou distantes, mediados pelas linguagens grafadas – escritas, artísticas ou não.

Compreender a enunciação dessa forma é reconhecer que os mundos afigurados pelas crianças, em diferentes linguagens, são sinais importantes de que as lógicas racionalistas e tecnicistas levam ao monolinguismo e ao empobrecimento humano, especialmente diante dos caminhos únicos e privados de imaginação apontados pelas instituições na contemporaneidade, dentre estas a escola. **Olhar para as geografias infantis e suas espacialidades, compreendendo suas narrativas e sua potência como atos de criação de um novo mundo possível, talvez seja um dos caminhos para a liberdade do pensamento nos processos de formação humana, tanto na escola como em outros espaços onde essa formação acontece.**

Cair no monolinguismo na escola, numa perspectiva bakhtiniana, equivaleria a ignorar a importância das diferentes linguagens das crianças no

interior de uma língua e a desprezar a existência de uma tessitura das vozes sociais existentes no espaço enunciativo-discursivo (Bakhtin 1998, 2011). Nesse sentido, o monolinguismo é também a morte da polifonia. Assim,

> À categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia. (Bezerra, 2018, p. 191)

Ainda de acordo com Bezerra (2018), o acabamento está associado "ao apagamento dos universos individuais das personagens e sua sujeição ao horizonte do autor" (p. 191). Por outro lado, a presença da polifonia implica o reconhecimento das diversas vozes que compõem o horizonte enunciativo-discursivo, independentemente dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos que enunciam.

O plurilinguismo, por sua vez, em especial o plurilinguismo dialogizado, que é o "verdadeiro meio da enunciação" (Bakhtin, 1998, p. 82), é por natureza polifônico, pois não se restringe à diversidade de línguas nacionais ou estrangeiras, mas sim "preserva a diversidade de vozes discursivas – posições que constituem o discurso – como característica fundamental para a concepção da linguagem" (Di Fanti, 2003, p. 102).

Isso significa romper com a hegemonia de uma linguagem única que privilegia a norma culta da língua. Nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, o plurilinguismo não se limita aos estudos puramente literários, mas se estende aos estudos discursivo-literários. Desse modo, o plurilinguismo dialogizado implica "uma variedade de línguas/linguagens e, com isso, diferentes estruturas enunciativas se confrontam tendo em vista a diversidade de coerções nas relações sociais" (*ibidem*).

Quando João Victor (figura 98) enuncia que "o sol ele é muito importante para sair para passear", que "flores são boas para cheirar e para decorar o meu jardim" e que "a grama boa para deitar", ele traz sentidos outros para estes elementos da paisagem, a partir dos sentimentos nele despertados, com base nas memórias que carrega e nas suas vivências espaciais. Aqui é possível retornar ao diálogo com Espinosa, quando o autor diz que "a mente, o quanto

pode, esforça-se em imaginar aquilo que aumenta ou favorece a potência do corpo" (Espinosa, 2023, p. 218).

Para Espinosa, "enquanto a mente imagina o que aumenta ou favorece a potência de agir do nosso corpo, o corpo é afetado com maneiras de ser que aumentam ou favorecem sua potência de agir" (*idem*, p. 219), ampliando-se também a potência da mente de pensar. É justamente o que faz o aluno do 6º ano ao relacionar o sol, as flores e a grama a coisas positivas, como sair para passear num dia ensolarado, sentir o perfume das flores, admirar sua beleza e deitar-se na grama. **Há nisso a beleza que reside nas geografias criadas pelas crianças e a poesia que povoa suas narrativas espaciais. A beleza poética dos espaços desacostumados** (Lopes, 2021).

Ao se relacionar com o mundo dessa maneira, o aluno tece narrativas internas sobre os lugares e as sensações que são significativas para ele. Essas vivências espaciais não são meras reações ao ambiente físico, mas formas singulares e autorais de interação, onde o corpo e a mente se fundem na criação de imagens de mundo. A relação entre os elementos naturais e o ato de vivenciar o espaço cria um campo fértil para a imaginação e a criação infantis (Vigotski, 2018a; Lopes; Paula, 2022; Lopes, 2021, 2024). Quando a criança imagina o sol como fonte de calor e vida, a flor como símbolo de beleza e a grama como local de descanso e conexão com a natureza, ela constrói uma **geografia do afeto**, que é ao mesmo tempo uma *paisagem física e emocional*, uma *totalidade viva*, em sintonia com a ciência romântica de Luria (2002) e com a Ética de Espinosa (2023).

