unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

O ENTERRO DA CIGARRA: CHÃOGRAFIAS E VIVÊNCIAS ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEILA MARIENE FREITAS JUSTINO

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO – SP

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
CÂMPUS DE RIO CLARO

LEILA MARIENE FREITAS JUSTINO

O ENTERRO DA CIGARRA: CHÃOGRAFIAS E VIVÊNCIAS ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(Linha de Pesquisa: Linha 2 - Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia Escolar)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Geografia da Universidade "Júlio de Mesquita Filho", como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Orientador: Diego Corrêa Maia

RIO CLARO - SP
2024

J96e

Justino, Leila Mariene Freitas
O enterro da cigarra : chãografias e vivências espaciais na educação infantil / Leila Mariene Freitas Justino. -- Rio Claro, 2024
120 f. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Educação de crianças. 2. Aprendizagem baseada em problemas. 3. Espaço geográfico. 4. Geografia (Ensino fundamental). 5. Geografia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

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

LEILA MARIENE FREITAS JUSTINO

O ENTERRO DA CIGARRA: CHÃOGRAFIAS E VIVÊNCIAS ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. DIEGO CORRÊA MAIA (Orientador - Participação Virtual) do IGCE / UNESP/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. JADER JANER MOREIRA LOPES (Participação Virtual) da UFF/Niterói (RJ)

Profa. Dra. DENISE WILDNER THEVES (Participação Virtual) da UFRGS/Porto Alegre (RS)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 02 de fevereiro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de realizar esta pesquisa de mestrado no programa de Pós-Graduação da Geografia da UNESP, campus de Rio Claro, universidade na qual me formei no curso de Pedagogia e pude dar continuidade à minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador Diego, pelo acolhimento e pela confiança em meu trabalho, por abrir novos caminhos e apresentar a Geografia da Infância, uma área tão rica e importante da Geografia.

Ao meu filho Augusto, pela sua existência, por ser meu parceiro de vida, por estar ao meu lado todos os dias, me incentivando, dando forças, partilhando sua infância, descobertas, por compreender minha ausência e se orgulhar da minha trajetória profissional.

Aos meus queridos pais e irmãs que são a base da minha existência, por terem me incentivado em todos os meus sonhos e lutas.

Aos meus amigos e parceiros: Dinho, amigo e conselheiro, Ângela, que me incentivou em todos os momentos e a querida Nívea, parceira e referência acadêmica.

Aos meus pequenos alunos, que oportunizaram a realização deste lindo trabalho, com toda a contribuição das narrativas, vivências e trocas.

E a Deus, meu mestre, obrigada por me permitir grandes conquistas em minha vida.

RESUMO

A Geografia da Infância proporciona a compreensão de situações cotidianas das crianças em seus espaços vividos, partindo de uma concepção de infância como uma construção social e que não deve ser reconhecida apenas como um período de maturidade biológica. A infância é uma instância social se pensarmos em todas as variáveis sociais que se cruzam, tais como, o gênero, classe social, etnia, entre outros e crianças são pessoas com competências históricas e geográficas, cognitivas e emocionais, que diferem dos adultos, apresentando culturas singulares que se estabelecem nas redes dos demais setores da sociedade. Esta pesquisa tem como objetivos: investigar e verificar as vivências das crianças, suas lógicas e autorias a partir das espacialidades em que estão inseridas por meio da Geografia da Infância; investigar como ocorrem as vivências no espaço escolar, uso destes espaços; mostrar a cartografia das crianças representada nos mapas vivenciais e as vivências da comunidade presente nas situações diárias. Com uma abordagem de cunho qualitativo, utilizamos como método de interpretação a pesquisa de caráter etnográfico, com uma turma da Educação Infantil da rede pública do munícipio de Rio Claro (SP), na qual a pesquisadora atuou como professora. A pesquisa evidenciou a importância da escola como espaço de vivências, a importância do protagonismo infantil e das brincadeiras ao vivenciarem suas espacialidades e a cultura social reveladas na escola. Acredita-se na relevância e resultados deste trabalho, a fim de contribuir para a leitura que fazemos sobre a infância, a escola e as relações das crianças em seus espaços.

Palavras-chave: Geografia da Infância; Vivência; Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil.

ABSTRACT

Childhood Geography provides an understanding of children's everyday situations in their lived spaces, based on a conception of childhood as a social construction that should not be recognized only as a period of biological maturity. Childhood is a social instance if we think about all the social variables that intersect, such as gender, social class, ethnicity, among others and children are people with historical and geographical, cognitive and emotional skills, which differ from adults, presenting unique cultures that are established in the networks of other sectors of society. This research aims to: investigate and verify children's experiences, their logic and authorship based on the spatialities in which they are inserted through Childhood Geography; investigate how experiences occur in the school space, use of these spaces; show the children's cartography represented in the experiential maps and the experiences of the community present in daily situations. With a qualitative approach, we used ethnographic research as an interpretation method, with an Early Childhood Education class from the public school system in the city of Rio Claro (SP), in which the researcher acted as a teacher. The research highlighted the importance of school as a space for experiences, the importance of children's protagonism and games when experiencing their spatialities and the social culture revealed at school. We believe in the relevance and results of this work, in order to contribute to the reading we do about childhood, school and children's relationships in their spaces.

Keywords: Childhood Geography; Experience; Historical-Cultural Theory; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho” e bairros atendidos pela unidade (Rio Claro – SP).....32
Figura 2 – Gráfico da renda familiar dos moradores dos bairros: Novo Jardim Wenzel, Bom Sucesso e Bom Retiro, no Município de Rio Claro (SP).....33
Figura 3 – Gráfico das famílias beneficiadas por programas do governo pertencentes aos bairros: Novo Jardim Wenzel, Bom Sucesso e Bom Retiro no Município de Rio Claro (SP).....33
Figura 4 – Gráfico das profissões dos pais dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....34
Figura 5 – Gráfico das profissões das mães dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....34
Figura 6 – Gráfico dos locais de origem dos pais da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....35
Figura 7 – Gráfico dos locais de origem das mães dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....35
Figura 8 – Gráfico da escolaridade dos pais dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....36
Figura 9 – Gráfico da escolaridade das mães dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....37
Figura 10 – Foto da construção da primeira parte (alicerce) da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....38
Figura 11 – Foto da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”, obra praticamente finalizada em 2006.....39
Figura 12 – Foto da fachada da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.....40
Figura 13 – Foto de crianças brincando no pneu.....54
Figura 14 – Princípios Norteadores das DCNEI.....61
Figura 15 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....64
Figura 16 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....66
Figura 17 – O direitos de aprendizagem da BNCC na Educação Infantil.....67
Figura 18 – Os campos de experiência na BNCC.....67
Figura 19 – Foto das crianças coletando flores das árvores do unidade escolar.....69
Figura 20 – Um menino brincando com o carrinho feito de materiais recicláveis.....73

Figura 21 – Campo e academia ao ar livre. 79
Figura 22 – Ciclovia que liga os bairros periféricos a via de acesso para os bairros centrais. 81
Figura 23 – Turma Primavera realizando atividades na área externa. 86
Figura 24 – Turma Primavera realizando atividades no chão da sala. 87
Figura 25 – Parque até o ano de 2021. 88
Figura 26 – Brinquedos instalados na escola em 2022 89
Figura 27 – Turma Primavera brincando na casinha de bonecas. 90
Figura 28 – Crianças brincando no “barranquinho”. 92
Figura 29 – Criança brincando com o tronco de madeira. 92
Figura 30 – Fotos das aulas de Educação Física. 94
Figura 31 – Fotos das atividades nas áreas externas. 95
Figura 32 – Mapa Vivencial 1. 98
Figura 33 – Mapa Vivencial 2. 99
Figura 34 – Mapa Vivencial 3. 100
Figura 35 – Mapa Vivencial 4. 101
Figura 36 – Mapa Vivencial 5. 102
Figura 37 – Enterro da cigarra 1. 105
Figura 38 – Enterro da cigarra 2. 106
Figura 39 – Enterro da cigarra 3. 107
Figura 40 – Enterro da cigarra 4. 107
Figura 41 – Enterro da cigarra 5. 108
Figura 42 – Crianças vendo a passagem do trem. 110

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Coronavírus disease
D.C.N.E.I	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
D.O.E	Diário Oficial do Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

SUMÁRIO

	MEMORIAL	**10**
1	**INTRODUÇÃO**	**19**
2	**O ENCONTRO COM A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA**	**22**
2.1	**O interesse pela pesquisa**	**25**
3	**PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UMA PESQUISA COM AS CRIANÇAS**	**28**
3.1	**Caracterização da escola, campo de estudo: os protagonistas da pesquisa e suas espacialidades**	**31**
4	**GEOGRAFIA DA INFÂNCIA – BREVES APONTAMENTOS**	**42**
5	**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA**	**47**
5.1	**O importante papel da brincadeira na educação infantil nos espaços vivenciados**	**50**
6	**EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES**	**57**
6.1	**A BNCC na educação infantil: conceitos e desdobramentos**	**62**
7	**PANDEMIA E ESCOLA: O ESPAÇO "SILENCIADO"**	**71**
8	**OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: REVELANDO VIVÊNCIAS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**	**76**
8.1	**O reencontro com a escola: o espaço retomado**	**78**
8.2	**Territórios infantis da E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho": os arranjos e improvisos**	**84**
8.3	**Os espaços de brincadeiras e vivências: ressignificando artefatos e aprendizagens**	**87**
8.4	**Os mapas vivenciais: revelando os olhares infantis sobre os espaços**	**95**
8.5	**A cultura da comunidade é revelada na escola**	**103**
9	**PARA SABER DE QUEM É O LÁPIS CAÍDO NO CHÃO, PRECISA SENTIR O CHEIRO DE QUEM É!: CHÃOGRAFIAS COM A TURMA PRIMAVERA**	**110**
	REFERÊNCIAS	**113**

MEMORIAL

DA INFÂNCIA À ESCOLHA PROFISSIONAL: LEMBRANÇAS E MEMÓRIAS AFETIVAS

Meus oito anos

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!

Casimiro de Abreu (1859).

Ao abrir este texto com as palavras de Casimiro de Abreu, remeto-me à minha infância! Que doce fase da vida, quando ainda não temos dimensão do que é a vida adulta e dos desafios que ela nos traz! Me recordo dos lugares, dos cheiros e sensações vivenciadas. Penso que minha escolha profissional já foi arquitetada quando eu ainda era criança, sobretudo pela trajetória escolar que tive e pelas pessoas que encontrei pela vida.

Passei toda minha infância e adolescência em Ipeúna (SP), cidade vizinha ao município de Rio Claro (SP), na época com aproximadamente cinco mil habitantes. Cresci livre, brincando nas ruas, pulando corda, amarelinha, elástico e jogando queimada. As casas não tinham cadeados, cercas elétricas, nada disso. Tinha acesso aos quintais pelos portões, muros e cercas. Brincava muito nos pomares, cheios de árvores frutíferas, dos quais eu me recordo com nitidez das goiabeiras, laranjeiras e jabuticabeiras.

Lembro-me claramente da jabuticabeira da vizinha, já que florescia no mês de outubro. Eu amava ver as flores e ouvir barulho das abelhas ao seu redor e não tardava para que eu me fartasse das deliciosas jabuticabas, pretinhas e grandonas. Recordações alegres, recheadas de aventuras, como no dia em que as taturanas me "queimaram" embaixo do pé de laranjeira. Esse episódio dolorido da infância eu não esquecerei jamais. A vizinhança era conhecida e podia frequentar as casas que estavam sempre de portas abertas. Foi uma infância muito humilde, livre e feliz.

Minha mãe nunca trabalhou fora e se dedicou à vida doméstica, cuidando de mim e das minhas duas irmãs, sempre muito exigente, nos incentivando e nos cobrando em relação aos estudos. Sempre dizia que através dos estudos teríamos oportunidades que ela não teve.

Meu pai, um homem simples, de pouco estudo, também nos honrou provendo nossa casa e nos incentivando a estudar para que conseguíssemos "nos fazer na vida". Tenho uma lembrança muito significativa com a figura do meu pai. À noite, quando ele chegava do trabalho, após o jantar eu brincava com ele de "escolinha", quando era meu aluno e eu a professora e ele sempre dizia que eu tinha letra de professora.

Em 1985, com cinco anos de idade comecei a frequentar a Educação Infantil, na minha cidade, esta etapa escolar era conhecida como Parque ou carinhosamente mencionado como "Parquinho". Muitas são as memórias desta fase da minha infância, especialmente dos momentos de brincadeiras realizadas pela professora e dos momentos das interações nas áreas externas da pequena escolinha, que naquele tempo me dava a impressão de ser enorme.

Tínhamos um parque, que era todo de madeira e ferro e todos os dias brincávamos naquele espaço. Gostávamos muito do balanço e de um brinquedo que chamávamos de

“cavalo”. Recordo-me de um campo gramado, bem verdinho e ali realizávamos brincadeiras de rolar na grama, pular sela,[1] e pega-pega.

Meninos pulando carniça – Candido Portinari (1957)

Fonte: Portinari (1957). Imagem retirada de: https://encurtador.com.br/nxGIT.

Ao deitar-me naquela grama, olhava para o céu e imaginava formas nas nuvens, como os ursos, as girafas, os anjos e depois coçava o corpo todo, reflexo da reação da nossa pele ao ter contato com a grama.

As atividades da sala eram muito diferentes das atividades que são realizadas atualmente com as crianças da Educação Infantil. Fazia muitos desenhos, mas também linhas e linhas de atividades de coordenação motora fina, simulando os traços da letra cursiva, bolinhas, risquinhos que eu não sabia para que serviam, mas eu fazia bem-feito, pois me recordo da professora elogiando meu caderno caprichado, que era encapado com papel pardo. No fim do ano participei da formatura da pré-escola, recebi um *“canudinho”* que representava um diploma. Meu primeiro diploma!

[1] Também conhecida como “pula carniça”, é uma brincadeira muito difundida no Brasil, tendo sido imortalizada pelas mãos de Cândido Portinari. Os participantes saltam uns sobre os outros apoiando a mão sobre as costas dos jogadores agachados, “selando” as costas do amigo. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/meninos-pulando-carni%C3%A7a/PwETheZwijWhrw?hl=pt-BR

Em 1986, com seis anos, ingressei no primário, na primeira série, na Escola Estadual Desembargador Manoel Jorge Rodrigues. Escrever o nome da escola no cabeçalho todos os dias era trabalhoso! Era uma escola que atendia todos os alunos da primeira série ao terceiro colegial, denominação usada para adjetivar a última fase escolar dos adolescentes. Ao adentrar aquela escola, nas primeiras vezes, tive uma sensação estranha, parecia enorme ou seria eu uma menina muito pequena? No primeiro dia de aula, minha mãe me levou até a porta da sala e me entregou para Dona Silvinha, que me ensinou as primeiras letras. A professora Silvia era exigente e muito brava.

A escrita foi me apresentada com a letra cursiva, que eu aprendi sem nenhuma dificuldade e a alfabetização aconteceu rapidamente. Nos primeiros dias de aula, a sensação de perda, sentia falta de desenhar e de brincar no Parque. Lá íamos para aprender a ler e a escrever. Minha irmã mais velha já frequentava esta escola e eu estava feliz por frequentar a escola "dos grandes", mas, ao mesmo tempo frustrada porque agora copiava muitas lições da lousa, brincava pouco e já não tinha mais o espaço da outra escola.

Na terceira e quarta séries, Dona Evani, minha professora, era muito dinâmica e criativa. Suas aulas marcaram minha trajetória escolar e influenciaram minha escolha profissional. Fazíamos cadernos de textos, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Na quarta série, Dona Evani nos ensinou a história do município de Ipeúna (SP), de uma maneira dinâmica e estratégica que nos colocou em contato com aquele conteúdo. Primeiramente nos apresentou o hino da cidade, que conta parte da história da fundação do município, posteriormente nos solicitou que fôssemos à biblioteca municipal, que ficava no prédio da prefeitura, para realizarmos uma pesquisa sobre a história da fundação do município.

A vida neste local era muito pacata, não havia perigos e neste panorama juntamos um grupinho de crianças e fomos fazer a tal pesquisa. Era muito divertido, já que líamos páginas e páginas e montávamos cartazes. Não existia celular e computador, tudo era escrito e desenhado à mão. Este trabalho foi finalizado com a participação de um longevo morador da cidade, que nos relatou muitas histórias sobre o município e enriqueceu muitíssimo a aula. Acredito que tenha sido a aula que eu mais gostei da quarta série.

Desde aquela época, quis ser professora. Com quatorze anos ingressei no Curso de Magistério na Escola Estadual "Joaquim Ribeiro", na cidade de Rio Claro (SP), no ano de 1994. No ano de 1995, por indicação de uma professora, comecei a trabalhar como monitora e com carteira assinada, em um colégio particular e renomado da cidade de Rio Claro (SP). Minha função era auxiliar a professora no trabalho com as crianças da Educação Infantil. No penúltimo ano do curso, 1996, prestei o vestibular da UNESP, ingressando no curso noturno de Pedagogia

no ano de 1997. Foram os anos mais difíceis e valiosos da minha vida, já que viajava, trabalhava e estudava no período noturno. Com muito esforço e dedicação, concluí a Pedagogia no ano 2000 e foi neste ano que comecei realmente a lecionar para as crianças da Educação Infantil.

Ao terminar a graduação, o objetivo de fazer o mestrado foi deixado de lado, porque não havia essa modalidade na Unesp de Rio Claro (SP) e precisava trabalhar. Eu não conseguia me deslocar até Campinas ou São Paulo (SP), cidades que ofereciam a pós-graduação em Universidades Públicas. Fiz o curso de pós-graduação em uma instituição particular, e me especializei em Psicopedagogia da Aprendizagem Escolar. Durante esses vinte e três anos de magistério, participei de inúmeras formações, boas e ruins, mas muito importantes na minha constituição profissional.

Lecionei por quatorze anos nos colégios particulares de Rio Claro (SP), sempre me dividindo entre o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil. No ano de 2008, ingressei na rede municipal de Rio Claro (SP), como professora da Educação Básica, na qual leciono até os dias atuais.

O ingresso no serviço público proporcionou o conhecimento de uma outra face da educação que até aquele momento eu não conhecia, ou seja, trabalhar num bairro de periferia, com crianças pobres e com extrema vulnerabilidade social, as quais precisam da escola para suprir necessidades que vão além dos conhecimentos escolares, permeando aspectos sociais, afetivos, emocionais e básicos, com destaque para a própria alimentação.

A escola pública possibilitou a construção da minha identidade como educadora que busca compreender, entender e melhorar o trabalho dia a dia, em busca de uma educação mais justa e igualitária. Passando parte da minha vida dentro deste vasto espaço intitulado escola, nasceu a vontade de pesquisar e estudar as vivências neste lugar cheio de possibilidades, entraves, sons, olhares, cheiros, particularidades, enfim um lugar cheio de gente.

O interesse pela pesquisa é fruto das observações, indagações e anseios de uma professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por perceber e compreender a importância que a escola tem na vida das crianças e o valor atribuído a este espaço. Paulo Freire (1997, p. 32) já dizia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade.” NOS anos de 2020 e 2021, com a chegada da pandemia, passei a trabalhar remotamente, o que possibilitou estar mais tempo em casa e poder ler e estudar mais sobre a Geografia da Infância, relevante área de pesquisa, com a qual tive o primeiro contato ao realizar um curso de formação oferecido pela UNESP, Rio Claro (SP), juntamente com a Secretaria Municipal da Educação do município de Rio Claro (SP).

A cada leitura fui me encantando ainda mais com essa área de pesquisa e, com muita vontade e interesse. Após este contato e paixão pela Geografia da Infância, me inscrevi para o processo de seleção do mestrado da Geografia, na Unesp de Rio Claro (SP). Ingressei no mestrado em busca da minha realização pessoal, profissional e com o intuito de contribuir com esse lindo campo de saberes que é a Geografia da Infância.

Ao final deste memorial, trago algumas fotos da minha infância como uma forma de homenagear esta área de pesquisa que me apaixonei desde o primeiro contato.

FOTOS DA MINHA HUMILDE INFÂNCIA

Ano de 1980, eu com 6 meses de vida no colo de minha mãe, ao lado da minha irmã mais velha.

Ano de 1982, com 3 anos de idade. Este tipo de foto era tirada nos estúdios fotográficos, costumava-se fazer quadros ou álbuns para guardar de recordação. Esta foto foi tirada em Rio Claro na extinta Foto Santa Cruz.

Ano de 1985, meu último ano na Pré-Escola, esta foto registrou uma festividade de Natal na qual as crianças foram presenteadas. Foi muito marcante para mim, porque eu adorava o Papai-Noel.

Ano de 1985, esta foto foi tirada pelo meu tio, em frente à casa que morávamos em Ipeúna (SP), ao meu lado minha irmã mais nova.

Ano de 1985, festa de aniversário de uma amiguinha da escola, que também era minha vizinha. As festas eram caseiras, realizadas em casa e organizada pela própria família.

Ano de 1987, esta foto foi tirada por ocasião da Coroação de Nossa Senhora da Conceição, na igreja matriz de Ipeúna, me vesti de anjo. Era uma honra para a criança que conseguia cantar no alto do altar.

Ano de 1986, eu e minhas irmãs e minha prima que sempre visitávamos em Rio Claro (SP), vínhamos para a "cidade" de ônibus.

Ano de 1987, eu e minhas irmãs no quintal da nossa "casinha" em Ipeúna, chamávamos de casinha porque era uma residência muito pequena.

"A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias, é quando ainda não é demasiado tarde, quando estamos disponíveis para nos surpreendermos e nos deixarmos encantar".

Mia Couto

1 INTRODUÇÃO

Durante toda a minha trajetória profissional, lecionei para as crianças da Educação Básica sempre nos dois segmentos: Educação Infantil e Ensino fundamental. Sempre em minhas falas deixo claro o encantamento que tenho pelas crianças pequenas, as conversas, os relatos, a linguagem e a forma como estas se comunicam. Estas trocas me permitiram vivenciar com elas experiências de ensino e aprendizagens mútuas.

Mesmo no ambiente escolar cheio de regras, rotinas e imposições, as crianças da Educação Infantil são muito participativas, curiosas e possuem suas próprias lógicas para compreender e dar sentido às coisas do mundo adulto. As interações e brincadeiras sempre são carregadas de muito significado e ampliam as redes de conhecimentos produzidos.

Conhecer a Geografia da Infância ou a "Geografia das Crianças", um campo de estudos tão novo e ao mesmo tempo tão importante, aguçou a minha vontade de realizar uma pesquisa com as crianças da Educação Infantil. Seria ao mesmo tempo um grande desafio enquanto pesquisadora e a realização de um projeto tão aguardado em minha vida.

As leituras pertinentes à Geografia da Infância são condizentes à concepção que tenho das crianças pequenas, sujeitos que devem e precisam ser respeitados nos espaços educacionais, aqueles que tem vez e direitos, que indagam e compreendem a organização e produção dos espaços dos quais fazem parte. De acordo com os estudos do autor Lopes (2018), esta é a dimensão da Educação e da Geografia na Educação Infantil é juntar as crianças não somente para propor, mas para ouvi-las, escutando-as atentamente, cuidadosamente, cautelosamente, com "amorosidade" (Lopes, 2018, p. 19).

Ao propor os objetivos da pesquisa, não teria como não pensar nas espacialidades das crianças, especificamente das que foram escolhidas para participarem deste trabalho; uma turma da Educação Infantil da rede pública municipal de Rio Claro (SP), pertencentes de um bairro carente e que possuem diferentes vivências culturais.

Investigar e compreender as vivências das crianças, suas lógicas e autorias a partir das espacialidades em que estão inseridas por meio da Geografia da Infância foi o objetivo geral do trabalho, sendo que outros objetivos foram contemplados, como compreender e refletir sobre as vivências no espaço escolar, analisar o uso destes espaços (arranjos e improvisos), entender a cartografia das crianças representada nos mapas vivenciais e compreender a cultura da comunidade presente nas representações das crianças.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa voltaram-se para a análise qualitativa das observações, das falas, interações e dos mapas vivenciais, ou seja, a escuta e o olhar sensível

fizeram parte desta trajetória, sendo que foi uma pesquisa realizada com os participantes e não sobre os participantes.

Assim, objetivando sistematizar e dar consistência e forma à pesquisa, o trabalho apresenta estrutura discriminada em nove capítulos, conforme descrição a seguir. No capítulo: O encontro com a Geografia da Infância fiz a descrição de como conheci a Geografia da Infância e o autor Jader Janer Moreira Lopes, que me despertaram o interesse para a realização deste trabalho.

Logo após, no capítulo: Procedimentos teórico-metodológicos: uma pesquisa com as crianças, apresentei os instrumentos metodológicos que operacionalizaram esta pesquisa, através da pesquisa qualitativa, pautada na observação participante, sendo que as crianças foram os sujeitos principais do trabalho. Fiz também a caracterização do campo de pesquisa e suas espacialidades, a unidade escolar, na qual os protagonistas estavam inseridos.

O referencial teórico foi apresentado em dois capítulos, sendo que no capítulo Geografia da Infância: breve apontamentos, apresentei o referencial teórico que a pesquisa está pautada, sua origem e contribuições. No capítulo: As contribuições da teoria histórico-cultural no desenvolvimento da infância, apresentei as reflexões de Vigotski, nas quais a Geografia da Infância está baseada e discuti a importância das brincadeiras no contexto da Educação Infantil.

Apresentei no capítulo seguinte os documentos que nortearam a Educação Infantil e fiz reflexões acerca do atual documento oficial da Educação Infantil: A BNCC da Educação Infantil, trazendo os seus conceitos e desdobramentos.

Por ter iniciado a pesquisa no ano de 2022, quando houve o retorno presencial das aulas, dediquei-me à escrita do capítulo: Pandemia e escola - o espaço silenciado, para que fosse contextualizado o momento histórico que as crianças tiveram que vivenciar e a retomada do espaço escolar após um período tão crítico de vida.

No capítulo intitulado: Olhares sobre a Geografia da Infância: revelando vivências e espaços da Educação Infantil, analisei o que as observações e interações nos apresentaram durante os meses de trabalho, sendo que destacamos como as crianças vivenciam suas espacialidades na escola, os territórios infantis, as brincadeiras, artefatos, as representações nos mapas vivenciais e a cultura da comunidade trazidas para a escola.

A escrita deste texto transita entre o “eu” e o “nós”, já que foi uma pesquisa idealizada por mim e realizada sob orientação do professor Diego Corrêa Maia e indica que ela só foi possível por estar com outros como um ato responsivo, que nesse rol incluí principalmente as crianças.

Destaco a importância das imagens que permeiam o trabalho, em meio às palavras reconhecendo-as em sua potência já que estas falam por si em muitos momentos da leitura do texto, têm o poder de mostrar a essência desta pesquisa, das relações estabelecidas entre as crianças e o espaço, com as pessoas e com o mundo vivenciado. As imagens também nos despertam para as emoções, sentimentos e intenções das crianças participantes e contribuíram para a formação de um olhar sensível do campo investigado: os territórios infantis.

2 O ENCONTRO COM A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

A formação dos professores é uma temática que permeia o cotidiano escolar e é uma constante da vida dos educadores que buscam caminhos e novos fundamentos para o seu desenvolvimento profissional. Geralmente é realizada por meio da reflexão e partilha das experiências vividas entre os próprios educadores, a fim de construírem diferentes práticas pedagógicas que respondam aos desafios presentes nas mais variadas realidades escolares.

Para Imbernón, Neto e Silva (2019), compartilhar conhecimentos é essencial para a sobrevivência e desenvolvimento das organizações e, nesse sentido, as escolas, universidades e grupos de pesquisa, enquanto organizações institucionais precisam compartilhar seus conhecimentos. Um dos espaços pensados para ocorrer o compartilhamento e a construção de novos conhecimentos a partir das experiências vivenciadas da prática escolar é a formação continuada, que pode ser descrita por Carlos Marcelo García (2009) como desenvolvimento profissional, no qual se agrega a formação inicial e continuada, criando um ciclo virtuoso.

Segundo o referido autor, essa denominação se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino, pois agrega a conotação de evolução e continuidade das aprendizagens, superando a justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores. Com o intuito de realizarmos esse desenvolvimento profissional, participamos do curso de formação intitulado “Práticas formativas e diferentes estratégias para o ensino de Geografia nos anos iniciais", realizado pelo Departamento de Geografia da UNESP de Rio Claro (SP), com duração de 18 meses.

Este curso foi destinado para os professores da rede municipal de Rio Claro (SP), com o objetivo principal de proporcionar aos participantes revisitar suas práticas e conhecer novas experiências didático-pedagógicas direcionadas ao componente curricular de Geografia para os anos iniciais. O curso suscitou a necessidade de elaboração de dispositivos didáticos para as aulas de Geografia, com o intuito de torná-las mais dinâmicas e com destaque para “lugares de vivência”, um conteúdo tão presente na vida de todos e que, às vezes é negligenciado como algo irrelevante. A formação proporcionou revisitar práticas, contextualizá-las com diversas teorias e ressignificá-las, dando a necessária atenção para os saberes geográficos.

Durante a realização do curso, nos foi apresentada a Geografia da Infância, ou seja, a “Geografia das crianças”, um campo de estudos que veio se constituindo, no Brasil, nas últimas décadas, pela contribuição de diferentes áreas de pesquisa, tais como a Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, Pedagogia, entre outras, fomentado pelas mudanças de paradigmas que

trouxeram um novo olhar para as crianças, propiciando assim, novos locais para elas nas investigações científicas e na vida em sociedade. De acordo com Lopes e Costa (2017),

> A consolidação desse campo passa pela implementação de periódicos, publicações de livros, sistematização de grande número de artigos, cursos de pós-graduação, pesquisas e encontros que têm como ponto de convergência o interesse pelas crianças e suas infâncias, sob essas diferentes perspectivas (Lopes; Costa, 2017, p. 103).

Os autores ressaltam que, apesar de advir de áreas diferentes, todas essas áreas do conhecimento partilham de princípios comuns, nos quais a infância é vista como uma construção social que deve ser compreendida pelas diversas variáveis sociais (etnia, classe social, gênero, entre outras) e a criança como protagonista, uma pessoa com competências históricas, cognitivas e emocionais.

Cabe ressaltar que as bases teóricas estão ancoradas em uma perspectiva Histórico-Cultural, que atribui ao espaço um aspecto de destaque para a compreensão das crianças e suas infâncias. "Não se trata de uma subdivisão do campo da Geografia, mas, antes, de uma tentativa de interlocução como os demais campos do saber que compõe os Estudos da Infância" (Lopes; Costa, 2017, p. 104).

Para nos aproximarmos dos conhecimentos acerca desses estudos, realizamos uma pesquisa respaldada no Estado da Arte, que nos colocou em contato com vários trabalhos, com diferentes vertentes da Geografia da Infância, dentre elas, destacamos: Crianças, Infâncias e Espacialidades, Geografia da Infância e Tecnologias, Diálogos entre a Geografia da Infância, Geografia e demais saberes escolares, Geografia da Infância e Form(ação) docente, Geografia da Infância e Cartografia com Crianças, Geografia da Infância e Pesquisa com Bebês, Geografia da Infância e temáticas diversas.

A partir das leituras realizadas, com destaque para obra "Geografia e Educação Infantil – espaços e tempos desacostumados", de autoria de Jader Janer Moreira Lopes, intensificou-se o desejo de desenvolver esta pesquisa na Educação Infantil, contemplando a investigação das crianças, infâncias e suas espacialidades. Para desenvolvermos a pesquisa, optamos pelas crianças da etapa 2 (com a faixa etária de 5 a 6 anos), que frequentam uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP).

Dessa forma, buscou-se com esta pesquisa a possibilidade de dialogarmos com duas grandes áreas de investigação: Ensino de Geografia e a Infância. Mais que isso, mergulhar no "grande mundo" das crianças da Educação Infantil, que transformam espaços pensados e

projetados pelos adultos em lugares cheios de vida e de significados próprios. Para Lopes (2018),

> Essa é a dimensão da Educação e da Geografia na Educação Infantil: a própria formação do ser humano em sua experiência/vivência de humanidade, essa vontade de se juntar às crianças, não só propondo, levando pronto e acabado, mas ouvindo-as, dando voz, escutando-as atentamente, cuidadosamente, cautelosamente, com "amorosidade" (Lopes, 2018, p. 19).

Partindo do princípio de que a Geografia da Infância é um campo de estudos amplo, de multiplicidade, coube em nossa pesquisa pensar nos territórios infantis ou "territórios lugares". De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006) "as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam" (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 119). Essa afirmativa retrata que tais territórios são permeados de uma vivência, nos quais a vida acontece, uma vivência interativa e não coadjuvante.

Os autores ressaltam que a apropriação e constituição do território é mesclada pela dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão e a singularidade dos indivíduos que nele habitam, destacando a questão dos arranjos sociais da coletividade, nos quais não ocorre apenas uma lógica cartesiana em sua apropriação.

Neste sentido, fez-se necessário: pensar nas crianças que rompem limites dos espaços impostos pelo mundo adulto; refletir sobre como os artefatos espacialmente dispostos no espaço escolar são usados por elas em diferentes situações; compreender como se dão as nomeações e significados que atribuem às suas invenções produtivas.

Deste modo, dada a condição de protagonismo de suas histórias, isso nos levou a uma pesquisa que não foi desenvolvida sobre os participantes e sim com os participantes, por compreendermos que "a escola, instância específica de educação, é instância específica de produção do humano" (Lara, 1998, p. 186). Em diálogo com este autor, ressalvamos que, embora fundamental, a escola não é o único espaço de formação humana. Assim, esta pesquisa foi perpassada, também, pela compreensão da contribuição da escola nesse processo de produção do humano.

2.1 O interesse pela pesquisa

Quando as crianças brincam

"Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no coração."

Fernando Pessoa (Lisboa, 1942).

Ao iniciar esse texto com as palavras de Fernando Pessoa, penso nas razões que me levaram a querer realizar uma pesquisa na área da infância, com as crianças menores, pois sempre lecionei nos dois segmentos: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O contato com os pequenos sempre foi muito significativo, alegre e prazeroso. Os pequeninos sempre têm muito a nos dizer: a inocência, a capacidade de criação, o universo lúdico de brincadeiras e fantasias sempre me encantaram muito. As observações dos jogos simbólicos, do faz de conta e do brincar livre, aguçaram meus olhos para ver além, instigando-me a pensar nas crianças como sujeitos plenos de direitos, produtores e consumidores de cultura, protagonistas no meio no qual estão inseridos.

A princípio, me pareceu muito difícil realizar uma pesquisa na qual atuaria como professora da turma e pesquisadora, especificamente por atuar há muitos anos nesta escola e conhecer bastante da comunidade atendida. Cabe aqui, contar como conheci e passei a fazer parte desta escola.

Após lecionar por muitos anos em colégios particulares da cidade de Rio Claro (SP), no ano de 2007, buscando maior estabilidade profissional, prestei o concurso da rede municipal e me efetivei no ano de 2008. Nesta etapa da minha vida, precisava de uma escola que tivesse vaga no período da tarde, pois continuaria lecionando no período da manhã na rede particular de ensino.

Não conhecia as escolas da rede municipal e conforme indicação de um colega, no dia da escolha de sala optei pela Escola Municipal Luiz Martins Rodrigues Filho, uma classe de Educação Infantil, no período da tarde. Esta escola localiza-se num bairro periférico e considerado “perigoso” no município de Rio Claro (SP).

Me efetivei numa sala de Pré III, hoje nomeado de Infantil II, etapa esta que atende crianças com 5 a 6 anos de idade. Realmente fui muito bem recebida pela equipe, famílias e crianças, iniciando uma experiência totalmente diferente e desafiadora de tudo o que já tinha vivenciado em minha trajetória profissional.

Ao optar por realizar a pesquisa na “minha escola”, surgiu uma angústia e ao mesmo tempo a clareza de que, em muitos momentos, eu teria que me colocar em outro lugar, atuar como pesquisadora, pesquisar a própria prática, para poder compreender e entender o mundo dos pequenos. Talvez tenha sido uma tarefa não tão difícil, mas uma tarefa cotidiana de muita amorosidade, na qual precisei deixar de lado meu olhar professoral e abrir os ouvidos para uma escuta sensível. Sobre essa relação de focalizar a pesquisa e direcioná-la para um estudo a partir das crianças, Sarmento e Pinto (1997) ressaltam:

> Isto significa no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção, em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua acção e da respectiva monitorização reflexiva (Sarmento; Pinto, 1997, p. 9).

O interesse por estudar e conhecer mais sobre as vivências no espaço escolar pelas crianças é fruto de muitas indagações, observações, reflexões e anseios. Como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebo a importância que a escola tem na vida das crianças, especificamente desta comunidade, em virtude das relações e trocas que são construídas no cotidiano. Neste contexto, Lopes (2018) aponta para a importância de pensarmos na criança como produtora de cultura e de suas próprias relações:

> As relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estudadas em si mesmas, de modo independente das perspectivas do adulto - propõem os autores uma mudança do olhar adultocêntrico, que constrói o significado da infância a partir de um olhar de fora, exterior, para outro olhar focado no universo próprio das crianças, buscando percebê-las pelos significados e sentidos que atribuem às situações que vivem e pelos conhecimentos e artefatos, partilhados nas interações entre pares, constituem culturas próprias e modos específicos de organização das sociedades infantil (Lopes, 2018, p. 37).

Muitos são os educadores que pensam na Educação Infantil como uma etapa para que a criança possa se socializar, no entanto, precisamos pensar que a criança ao nascer já é um ser social, ela nasce num momento histórico e faz parte de um grupo cultural. Para Lopes e Vasconcellos (2005):

> Assim toda criança é uma criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é uma criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.
> As crianças ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-no, reconstroem-nos, além disso, apropriam-no de outros, criando suas territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 39).

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

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

Envolvida neste universo denominado escola, busquei analisar as vivências do espaço escolar, um lugar cheio de vida, pulsante de conversas, indagações, descobertas, sons, olhares, cheiros e entraves. Um caminho desconhecido e ao mesmo tempo tão cheio de possibilidades. Vivenciar, sentir, indagar e ressignificar cada movimento, cada fala, gestos e registros que se apresentam neste chão chamado escola.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UMA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios
Não gosto de palavras
Fatigadas de informar
Dou mais respeito
Às que vivem de barriga no chão
Tipo água pedra sapo
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes.
[...]
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática.
Só uso palavras para compor meus silêncios

(Barros, 2003, p. IX).

Na presente pesquisa, o espaço construído (escola) serviu como pano de fundo para compreendermos como se imbricam as vivências das crianças, suas lógicas e autorias, como se constroem essas aprendizagens na mediação com as demais pessoas especificamente na Escola Municipal "Luiz Martins Rodrigues Filho", localizada num bairro carente do município de Rio Claro (SP). Com o intuito de investigar a problemática supracitada, esta investigação foi realizada com crianças da Educação Infantil, denominada de Etapa 2 (crianças com 5 e 6 anos), na qual a pesquisadora atuou também como professora da turma.

Utilizamos como método de interpretação a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, combinada com diversos métodos de coletas: com destaque para os desenhos, fotografias, vídeos etc. De acordo com André e Lüdke (2014),

> A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do

> grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videoteipes, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada (André; Lüdke, 2014, p. 16).

Sobre este tipo de pesquisa em educação, André ressalta que:

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

As observações e interações se deram de forma constante entre as crianças e a pesquisadora e ocorreram em muitos momentos, nas brincadeiras na área externa da escola, no momento das atividades da sala de aula, no pátio, refeitório, corredores, enfim em todos os espaços e nos encontros que se dão essas vivências.

Para compreensão dos dados, este tipo de pesquisa possibilita uma maior interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. De acordo com Moreira e Caleffe (2006),

> A conceituação do termo "etnográfico" tem sido objeto de muita controvérsia. Em termos práticos a etnografia é um método e o ponto de partida é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo. Ou seja, o objetivo era compartilhar as experiências dos indivíduos, e de forma mais natural possível para melhor entender como as pessoas viviam e dava um sentido a seu mundo. (Moreira; Caleffe, 2006, p. 85)

A pesquisa etnográfica, por contemplar o estudo do cotidiano, proporciona o avanço na identificação das relações e produções de significados culturais das crianças pesquisadas. A opção pela pesquisa com princípios qualitativos baseou-se no fato de que não houve hipóteses ou questões específicas formuladas a *priori.* Houve, contudo, a existência do referencial teórico da Geografia da Infância, que orientou todo o processo de investigação e análise dos dados. Para André e Lüdke,

> O desenvolvimento do estudo assemelha-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve 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 a perspectiva dos participantes (André; Lüdke, 2014, p. 14).

Por meio desta investigação, nosso intento foi compreender como a criança da Educação Infantil vivencia o espaço escolar, tendo como pressupostos teóricos a Geografia da Infância. Segundo Sarmento e Pinto (1997):

> Relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento de artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (Sarmento; Pinto, 1997, p. 9).

Assumiu-se o desafio da professora/pesquisadora, que faz da sua própria prática um campo rico de pesquisa, em que a práxis se encontra a partir da reflexão sobre o vivido. Escutar com todos os sentidos é condição necessária à pesquisa com crianças em seu cotidiano escolar. "O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa" (André; Lüdke, 2014, p. 5).

Por intermédio da observação participante, anotações no diário de campo, registros e das intervenções da pesquisadora, foram feitas as leituras e compreensões do espaço escolar como lugar, no qual se realizam as vivências, com base na Geografia da Infância, cuja base é a perspectiva histórico-cultural.

As autoras Silva, Barbosa e Kramer (2005), fundamentadas nas ideias de Bakthin (2003), ressaltam que "a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas são mais do que aparatos técnicos-modos de conhecimento" (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 45). Cabe ao pesquisador a tarefa de compreender o que lhe é apresentado, mantendo uma distância, afastamento, segundo as ideias das autoras exercendo a exotopia (o pesquisador é sempre um outro), de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia.

Para compreendermos as vivências, sentimentos e produção de culturas dos sujeitos da pesquisa, no espaço escolar, foram construídos os mapas vivenciais, representações que demonstraram as afetividades e as leituras que têm do espaço. Se pensarmos nos mapas que vemos no mundo, todos desconsideram as referências infantis, para Costa e Barroso (2018)

> Nós seres humanos, não temos apenas uma relação racional/cognitiva com o espaço geográfico. E um desafio com o qual temos nos deparado reside na necessidade de pensarmos uma Cartografia com as crianças ampliando esse conceito de mapa e ampliando também a ideia de que o pensamento da criança não é somente cognição (Costa; Barroso, 2018, p. 1000).

Os mapas vivenciais, além de apresentarem os pontos mencionados acima, também propiciam às crianças representar o espaço por meio do desenho, fornecendo suporte para a representação espacial, de modo que as crianças possam dominar este instrumento criado pela humanidade para conhecer, informar e expressar.