Os processos de imaginação e criação na infância, profundamente marcados pelas vivências espaciais e pelos encontros com o outro, dão origem às *geografias do imaginário infantil*. São essas as geografias que moldam a maneira como as crianças percebem o mundo, transformando cada canto do espaço em um lugar repleto de narrativas próprias, segundo a lógica infantil (Lopes, 2024). Como indica Espinosa (2023), a mente que cria imagens que favorecem a potência do corpo também amplia sua capacidade de pensar, e é justamente isso que ocorre quando as crianças – ao estabelecerem essas conexões afetivas com o espaço – geram novas visões sobre o mundo que habitam, imaginam, sonham e acreditam.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a potência criadora das crianças é o motor que impulsiona a criação dessas geografias imaginárias, potencializando o diálogo com Massey (2017). **Os lugares, paisagens e territórios, os objetos, os seres de outras espécies e as sensações que elas vivenciam espacialmente são transformados em afigurações que carregam em si a possibilidade de se desdobrarem em novos sentidos, ampliando não apenas as fronteiras do seu entendimento do mundo, mas também da sua própria capacidade de agir e interagir com ele.**

As geografias criadas pelas crianças derivam de suas relações sensoriais, emocionais e intelectuais com o meio. Dessa forma, as narrativas espaciais que elas constroem são muito mais do que simples descrições do espaço geográfico; elas são expressões da potência criadora da mente humana, que, por meio da linguagem e da imaginação, afiguram o mundo à sua maneira (Ponzio, 2018).

Nesse contexto, a criação de um *sentimentário* – como o que se apresenta neste trabalho ou outros que assumam diferentes formas e linguagens – constitui uma potente proposta metodológica para o ensino de Geografia na escola, especialmente quando se assume uma perspectiva dialógica e sensível da infância. Essa metodologia permite que o professor estabeleça significativos diálogos com as crianças, mobilizando suas múltiplas linguagens (verbais, visuais, corporais, sonoras, simbólicas) como forma de acessar e compreender as geografias infantis, suas singularidades e espacialidades próprias.

O *sentimentário* propicia a escuta dos enunciados infantis em sua complexidade, oferecendo espaço para que emoções, sentimentos e afetos sejam emanados e reconhecidos como elementos constitutivos das vivências espaciais e da relação das crianças com os lugares, as paisagens e os territórios. Ao articular imaginação e memória, sensações e sentidos, ele possibilita que o mundo vivido pelas infâncias se revele em camadas mais sutis, atravessadas pelo simbólico, pelo pessoal e pelo coletivo, sem o privilégio do verbal (Bakhtin, 2011).

Mais do que uma simples coleta de sentimentos, **o *sentimentário* é uma prática de produção compartilhada de sentidos**, na qual o/a

professor/a se coloca como coautor/a de percursos investigativos junto às crianças. Trata-se de uma metodologia que valoriza a narrativa como forma de conhecimento e que reconhece nas expressões infantis a potência criadora de geografias outras – aquelas que não cabem nos mapas oficiais, mas que se manifestam nas trilhas feitas com os pés descalços, nos esconderijos inventados, nos desenhos, nas palavras e nos silêncios das crianças (Lopes, 2021, 2024).

Como proposta pedagógica, o *sentimentário* pode ser mobilizado de diferentes maneiras: por meio de mapas vivenciais, diários de sentimentos, rodas de escuta e partilha, coleções de objetos significativos, registros fotográficos, dramatizações, desenhos comentados ou instalações construídas com as crianças. Em todos os casos, o foco está em promover o diálogo e em reconhecer as lógicas próprias das infâncias como válidas formas de conhecer, narrar e afigurar o mundo.