Através do desenho infantil, as crianças podem expressar seus conceitos de vivências e reelaborá-los. De acordo com Costa e Amorim (2015),

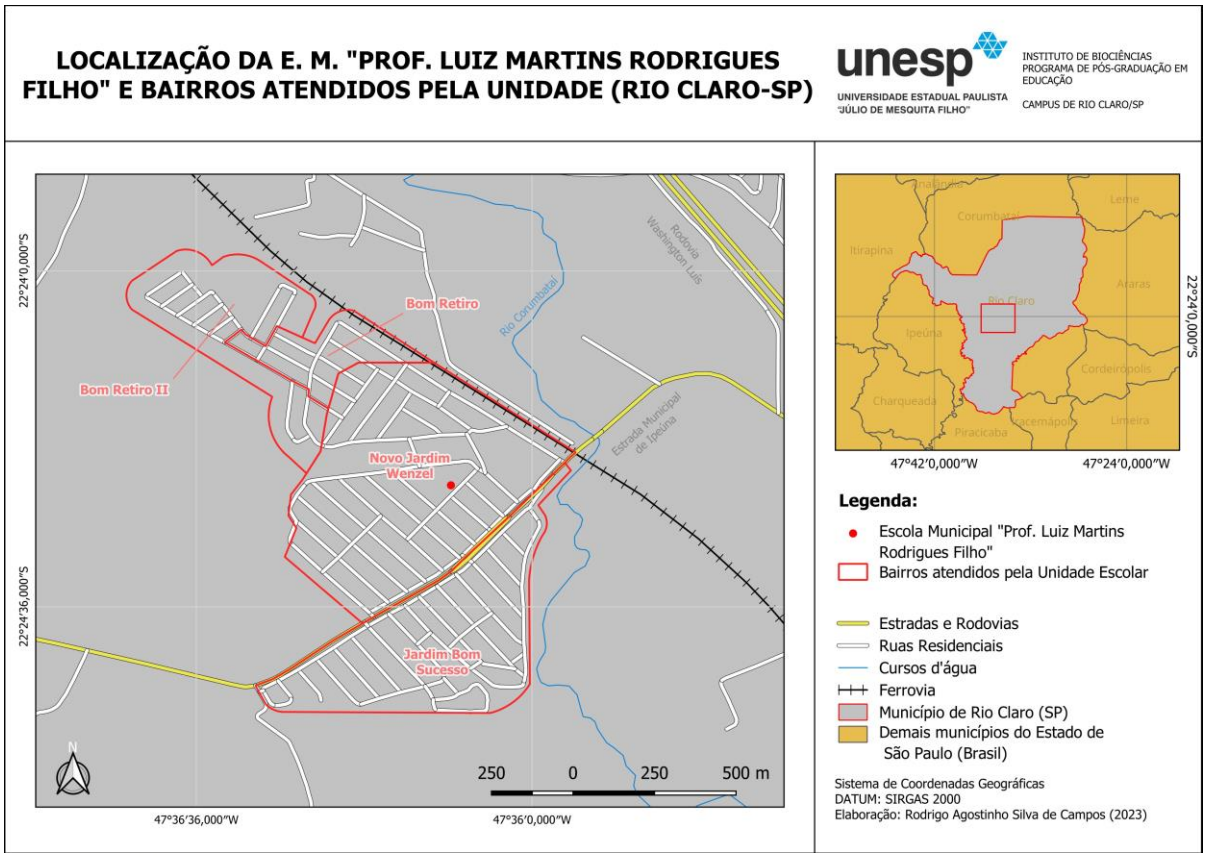
> Nessa experiência com mapas vivenciais, consideramos o termo mapa para representações livres, que, como constatamos, incluem: visões verticais do espaço geográfico, tentativas de redução proporcional do espaço cartografado, traçado dos elementos presentes nos lugares, textos, transcrições de falas dos estudantes, desenhos livres, entre outras representatividades. Isso é o que nos tem feito refletir sobre outras possibilidades de elaboração de mapas que contemplem as vivências das crianças em seus lugares e histórias de vida (Costa; Amorim, 2015, p. 3).

Buscamos observar, construir, compreender e agir, pensando em como as crianças ressignificam os tempos e espaços que frequentam, atribuindo-lhes valores próprios a partir de suas experiências e textualizações, ou seja, abrir-nos para uma escuta sensível. Para Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 45), “no caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir ditos e os não ditos; escutar os silêncios". Ser, como poeta, um apanhador de desperdícios.

3.1 Caracterização da escola, campo de estudo: os protagonistas da pesquisa e suas espacialidades

A Escola Municipal “Luiz Martins Rodrigues Filho” está situada no bairro Novo Jardim Wenzel, localizado na zona sudoeste, na periferia do município de Rio Claro (SP). Atende alunos deste bairro e dos bairros vizinhos Jardim Bom Sucesso e Bom Retiro. Os bairros estão a cerca de 20 quilômetros do centro da cidade, em área de expansão urbana, às margens do Rio Corumbataí, conforme podemos observar no mapa a seguir (figura 1).

Figura 1 – Localização da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho” e bairros atendidos pela unidade (Rio Claro – SP).



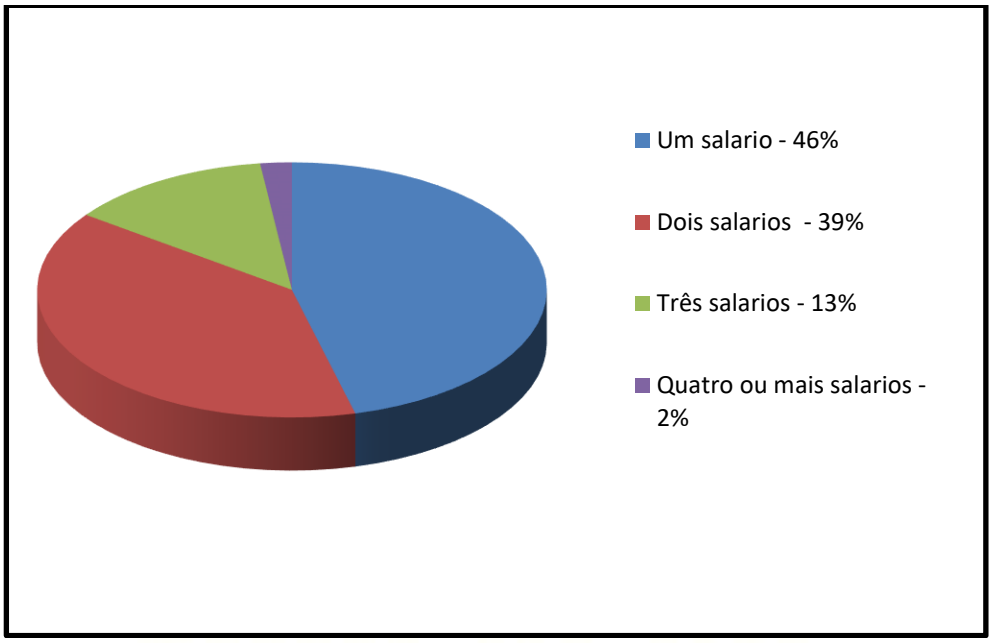
Fonte: Campos (2023). Elaborado com dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (2018).

Os bairros Novo Jardim Wenzel e Bom Sucesso foram implantados no início da década de 1980. A implantação do bairro Bom Retiro aconteceu posteriormente, no ano de 2015, portanto, a escola atende alunos moradores dos bairros Novo Jardim Wenzel, Bonsucesso e Bom Retiro (Projeto Político Pedagógico, 2018)[2].

As famílias que ocuparam essa área são migrantes oriundos de outros estados como Minas Gerais, Bahia e Ceará e de outros municípios do Estado de São Paulo. Há uma grande rotatividade de moradores no bairro. São famílias numerosas, compostas por quatro ou cinco pessoas, no qual a renda familiar é composta por 46% de famílias que sobrevivem com a renda de um salário-mínimo e 39% baseiam a sua subsistência com dois salários-mínimos. Neste sentido, 85% das famílias são de baixa renda, sendo que parte delas são beneficiadas por programas do governo, conforme podemos observar nos gráficos a seguir (figuras 2 e 3).

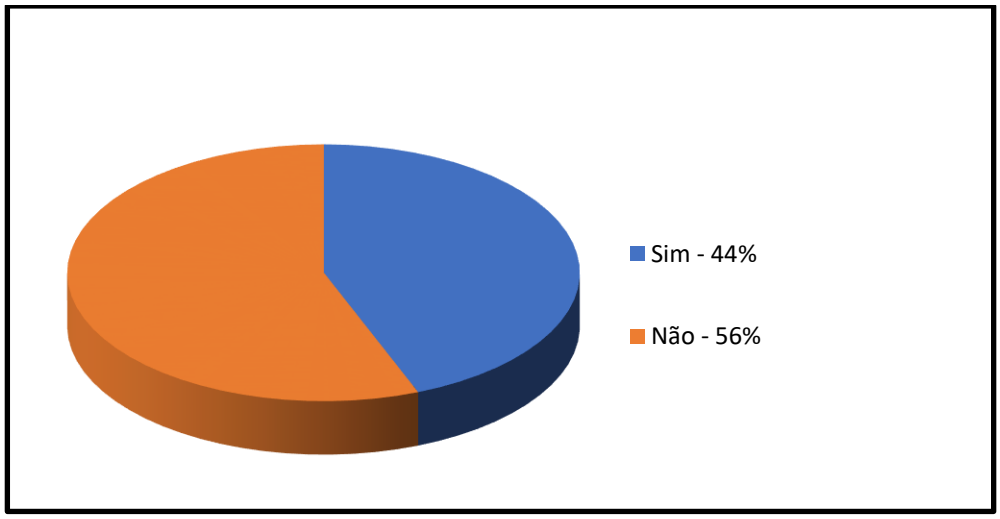
[2] Informações retiradas do Projeto político pedagógico da E.M “Luiz Martins Rodrigues Filho”, 2018.

Figura 2 – Gráfico da renda familiar dos moradores dos bairros: Novo Jardim Wenzel, Bom Sucesso e Bom Retiro, no Município de Rio Claro (SP).



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

Figura 3 – Gráfico das famílias beneficiadas por programas do governo pertencentes aos bairros: Novo Jardim Wenzel, Bom Sucesso e Bom Retiro no Município de Rio Claro (SP).

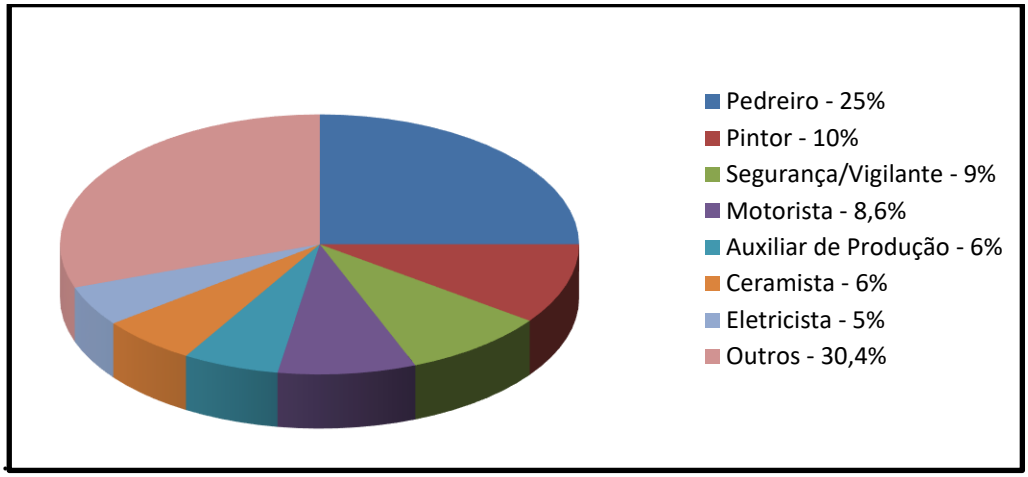


Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

De acordo com as informações do gráfico acima (figura 3), há uma considerável quantidade de famílias atendidas por programas do governo, sendo que estes servem como uma ação governamental no sentido de trazer melhorias à condição material relacionada à população. As famílias contam com os benefícios como uma forma de complementação à renda mensal, que é predominantemente baixa, conforme demonstrado na figura 2.

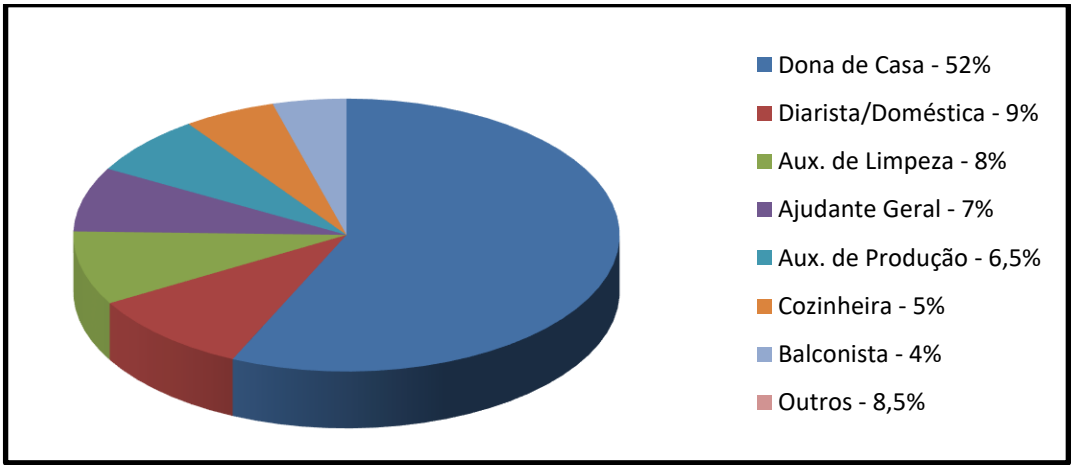
A maioria dos pais dos alunos são trabalhadores braçais ligados à construção civil. As profissões de maior incidência são: pedreiro, servente de pedreiro, pintor, segurança ou vigilante e motoristas, conforme demonstra o próximo gráfico (figura 4). Quanto às mães, mais de 50% são donas de casa e as profissões de maior incidência são: domésticas, auxiliar de produção, auxiliar de limpeza e ajudante geral, conforme a figura 5.

Figura 4 – Gráfico das profissões dos pais dos alunos da E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho".



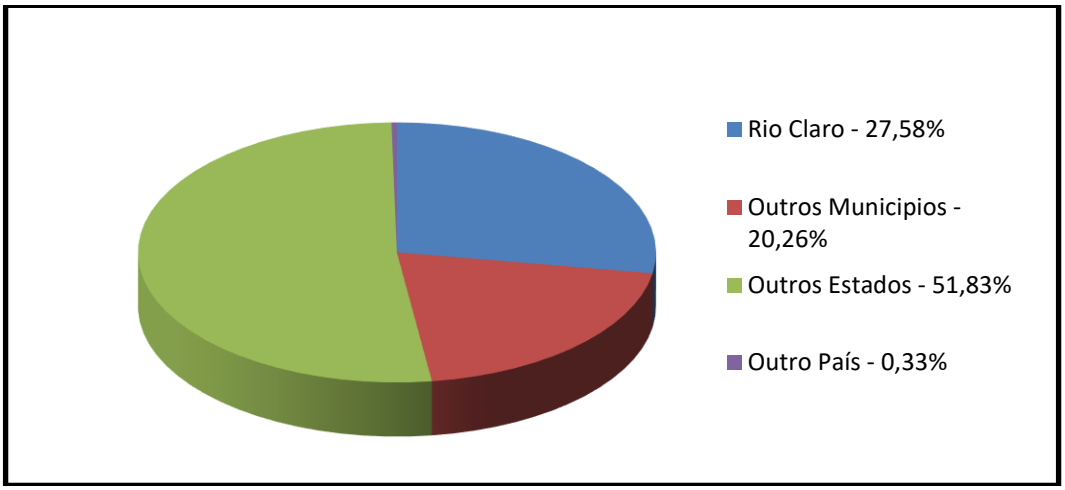
Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

Figura 5 – Gráfico das profissões das mães dos alunos da E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho".



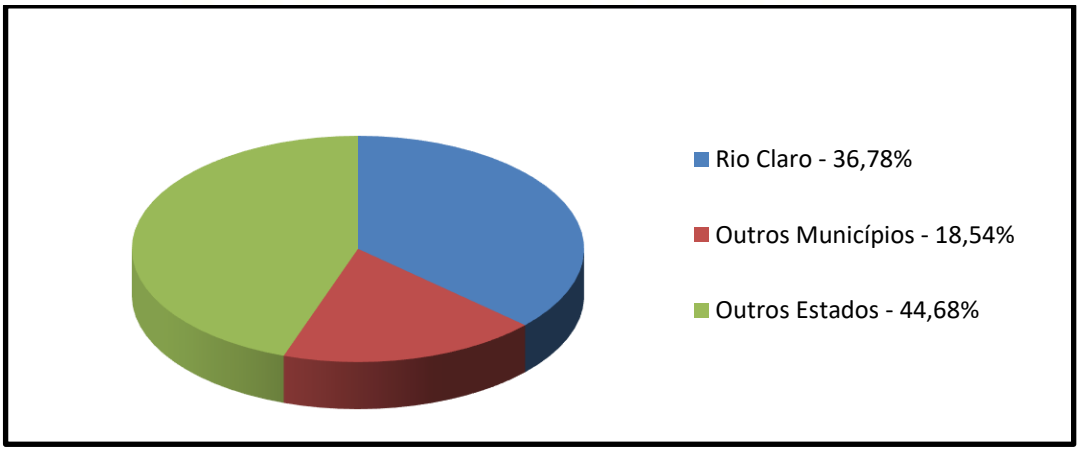
Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

Figura 6 – Gráfico dos locais de origem dos pais da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

Figura 7 – Gráfico dos locais de origem das mães dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

As famílias que são atendidas pela unidade escolar são oriundas de Minas Gerais e de Estados do Nordeste do país (figura 6). Já as mães são, na maioria, originárias do Estado de São Paulo. Observa-se pelos dados obtidos que há um movimento migratório da Região Nordeste para a Região Sudeste. Há também grande migração de famílias vindas do estado de Minas Gerais. Sendo que o fator principal por desencadear fluxos migratórios é a questão econômica, principalmente no caso dos nordestinos, cujos movimentos sempre estiveram relacionados à busca de melhores condições de vida.

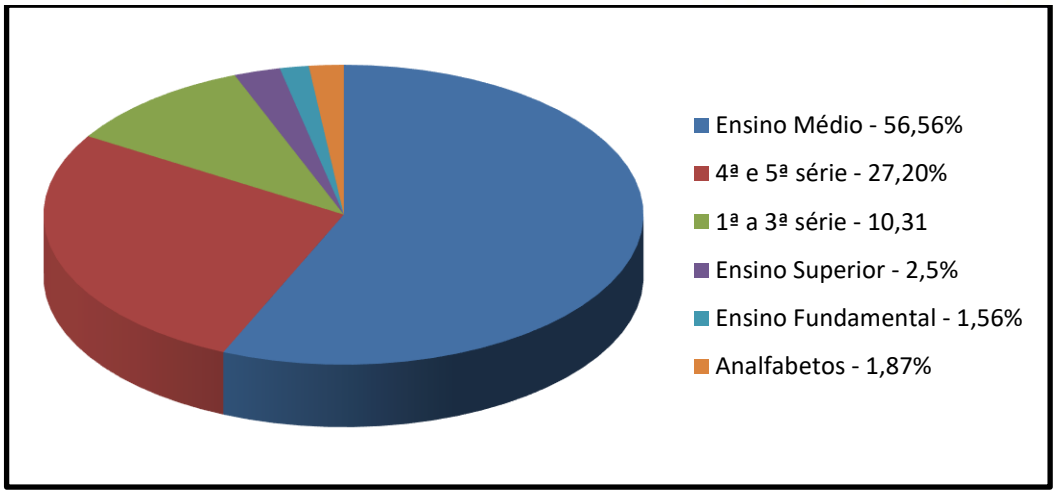
Os bairros Novo Jardim Wenzel e Bom Sucesso, conforme dito anteriormente, foram implantados no município a partir da década de 80, fato explicado pela intensa expansão urbano industrial, iniciada na década de 70. Rio Claro mostrava-se como uma área de intensa expansão

urbano-industrial e por esta razão recebeu um grande contingente de migrantes rurais. Como explica Filene (2004, p. 114) “Foi neste período também, que a cidade conseguiu, através de incentivos do poder público (Programa das Cidades Médias) a instalação da maior parte das empresas no distrito industrial”.

Atualmente, ainda existe o processo migratório no município, que se reflete no exemplo das famílias dos bairros atendidos pela escola. Esse fluxo é percebido pela rotatividade que ocorre nas matrículas das crianças na mesma instituição. A unidade escolar sempre recebe as crianças migrantes, bem como realiza as transferências para os estados de origem destas famílias durante todo o ano letivo.

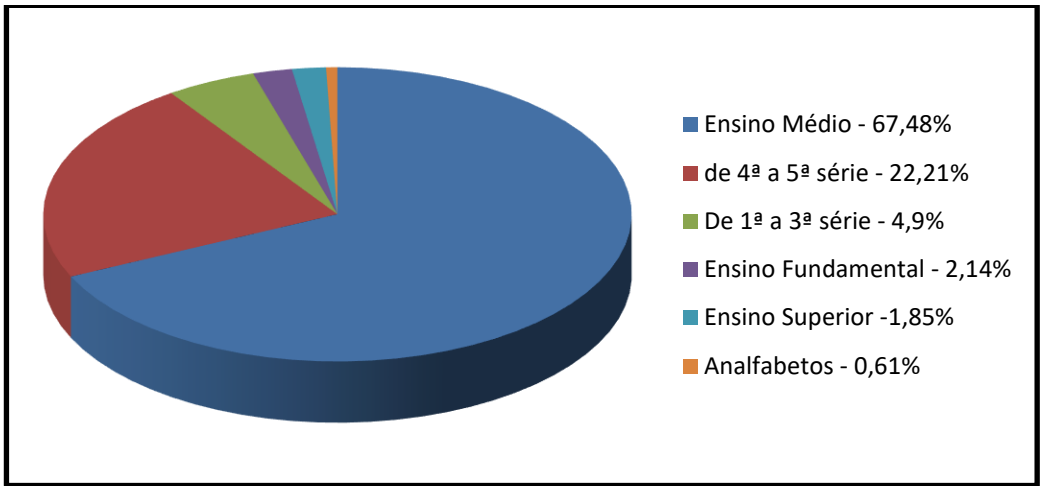
De acordo com os dados apresentados nas entrevistas, cujas informações estão contempladas no Projeto Político Pedagógico, os pais e mães em sua maioria completaram o Ensino Médio e menos que 4,5% completaram o Ensino Superior, conforme demonstram os gráficos a seguir (figuras 8 e 9).

Figura 8 – Gráfico da escolaridade dos pais dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

Figura 9 – Gráfico da escolaridade das mães dos alunos da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018).

Os dados apresentados sobre a escolarização dos pais refletem o que várias pesquisas sobre políticas educacionais nos têm apresentado: as pessoas mais pobres dificilmente chegam ao Ensino Superior. As políticas educacionais brasileiras têm suas orientações pautadas em organismos internacionais. Para Libâneo (2016), tal fato se consolidou desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais expedidas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial.

Nossa educação está subordinada à lógica das políticas de contenção da pobreza, pautada num currículo instrumental ou de resultados imediatos, ou seja, um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e ao emprego. A educação oferecida às classes mais pobres visa formar mão de obra para o trabalho.

Uma escola que não está voltada para desenvolver conhecimentos significativos, contribuindo para formação de psíquicos superiores que ajude a compreender a realidade e desenvolver processos de pensamento, pelo contrário, temos uma escola que é centrada em conhecimentos práticos, básicos e tecnicista, onde se aprende maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho.