Assim, o *sentimentário* se torna não apenas uma proposta de intervenção didática, mas um **gesto ético e estético de escuta e valorização das infâncias**, capaz de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem em Geografia ao incorporar as vivências espaciais das crianças como dimensões constitutivas de suas relações com o mundo social.

PARTE VI

11 HORIZONTES

Figura 134



Acampamento temporário do MST, Coronel Pacheco (MG), 2017. Acervo do autor.

Fui andando…
Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando…

Manoel de Barros

Quero um poema torto, inacabado,
uma história ainda por contar,
feita de palavras que hesitam,
de vozes que se querem ouvidas.
Das crianças que imaginam,
criam, sonham e acreditam.
Um poema com versos costurados
nas *paisagens andantes*,
nas matas e nos arroios,
no vento que desafia.
Uma história das coisas singulares,
do chão firme ao voo do pensamento.
Com a beleza e a imensidão
dos lugares esquecidos,
das terras jamais conhecidas,
das infâncias em poesia.
Uma canção feita de silêncios,
dos lugares e seus arranjos,
dos cheiros,
dos gostos,
dos barulhos,
do café passado,
e do bolinho de chuva.
Um poema feito
do pouso do marimbondo,
da janela aberta,
do vento que assobia.
Um livro de sentimentos
dos pequenos,
com suas compreensões
e saberes.
Das memórias,
dos afetos,
dos desejos,
dos ímpetos
e das alegrias.

Dinho, Juiz de Fora
Inverno de 2024

Em sua essência, este é um texto inacabado, guiado pela inquietação do que ainda não é, por linhas silenciosas que atravessam a escrita e a fazem mover-se entre espaços, tempos e sentidos. Entre a palavra escrita e o contexto extralinguístico, muito se mantém em suspensão, não dito e, por isso mesmo, em permanente estado de vir-a-ser, como tudo aquilo que escapa do imediato e carrega em si a promessa do possível.

Inscrito na esteira de textos que abrem múltiplas possibilidades de leitura, diálogo e compreensão, este trabalho se configura como um campo possível de ressonâncias, múltiplo e aberto, tal como a vida em seus fluxos, desvios e hesitações. São palavras que se dobram sobre palavras, pensamentos sobre pensamentos, textos sobre textos – como propõem os estudos bakhtinianos, ao reconhecer a linguagem como espaço de encontro, de tensão e de constituição de sentidos.

No fio das horas vividas com as crianças, a travessia se fez no entrelaçar de vozes, olhares e sentidos. A cada dobra do percurso, alinharam-se fios teóricos que não serviram como moldura fixa, mas como convite ao diálogo em movimento: a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que destaca as vivências como centrais na formação do sujeito enquanto ser social e culturalmente situado; a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, que fundamenta a noção de linguagem como acontecimento situado e responsivo; e os estudos da Geografia da Infância, particularmente nas contribuições de Jader Lopes, que reconhecem as crianças como sujeitos sociais, produtoras de cultura e de espacialidades, e afirmam o espaço como dimensão constitutiva das vivências infantis.

A essas linhas somam-se, de modo essencial, os pensamentos, as narrativas, os textos, os desenhos, as colagens e os saberes das crianças que coautoram a pesquisa. Reconhecidas como autoras de suas próprias enunciações, procurou-se, desde o início, manter uma escrita aberta, inacabada e polifônica, na qual diferentes vozes se entrelaçam em um mesmo horizonte discursivo.

Tais compreensões colocam em perspectiva as relações que desenvolvemos com as crianças e suas espacialidades, em quaisquer espaços da vida, não somente a escola, ao favorecer modos de estar no mundo que

ampliem sua força de existir, numa sintonia com a filosofia de Espinosa. Todas as criações infantis são aqui entendidas como registros de acontecimentos no mundo: afigurações de lugares, paisagens e territórios, elaboradas a partir de enunciados com lógicas próprias, modos singulares de ver e formas únicas de dizer. Nessas produções, as crianças se configuram como sujeitos de linguagem e forjadoras de sentidos, capazes de nos mobilizar para um movimento contínuo de (re)significação da vida.