Poderíamos fazer muitos apontamentos sobre esta questão tão importante da escolarização dos brasileiros das camadas menos favorecidas, o que não é o foco da nossa pesquisa. Porém, os dados revelados no Projeto Político Pedagógico nos ajudaram a compreender que a falta de oportunidades dos pais, faz com que eles estabeleçam uma relação de importância do espaço-escola, na aspiração de um futuro mais promissor aos filhos.

A Escola Municipal “Luiz Martins Rodrigues Filho” foi criada pelo decreto de nº 6044, datado de 22 de julho de 1999. Inicialmente, recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino

Fundamental “Novo Jardim Wenzel”. Sua criação teve como objetivo principal atender a demanda dos bairros Bom Sucesso e Novo Jardim Wenzel, pois os alunos até então eram transportados para o distrito de Batovi. A escola contava com cinco salas de aula, pátio coberto, refeitório, cozinha, almoxarifado e área administrativa. O prédio foi construído em duas etapas, sendo a primeira no ano de 1999. A figura 10, demonstra o início das obras:

Figura 10 – Foto da construção da primeira parte (alicerce) da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.

Fonte: Acervo da escola (1999).

A portaria da Dirigente Regional de Ensino de Limeira de 04/01/2000, publicada no D.O.E. de 05/01/2000, autorizou o funcionamento da escola com os cursos de Ensino Fundamental, ciclos I e II e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ciclo I – retroagindo os efeitos da portaria a partir de 17/12/1999. Em 2006, com a construção de quatro salas de aula, sala de leitura e brinquedoteca, houve ampliação de vagas, e no ano seguinte passaram a atender alunos da Educação Infantil, o que contribuiu de forma significativa para a melhoria das condições de acesso à escola e à extensão da escolaridade das crianças da comunidade atendida.

As fotografias das figuras 11 e 12 demonstram a obra praticamente finalizada em sua segunda parte da construção e após reforma, respectivamente, nos anos de 2006 e 2018.

Figura 11 – Foto da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”, obra praticamente finalizada em 2006.

Fonte: Acervo da escola (2006).

Em 2018, praticamente após 20 anos de fundação, o prédio passou por uma reforma, melhorando as condições físicas com a colocação de piso, implantação de parte do muro e pintura. A área externa, que também estava bastante abandonada, recebeu no ano de 2020 uma nova caixa de areia e em 2022, novos brinquedos para a área de recreação. Cabe ressaltar, que a comunidade atendida é bem carente, portanto, esses educandos são estigmatizados, com um alto índice de vulnerabilidade social e econômica. Conhecer as condições de vida das crianças que frequentam a escola é muito importante, pois de acordo com Callai (2013):

> O espaço é construído ao longo da vida das pessoas, diretamente por elas enquanto protagonistas, ou de forma passiva ao permitirem que os outros decidam sua vida. O espaço concretiza/materializa as ações humanas e a vida social por meio dos embates entre os grupos, vai se mostrando como resultado das ações no espaço. Interessa, então, conhecer o mundo interligando os problemas dos locais com as demandas globais. O lugar onde vivem nossos alunos precisa ser compreendido para que possa trabalhar na escola (Callai, 2013, p. 17).

Em 2022, a escola atende a 12 salas de Ensino Fundamental e 12 salas de Educação Infantil. Não há mais o atendimento na Educação de Jovens e Adultos, sendo que o espaço físico, anteriormente projetado somente para atender alunos do Ensino Fundamental, é também compartilhado com as crianças da Educação Infantil (figura 12).

Figura 12 – Foto da fachada da E. M. “Luiz Martins Rodrigues Filho”.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Não há na escola brinquedoteca, biblioteca, quadras, carteiras e banheiros adequados ao público da Educação Infantil e neste sentido para que as atividades sejam realizadas são feitos “arranjos” pelos funcionários e professores, usando espaços comuns e que estão disponíveis, como por exemplo: pátio, palco, área externa e sala de aula.

O “espaço escola” tem um significado muito importante na vida da comunidade, já que muitas famílias vislumbram além da oportunidade da educação aos seus filhos, um espaço para o suprimento de outras necessidades, que vão desde a alimentação até as questões socioafetivas e emocionais. Callai (2013) nos chama atenção, quando diz que “a escola é a instituição formal que tem em si a responsabilidade de oportunizar acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, muito embora, atualmente, a ela sejam atribuídas muitas outras funções” (Callai, 2013, p. 29).

A autora supracitada nos convida a refletir sobre escola, espaço e lugar e a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele:

> As coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo. O mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo (Callai, 2013, p. 29).

Em sua maioria, os educandos demonstram-se autônomos, alegres, interessados, espertos e curiosos, o que colabora para o seu desenvolvimento, assim como também podemos constatar que a carência afetiva é desencadeada por inúmeros fatores, com destaque para a ausência de recursos financeiros, baixa frequência, dificuldades para aprender, descaso da família pela vida escolar do aluno etc. Tais elementos geram muitos prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem destas crianças.

4 GEOGRAFIA DA INFÂNCIA - BREVES APONTAMENTOS

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em
casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência
cuspindo fogo e lendo fotonovelas.
A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte
ele veio contando que caíra no pátio da escola um
pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos feito
queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez
Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido
de jogar futebol durante quinze dias.
Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra
passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar
Um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu,
A mãe decidiu levá-lo ao médico.
Após o exame, o Dr Epaminondas abanou a cabeça:
- Não há nada a fazer; Dona Coló. Este menino é mesmo
um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade.

Para falarmos da infância é preciso entender que os estudos sobre este campo são muito recentes, especificamente no Brasil. Nas décadas de 1980 e 1990, houve o crescimento de estatutos políticos e legais visionando a criança como um sujeito de direitos, sobretudo pela publicação de diversos documentos, como a Convenção sobre os Direitos das Crianças, o Estatuto da Criança e Adolescente, entre outros.

Com relação ao campo de Estudos da Infância, no Brasil veio se constituindo, nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos 80 do século XX, pela contribuição de diferentes áreas de conhecimento, as quais comungavam com a insatisfação com as perspectivas tradicionais de conceber as crianças; buscando assim novos olhares, sob as perspectivas da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Geografia, da Filosofia e da Pedagogia.

Tais áreas do conhecimento fomentaram mudanças de paradigmas que trouxeram um novo olhar para as crianças, novos locais para elas nas investigações e na vida em sociedade. A consolidação desse campo passa pela implementação de periódicos, publicação de livros,

sistematização de grande número de artigos, cursos de pós-graduação, pesquisas e encontros que têm, como ponto de convergência, o interesse pelas crianças e suas infâncias, sob essas diferentes perspectivas.

Alguns princípios são partilhados por essas áreas, tais como, a concepção de infância como uma construção social e que não deve ser reconhecida apenas como um período de maturidade biológica. A infância é uma instância social se pensarmos em todas as variáveis sociais que se cruzam, tais como, o gênero, classe social, etnia, entre outros e crianças são pessoas com competências históricas e geográficas, cognitivas e emocionais, que diferem dos adultos, apresentando culturas singulares que se estabelecem nas redes dos demais setores da sociedade.

O movimento vivido nos anos 1980 busca criar um paradigma para as crianças, rompendo com o estatuto de uma cidadania apenas para o futuro e no livro *Constructing and recosntructing Chidhood* (1990), concebido por Alan Prout e Alisson James, destaca seis pontos que assinalaram a fase sociológica das crianças:

- A infância é uma construção social;
- A infância é uma variável social, assim como classe, gênero e etnia;
- As crianças devem ser pesquisadas por sua própria condição;
- Crianças agem diretamente no meio social em que vivem;
- A etnografia como importante método de pesquisa com crianças, pela aproximação que possibilita;
- É necessário um processo de reconstrução para que se proclame um novo paradigma de infância.

Cabe ressaltar que estes estudos foram ampliados e reforçados por outros autores, como Qvortrup (2009), Sarmento (1993), William Corsaro (2011) e outros.[3] Estes novos princípios nos fazem pensar na criança que ao nascer já faz parte de um grupo: da família, da igreja, do bairro e posteriormente da escola. Pensar na infância, que se dá pela apropriação e reconfiguração que as crianças dão aos espaços ao construírem suas territorialidades. Lopes (2018), aponta para essa questão, quando considera que:

[3] Informações baseadas no artigo: Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com crianças dos anos iniciais. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan/jun., 2016.

> A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas da infância, de lugares, destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos de territorialidades das crianças, geografias construídas por elas (Lopes, 2018, p. 24).

De acordo com as leituras realizadas, foi na década de 1970 que houve o aumento desses estudos e pesquisas envolvendo crianças e suas espacialidades. Foram produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados pela Geografia Humanista. São ideias importantes a respeito de espaço e lugar dos sujeitos, no caso, as crianças. Muitos são os autores que se debruçaram sobre esta temática, como: Kevin Lynch (2011), Armand Frémont (1980), Jean Piaget e Bärbel Inhelder (1993) e Roger Hart (1992).

No que diz respeito às contribuições para os estudos da infância são mais recentes, mas vêm sendo cada vez mais presentes nas pesquisas como importante referencial, especialmente pelos trabalhos da Geografia da Infância. No Brasil, este movimento do campo chamado de Geografia da Infância[4], teve início a partir dos autores Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos. Considerados precursores, no ano de 2005, com o lançamento do livro *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas.*

Segundo Lopes (2018), essa área tem tido como desafio não apenas sistematizar seus conceitos e trazer o debate geográfico para os estudos contemporâneos sobre as crianças e suas infâncias, mas também refletir sobre os desafios metodológicos que elas impõem. “No Brasil essa área de estudos busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que emanam, dentre as quais destacamos: “a paisagem, o território e o lugar” (Lopes, 2018, p. 2).

A Geografia da Infância assume o diálogo com os referenciais da perspectiva de Vigotski e demais colaboradores, especialmente ao abordar a unidade entre meio e desenvolvimento humano, chamada de vivência.

Estudos de Lopes e Vasconcellos (2005), Lopes (2018), Amorim (2009), Costa (2010) Rocha (2011), Medeiros (2012), Tebet (2013) dentre outros, têm contribuído para este campo

[4] O campo se organiza especialmente a partir do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI - CNPq/UFF-UFJF, que completou 10 anos em 2021 e que tem como premissas: “As vivências humanas ocorrem num tempo, mas também ocorrem num espaço, todas as pessoas possuem uma dimensão histórica (temporalidade), mas possuem também uma dimensão geográfica (espacialidade). As vivências humanas são sempre geo-histórias. Os bebês, as crianças e os jovens vivenciam os mesmos processos. Por isso podemos falar em uma Geografia da Infância. A Geografia da Infância busca compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, como a paisagem, o território, o lugar, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças” (GRUPEGI, 2023). Disponível em: http://geografiadainfancia.blogspot.com/. Acesso em: 02 nov. 2023.

de pesquisa, promovendo a produção de livros, artigos e publicações contribuindo para o interesse da comunidade acadêmica e dos educadores.

A respeito da Geografia na Educação Infantil, cuja temática baliza a nossa pesquisa, o pesquisador Jader Janer Moreira Lopes em sua obra: Geografia e Educação Infantil-espaços e tempos desacostumados (2018, p. 77) assevera que "a Geografia, como campo de conhecimento, deve se somar às demais formas de saberes que transitam no Espaço da Educação Infantil".

Sobre as práticas nas rotinas da Educação Infantil, estas se configuram nos projetos com as crianças. Na obra supracitada, o mesmo autor (2018, p. 77-78) sugere uma organização espacial e temporal que tenha por intenção[5]:

- Alcançar uma dimensão pedagógica que promova o respeito à condição humana, sem se restringir ao espaço das salas de aula, mas considerando-se a totalidade de ambientes que compõem a instituição;
- Contribuir com a formação das crianças em termos de suas potencialidades motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais;
- Redesenhar o espaço físico para/com as crianças tendo em vista a observação dos interesses e necessidades delas (dos que brincam, como brincam, do que mais gostam de fazer, onde preferem ficar...), uma produção coletiva/comunitária, envolvendo também os funcionários e os familiares);
- Explorar a diversidade de ambientes que formam as paisagens terrestres (suas formas, texturas, cores, cheiros, temperatura, umidade...);
- Garantir o contato direto da criança com elementos da natureza (árvores, grama, água, areia e outros);
- Planejar atividades que possibilitem às crianças terem acesso aos diferentes espaços da instituição, bem como espaços fora dela;
- Garantir a exploração pelas crianças de bens e saberes historicamente construídos pela humanidade (espaços, artefatos que os configuram);
- Abrigar parques e equipamentos adequados às crianças que os utilizam;

[5] Esses itens transcritos foram adaptados do documento "Educação Infantil": a construção da prática cotidiana (2012) construído de forma coletiva com os educadores que fazem parte do GRUPEGI/ CNPq, disponível em: http://geografiadainfância.blogspot.com.br.

- Organizar experiências de encontro coletivo, comunitário, permitindo expressões individuais e do coletivo.

Uma organização espacial assim definida garante às crianças oportunidades de produzir vivências significativas, seja por meio das interações, brincadeiras e experiências, nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018) ressalta a importância das intencionalidades ao promover as vivências às crianças,

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

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

Sobre as vivências que permeiam todo esse processo, dedicaremos o próximo capítulo, que abordará as contribuições teóricas de Vigotski para este campo de estudos.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

Pessoas são diferentes[6]

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes…
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Ruth Rocha (2020).

A poesia de Ruth Rocha nos remete a pensarmos nas crianças como sujeitos diferentes, constituídos de história e de sua própria identidade. No entanto, são também as diferenças apresentadas no meio em que convivem que vão permear e conduzir o desenvolvimento delas.

É no início de sua vida escolar, propriamente na Educação Infantil, que essas diferenças se encontram e são partilhadas, ou seja, quando se dá o convívio social. Sob uma perspectiva histórico-cultural, meu olhar esteve atento para essa diversidade de culturas, de pensamentos e de ações vivenciadas no espaço da escola durante a realização da pesquisa. Neste sentido, se faz necessário discorrer sobre a base teórica referenciada.

[6] Disponível em: http://projetoabelha.com.br/?p=4118. Acesso em: 22 nov. 2023.

Para Vigotski (1996), a evolução de cada homem, sua cognição e subjetividade é um fenômeno singular, mas que também faz parte da história de seu ambiente social. Assim, o sujeito se constitui nas relações sociais, através da mediação com o outro. É através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.

Mantendo sempre, em sua designação, a dimensão histórico-cultural, a teoria vigotskiana propõe explicitamente a superação do modelo de compreensão do indivíduo como ser abstrato, isolado dos contextos. Ao contrário, concebe-se um sujeito situado histórica e culturalmente, cognitivamente apto para ler o mundo e situar-se diante das circunstâncias, usando como instrumento os dispositivos culturais disponíveis em seu tempo (sistemas de criação, armazenagem e transmissão de conhecimentos).

As reflexões de Vigotski conduzem ao desenvolvimento de uma teoria que compreende as atividades humanas historicamente a partir das conexões com a transformação das condições materiais da existência, considerando a natureza humana não como uma categoria fixa que pode ser descrita numa perspectiva universalista, mas uma categoria em permanente movimento e transformação.

Em sua teoria, são considerados: o meio, o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura, que se tornam elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós constituídos e nos apresenta e explica dois conceitos, os quais o autor considera muito expressivos, traduções das palavras russas *sredá* e *perejivani:* “meio” e “vivência”. De acordo com a teoria histórico-cultural

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado- a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa- , e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010b, p. 686).

Este processo não ocorre de maneira linear, ligado basicamente ao aspecto cronológico, com regularidades e especificidades rígidas. Sobre este aspecto, o mesmo autor ressalta que:

> O desenvolvimento não é uma simples função do tempo, inalterável proporcionalmente à quantidade de anos vividos pela criança. A mudança ao longo do desenvolvimento não corresponde diretamente ao curso cronológico do tempo. Desenvolvimento é uma função complexa do tempo, relacionada a seu curso por interdependências extremamente complexas, específicas e alternáveis. O curso do desenvolvimento infantil em nada lembra o movimento regular e gradual do ponteiro do relógio que marca o tempo. O processo de desenvolvimento diferencia-se pelo caráter rítmico ou cíclico de seu transcurso. Ele não representa um movimento que segue em uma única linha reta, mas lembra muito mais uma curva ondulada, a ascendência e a descendência da qual podem simbolizar um caráter específico e rítmico desse processo que nunca transcorre com o mesmo tempo, mas manifesta constantemente alternância de períodos com movimentos rápidos e vagarosos, intensos e amenos, progressivos e regressivos (Vigotski; Luria; Leontiev, 2001, p. 151-152).

O sistema educacional brasileiro, quando o assunto é desenvolvimento infantil, não considera os aspectos rítmicos ou cíclicos, conforme acima mencionados. Com relação a isso, Prestes (2016), faz a seguinte reflexão:

> Quando se reduz a questão à idade cronológica, sem considerar que um certo período, seja um dia, um mês ou um ano no desenvolvimento humano nunca é igual por seu significado a um outro, elimina-se a necessidade de investigar o lugar que esse determinado tempo ocupa na curva de desenvolvimento de cada criança. Um mês no desenvolvimento de uma criança de 4 ou 5 anos não tem o mesmo significado na vida de um recém-nascido. Essa ideia de Vigotski nos dá base para refletirmos a respeito da persistente divisão das crianças por faixas etárias nas instituições (Prestes, 2016, p. 33).

Vemos claramente nas instituições da Educação Infantil como as crianças são "divididas" por faixas etárias, quando há uma preocupação com a questão da idade, como se elas não pudessem conviver e aprender com crianças menores ou maiores.

Este novo conceito apresentado por Vigotski rompe com o argumento de analisarmos o indivíduo apenas como corpo e mente, sem considerarmos fatores externos que influenciam na trajetória de seu desenvolvimento. É pensar no desenvolvimento da criança sob um novo olhar, não aquele apenas voltado para o desenvolvimento "pré-determinado", mas o olhar voltado para a criança que se desenvolve, conforme ressalta Lopes:

> A grande mudança trazida por Vigotsky é que o olhar não deveria ser para o desenvolvimento da criança, mas para a criança que se desenvolve. Veja que há uma profunda diferença entre as duas afirmações, pois olhar para o desenvolvimento da criança, já significa definir princípios prévios que devem ser buscados e até mesmo aplicados, o que gera aprisionamento do olhar para a infância. Está posto, assim, um acabamento já cristalizado, fossilizado e, claro, uma universalidade que deixa de fora a diversidade e diferença. Olhar para as crianças que se desenvolvem é olhar para os processos que geram o

> desenvolvimento na vida e na condição social do viver, para os movimentos e transformações que ocorrem (Lopes, 2021, p. 110).

Deste modo, faz-se necessário pensar nas crianças da Educação Infantil como sujeitos que não se enquadram neste determinismo cronológico, levando-se em conta que as interações sociais ocorrem intensamente nesta fase da vida escolar e potencializam grandes transformações e aprendizagens. Fundamentar esta pesquisa sob a perspectiva da teoria histórico-cultural ajudou-nos a desvendar e entender as questões que foram propostas e que estão enredadas nas vivências que ocorrem no espaço escolar, especificamente: observar como as crianças, nas mediações com as outras pessoas presentes em suas redes socioespaciais, constroem suas aprendizagens, seu desenvolvimento e suas vivências.

5.1 O importante papel da brincadeira na educação infantil nos espaços vivenciados

Nos últimos anos, muito se tem falado do papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil. A partir da mudança do Ensino Fundamental I para 9 anos e com a entrada da criança com seis anos nesta etapa da educação, o papel da brincadeira tem sido amplamente discutido. Vários autores têm se debruçado sobre esta questão, que está presente no próprio documento oficial do MEC: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006), onde se discute a importância do brincar nos espaços escolares.

Neste documento, Borba faz indagações para que possamos refletir sobre este tema: “De que as crianças brincam hoje? Como e com que brincam? As brincadeiras de outros tempos estão presentes na vida das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares reduzem os espaços e tempos de brincar?” (Borba, 2006, p. 33).

A autora menciona as questões do mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço e sobre como diferentes espaços geográficos e culturais implicam em diferentes formas de brincar.

Ao discutirmos nossas intenções e perspectivas teóricas, afirmamos que o objetivo geral desta investigação é analisar as vivências das crianças, suas lógicas e autorias a partir das espacialidades em que estão inseridas, fundamentadas pelos estudos da Geografia da Infância. A experiência do brincar perpassa por diferentes tempos e lugares.

> A criança pelo fato de situar-se em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece

> com os outros adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura (Borba, 2006, p. 34).

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vigotski (1996), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos.

Vigotski assevera que a brincadeira é uma das atividades guias da infância. Especificamente, a brincadeira de *Faz de Conta*[7] apresenta aspectos de fundamental importância porque a criança vivencia verdadeiros dramas, pois, mesmo tendo a liberdade de criar situações imaginárias, há regras do comportamento social implicadas na atividade em que são estabelecidas relações.

Em sua definição, a brincadeira é o campo de liberdade de ação dos pequenos. Nessa atividade, a criança é livre, e são as regras da vida social, ocultas na situação imaginária, que transformam essa liberdade em ilusão. Através do *Faz de Conta* começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real. Para Prestes "nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real" (Prestes, 2016, p. 31).

Sobre as regras, Vigotski nos fala:

> Parece-me que sempre há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (Vigotski, 2008, p. 28).

[7] O faz de conta envolve todo um jogo dramático, nele, as crianças experimentam diferentes papéis ao longo da brincadeira, e com isso, elaboram o pensamento e utilizam-se de linguagens, para enfim demonstrar as coisas que vivenciam, acreditam, e o que gostariam de aprender.

As brincadeiras e as situações imaginárias em si impõem regras. São regras sociais, que na realidade, podem criar conflitos ao contrariarem o desejo da criança. Prestes ressalta que “a brincadeira de faz de conta é o cenário em que a criança pode agir de acordo com determinado papel, mas ao interpretá-lo, precisa seguir o que as regras ditam, senão a brincadeira acaba” (Prestes, 2016, p. 34).

A autora afirma que a brincadeira é uma atividade dramática e não é a resolução do conflito em si ou a satisfação apenas de certos desejos os aspectos mais importantes, e sim a tomada de consciência, por parte da criança, da existência de regras. Quando as crianças brincam, elas vão tomando consciência das regras sociais, se auto educando, a autora aludida ressalta que ocorre o auto educar-se, educa-se a sua vontade, pois por mais que queira fazer os desejos nas brincadeiras, precisa se submeter às regras, que são impostas pelos objetos, pelos parceiros das brincadeiras.