As geografias das crianças, entrelaçadas às diferenças em face do outro e aos processos de imaginação e criação na infância, adquirem especial relevância na busca por alternativas metodológicas e epistemológicas para o ensino de Geografia na escola. Trata-se de uma proposta comprometida com a indissociabilidade entre afeto e intelecto, em consonância com os pensamentos de Espinosa e de Vigotski, e que reconhece o saber da criança como parte ativa do processo educativo, cuja natureza é, fundamentalmente, coletiva e dialógica.

A formulação do novo conceito de *Fontes Espaciais* permitiu reconhecer que **há algo no espaço** a mediar as relações das crianças com o mundo, possibilitando, assim, avançar na compreensão de que as crianças não apenas habitam os espaços, mas os reinventam, os transformam e são, simultaneamente, transformadas por eles. Reconhecer essas *fontes* como mediadoras centrais da criação das imagens de mundo desloca a forma tradicional de pensar a relação entre infância, espaço e imaginação, abrindo um campo fértil para novas interpretações e possibilidades no trabalho pedagógico com a Geografia.

Essas possibilidades apontam para práticas pedagógicas mais abertas à escuta das infâncias, às múltiplas linguagens e às vivências espaciais que as atravessam, deslocando a Geografia escolar de abordagens centradas exclusivamente nas lógicas dos adultos em direção a perspectivas mais sensíveis, capazes de acolher os modos diversos com que as crianças percebem, sentem e reinventam o mundo.

Como contribuição teórico-metodológica, o conceito de *Fontes Espaciais* inaugura possibilidades para investigações futuras que queiram se aproximar da infância não apenas como objeto de estudo, mas como *presença viva*,

criadora de suas próprias geografias. O debate em torno dessas *fontes* revela o fundamento dos processos de imaginação e criação das imagens de mundo na infância, movimento que aqui denominamos *dialogia espacial*: uma trama de vozes, espaços e tempos que se entrecruzam, formando *liames espaciais* que se transformam no ato mesmo de existir e contar o mundo.

Essa dialogicidade, que atravessa o espaço geográfico – composto por lugares, paisagens e territórios –, manifesta-se nas relações que as crianças tecem com o meio, em um movimento simultaneamente singular e coletivo. Singular, pois está imerso nas vivências espaciais únicas de cada sujeito; coletivo, porque emerge em um mundo socialmente compartilhado, no qual a existência humana jamais se dá isoladamente.

As *Fontes Espaciais* identificadas ao longo da pesquisa não se apresentam como categorias estanques, mas como **camadas interdependentes** que, em sua articulação, participam da criação das imagens de mundo na infância. Elas dizem respeito, antes de tudo, às **formas pelas quais o espaço se faz presente às crianças**, convocando sentidos, afetos, tensões, memórias e imaginação.

Nesse movimento, as *Fontes Espaciais* que emergem foram agrupadas nos seguintes eixos:

1 - Natureza e modos de vida

2 - Cultura e suas linguagens

3 - Globalização e mídias digitais

4 - Saberes e formação

5 - Espacialidades e geografias da infância

6 - Afetos e subjetividades

7 - Imaginação e criação

Dessa forma, os processos de imaginação e criação das imagens de mundo na infância – e, com eles, a emergência de novos mundos possíveis e de formas alternativas de existência – constituem-se nas relações dialógicas que as crianças estabelecem com o mundo social. Essas relações revelam, por meio das narrativas infantis, as espacialidades e as geografias próprias da infância, assim como as escolhas éticas e estéticas das crianças, todas atravessadas pelas suas vivências espaciais.

Ao longo desta travessia, tornou-se cada vez mais evidente que as espacialidades da infância não se organizam a partir de categorias fixas nem se submetem às delimitações cartográficas do olhar adulto. Elas se constroem na dobra do vivido e do imaginado, em territórios forjados pela força criadora da imaginação, essa capacidade especificamente humana de recompor o real a partir de traços da vivência e de sentidos que se abrem para o novo. Desse modo, ao entrelaçar o novo ao já existente, as crianças inauguram possibilidades de futuro e renovam, continuamente, a trajetória da humanidade.

Segundo a teoria vigotskiana, a imaginação não é uma faculdade menor ou uma fantasia desvinculada da realidade, mas uma operação complexa da consciência, que se alimenta das vivências para criar aquilo que ainda se anuncia. Ela emerge como força criadora, profundamente enraizada no real, mas voltada para o possível. Para as crianças, imaginar é também um modo de habitar o mundo – uma forma de dizer, de sentir e de intervir nos territórios que atravessam. Ao imaginar, elas ampliam as margens do presente, traçando caminhos por onde o futuro pode passar.

Nessa perspectiva, as espacialidades infantis aparecem como modos de existência em que a linguagem, o afeto e o movimento são inseparáveis. As crianças narram os lugares de suas vidas não com os rigores da lógica adulta, mas por meio de linguagens características da infância, com lógicas e discursos próprios. As narrativas espaciais da infância são, assim, produções de alteridade, construídas nas relações que as crianças mantêm com os espaços, com os outros e consigo mesmas. São falas que deslocam, que encantam, que fundam novos mundos.

Longe de uma topografia estática, o que se vê são geografias em movimento. São escalas outras, que não cabem nos mapas normativos, mas que revelam uma tessitura que é da infância, onde a imaginação opera como linguagem e como forma de ancoragem no mundo. O espaço, nessas relações, é sempre mais do que forma: é matéria afetiva, é tempo espiralar, é território de criação.

A escuta das vozes infantis exige uma postura ético-estética diante da alteridade. Implica reconhecer que a infância não é um estado de “ainda-não”, mas um campo potente de produção de sentido, de pensamento e de cultura,

como apontam os estudos da infância. Como sujeitos históricos, as crianças se inscrevem no mundo com marcas singulares, e suas espacialidades são expressão dessa inscrição: são modos de viver e significar o espaço que interpelam o olhar dessensibilizado dos adultos.

As crianças inventam modos próprios de estar, de ver e de sentir, tecidos com a sensibilidade de quem constrói sentidos em movimento. E, nesse gesto de criação, alargam os contornos do possível para si mesmas, para os outros e para o mundo. É uma esperança que se lança no futuro como um diálogo aberto, um mundo que permanece sempre por reinventar, um espaço onde a vida se desdobra em múltiplas formas e sentidos outros, em constante construção e ressignificação.

Trabalhar com as crianças, numa perspectiva dialógica, é entregar-se ao risco do encontro, onde o sentido não está dado, mas emerge nos gestos, nas pausas e nas palavras que brincam e hesitam. É nesse *entre vozes* onde o mundo ainda se inventa, que as consciências se tocam, movem-se, afetam-se, transformam-se.

Nas linguagens da infância e nas geografias que elas desenham com os pés, os olhos, os lápis, os silêncios, brotam mundos em constante formação – errantes, plurais e inacabados, como os caminhos por onde passam. Não se trata de interpretar, mas de escutar com o corpo inteiro; não de ensinar, mas de deixar-se ensinar pelo que pulsa naquilo que parece pequeno.

Estar com esses mundos é aceitar ser desorganizado por eles, permitir-se reconfigurar no espanto, na curiosidade, na ternura de quem se abre ao inesperado. Porque a infância não apenas nos interpela, ela nos recria por dentro.

E talvez seja isso o mais urgente: não apenas olhar para as infâncias, mas *imaginar com elas*. Fazer do pensamento um campo fértil onde sementes estranhas possam pousar. Criar, junto às crianças, as condições sensíveis para que outros futuros mais leves, mais justos e mais múltiplos possam, delicadamente, germinar.

Figura 135



Mar de Espanha (MG), 2005. Acervo do autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. *In:* BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; LIMA, Laíse Soares; SANTOS, Noélia Rodrigues dos. **Pesquisas com crianças como ato político:** escutar, implicar-se e deslocar a ciência. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 27, Artigos, e-48887, 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Formas de tempo e cronotopo no romance**. *In*: Estética e teoria do romance, Paris, Gallimard, 1978, p. 235-398.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance (1975). Trad. Bernadini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BANVILLE, John. **O mago da luz**, in Manuel Álvarez Bravo: fotopoesia. Prefácio de Collete Álvarez Urbajtel, ensaios de John Banville, Jean-Claude Lemagny, Carlos Fuentes; tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2011.