> O desejo de ser adulto e fazer o que os adultos fazem, ou seja, participar diretamente da vida deles, faz a criança inventar a situação imaginária e brincar daquilo que gostaria realmente de fazer, mas está impedida pela sua condição de infante (Prestes, 2016, p. 35).

Através da brincadeira desenvolve-se o processo de tomada de consciência por parte das crianças e ter esta consciência é dominar, pois a vontade, ao entrar no fluxo das funções elementares, modifica-se estruturalmente, possibilitando à criança operá-la conscientemente. Segundo os estudos dos autores nos quais ancoramos a pesquisa, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento, ambos afirmam que para que haja o desenvolvimento infantil, é preciso que algo novo apareça, algo que não existia antes.

> E esse novo na brincadeira de faz de conta é o agir que se tem em mente e não em função da situação que aquilo que está diante da criança. Como Vigotski, a imaginação é o novo que emerge na brincadeira, é a neoformação que surge nesta atividade, na ação da criança com objetos aos quais ela atribui novos significados (Prestes, 2016, p. 35).

Na situação ilustrada pela fotografia a seguir (figura 13), as meninas da Turma Primavera[8], estão no momento do Parque - há reservado um horário semanal de 50 minutos

[8] Turma Primavera, foi o nome fictício usado para denominar a turma pesquisada. A primavera é considerada por muitos a estação mais bonita do ano. Isso se deve ao fato de que nela ocorre a floração de diversas espécies de plantas. As paisagens enchem-se de cores, deixando ruas, campos, parques e jardins com o aspecto alegre e vívido. Assim são as crianças pequenas da Educação Infantil, elas dão vida e cor aos espaços frios e cinzentos das escolas.

para que possam brincar neste espaço da escola. As crianças se revezam nos brinquedos, explorando os arredores do espaço. A imagem capturada pela câmera representa um momento de brincadeiras no Parque, no qual as crianças gostam de brincar nos pneus. Observo o movimento e falas, um grupo de meninas brinca e faz de conta que ali é um avião. A aluna N, que é o piloto, solicita que as demais fiquem sentadas, pois não se pode viajar em pé e que apertem os cintos. Após alguns minutos, o piloto se transforma em aeromoça e serve o lanche aos passageiros.

As crianças dão um novo significado aos pneus, estabelecem regras, para que se possa viajar no avião: sentadas e com cintos. Ao mesmo tempo, há uma reinvenção dos papéis, o piloto deixa de ser piloto e passa ser aeromoça, é a condição autoral da criança que aparece no *Faz de Conta*, que provavelmente já foi uma situação que esta vivenciou de alguma forma, por meio de uma viagem, de um filme, desenho, de uma história lida, mas que passou a fazer parte de seu repertório vivencial.

Sobre esta questão, Lopes (2018) em sua obra dialoga com Vigotski, ao refletir sobre a condição autoral da criança nesse processo de reinventar constantemente a própria condição cultural humana, num procedimento por ele definido de “reelaboração criadora”: “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas a reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças” (Lopes, 2018, p. 51).

Figura 13 – Foto de crianças brincando no pneu.

Fonte: Arquivo da autora (2022)

A criança quando brinca cria situações por ela vivenciadas ou não, as situações que acontecem no ato do brincar são frutos das experiências extraescolares. Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária. “Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança”. (Vigotski, 2008, p. 26). Para o autor, isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico.

De acordo com as leituras realizadas, na teoria histórico-cultural, a brincadeira tem um papel transcendental, que permite à criança atribuir outras significações ao mundo, aos objetos, às relações socioculturais, pela criação e imaginação, adquirindo uma dimensão libertadora. “Na brincadeira da idade pré-escolar, temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico: a ideia separa-se do objeto, e a ação é desencadeada a partir da ideia e não do objeto” (Lopes, 2018, p. 54).

As vivências lúdicas através do brincar, para Vigotski, são compreendidas como atividades construídas pela criança na qual as trocas de experiência se efetivam e ocorrem as interações com outros sujeitos. O ato de brincar potencializa o desenvolvimento das crianças. Para explicar as possibilidades de aprendizagem e influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vigotski formulou o conceito de “Zona de Desenvolvimento Iminente” (ZPI), que seria:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1996, p. 97).

Sobre a zona de desenvolvimento iminente[9], Lopes faz a seguinte reflexão:

> Configura-se como a grande potencialidade humana de ir além de si próprio, de refundar sua própria existência com e a partir do outro, dos artefatos do mundo, dos espaços e tempos que habitamos, todos poderosos instrumentos culturais, capazes de gerar a atividade revolucionária e de criar as funções psíquicas superiores, típicas da própria espécie humana (Lopes, 2018, p. 55).

Dada a importância das relações entre as crianças na Educação Infantil, é muito importante que os educadores se sensibilizem para o processo de transformação e de humanização em suas práticas educativas, desde o processo de escuta das crianças, à composição dos grupos e, principalmente, no uso dos espaços escolares, para que as intencionalidades de desenvolvimento através do brincar sejam contempladas. Vasconcellos justifica tais ações ao considerar que:

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

Neste sentido, a pesquisa nos fez refletir: quais são as experiências mais significativas relativas às brincadeiras das crianças na Educação Infantil? Ao pesquisar sob a luz dos referenciais da Geografia da Infância, meu olhar voltou-se para também analisar a questão das brincadeiras nos espaços da escola: em quais espaços as brincadeiras estão sendo oportunizadas, especificamente na escola escolhida para a pesquisa, na qual os espaços são poucos e dependem dos arranjos feitos pelos educadores?

Refletir sobre como as crianças se relacionam nestes espaços ao brincarem e o que elas trazem das suas vivências para as situações apresentadas, foram questões importantes da nossa pesquisa, a apresentação dessas apreciações ou compreensões serão apresentadas no capítulo intitulado: Olhares sobre a Geografia da Infância: revelando vivências e espaços da Educação Infantil. Previamente faz-se necessário abordarmos sobre os documentos que nortearam a

[9] Tradução cunhada por Prestes (2012): zona de desenvolvimento iminente.

Educação Infantil no passado e os objetivos propostos para a Educação Infantil, conforme os documentos oficiais, intencionando um diálogo com a Geografia da Infância.

6 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES

Exercícios de criança

No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropicar no passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo.

Manuel de Barros.

Como professora da Educação Infantil, me deparo todos os dias com questionamentos semelhantes aos do menino da poesia, perante as crianças pequenas e curiosas, que inventam suas lógicas, recriam situações conforme suas percepções e são autoras de suas brincadeiras. Utilizam do seu espaço-território sem a mínima pretensão de pedir o consentimento dos adultos, dão vida, cores e falas aos artefatos.

No entanto, para se chegar a esta concepção de infância e ao reconhecimento da importância deste segmento na educação, foi um processo longo e demorado, conforme aponta Acauan (2021) em sua pesquisa: a infância passou por muitos desafios e negociações, principalmente políticas para ser protegida e reconhecida por lei.

As escolas de Educação Infantil inicialmente criadas no Brasil, nos séculos XIX e XX, foram influenciadas pelas instituições europeias, com o intuito de representar um modelo de sociedade civilizada, promovendo o desenvolvimento das crianças e adaptando-as à sociedade, segundo Kuhlmann Jr. (2007).

De acordo com o pesquisador brasileiro Moisés Kuhlmann Jr. (2007), a primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Vista por este ângulo, as instituições de Educação Infantil surgiram com caráter assistencial, para auxiliar as mulheres

que trabalhavam nas fábricas atendendo ao processo crescente de urbanização iniciado no século XX.

Foram anos de lutas, para que no Brasil se implantasse uma Educação Infantil com caráter pedagógico e de desenvolvimento para a criança. Foi somente nas últimas décadas do século XX que o atendimento às crianças menores de 6 anos tornou-se significativo, assumindo o caráter educativo.

Após muitos anos de luta e militância das camadas populares para a ampliação do acesso à escola, a Constituição Federal de 1988 traz o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos. Redação dada pela constituição de 1988 diz:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
> Inciso – IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero aos seis anos de idade (Brasil, 1988, on-line).

Posteriormente, foi alterada pela Emenda Constitucional n˚ 53, de 2006:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2006, on-line).

Em meados dos anos 90, devido à influência dos estudos de Vigotski, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança, que passou a ser entendida como um ser sócio-histórico, cuja aprendizagem ocorre pelas interações que se dão entre ela e o meio. A criança passa a ser vista como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), fortalecendo a nova concepção de infância e garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. A redação no documento com relação à educação está assim pautada:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
> I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> Art. 54. É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente:
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2016, on-line).

A nova LDB, lei n˚ 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino. O Estado passou a ter a obrigação de fornecer escolas às crianças de zero a seis anos de idade. A LDB declara que a Educação Infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para quem precisa estar na creche,

prosseguindo de 4 a 5 anos de formação contínua, constituindo parte integrante da Educação Básica brasileira.

Em seus artigos 11, 12 e 13, a LDB estabelece que cabe aos municípios oferecerem Educação Infantil em creches e pré-escolas e aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, assim como administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, com destaque para a importância do papel docente que incumbir-se-á de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada unidade escolar. O artigo 18 estabelece que as instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal, assim como as criadas e mantidas pela iniciativa privada, fazem parte do sistema municipal de ensino.

Não podemos deixar de destacar que com a aprovação da LDB 9394/96, a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. A lei define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação, devendo atender crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme definido a seguir:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação família e da comunidade (Brasil, 2013, on-line).

Posteriormente, com intuito de guiar a prática pedagógica dos professores, haja vista que não existia uma documentação com esta finalidade, o que causava grandes incertezas às instituições, foi criado o RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil), um documento cujo objetivo era guiar a prática pedagógica em âmbito nacional e unificar o ensino brasileiro. Muitas críticas foram feitas a este documento, por ter se tornado um "guia mecânico" de planejamento. Segundo as autoras Aquino e Vasconcellos, o RCNEI não possibilitou flexibilidade, espaço para o debate e reflexões sobre o mesmo. "Um currículo nacional, e não currículos, como aparece expresso na LDB, art. 26, silencia as vozes, particularmente aquelas que expressam e denunciam as desigualdades sociais" (Aquino; Vasconcellos, 2005, p. 114).

A partir de interesses públicos e privados, em 1993, fixam-se as DCNEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, sendo exigida a aprovação pelo Governo Federal até 1996, conforme descrito a seguir:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação através de sua Câmara de

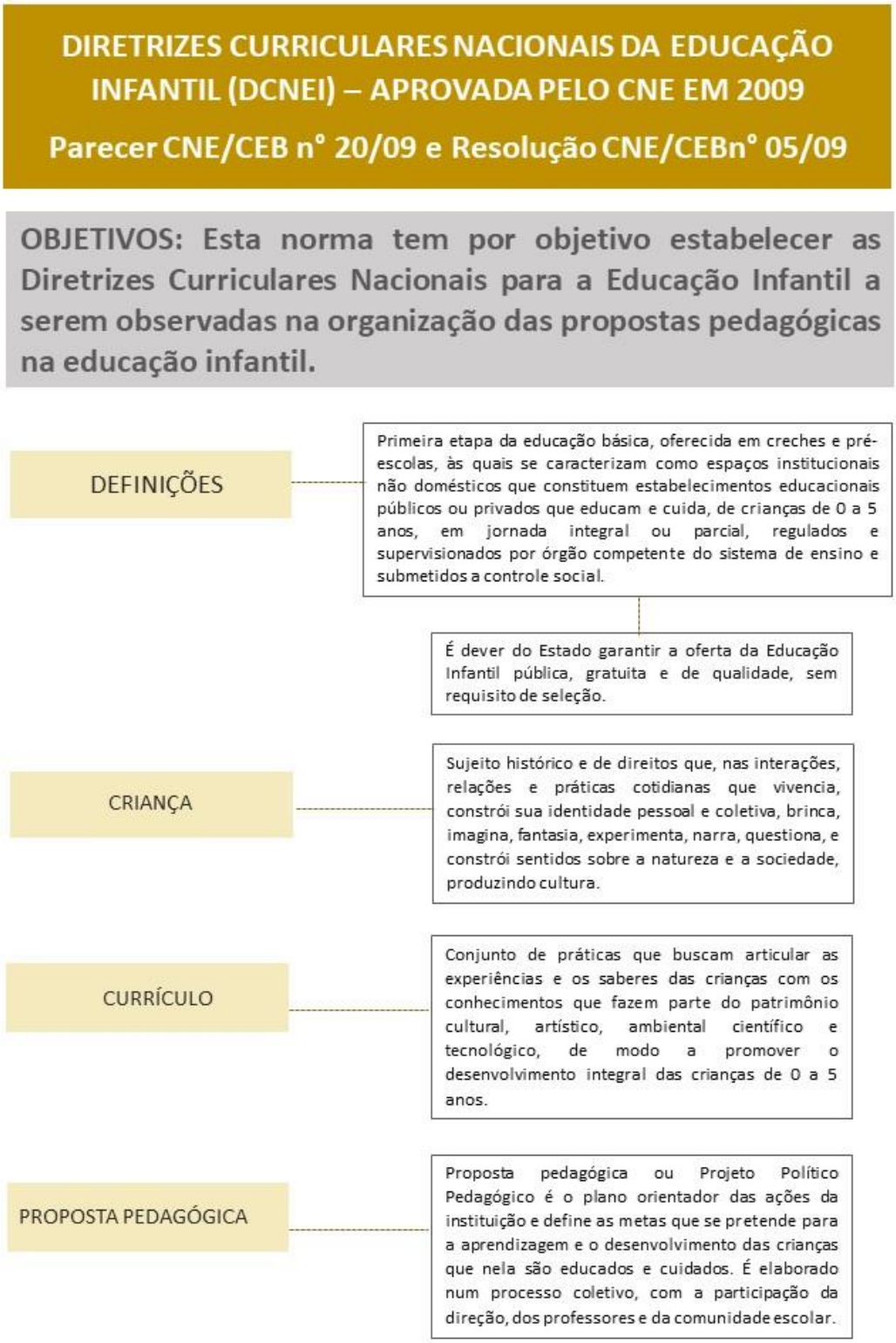
> Educação Básica, se encontram nos termos da Resolução CEB1/99 (Brasil, 1999) e estão fundamentadas no Parecer CEB22/98 (Brasil, 1998b). A Resolução institui oito diretrizes, e a primeira dela traz os fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, fundamentados em três princípios: éticos, políticos e estéticos (Aquino; Vasconcellos, 2005, p. 110).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, conforme Parecer CNE/CEB n° 20/09 e Resolução n°05/09, (Brasil, 2010), representam uma oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto à criança. A partir de alguns parâmetros, as DCNEI articulam os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, de acordo com o que é especificado na organização do currículo na Educação Infantil.

Um fator importante a ser destacado é que as DCNEI tornaram obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Outro ponto a ser ressaltado é que o documento estabelece a obrigatoriedade de organizar propostas curriculares de caráter heterogêneo, que atendam às particularidades do contexto da criança (Brasil, 2010).

A fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foi um marco regulatório de grande relevância para este segmento da educação, porque conforme suas orientações, a Educação Infantil abrange o conjunto de práticas que busca, articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Figura 14 – Princípios Norteadores das DCNEI.



Fonte: Brasil (2010).

De acordo com as autoras Aquino e Vasconcellos (2005) este documento visa colocar as crianças como sujeitos de direitos, representando avanço dessa condição para as crianças pequenas. No entanto, foi um documento silenciado pelo governo federal, não teve a repercussão satisfatória e para que essa definição fosse colocada em prática, as autoras supracitadas ressaltam que deveria haver uma mudança nos olhares e práticas das autoridades federais, em relação à liberação de verbas; investimento na formação dos professores, participação efetiva das famílias na escola e a mudança de prática pedagógica dos professores.

Em 2017, foi aprovada, no Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando unificar as influências e as referências de cada instituição de ensino. Este documento dá abertura para a elaboração de um currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. A Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo determinará como esses objetivos serão alcançados traçando estratégias metodológicas mais adequadas.

No próximo capítulo, faremos uma breve apresentação deste documento que é mais recente que norteia o currículo.

6.1 A BNCC na educação infantil: conceitos e desdobramentos

Para organizar um currículo básico que orientasse todas as escolas públicas e privadas, foi previsto na LDB 9394/96, que o Ministério de Educação Brasileiro, elaborasse um documento norteador para um currículo básico comum. No artigo 26, da lei referida, está previsto o seguinte:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, on-line).

A BNCC foi elaborada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017. Trazendo mudanças para a Educação Infantil, este documento passou a adotar objetivos específicos para três categorias da Educação Infantil: crianças de zero a 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A etapa mais inovadora da BNCC, com relação à Educação Infantil, se deu em sua redação final. Ela não obedece a divisões mais tradicionais por áreas do conhecimento e componentes curriculares. Fez o cruzamento das áreas com os chamados "campos de experiência", que incorporam dimensões como o "brincar" e "explorar", consideradas indispensáveis à formação das crianças.

Para tanto, é importante considerar três pontos: a intencionalidade educativa, o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. A Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo determinará como esses objetivos serão alcançados traçando estratégias metodológicas mais adequadas.

No ano de 2019, a Secretaria da Educação (SME) da cidade de Rio Claro (SP) orientou à coordenação das escolas municipais que realizassem junto ao grupo de professores o estudo do texto da BNCC. Na E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho", foram realizadas leituras e reflexões, especificamente sobre a Educação Infantil, que ocorreram em horários de HTPC10.

Nas primeiras reflexões sobre o texto da BNCC, foram feitas as críticas com relação ao documento que foi elaborado para um país tão grande e diverso, sem considerar as infâncias da criança indígena, da criança da periferia, que na maioria das vezes vivem em situações de risco, das que vivem em abrigos e orfanatos, enfim, das crianças que habitam do norte ao sul deste imenso país.

O fato de lecionarmos num bairro carente nos fez refletir o quanto as infâncias e espaços são desiguais. Assim, convivemos com crianças que vivem em situações muito precárias, desprovidas de condições materiais, espaciais e emocionais. Todavia, nos é apresentado um documento que tem por definição:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 6).

No texto deste documento faz-se referência, no capítulo: O pacto Interfederativo e a implementação da BNCC os seguintes aspectos: igualdade e equidade, atribuindo a responsabilidade para as Secretarias de Educação. O planejamento do trabalho anual das instituições escolares e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a

[10] HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo, reuniões realizadas semanalmente, após o término das aulas.

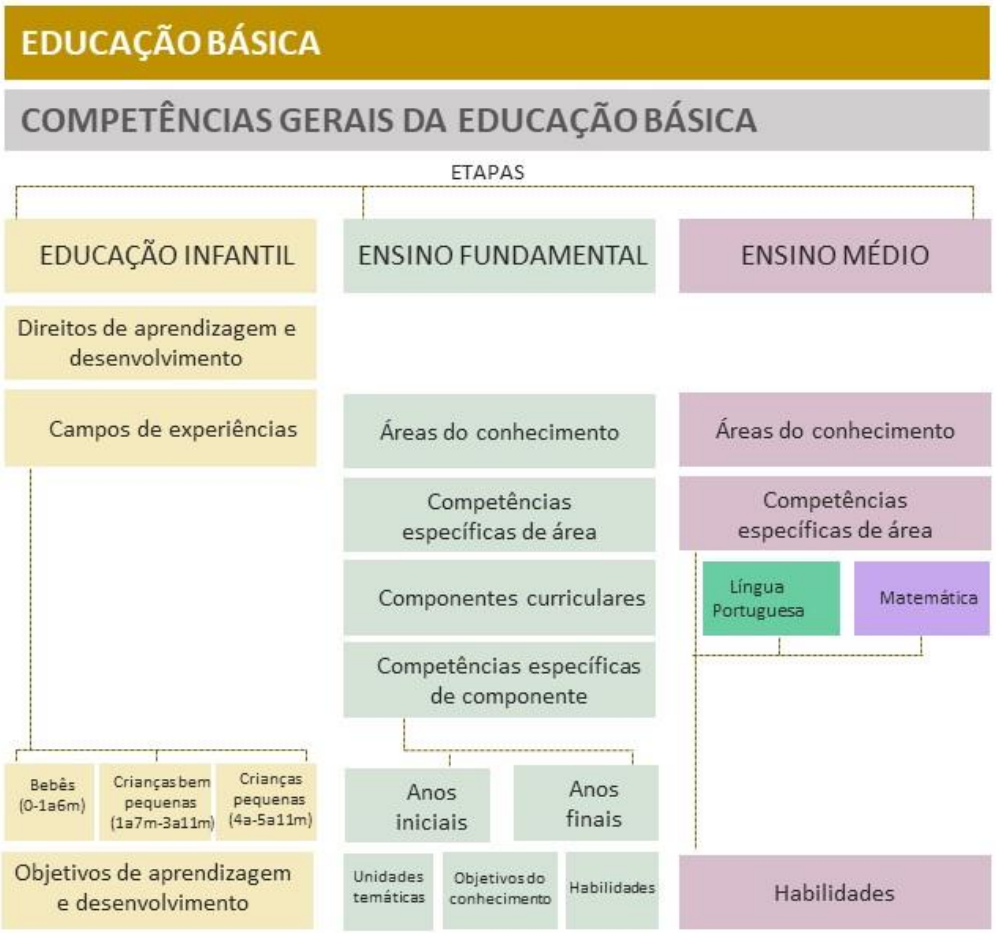
necessidade de superação dessas desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de sua vida.

A BNCC propõe que desigualdades históricas sejam superadas, com intuito de reverter a exclusão que marginaliza alguns grupos da sociedade, dentre eles: pobres, afrodescendentes, pessoas com deficiências entre outros.

O documento apresenta uma estruturação diferenciada, com foco no desenvolvimento das competências gerais de Educação Básica, sendo que aspectos como: direitos de aprendizagem, áreas do conhecimento, competências específicas de área e componentes curriculares são os pilares do documento.

A BNCC está estruturada da seguinte forma:

Figura 15 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: Brasil (2017, p. 24)[11].