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé.** In Conférence à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé. http://www.saude.df.gov.br. Trad: Davi Gonçalves. Brasília: 2002 (V. 17).

BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, M. de. **Menino do mato.** São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de, 1916. **Poesia completa**. Manoel de Barros. São Pa' Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo:** antologia. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BARROS, Manoel de, 1916-2014. **Exercícios de ser criança.** Ilustrações Fernanda Massotti e Kammal João. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BEAUD, Michel. **A arte da tese:** como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Tradução Glória de Carvalho Lins. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia.** *In* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1991.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Ediotra da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth & MELO, Rosineide. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARTIER-BRESSON, Henri. **The decisive moment**. Nova York: Simon & Shuster, 1952.

CHAUI, Marilena. **A Nervura do Real.** Imanência e liberdade em Espinosa. Vol. II: Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CHAVES, Iduina Mon'tAlverne Braun & GUEDES, Adrianne Ogêda. **Narrativas infantis: imagens e simbolismos.** Revista de Educação Pública, v. 21, n. 47, p. 467-485, set-dez 2012. Cuiabá: UFMT, 2012. Artigo online disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/760/615. Acesso em: 31 jul. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo, LOPES, Jader Janer Moreira, PEREIRA, Luiz Miguel [Orgs.]. **A ciência romântica de Luria:** contextos de uma época e estudos contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001 (Originalmente publicado em língua francesa em 1980).

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos.** Veredas – Revista de Estudos em Linguagem, Juiz de Fora, v. 7, n.1 e n.2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DICIO. Verbete: **Paraná**. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: https://www.dicio.com.br/parana/. Acesso em: 19 jun. 2024.

DICIONÁRIO INFORMAL. Verbete: **Paranauê.** *Dicionário inFormal*. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/paranau%C3%AA/. Acesso em: 19 jun. 2024.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** 5. ed. Campinas: Editora Papirus, 2001.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESPISONA, Baruch de, 1632-1677. **Ética demonstrada em ordem geométrica**. Trad. de Diego Fragoso Ferreira *et. all.*; revisão da tradução de Fernando Bonadia de Oliveira, Samuel Thimounier Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FÄRNLÖF, Hans. **Chronotope / Chronotope**. Glossário RéNaF – Réseau des Narratologues Francophones, 06 jan. 2023. Disponível em: https://wp.unil.ch/narratologie/2023/01/chronotope-chronotope/. Acesso em: 18 jun. 2025.

FICHTNER, Bernd. **Instrumento – Signo – Mimesis - O potencial de "representações simbólicas" na perspectiva da abordagem histórico-cultural.** In: Léa Stahlschmidt Pinto Silva / Jader Janer Moreira Lopes (Orgs.). Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Niterói: EdUFF Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. 160 p.

FONTCUBERTA, Joan. **A Câmera de Pandora**: **a fotografi@ depois da fotografia.** 1 ed. São Paulo: Editora Gustavo Gili Brasil, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Introdução: O mundo não nos é dado, mas construído**. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. A construção da

Enunciação e Outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-29.

GERALDI, João Wanderley. **Da língua para a linguagem:** outros rumos de pesquisa. Texto de aula magna proferida em 17.03.2014 nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GONÇALVES, Gabriela Marques. **Cultura popular e comunicação:** a Folia de Reis em bairros populares de Juiz de Fora. 2014.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KIERKEGAARD, Enten-Eller, I, p. 129. Apud PONZIO, Augusto. **Livre Mente:** processos cognitivos e educação para a linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 335 p. Tradução: Marcus Vinícius Borges Oliveira & Marisol Barenco de Mello.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** 3 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui:** temas de filosofia da educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la quotidienne II – Fondements d'une sociologie de la quotidienneté**. Paris, 1991 (Originalmente publicado em 1961).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LINARES, Ángela Saiz, LÓPEZ, Noelia Ceballos. **Nadie tiene las paredes de rojo:** investigar las geografias escolares de la infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2021. https://doi.org/10.1590/198053147921.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

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

LOPES, Jader Janer Moreia. **A Natureza Geográfica do Desenvolvimento Humano:** Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: Tunes, Elizabeth (ORG.). O fio tenso que une a psicologia à educação. Brasília: UniCEUB, 2013a.

LOPES, Jader Janer Moreira & Núñez, Rudi. **O menino que colecionava lugares.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2013b.

LOPES, Jader Janer Moreira, MELLO, Marisol Barenco & BEZERRA, Amélia Cristina Alves. **Traçando mapas:** a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n.1, p. 28-32, jan.-abr. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1341.

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

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira. **Órfãos de espaço.** Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 24, n. 2, p. 473-486. Juiz de Fora: 2022.

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

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial**. Revista de Educação Pública, *[S. l.]*, v. 31, n. jan/dez, p. 1-13, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12405.

LOPES, Jader Janer Moreira, MELLO, Marisol Barenco de, GONZALEZ. Rafael Alberto Gonzalez. **A linguagem das crianças como chamado para novas circunstâncias.** 2025 (prelo).

LÜDKE, Menga; ANDRE, MarliEliza Dalmazo. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LURIA, Alexander Romanovich, 1902-1977. **A construção da Mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MARTINS FILHO, Altino José. **Pesquisa com crianças:** deixar fazer viver a viva voz das crianças. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 28, p. 176-187, 2020.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Trad. de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica.** Trad. de Ana Angelita da Rocha e Maria Lúcia de Oliveira. *In*: Revista GEOgraphia. Vol. 19, Nº 40, 2017: mai/agos. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

MEIRELES, Cecília. **Viagem.** 2 ed. São Paulo: Global, 2012.

MELLO, Marisol Barenco de; CONCENCIO, Márcia de Souza Menezes. **Crianças, criação estética e autorias: um estudo sobre os processos de criação na infância.** Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 27, Dossiê: Pesquisa com bebês e crianças/Artigos, e-4827, 2025.

NETO, João Cabral de. **O Rio.** Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2012.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Berimbau chamou Camará! A história da capoeiragem mineira:** Juiz de Fora (1958-1980). Coleção História da capoeira de Juiz de Fora. Vol.01. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVA, Luís Cézar. **O *conatus* em Descartes, Hobbes e Espinosa. dois**pontos: Revista dos Departamentos de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos. Curitiba, São Carlos, volume 15, número 1, p. 61-77, abril de 2018.

OLIVEIRA, Lívia de. ***Geografia dos afetos:*** *a literatura e o sabor nos estudos humanistas*. Organização: Tiago Vieira Cavalcante; Eduardo Marandola Jr. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2025. E-book (PDF, 2.921 KB, il. color.). (Coleção Estudos da Pós-Graduação).

PEREIRA, Luiz Miguel. **A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski:** um breve panorama. *In*: COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel (orgs.). *A ciência romântica de Luria: contextos de uma época e estudos contemporâneos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 123–141.

PONZIO, Augusto. **Livre Mente:** processos cognitivos e educação para a linguagem. Tradução de Marcus Vinícius Borges Oliveira & Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 335 p.

PONZIO, Luciano. **Arte, vida, infância, território:** por uma semiótica da imaginação e do espaço. Trad. de Neiva de Souza Boeno. Educação em Foco, vol. 23, n.3 (set./dez. 2018). Juiz de Fora: EDUFJF, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

SÁ, Marcelo Henrique de. **Juiz de Fora, uma cidade negra:** análise sobre a dimensão racial do espaço. Élisée, Rev. Geo. UEG – Goiás, v.13, n.1, e1312411, jan./dez. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância.** *In*: VASCONCELOS, V. M. (Orgs.) Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-49. 2007.