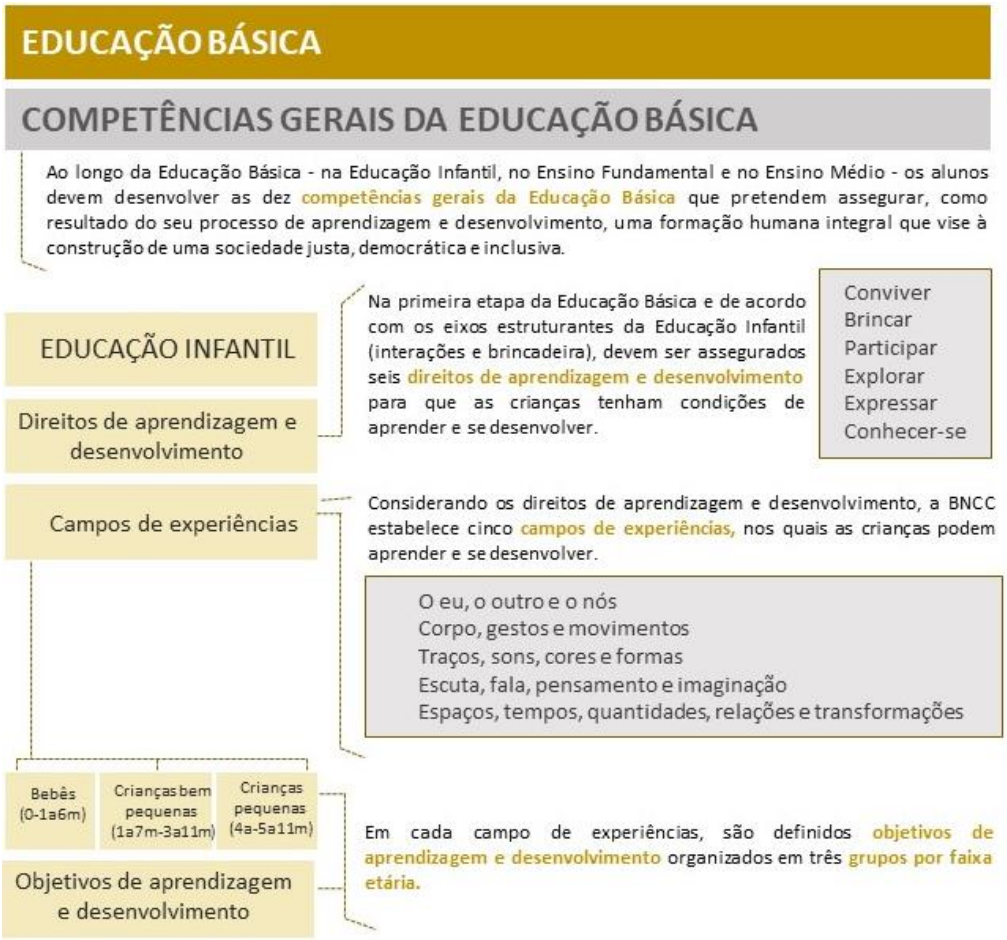
[11] Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC. Acesso em: 4 jan. 2022.

De acordo com a Base Nacional Curricular (BNCC), as aprendizagens essenciais definidas devem colaborar para que os estudantes desenvolvam as dez competências gerais no decorrer da Educação Básica. Competência é definida na BNCC (2017, p. 8) como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho".

No texto, os educadores destacam a necessidade das competências "inter-relacionarem-se e desdobrarem-se no tratamento didático proposto para as três etapas", o infantil, o fundamental e o médio. O documento traz o conceito das habilidades, que são as aprendizagens fundamentais de cada ano ou disciplina, no caso, as particularidades da aprendizagem dos alunos que garantem o desenvolvimento das competências. As habilidades "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares", conforme a BNCC (2017, p. 29).

Destacamos que este é um documento elaborado para orientar a definição dos currículos nas unidades integrantes dos sistemas de ensino. Ele criou para a Educação Infantil o desafio de manter sua identidade dentro de uma concepção curricular que difere das outras etapas da Educação Básica.

Figura 16 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: Brasil (2017, p. 25)[12].

A proposta para o trabalho na Educação Infantil é que se garanta os direitos de aprendizagem das crianças, através das interações e brincadeiras. São assegurados os seguintes direitos:

[12] Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC. Acesso em: 4 jan. 2022.

Figura 17 – O direitos de aprendizagem da BNCC na Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2017, p. 3).

Nas brincadeiras, lidando com situações, com a interação com os demais sujeitos, as crianças ampliam suas percepções, imaginando, criando e inventando coisas novas. É no espaço escolar, nas rotinas diárias, nos diferentes espaços que ocorrerão as novas experiências, que vão gerar novos conhecimentos e aprendizagens nos pequeninos.

Todos os direitos são contemplados em campos de experiências. Cada campo possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para as diferentes faixas etárias, conforme apresentados no gráfico abaixo (fig. 18).

Figura 18 – Os campos de experiência na BNCC.

Fonte: Brasil (2017, p. 17).

Para que o currículo por campos de experiências seja funcional e atinja os objetivos, o texto faz a seguinte ressalva:

> O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio de organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias da criança que mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim os campos de experiência apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a criança, que empresta um sentimento singular as situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (Brasil, 2017, p. 10).

Enfatiza-se fortemente a questão da intencionalidade pedagógica do professor, ou seja, o planejamento de atividades que integrem o que está proposto no currículo com as ideias e interesses das crianças. Um professor mediador, com ouvidos abertos à escuta, que promova aprendizagens significativas, sem preocupar-se com aulas específicas ou hora marcada, uma Educação Infantil pautada na aprendizagem lúdica e nas experiências infantis.

Com relação aos campos de experiência, ao planejarmos as atividades no ano de 2022, verificou-se que os campos se interrelacionam, não dá para separá-los, pois uma criança pode participar de uma atividade específica e desenvolver todos os campos de experiências ao mesmo tempo.

Na atividade ilustrada pela figura 19, a Turma Primavera gostava muito de brincar embaixo das árvores do Parque, sendo que em alguns períodos do ano algumas árvores começaram a derrubar flores amarelas. Sempre que íamos para a realização das brincadeiras e atividades neste espaço, muitas pegavam as florzinhas e enchiam os bolsos, na certa, ficavam com medo de serem descobertas e repreendidas pela professora.

Aproveitando a curiosidade e interesse das crianças, propus que coletassem todas as flores que quisessem. Quando verbalizei o "comando", ficaram muito surpresas e indecisas se poderiam mesmo pegá-las. Mas em fração de segundos todos correram desesperadamente coletando e guardando as flores nos espaços que dispunham, estavam alegres e preocupadas em pegar muitas. Na sala, quiseram contar quantas flores tinham coletado e uma criança perguntou se poderia fazer um jardim, ofereci alguns materiais: papéis, cola, giz e areia. As criações ficaram ricas: jardins, casas com telhado de flores e vestidos.

Figura 19 – Foto das crianças coletando flores das árvores do unidade escolar.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

A experiência da coleta de flores e o produto realizado perpassaram por vários campos de experiência, contemplando a interação com outro, o movimento corporal, a expressão através da arte, observação das plantas e contagem.

Contudo, pesquisadores e estudiosos que se debruçaram nas leituras críticas à BNCC, apontaram críticas ao documento, especificamente com relação aos campos de experiências. A pesquisadora Joyce Menasce Rosset pontua a importância da investigação por parte das crianças nos primeiros meses de vida. No texto, a BNCC cita o verbo “estimular”, sendo que “provocar” ou “desafiar” para a autora seriam ações mais pertinentes.

> Intencionalmente ele provoca e desafia as crianças para despertar interesse e pesquisa a respeito dos diversos contextos e campos de experiências. Hoje defende-se a investigação como abordagem de Educação desde os primeiros meses de vida da criança. Ao promover o espírito investigativo, o professor provoca e acolhe a exploração, a busca e o interesse pela descoberta e, mais à frente, pelo estudo (Rosset, 2019, p. 1).

Rosset faz uma ressalva quanto ao verbo “explorar”, referindo-se à exploração dos espaços, que não deveriam ser somente os escolares, citando a doutora sueca em Educação, Lisselot Olsson, “o mundo precisa entrar na creche e a creche tem que entrar no mundo” (Rosset, 2019, p. 3).

Para Rosset, o mundo que cerca a escola é fonte de pesquisa, saberes e constitui parte da identidade da instituição e das crianças, “acredito que a palavra ambiente, utilizada no lugar de espaço (apesar de sinônima), possa trazer significados mais abrangentes.” (Rosset, 2019, p. 1). Para a autora, podem fazer parte do ambiente a atmosfera de relações, emoções e cultura, além do contexto físico.

Embora o documento da BNCC da Educação Infantil apresente uma diferença qualitativa em relação ao restante do documento, vários autores e estudiosos questionam seu valor histórico para a construção de uma educação infantil de qualidade na esfera dos direitos sociais da maioria da população.

Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019), ressaltam no artigo: A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia, que o acúmulo de estudos, experiências e avanços do campo da Educação Infantil e da formação de professores nas últimas décadas, que são aspectos importantes já formulados na área por diferentes pesquisadores, especialistas, movimentos sociais e entidades acadêmico-científicas não se consubstanciaram no texto do documento.

Os autores apontam para a questão da verticalização da ideia de aprendizagem sobre a criança, na qual aparece o trabalho docente destituído de crítica e de criação; os processos de aprendizagem acabaram relegando a segundo plano as condições estruturais de materiais adequados e valorização profissional, tão importantes ao processo educativo.

E por fim, em sua crítica, Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019), fazem uma crítica à divisão rígida das idades podendo fortalecer o biologicismo na Educação Infantil:

> Na educação infantil, retorna ao cenário educativo a ideia de etapas de aprendizagem e de desenvolvimento, promovendo-se a sequenciação de conteúdos/objetivos, tudo isso revestido com uma perspectiva próxima ao escolanovismo, mas com tradução em uma realidade em que há aumento da pobreza, do trabalho infantil, dos ataques à democracia, da retirada aos bens sociais e recrudescimento da violência pouco enfatizada nos campos de experiência e objetivos de aprendizagem (Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019, p. 87).

A leitura do documento oficial da BNCC da Educação Infantil foi muito importante para que pudéssemos refinar nosso olhar ao investigarmos as crianças pesquisadas e contemplar os objetivos propostos inicialmente. Falta neste documento falar sobre a importância de conhecer e interagir com o ambiente que está além dos muros das instituições, e que também pertence ao contexto educativo, um aspecto tão relevante que permeou a nossa pesquisa.

7 PANDEMIA E ESCOLA: O ESPAÇO "SILENCIADO"

Em tempos de corona

Em tempos de corona
Sentamos para refletir
Quase pensamos em desistir

As escolas estão fechadas
Os amigos estão longe
Mas no meio de tudo isto
A tecnologia nos aproxima

Os professores se reinventam
E isto nos faz persistir a nossa esperança
Que tudo retorne e o mundo volte a sorrir.

(Poema escrito por Ana Irene, aluna do 7° ano da E. M Profª Ilka Muller de Melo-Navegantes, SC)

O ano de 2020 chegou e com ele a maior crise sanitária do planeta, deste século. Fomos assolados pela notícia de um vírus se espalhando por todos os continentes e não tardou a chegar no Brasil, durante o mês de março. Ninguém sabia como agir diante da nova situação, um vírus altamente contagioso e mortal; fomos pegos de surpresa.

A crise instalada pela COVID-19 alterou de forma significativa as ações e relações na vida das pessoas. Situações cotidianas foram bruscamente modificadas e adaptadas, inclusive na Educação.

No dia 17/03/2020, a prefeitura municipal de Rio Claro (SP) publicou o Decreto Municipal n˚ 11.785, cujo inciso IV do artigo (qual artigo) suspendeu as aulas no âmbito da Secretaria Municipal, a partir de 23/03/2020, visando conter a propagação do novo coronavírus (recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), Decreto Estadual n° 64.862, 13 de março de 2020[13].

As escolas foram fechadas, silenciando-se um espaço tão importante de convivência, especialmente para as crianças da Escola Municipal "Luiz Martins Rodrigues Filho", espaço este responsável pelo suprimento de muitas de suas necessidades e carências. O espaço escolar

[13] IV – a adoção gradual de suspensão das aulas no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, no período de 17 a 20 de março de 2020, permanecendo as atividades escolares sem o cômputo de faltas, sendo as mesmas integralmente interrompidas a partir do dia 23 de março até nova comunicação.

foi fechado, iniciando o processo de incerteza do retorno presencial, que se estendeu por quase dois anos.

A princípio, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP) não disponibilizou um plano de trabalho remoto, como foi realizado em alguns municípios do território paulista. Apenas no segundo semestre, a rede municipal de ensino retomou as atividades de maneira não presencial, de forma que foram criados grupos de *WhatsApp* para retomar o contato com as famílias. Desde a suspensão das atividades educativas presenciais, uma das questões que se apresentaram foram a preocupação e o interesse em saber como estavam as crianças e as suas famílias. Estariam elas tendo condições de fazer o distanciamento social e os demais protocolos de enfrentamento à COVID-19, considerando os contextos sociais e espaciais em que estas viviam?

As crianças de 0 a 5 anos de idade foram afetadas diretamente pelo cenário descrito. O contexto de incertezas e o rompimento de vínculos geraram muitas angústias: como estariam vivendo as crianças pequenas da nossa escola? O que estariam fazendo em seus limitados espaços (pequenas casas e até barracos)? Como estariam usando os tempos da vida cotidiana durante o isolamento social?

Os primeiros contatos com as famílias e crianças contribuíram para repensar o trabalho docente e como seriam elaboradas as atividades não presenciais, já que muitas crianças ficavam sob os cuidados de babás, avós e irmãos mais velhos. Como pensar nas atividades lúdicas que são tão importantes nesta fase da Educação Infantil? Teriam espaços e recursos apropriados para a realização dessas atividades? Como manter um canal de comunicação com a família, se muitos responsáveis trabalhavam o dia todo e muitas vezes só se comunicavam no turno da noite? Como construir condições de diálogo, buscando criar e fortalecer os vínculos afetivos e pedagógicos? Esses foram questionamentos que toda a equipe escolar vivenciou, intencionando uma reaproximação com as crianças e famílias.

A partir do mês de setembro de 2020, foi reelaborado um calendário escolar no qual as atividades foram realizadas de forma não presencial, e que se estendeu até janeiro de 2021. As famílias passaram a receber as atividades via aplicativo ou eram acessadas através da *webpage* institucional da Secretaria de Educação da Prefeitura do município de Rio Claro (SP). Para as famílias que não tinham acesso à internet, não tinham celular ou dispunham de um plano de celular pré-pago com um pacote de dados restritos, a rede municipal de ensino disponibilizou as cópias das atividades, que eram retiradas quinzenalmente na escola.

Especificamente com a Educação Infantil, buscou-se a socialização por meio virtual. Conhecendo um pouco as crianças via aplicativo de *WhatsApp*, de áudios e chamadas de vídeos,

compartilhamos histórias, brincadeiras lúdicas, jogos corporais, informações sobre a pandemia, saber sobre o cotidiano doméstico, ouvindo as diferentes vozes de crianças e adultos. Adentramos na casa das crianças, cujos espaços domésticos passaram a ser compartilhados: as salas, os pequenos quintais e corredores se transformaram em "chão de escola", conforme podemos observar na fotografia abaixo (figura 20):

Figura 20 – Um menino brincando com o carrinho feito de materiais recicláveis.

Fonte: Arquivo da autora (2021).

Com grande empenho por parte da equipe, o trabalho pedagógico foi realizado utilizando atividades à distância e obteve seus objetivos parcialmente atingidos, pois muitas famílias não aderiram à proposta devido a vários fatores, com destaque para as mudanças de residência (bairro) ou pela perda de contato com as famílias. Dentre os muitos desafios a serem transpostos no percurso, a principal delas foi a transformação da residência dos professores em um estúdio de gravação, no qual eram realizadas a gravação de explicações das aulas, atendendo a chamadas pelo *WhatsApp*, tudo que estava ao alcance docente visando manter o vínculo com essas crianças.

No ano de 2021, o calendário escolar iniciou no mês de fevereiro e as atividades continuaram de forma não presencial, mas com entrega física de materiais pedagógicos na unidade escolar para algumas famílias, através dos grupos de aplicativos e portal da educação. A Secretaria Municipal da Educação disponibilizava a entrega das cestas verdes, com frutas, legumes e ovos; mensalmente as famílias dos alunos as retiravam na escola e os professores

participavam da entrega, comparecendo uma vez por semana no trabalho presencial, esta ação visava atender a população que não tinha condições de oferecer uma alimentação digna aos seus filhos, visto que antes da pandemia faziam as refeições na unidade escolar.

Devido à situação crítica vivenciada, sem vacinas, não foi possível o retorno no primeiro semestre. Neste ano, as atividades planejadas para serem realizadas na casa dos discentes não tiveram êxito, em função das dificuldades das famílias, seja pela perda de familiares por conta do vírus, desemprego, violência doméstica e muitas outras situações que dificultaram o trabalho remoto.

A pandemia acentuou muitos problemas que já existiam na comunidade. Compreender, dialogar e problematizar os impactos da pandemia nas vidas das crianças pequenas e famílias das classes populares tornou-se um grande desafio da Escola Municipal "Luiz Martins Rodrigues Filho".

No mês de outubro de 2021, com o avanço da vacinação no país e na cidade de Rio Claro (SP), a Secretaria Municipal de Educação elaborou um protocolo de retorno, no qual as crianças foram divididas em grupos, denominados "bolhas de convivência", sendo que era permitido apenas 35% das crianças frequentarem cada bolha semanal. Havia uma insegurança por parte de todos de como seria a adaptação com uso de máscaras, distanciamento social e todos os protocolos que foram elaborados para um retorno "seguro".

Na Educação Infantil, houve a preocupação com o fazer pedagógico e todos os elementos que o constituem, especialmente com o brincar. Como se dariam as brincadeiras? Como evitar o contato físico? Como não perder a ludicidade mediante a mudança que foi feita no espaço? Carteiras com distanciamento, marcações no chão, tudo o que não existia na Educação Infantil, antes da pandemia? Como vivenciar a espacialidade das crianças?

Na Educação Infantil, sabemos da importância das brincadeiras coletivas. Como aponta Lopes (2018),

> A brincadeira tem um papel fundamental na teoria histórico-cultural: por meio do ato de brincar, é possível às crianças o "deslocamento" da realidade imediata, criando a condição humana para muito além de si mesmas e de seu entorno imediato, transcendendo no espaço e no tempo. Pelo fato de as crianças atribuírem outras significações ao mundo, aos objetos, às relações socioculturais, pela criação e imaginação, a brincadeira adquire na infância uma dimensão libertadora (Lopes, 2018, p. 54).

Foi um retorno muito diferente, o reencontro com a escola foi atípico, poucas crianças, poucas vozes, poucas trocas e brincadeiras. Todos impactados pelas mudanças que a pandemia trouxe para nossas vidas.

Consideramos importante explicar como foi o cenário pandêmico da escola pesquisada, pois, no período das observações de campo da pesquisa, muitas questões apareceram e interferiram nas vivências escolares no ano de 2022 e constam nas leituras e compreensões das observações e intervenções feitas em campo.

8 OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: REVELANDO VIVÊNCIAS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A gente sempre deve sair à rua como quem
foge de casa, como se estivessem abertos diante de nós
todos os caminhos do mundo (...) não importa
que os compromissos, as obrigações, estejam logo
ali (...) chegamos de muito longe, de alma aberta
e o coração cantando.

(Mario Quintana, 1989)

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno presencial dos alunos da rede municipal de Rio Claro (SP). No mês de fevereiro, as crianças e professores retornaram às aulas presenciais, adotando alguns protocolos de proteção e higiene, como uso de máscaras e uso do álcool gel para higienização das mãos. Retornar ao espaço escolar que fora deixado há praticamente dois anos se tornou um desafio para os educadores, crianças e famílias, que já estavam acostumadas à rotina pandêmica em seu cotidiano.

No fim do ano de 2021, escolhi a sala da Turma Primavera, que contemplava as crianças de 5 anos, para lecionar no ano de 2022 e já sabia que esta seria a turma escolhida para realização da pesquisa. Era um grupo que praticamente não havia frequentado a escola, iniciaram o maternal em 2020, tiveram um mês e meio de aula e retornaram para casa devido à pandemia.

Em diálogo com a epígrafe acima, fazemos uma relação com as crianças da nossa escola, que vieram sem compromisso, sem pensar nas obrigações, chegaram felizes de alma aberta e coração cantando. Era o reencontro com a escola, instituição muito importante para as crianças da comunidade atendida. O grupo era formado por 22 crianças, sendo que no início das aulas várias demonstravam-se bem autônomas com relação aos cuidados pessoais e de seus materiais. Todas estavam muito ansiosas para o encontro com a professora e colegas. Havia seis alunos com bastante dificuldade na oralidade, quase não entendíamos o que eles falavam, fato justificado pelas famílias em função da ausência de socialização durante a pandemia e pelo excesso de utilização do telefone celular e da televisão.

Várias crianças conheciam o nome, parte das letras e poucos números. Os desenhos eram bem simples e elementares. Tudo era muito novo e fonte de descobertas. Pude observar que não conheciam elementos da cultura escolar: o estabelecimento de regras e combinados,

uso de materiais e artefatos e principalmente o desconhecimento das brincadeiras no espaço escolar.

No entanto, a turma demonstrava muito interesse pelas experiências propostas e vivências que foram surgindo no decorrer do retorno presencial. Eram crianças muito curiosas e espertas. Ao me apresentar, disse que me ausentaria um dia na semana para estudos na universidade, que eu também era aluna e que viria uma outra professora para acompanhá-los nestes dias. Cabe ressaltar que os responsáveis pelas crianças assinaram um termo de consentimento, no qual autorizavam a participação e uso das imagens.

As observações, registros de falas, experiências e vivências foram feitas em um diário de campo, que sempre me acompanhava em muitas atividades. As crianças diziam que era o "caderninho da prô". As imagens, vídeos e áudios foram feitos via celular. Não houve uma preocupação imediata em registrar tudo, mas sim em estar atenta e com uma escuta sensível para as falas dos pequenos, para os relatos e vivências com relação aos espaços vivenciados. Em muitos momentos houve a necessidade de me despojar do olhar de professora e das visões "adultocêntricas", adotando uma postura mais receptiva e amorosa para com as crianças.

Foram aproximadamente nove meses de intensas interações, observações e muitas vivências compartilhadas. Para que pudéssemos apresentar o que nos foi revelado de maneira clara e pertinente aos objetivos elencados para a pesquisa, montamos um quadro organizacional intitulado: Olhares sobre a Geografia da Infância: revelando vivências e espaços da Educação Infantil

Quadro 1- Resultados da pesquisa com a Turma Primavera

Olhares sobre a Geografia da Infância: revelando vivências e espaços da Educação Infantil
8.1 – O reencontro com a escola: o espaço retomado Apresentamos características do espaço, o bairro no qual a unidade escolar está inserida, fizemos uma descrição do retorno das crianças à escola, no período pós-pandemia apresentando os relatos infantis, visando compreender o espaço geográfico como os espaços das relações, numa perspectiva de espacialização cultural da sociedade, estruturando-se na vida cotidiana e concretizando-se nas vivências ocorridas no espaço e de suas representações.
8.2 – Territórios infantis da E. M "Luiz Martins Rodrigues Filho": os arranjos e improvisos

Fizemos a descrição dos espaços e das dinâmicas da unidade escolar pesquisada e refletimos sobre o uso destes espaços, por meio de arranjos e improvisos, demonstrando como os pequenos vivenciam, constroem suas redes de convivência.
8.3 – Os espaços de brincadeiras e vivências: ressignificando artefatos e aprendizagens Descrevemos e refletimos como as crianças vivenciam os territórios infantis da unidade escolar, que apesar de perpassarem por limitações físicas e espaciais transcendem as barreiras através das vivências, das brincadeiras, da imaginação e lógicas infantis.
8.4 – Os mapas vivenciais: revelando os olhares infantis sobre os espaços Apresentamos o trabalho desenvolvido com as crianças da Turma Primavera referentes à construção dos mapas vivenciais. A proposta foi desenvolvida através dos mapas vivenciais, com representações deste espaço, revelou aspectos muito específicos e significativos para as crianças em todas suas aprendizagens, bem como as relações estabelecidas entre as crianças e o espaço escolar.
8.5 – A cultura da comunidade é revelada na escola Refletimos como parte das culturas que permeiam o campo da infância das crianças que foram pesquisadas são reveladas na escola. As crianças têm uma forma particular de compreender as relações do mundo adulto, muitas vezes elas não compreendem todo o contexto, mas demonstram que são pequenos sujeitos sociais que incorporam e compreendem as relações estabelecidas ao seu redor. Foram reflexões pautadas nas vivências das crianças, nos momentos que exploravam os territórios infantis estabelecidos por elas.

Fonte: Autora (2022).

8.1 O reencontro com a escola: o espaço retomado

A Turma Primavera era composta por crianças que frequentaram dois meses de aula no ano de 2020 e ficaram praticamente dois anos em casa, devido à pandemia. Deste modo, conviveram pouco no espaço escolar e por isso as expectativas com relação a este espaço eram ainda maiores.

Logo nos primeiros dias de aula, fevereiro de 2022, em nossa rotina diária expliquei a elas que além de serem meus alunos, participariam de uma "atividade de pesquisa" durante o ano e que esta atividade era para meus estudos da universidade. Diante disso, o grupo esboçou

curiosidade com perguntas referentes aos meus estudos: o que eu estudava, quem era meu professor, se eu ia à escola também.

Procurei responder às perguntas de forma simples para que pudessem entender e isso explicava a minha ausência durante um dia da semana, devido à dispensa para estudos. Na minha ausência, justificavam: "*A prô está estudando na escola dela".*

As crianças atendidas nesta unidade escolar, conforme foi descrito no capítulo 3, convivem em bairros periféricos. Não há nesses bairros espaços destinados a elas: parques, espaços de recreação ou praças. Geralmente, convivem em casas que não têm quintal e dividem os pequenos espaços com adultos.

No bairro Jardim Novo Wenzel, onde a unidade escolar está situada, há um campinho com uma academia ao ar livre, quando não está ocupado pelos adultos, as crianças brincam por ali, empinando pipa, andando de bicicleta ou criando suas brincadeiras. O espaço possui uma certa infraestrutura conforme podemos observar na figura 21.

Figura 21 – Campo e academia ao ar livre.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

É comum vermos nas ruas as crianças maiores brincando em frente às casas ou empinando pipas. Esta atividade de empinar pipas é muito comum nos bairros e faz parte das brincadeiras das crianças e adolescentes. Há relatos de participação dos grupos infantis nas muitas igrejas evangélicas existentes nos bairros.

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

As primeiras rodas de conversa realizadas no grupo eram com o intuito de entender o que a crianças faziam e fazem quando não estão na escola, do que e como brincam, onde e como vivenciam a infância. Nas rodas de conversa, realizadas sempre às segundas-feiras, solicitava os relatos sobre o fim de semana. Destaco algumas falas:

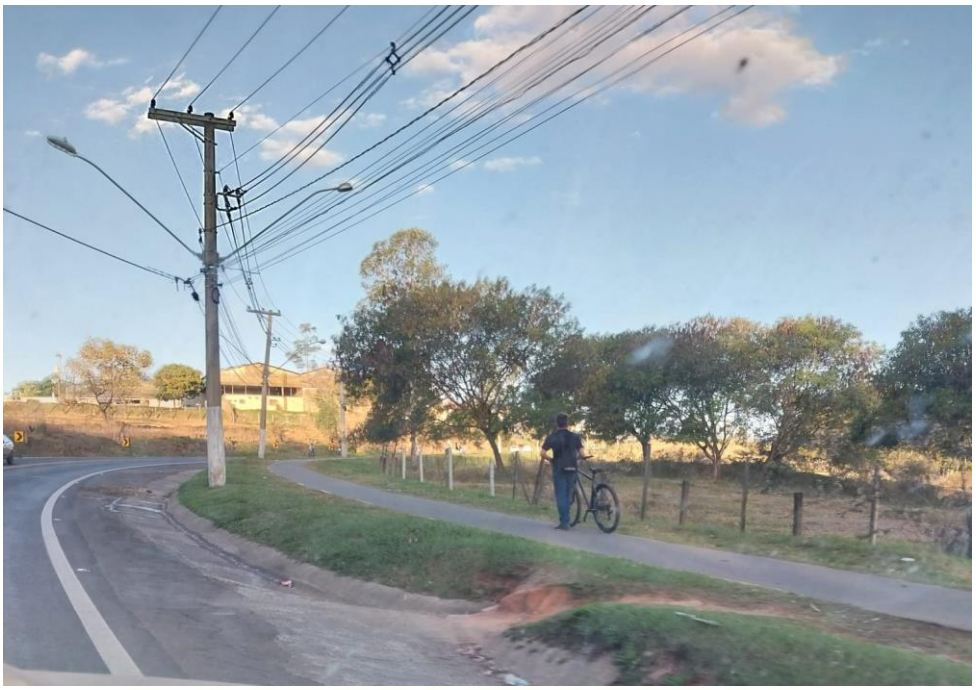
Aluna Emanuelly: Eu fiquei em casa, brinquei com minha irmã, fui na casa da minha avó e tomei sorvete.
Aluna Maria José: Eu assisti televisão e fui na igreja.
Aluna Alice: Andei de bicicleta com meu pai, nadei na piscina.
Aluna Letícia: Eu fui no mercado da Rosa e comprei chocolates com minha mãe.
Aluno Uilson: Comi macarrão, joguei jogo e fui na igreja.
Aluna Helena: Fui no Lago Azul com meu pai, minha mãe e meu irmão, nós fomos de carro.

Os relatos me proporcionaram o entendimento de algumas características da vida das crianças pesquisadas. Aparecem nas falas relatos de brincadeiras em casa, saídas no próprio bairro para idas ao supermercado ou às igrejas, nas quais são sempre acompanhadas pelos adultos.

Segundo relato dos moradores, os bairros nos quais as famílias residem são considerados "os bairros dos esquecidos", "bairros dos excluídos," pois além do descaso pelo poder público em melhorar as condições físicas e infraestrutura, a população enfrenta as barreiras geográficas: a pista e a localização, que os afasta dos bairros centrais, que chamam de "cidade", nos quais encontram-se a infraestrutura de que necessitam: hospitais, escolas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio, grandes supermercados, indústrias e comércio diversificado.

Para terem acesso a estes locais, a comunidade necessita usar o transporte público, que na pandemia se tornou ainda mais precário. Devido à diminuição de horários dos ônibus circulares, as pessoas utilizam muito as bicicletas, pois paralelamente à pista há uma ciclovia (figura 22) que dá acesso aos bairros e muitas pessoas desprovidas de condições financeiras fazem o percurso caminhando.

Figura 22 – Ciclovia que liga os bairros periféricos a via de acesso para os bairros centrais



Fonte: Arquivo da autora (2023).

A escassez de relatos que demonstram passeios em famílias fora do bairro: shopping, cinemas, parques, restaurantes, reflete muito as condições de vida das famílias atendidas na unidade escolar. São realizadas atividades simples ou caseiras que muitas vezes não envolvem o uso de dinheiro ou transporte.

Uma criança relata o passeio com a família ao Lago Azul, uma área pública, localizada num bairro na região norte da cidade, que oferece área de lazer com *playground*, lago com passeio de pedalinho e pista para caminhada. Para chegar até este local, é necessário o uso de transporte por ser distante dos bairros.

Segundo Callai (2013), ao realizar o exercício de investigação é importante examinar as paisagens

> Que são a expressão da materialização das relações, isto é, de suas práticas, ouvindo-os e situando-os no âmbito das realizações, isto é, de suas práticas; procurar reconhecer a cultura do lugar, percebendo a existência de uma cultura hegemônica e de outras diversas que certamente existem entre as pessoas (Callai, 2013, p. 37).

Através dos relatos nas rodas de conversa, pudemos entender um pouco das dinâmicas que envolvem os momentos em que as crianças não estão na escola. As menores, que fazem

parte da Educação Infantil, são de certa forma mais "protegidas" e estão mais acompanhadas dos adultos.

Quando são maiores ou adolescentes, ultrapassam os muros e cercas das casas, "podem" brincar nas ruas, subir nos muros para empinar pipas, brincar na linha do trem, explorar os arredores da taboa[14] ou do rio Corumbataí, que passa próximo aos bairros. Ficam livres e ao mesmo tempo expostas às vulnerabilidades existentes no bairro: o tráfico e o consumo de drogas.

Neste sentido, Lopes e Vasconcellos (2006) nos falam sobre a importância de compreender como cada grupo social estabelece relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos diferenciados. Segundo esses autores, dentro destas relações é possível identificar quais lugares são estabelecidos, pensados e oferecidos às crianças. Ressaltam sobre as relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados. Neste sentido, se "estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica" (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 104).

Analisando a comunidade atendida e a estrutura dos bairros, não há um espaço pensado para as crianças; estas se adequam e se reinventam conforme o que lhes é oferecido para viverem suas infâncias, muitas vezes atravessadas por fatores externos que as colocam em condições de vulnerabilidade.

No entanto, conforme Lopes e Vasconcellos (2005) abordam em seus estudos e concepções, "as crianças, ao apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-no, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados" (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 39).

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

[14] A taboa é o nome que a comunidade do bairro atribuiu a uma pequena lagoa que fica nos fundos da unidade escolar, no meio do bairro Jardim Novo Wenzel. Muitas crianças pescam, brincam e até nadam neste local.

Para o aprofundamento destas questões dos vínculos afetivos, de como o espaço deixa de ser apenas um prédio projetado por engenheiros ou arquitetos e passa assumir o caráter de lugar[15], foi pertinente ouvir as crianças sobre a importância da retomada presencial das aulas.

Destaco algumas falas:

Aluna Emily: - Eu gosto de vir pra escola, porque eu não durmo muito, eu gosto de fazer desenhos, aprender letras, números e ir no parque.

Aluna Maria José: - Na pandemia eu senti falta de desenhar, na minha casa não tinha papel para desenhar, então a gente não desenhava.

Aluna Alicia: - Eu quero aprender a ler, quando crescer eu quero ser unheira. (referindo-se à profissão de manicure).

Aluno Arthur. Gabriel: - Na pandemia algum amigo visitava, mas a gente não tinha espaço para brincar, minha casa não tem quintal e na rua a mãe não deixa. Eu tinha saudade dos amigos.

Aluna Letícia: - Eu gosto da professora e dos amigos e dos brinquedos também, mais dos Legos".

Aluno Uilson: - Eu tinha saudades de brincar com meus amigos, mas não dava pra vir, a escola estava fechada, tinha covid.

As falas das crianças nos revelaram as privações que as crianças sofreram durante a pandemia, ressaltaram a falta da convivência com os pares, a perda do lugar no qual elas aprendiam e brincavam. Elas perderam mais que o espaço, perderam o seu lugar, tornando-se evidente a questão da falta das vivências escolares e da convivência.

Lopes (2018) pondera sobre os encontros humanos, que unidos pelas suas vivências criam situações constantes de iminências entre os envolvidos, potenciais atividades e ensinamentos que geram desenvolvimento. Neste contexto, a pandemia causou um cenário de perdas e as crianças foram as que mais foram atingidas ao tratarmos desta rede de afetos e de desenvolvimento.

Procuramos, em nossa pesquisa, compreender o espaço geográfico como os espaços das relações, numa perspectiva de espacialização cultural da sociedade, estruturando-se na vida cotidiana e concretizando-se nas vivências ocorridas no espaço e de suas representações.

[15] Fazemos referência ao conceito de Topofilia caracterizado por Tuan, "é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (Tuan, 1980, p. 5).

Para compreendermos essas relações, seus contextos espaciais e as interfaces da relação afetiva estabelecida pelas crianças com a unidade escolar, apresentaremos no próximo subtítulo as territorialidades infantis que se evidenciaram durante a realização da pesquisa de campo.

8.2 Territórios infantis da E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho": os arranjos e improvisos

A Escola Municipal "Luiz Martins Rodrigues Filho", a princípio, foi construída para atender às crianças do Ensino Fundamental I, no qual atenderia a todas as crianças do Jardim Novo Wenzel e Jardim Bom Sucesso. No entanto, no ano de 2006, foi construída uma outra unidade escolar no bairro Jardim Novo Wenzel que também passou atender às crianças do Ensino Fundamental I. Deste modo, o grupo de crianças desta etapa escolar foi repartido entre estas duas unidades escolares.

Por conta desta divisão, a E.M "Luiz Martins Rodrigues Filho" pode ofertar mais vagas. Como na época não havia uma escola de Educação Infantil para atender a demanda, a prefeitura decidiu que o prédio da E. M "Luiz Martins Rodrigues Filho", anteriormente projetado apenas para atender às crianças do Ensino Fundamental I, dividiria seus espaços para atender ao público das crianças menores, contemplando as crianças da Educação Infantil. No ano de 2007, foram inauguradas quatro salas de Educação Infantil, funcionando no período vespertino.

Segundo relato da diretora e de antigos funcionários, não houve uma preocupação em adequar os espaços, materiais e artefatos para atender às necessidades das crianças menores, o que se perpetua até os dias atuais[16].

Para que haja uma organização funcional da unidade escolar, as crianças da Educação Infantil frequentam, desde a sua instalação, o período vespertino. Sendo que com o aumento da demanda e obrigatoriedade das crianças de 4 anos na escola, no ano de 2018 foram alugadas duas salas, num prédio anexo à escola, pertencente à Igreja Luterana, para instalar as crianças da primeira etapa que correspondem à faixa etária de 1ano e 7 meses a 3 anos.

Reportando-nos aos conceitos que já foram apresentados anteriormente em nossa pesquisa sob a perspectiva da Geografia da Infância, não podemos deixar de considerar que os direitos das crianças não são respeitados pelos poderes públicos. Há somente o interesse político em mostrar que as demandas estão sendo atendidas. Mas e as especificidades de cada faixa etária, estão sendo realmente atendidas? Quais foram os espaços pensados para os pequenos?

[16] O prédio não oferece adaptações e materiais adequados às necessidades das crianças. Não há sanitários e carteiras menores. Não há espaço para montagem de brinquedoteca, biblioteca e sala de vídeos.

Como organizar práticas de rotinas em que se alcancem uma dimensão pedagógica sem desconsiderar as peculiaridades da infância?

Um dos objetivos da pesquisa foi o de investigar como estes espaços são utilizados na Escola Municipal “Luiz Martins Rodrigues Filho” e como se dão as vivências numa unidade que não foi construída pensando nestas crianças. Como professora e pesquisadora, busquei refletir sobre estas questões e compreender essas interações nestes espaços. Callai (2005) assevera o espaço como um território vivo e, para fazer a leitura deste território, a forma que ele nos mostra é a paisagem.

> Descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite. Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores, e de sentimentos (Callai, 2005, p. 238).

As observações, fotos e anotações das falas, revelaram-nos como as paisagens são vivenciadas, arranjos e improvisos que são criados pelas próprias crianças, funcionários, professores, equipe gestora e as territorialidades das crianças nestes espaços. Lopes e Vasconcellos (2006) ressaltam que “a Geografia da Infância nos convida a tirar proveito dessa condição dialética que produz e é produzida por homens e mulheres ao criar sua realidade; e que, por isso nos possibilita fisgar suas contradições e construir possibilidades de mudanças” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 123).

As rotinas da Educação Infantil são muito dinâmicas e não se restringem às salas de aulas e englobam a totalidade dos ambientes da escola, por não haver salas apropriadas como biblioteca, brinquedoteca, sala de artes e quadra, na unidade escolar, muitos arranjos são feitos para que as atividades, brincadeiras e interações ocorram da melhor forma possível, mesmo havendo as limitações espaciais, conforme podemos observar na figura 23.

Figura 23 – Turma Primavera realizando atividades na área externa.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

A pesquisa de campo revelou que independente do espaço que disponibilizamos, os pequenos vivenciam, constroem suas redes de convivência, os sítios geográficos de acordo com seus interesses, reconfiguram a partir de ações a leitura dos espaços. Basta que lhes deem os artefatos e o espaço para que transformem o chão em “mesa” para pintura, para os jogos ou artes.

As crianças são ativas, constroem seus territórios da infância para brincar, para conversar e criarem suas histórias. De acordo com Lopes (2018) “elas constroem/desconstroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos” (Lopes, 2018, p. 67).

Na Turma Primavera a maioria das atividades, jogos e brincadeiras perpassaram pelo espaço-chão, no chão da escola as experiências são vivenciadas, seja ele de mato, cimento ou terra, para os pequenos isso não importa, somente a liberdade para que os explorem, criem suas lógicas e recriem novos espaços (figura 24).

Figura 24 – Turma Primavera realizando atividades no chão da sala.

Fonte: Arquivos da autora (2022).

Como professora da turma, procurei deixar as crianças bem à vontade para explorarem o ambiente. Era corriqueiro iniciarmos uma atividade usando as carteiras, sendo que estas são grandes (apropriadas para crianças maiores) e terminarmos no chão. O chão da sala muitas vezes se transformou em sala de artes, brinquedotecas e carteiras.

Não havia impedimento para que essas mudanças no espaço ocorressem, coube a mim escutá-los e respeitá-los quanto à forma de conceber os espaços. Muitas vezes os espaços e artefatos foram usados e transformados de acordo com os sentimentos, com suas ideias e na própria ação do brincar, no faz de conta.

8.3 Os espaços de brincadeiras e vivências: ressignificando artefatos e aprendizagens

Na turma pesquisada, o universo de brincadeiras era foi muito rico, tanto as brincadeiras livres como as direcionadas. A área externa da unidade escolar era a preferida para a realização das brincadeiras e cotidianamente representadas nos desenhos das crianças.

Tínhamos alguns momentos específicos para ocupar a área externa, haja vista que os horários para uso do parque e tanque são divididos entre as 12 salas da Educação Infantil

durante a semana; aproveitávamos todos os espaços que nos sobravam: embaixo das árvores, o pequeno cimentado que dá acesso à área externa e até mesmo corredores.

O Parque da unidade escolar ficou por alguns anos abandonado, tínhamos apenas 6 balanços que eram disputados pelas crianças. Mesmo assim, havia por parte das crianças as solicitações para que fôssemos brincar neste espaço, conforme mostra a figura 25.

Figura 25 – Parque até o ano de 2021.

Fonte: Arquivo da autora (2021).

No início do ano de 2022, a prefeitura municipal fez uma compra de grande investimento e padronizada de brinquedos para os parques de todas as escolas do município, por volta de 66 escolas, sendo que não foram levadas em conta as especificidades de cada unidade: espaço para colocar os brinquedos, exposição ao tempo e faixa etária das crianças, apresentado na figura 26.

No dia em que foram montados os brinquedos, foi um grande alvoroço por parte dos pequenos da Educação Infantil e decepcionante para as crianças do Ensino Fundamental, que logo perceberam a inadequação dos brinquedos para a faixa etária. Novamente, não houve por parte do poder público a preocupação com as crianças e suas necessidades.

Figura 26 – Brinquedos instalados na escola em 2022.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

No entanto, a instalação destes brinquedos padronizados na área externa aguçou meu olhar para observar e escutar quais brincadeiras eram realizadas independente deste artefato. As crianças gostavam de correr dentro do brinquedo gritando e eu perguntei a uma delas:

Pesquisadora: - Por que vocês estão correndo e gritando?
Aluna Natali: - É que estamos correndo dos zumbis! Aqui é o túnel dos zumbis!

A partir desta narrativa percebe-se que a fantasia e a imaginação no ato de brincar sobrepõe-se à proposta do brinquedo. É a atividade criadora que emerge nas brincadeiras.

Figura 27 – Turma Primavera brincando na casinha de bonecas.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Em um outro momento, as crianças estavam aglomeradas na casinha de bonecas (figura 27), agitadas, como se estivessem fugindo. Perguntei:

> *Pesquisadora: - De quem vocês estão fugindo? Eles responderam:*
> *Alunos: - Do lobo!*
> *Pesquisadora: Mas quem são vocês?*
> *Alunos: - Somos porquinhos!*
> *Pesquisadora: - Mas não são apenas três porquinhos? – uma das crianças respondeu*
> *Aluna Alice: - Não prô! Aqui na nossa brincadeira tem um monte de porquinhos, porque a gente mora no castelo e não na casinha de madeira*.

Os questionamentos realizados no campo de pesquisa, e de acordo com as ideias de Sarmento e Pinto (1997), os estudos das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida.

Na fantasia das crianças, a casinha de boneca se transforma em castelos, todos podem ser porquinhos, assumirem o papel que quiserem, a brincadeira acontece por meio da fantasia e da imaginação. A atividade criadora se sobressalta. Sobre a atividade criadora Vigotski (2018a) nos fala:

> Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo. 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 a construção habita e se manifesta (Vigotski[17], 2018a, p. 13).