STELLA, Paulo Rogério. **Palavra**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. 5 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Concrete human psychology**. *Soviet Psychology*, 1989, v.27, n.2, p.53–77.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico, livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

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

VOLÓCHINOV, V. N., BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte:** sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1926.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Ekaterina Volkova Americo e Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WULF, Christoph. **Homo pictor:** imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **O menino que colecionava lugares.** Jader Janer e Rodir Núñez. 2020. Vídeo (6min45seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V25DuIiJUhY. Acesso em: 02 abr.2024.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (4 PÁGINAS)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Colégio de Aplicação João XXIII

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora



Meu nome é Leandro Faber Lopes e sou professor de Geografia do C. A. João XXIII, desde 2010.

Além de professor, sou também pesquisador e estou desenvolvendo uma pesquisa chamada **"PAISAGENS ANDANTES: A CRIAÇÃO DE IMAGENS DO MUNDO NA INFÂNCIA"**, para a qual você está sendo convidado(a) a participar.

Nesta pesquisa, quero saber como você cria suas imagens do mundo e dos lugares próximos ou distantes de você.









Seus pais permitiram que você participe. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 11 a 12 anos de idade.



Onde a pesquisa será realizada?

A pesquisa será feita no Colégio de Aplicação João XXIII, onde os(as) participantes farão desenhos, mapas, cartazes, pequenos textos e outros materiais, além de poderem conversar com os colegas de classe durante a realização dessas atividades.



O que você vai precisar?

Para isso, você usará material escolar, como lápis, lápis de cor, caneta hidrocor, folhas, cartolinas e outros materiais fornecidos pelo pesquisador, caso seja necessário.

Esta pesquisa é segura, mas é possível que algumas crianças apareçam em fotos e vídeos feitos durante as atividades desenvolvidas. Caso você precise de alguma informação, pode falar comigo ou procurar o seu professor de Geografia, que irá colaborar com o desenvolvimento das atividades. Além disso, seus pais ou responsáveis tem o meu telefone para entrar em contato, que é o mesmo que aparece na próxima página deste documento.



Por que sua participação é importante?

Os seus trabalhos nesta pesquisa podem nos ajudar a entender como as crianças constroem suas imagens de mundo.





Quem saberá da sua participação?

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no trabalho que irei escrever e em artigos científicos, mas sem identificar as crianças que participaram.

Nome do Pesquisador Responsável: Leandro Faber Lopes
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação (FACED)
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99969-9000
E-mail: leandro.faber@hotmail.com | dinhogeo23@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil.
Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UFJF Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ASSENTIMENTO

Eu, _____,

aceito participar da pesquisa **"PAISAGENS ANDANTES: UM ESTUDO SOBRE A CRIAÇÃO DE IMAGENS DO MUNDO NA INFÂNCIA"**.

Entendi o que pode acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste documento que li e concordo em participar da pesquisa.

Juiz de Fora, _____/_____/_____

_____

Sua assinatura



_____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS (1 PÁGINA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "As fontes espaciais e a criação de imagens do mundo na infância". Com esta pesquisa, buscamos compreender como a criança cria suas próprias imagens do mundo, através de processos de imaginação e criação que ocorrem na infância. A pesquisa pode ajudar com um ensino de Geografia que faça mais sentido e se aproxime da realidade dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental.

Caso você concorde na participação do menor, ele fará as seguintes atividades: acompanhadas pelo professor de Geografia da escola e pelo pesquisador, as crianças farão desenhos, mapas, textos escritos, cartazes e outros trabalhos com diferentes materiais. Para isso, será usado material escolar simples, como lápis, lápis de cor, caneta hidrocor, folhas, cartolinas e outros materiais fornecidos pelo próprio pesquisador, sempre que necessário. Além disso, as crianças poderão conversar sobre as atividades com seus colegas de classe. Esta pesquisa é segura, mas é possível que as crianças apareçam em fotos e vídeos feitos durante os trabalhos. Mas, as fotografias e as filmagens serão feitas e utilizadas com o cuidado de preservar os rostos dos participantes, para que não sejam identificados e/ou exibidos publicamente em nenhuma etapa do projeto e nem posteriormente.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização. Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20___.

Nome do Pesquisador Responsável: Leandro Faber Lopes
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação (FACED)
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99969-9000
E-mail: leandro.faber@hotmail.com | dinhogeo23@gmail.com

Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do (a) Responsável

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br