As observações e conversas nestes momentos foram muito prazerosas e ricas de vivências das crianças. Em muitas vezes que nos dirigimos para a área externa, quer fôssemos ao parque ou ao tanque de areia, deixava-os livres para explorar o espaço, deixando com que definissem os seus territórios.

A maior parte das crianças gostava muito de pegar folhas das árvores, gravetos, pedrinhas e flores para fazerem parte das brincadeiras. Era comum vê-las brincando no "barranquinho" - um espaço que se forma entre o muro e o chão que dá acesso ao parque -, cavoucar os formigueiros ou abrir as torneiras (figura 28). Para brincar nestes espaços as crianças não pedem permissão, simplesmente se apropriam e fazem deles seus territórios geográficos. Sobre estas vivências espaciais Lopes (2018) afirma que

> A vivência espacial das crianças ocorre em todos os "locais" no espaço: cantos, frestas e arestas são escolhas, ao mesmo tempo em seu todo, em seu interior, exterior e em seus espaços contíguos as unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes que se estendem além de pontos fixos para criarem uma unidade histórico-geográfica (Lopes, 2018, p. 87).

[17] Imaginação e criação na Infância traz as escritas e teorias de Vigotski na tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. A escolha por essa bibliografia deu-se em razão da atividade de investigação das tradutoras, como elas mesmas escrevem. "Para cada palavra usada por ele, em russo, antes de ser encontrada a correspondente mais próxima do português, nós consultávamos inúmeros dicionários das duas línguas..." Por trazer a tradução mais próxima do autor, optamos por essa bibliografia (Vigotski, 2018a, p. 8).

Figura 28 – Crianças brincando no “barranquinho”.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Num dia de Parque, observei uma criança brincando com um pedaço de madeira que havia sobrado de um antigo brinquedo (figura 29). Ela conversava sozinha e ao me aproximar, a criança disse:

Aluno Isaac: Prô você quer café?
Pesquisadora: E você faz café? Como?
Aluno Isaac: Não sou eu prô, é a máquina que está fazendo, você não está vendo?

Figura 29 – Criança brincando com o tronco de madeira.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

De acordo com as ideias de Sarmento e Pinto (1997), os estudos das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida.

No ato da brincadeira, a criança vivencia espaços, aprende, cria e recria, num misto de fantasia e imaginação.

> Todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova, que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação na atividade (Vigotski, 2018a, p. 18).

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

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

Na unidade escolar pesquisada existe a problemática de não ser uma escola para a Educação Infantil. Contudo, houve toda uma organização espacial e temporal para que as vivências sejam realizadas, de forma que os sujeitos possam vivenciar experiências pertinentes a este segmento, desde que a Educação Infantil foi implantada.

Uma organização espacial bem definida e com intencionalidades garante que os direitos de aprendizagem propostos na BNCC sejam alcançados: expressar, participar, brincar, conhecer-se e conviver. Há uma grande preocupação por parte da equipe gestora e da equipe pedagógica, coordenadoras e professores(as), em repensar e aproveitar os espaços de forma que os direitos das crianças sejam garantidos.

Por não termos uma quadra ou espaço recreativo, algumas atividades das aulas de Educação Física são realizadas no pátio, no "quintal de terra" da área externa e até mesmo no estacionamento dos carros dos professores e funcionários. Muitas brincadeiras, registros com desenhos ou atividades de pintura e artes são realizadas na área externa, numa mesa de pingue-pongue improvisada, na parede de azulejo, enfim, em todos os espaços que se transformam e são transformados pelas crianças.

Sobre as vivências das crianças nos espaços, Lopes (2018) pontua que "uma vez que, nos sítios geográficos criados pelas crianças ao brincar, na fronteira entre si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidades de ser protagonista desse entrelugar" (Lopes, 2018, p. 54).

Uma das coisas que observamos é que os profissionais que atuam na realidade escolar não ficam paralisados por conta da condição espacial, independentemente das condições desfavoráveis para que as infâncias sejam vivenciadas com inteireza (figuras 30 e 31). Cabe lembrar que, embora haja colaboração adulta, nesse processo de transformação dos espaços os maiores protagonistas são as crianças, que dão o tom e a cor aos "espaços desacostumados"[18] (Lopes, 2018, p. 88).

Figura 30 – Fotos das aulas de Educação Física.

Fonte: Arquivo da autora (2022)

[18] "Assim se configura o espaço 'desacostumado' das crianças, criando o novo, o nunca vivido, o espaço da Geografia na Educação Infantil" (Lopes, 2018, p. 88).

Figura 31 – Fotos das atividades nas áreas externas.

Fonte: Arquivo da autora (2022)

As territorialidades infantis da unidade escolar pesquisada foram perpassadas pelos limites impostos pela estrutura física, proposta por pessoas que desconhecem o universo infantil, que não vivenciam as infâncias. No entanto, foi perceptível em nossa pesquisa o quanto as crianças transgridem, criam e recriam os espaços, por meio de arranjos e pelos significados que estas atribuem aos espaços, transcendendo a lógica daqueles que pouco sabem sobre o ser criança.

8.4 Os mapas vivenciais: revelando os olhares infantis sobre os espaços

Ao pesquisar a área da Geografia da Infância, pudemos perceber a grande contribuição que a Geografia como campo de conhecimento pode trazer em termos de organização curricular na Educação Infantil. Os conceitos geográficos, tais como: espaço, território, região, paisagem, lugar, podem e devem ser desenvolvidos com as crianças desde pequenas.

Lopes (2018) propõe que exploremos com os pequenos situações que os levem a interpretar imagens, situações e outros; criar através de desenhos ou croquis, de mapas; a observar, identificar e visualizar diferentes grupos sociais, espaços e lugares; a estabelecer diferenças e associações entre eles; a levantar hipóteses acerca deles, sendo que tais aprendizagens não se restringem ao repertório geográfico e inter-relacionam-se a várias áreas do conhecimento.

No processo da realização da pesquisa, procuramos entender e ver a criança como protagonista do mundo, pertencentes a uma comunidade com características peculiares, que experienciam o espaço escola. A forma com que as crianças concebem e lidam com este espaço está ligada também com a linguagem e a temporalidade. Segundo Lopes (2018, p. 86), "como não há lugar no mundo em que as coordenadas cartesianas tenham morada, há que se considerar que as coisas têm existência concreta, situada, contextualizada social, histórica, geográfica e culturalmente".

Há também a particularidade da criança como infante, como sujeito que desvela a paisagem e explora os espaços com seus olhares curiosos e expressivos, que vivenciam o processo criando e recriando, construindo seus territórios-lugares dentro dos espaços: espaços do brincar, espaços de rotina e espaços de vivências.

A Escola Municipal "Luiz Martins Rodrigues Filho" representou para a comunidade do bairro um importante avanço em termos de políticas públicas a atendimento às crianças, que posteriormente eram transportadas para o distrito de Batovi, 11km distante do bairro Bom Sucesso e Jardim Novo Wenzel. Neste sentido, o espaço escolar tornou-se um referencial de mudanças e oportunidades para as famílias atendidas.

Nas falas dos pequenos ficou muito evidente o quanto as crianças têm um vínculo muito forte estabelecido com a instituição e todas dizem gostar muito da escola e citam os brinquedos, materiais, as pessoas que prestam serviços, enfim cada criança de acordo com sua história de vida e experiências estabelece essa relação de lugar, de espaço de vivências. Com intuito de verificar as vivências da Turma Primavera, a questão do sentimento de pertencimento e desenvolver as primeiras cartografias, propusemos ao grupo a confecção dos mapas vivenciais.

No contato com os pequenos, através das rodas de conversas e escutas das falas em momentos diversos: nas brincadeiras, no parque e demais espaços, ficou explícito que a escola enquanto espaço educativo da comunidade, residente em bairros carentes, que vivem em espaços bem pequenos ou precários, às vezes em condições bem difíceis com relação a cuidados, saneamento básico, dentre outras coisas, exerce um papel social de grande importância.

É na escola que elas recebem assistência física, social e emocional, um espaço considerado privilegiado e muito importante na vida das crianças desta comunidade. Por isso, elas constroem relações muito significativas para a vida, que vão muito além do ler e escrever. O trabalho desenvolvido através dos mapas vivenciais, com representações deste espaço, revelou aspectos muito específicos e significativos para as crianças em todas suas aprendizagens.

> Ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, inscrita concretamente, pelo que resulta das forças sociais e particularmente pela passa pelo processo de alfabetização, não se dá como acessório, vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente. Portanto, a contribuição da Geografia neste nível de ensino, em que a criança mas como um componente significativo na busca do ler e do escrever (Mazzonetto, 2006, p. 128).

As crianças ressignificam os tempos e espaços que frequentam, atribuindo-lhes valores próprios a partir de suas experiências e textualizações. Na Geografia da Infância, o desafio tem sido cartografar não só o mundo vivido das crianças, mas também suas lógicas de representação espacial, para que, a partir disso, possamos pensar numa cartografia na qual a criança é autora da sua representação, indo além das perspectivas adultas.

Os mapas vivenciais são representações cartográficas que surgem das vivências do sujeito nos lugares, na perspectiva de uma linguagem singular e de uma Geografia que nasce dessas relações espaciais e afetivas. De acordo com Lopes (2018), o trabalho cartográfico com crianças pequenas pauta-se nos seguintes pressupostos:

> - as crianças “mapeiam” o que conhecem, nem sempre o que veem;
> - ao construírem seus mapas, usam por base a linguagem oral e representam dessa forma o seu pensamento e por isso “explicam”, “falam” sobre o que desenham;
> - nesse processo de representação, as relações dialógicas estão muito presentes, seja nas interações entre crianças ou entre adultos (...)
> - os mapas das crianças buscam evidenciar o movimento presente nos seus cotidianos. Elas não representam somente as formas e os objetos de paisagem, de forma estática, mas também a dinâmica do cotidiano vivido (Lopes, 2018, p. 80-81).

As crianças da Turma Primavera constantemente eram estimuladas a registrarem as experiências através do desenho: desenhos sobre os fins de semana, desenhos das brincadeiras, jogos, desenhos para releituras de obras de artes, de pessoas, objetos, enfim de tudo aquilo lhes era significativo. Desta forma, pensamos em iniciar as primeiras cartografias da turma.

Foi proposto que desenhassem a representação do espaço da escola que eles achavam muito importante. Nesta faixa etária, as crianças já conseguem se expressar com desenhos e, muitas vezes, arriscam o uso da escrita não convencional. Neste processo criativo não houve intervenção nenhuma por parte da pesquisadora. Após os desenhos, houve a escuta da interpretação das crianças. Proporcionar esta atividade com as crianças, também foi uma forma de participação e protagonismo delas na nossa pesquisa.

Como podemos observar na figura 32, temos o mapa vivencial da aluna Maria José, uma criança muito introvertida, mas desde os primeiros dias de aula se mostrou uma criança muito inteligente, sendo que seus desenhos sempre foram muito bem elaborados. Selecionamos este mapa vivencial porque me chamou atenção a criança escolher o refeitório.

Figura 32 – Mapa Vivencial 1.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

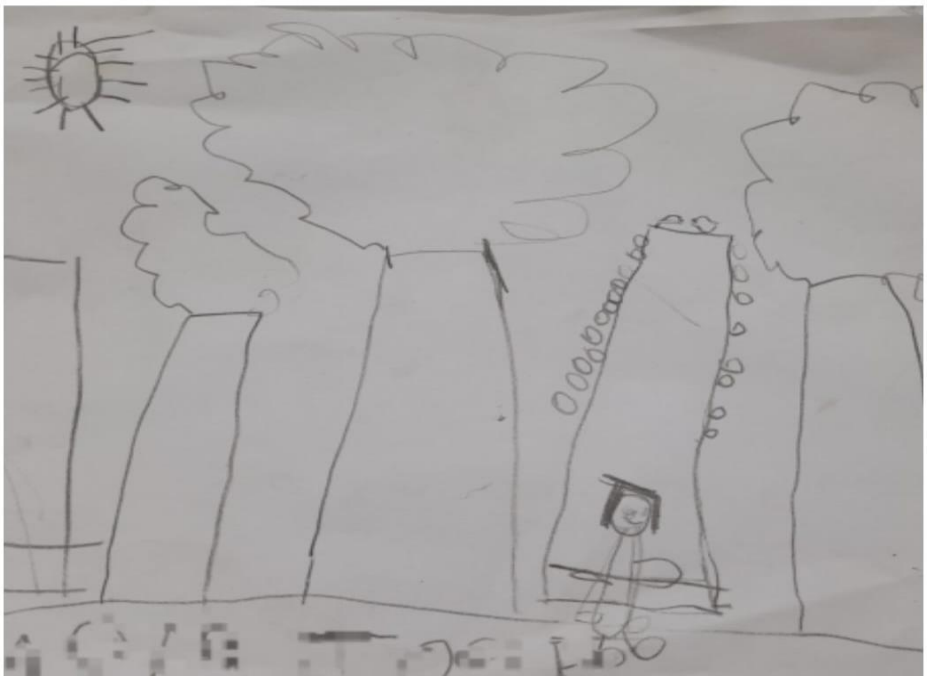
Pesquisadora: - Você quer me explicar o que desenhou?
Aluna Maria José: - Eu desenhei o refeitório, eu gosto muito da hora da merenda.

Há no desenho cartografado uma riqueza de detalhes que são revelados no olhar e na fala da criança, o relógio na parede marcando o tempo, as crianças sentadas, lado esquerdo do desenho, a figura da merendeira e dos pratos empilhados e escrita de forma não convencional da palavra refeitório.

Pesquisadora:- Você gosta das comidas que a escola oferece? Qual gosta mais?
*Aluna Maria José:- Eu gosto muito, senti falta quando a gente não vinha na escola (*referindo-se ao período da pandemia). *Eu gosto de carne, porque na minha casa não tem carne.*

Esta fala nos revela a importância que a escola tem na vida desta criança, a dimensão geográfica que foi estabelecida vai além dos espaços físicos, mas como o lugar que lhe supre necessidades básicas: a alimentação. E nos mostra que a desigualdade social aparece camuflada na voz da criança. Fazendo referência a Vigotski (2010b) “ao vivenciar o meio, as crianças deixam nele suas marcas e por ele são marcadas. É na vivência que se estabelece a união indivisível entre o sujeito e os aspectos do meio que ele “vivencia” (Vigotski, 2010b, p. 686). A figura 33 podemos visualizar o mapa vivencial da aluna E, uma criança muito alegre e extrovertida.

Figura 33 – Mapa Vivencial 2.



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Pesquisadora: - Você quer me explicar o que desenhou?

Ao abordar a criança para ouvir suas narrativas, as deixava livres para decidirem se queriam ou não relatar o desenho, este processo às vezes é difícil para a criança que nem sempre consegue verbalizar o que quiseram representar.

Aluna Emanuelly: -Eu desenhei a paisagem!
Pesquisadora: - E o que tem na paisagem que você desenhou?
Aluna Emanuelly: - Eu fiz as árvores, aquelas que estão secas também, eu e a Natali **(**refere-se à colega de turma), *ah eu fiz o sol também.*

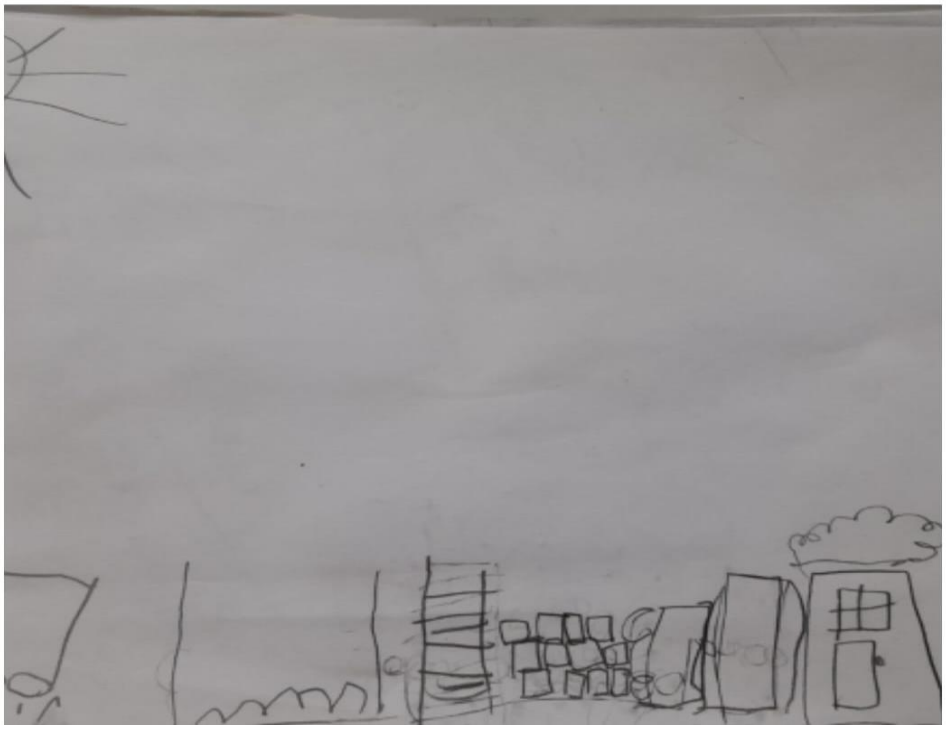
Pesquisadora: - E você sabe o que é a paisagem?

A criança faz expressão de dúvida, bate com o lápis na cabeça, como se estivesse pensando.

Aluna Emanuelly: - Ah, é tudo que eu desenhei.

Certamente a criança já ouviu e ouve a palavra paisagem e a repetiu em sua fala, mas ao ser questionada sobre o que é uma paisagem, ela classifica tudo como paisagem e se incorpora como parte dela. Na figura 34, mapa desenhado pela aluna Helena, no qual aparece a questão do brincar.

Figura 34 – Mapa Vivencial 3.



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Pesquisadora: - Você quer me explicar o que desenhou?
Aluna Helena: - Eu desenhei o parque, porque eu gosto de ir no parque.
Pesquisadora: -E o que mais gosta no parque?
Aluna Helena: - A gente gosta de brincar lá no brinquedão, a gente brinca de fundo do mar, eu gosto de ser sereia.
Pesquisadora: -E por que você gosta de ser sereia?

Aluna Helena: - Porque sereia é metade peixe e metade gente, eu gosto de ser peixe e ser gente, dá pra viver na água e na terra!

A criança revela em suas falas muito mais que a preferência pelo brinquedo disposto no parque, nos apresenta também a questão da imaginação perpassada por conhecimentos, conceitos e nomeações que adquiriu em suas vivências: peixes vivem na água, conceito de metade "metade gente e metade peixe", observou se uma invenção produtiva a partir do artefato.

Os mapas vivenciais nos possibilitam compreender as vivências pelas lógicas infantis e pelos usos que fazem dos artefatos. Costa e Barroso (2018) asseveram que através destes mapas podemos acessar a dimensão geográfica das vivências infantis de diferentes sujeitos "por meio dos mapas vivenciais, temos tentado compreender as interpretações e as significações que as crianças atribuem às vivências nos espaços que lhes são oferecidos pelas gerações que as precedem" (Costa; Barroso, 2018, p. 1002). Com base na figura 35, pudemos observar a representação do espaço externo da escola, no qual as crianças vivenciam parte das experiências cotidianas.

Figura 35 – Mapa Vivencial 4.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Pesquisadora: - Você quer me explicar o que desenhou?

Aluno Arthur Gabriel: - Eu desenhei o cimentado (referindo-se ao espaço na área externa, onde realizamos as brincadeiras)

Pesquisadora: - Você gosta de ir aí?

Aluno Arthur.Gabriel: - Sim, quando a gente brinca de mãe da rua, a gente tem que correr para fugir.

O mapa vivencial da figura 36, representa o jogo da amarelinha, que é proposto frequentemente no espaço externo da unidade escolar, geralmente onde não está sendo ocupado por outra turma ou atividade.

Figura 36 – Mapa Vivencial 5.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Pesquisadora: - Você quer me explicar o que desenhou?

Aluna Valentina: - Eu desenhei a amarelinha. (a amarelinha sempre é desenhada na parte cimentada da área externa)

Pesquisadora: - Você gosta mais de pular amarelinha?

Aluna Valentina: - Gosto de amarelinha, gosto da corre-cutia porque a gente tem que correr para pegar e se não pega vai choco.

Os mapas vivenciais representados nas figuras 35 e 36 mostraram o espaço do brincar, há nas representações o movimento das brincadeiras, descritos nas falas “correr” e “pegar”, são ações inerentes ao corpo da criança da Educação Infantil e representam a criança que vivencia o espaço e que o explora através de seu corpo. Fazendo alusão aos estudos sobre a Geografia da Infância e de acordo com Lopes (2008), “a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco” (Lopes, 2008, p. 78).

É importante ressaltar que o “cimentado” é um espaço bem pequeno que fica na área externa, onde ficam as lixeiras de lixos recicláveis, devido à falta de espaços físicos que atendam às especificidades das crianças, todos os cantinhos são aproveitados para usos dos pequenos.

Na Geografia da Infância, a cartografia vai além do entendimento que a Cartografia Científica apresenta, sobretudo por não apresentar as simbologias e legendas convencionadas, não há a preocupação com às proporcionalidades e segue uma estética bem diferente daquela tradicionalmente conhecida.

De acordo com as ideias de Costa e Barroso (2018) e demais estudiosos da área, os mapas vivenciais estão pautados nos referenciais infantis, sendo que estes comportam os sentimentos nas representações cartográficas, bem como diferentes tempos no mesmo espaço, movimentos, sons, cheiros e muitas outras possibilidades de representações. Neste contexto a abertura para as narrativas das crianças é fundamental e valiosa.

Os mapas vivenciais revelaram muitas questões relacionadas às características da comunidade, dos bairros atendidos, aspectos culturais e familiares, conceitos que as crianças incorporam somente por senti-los, as brincadeiras tão importantes e já mencionadas nos capítulos anteriores, enfim representações muito significativas das crianças pesquisadas.

8.5 A cultura da comunidade é revelada na escola

Neste capítulo, pretendemos refletir como parte das culturas que permeiam o campo da infância da turma pesquisada são reveladas na escola. As crianças têm uma forma particular de compreender as relações do mundo adulto, muitas vezes elas não compreendem todo o contexto, mas demonstram que são pequenos sujeitos sociais que incorporam e compreendem as relações estabelecidas ao seu redor.

Durante a realização das observações, em alguns momentos das brincadeiras, principalmente na área externa, nas quais as representações simbólicas estiveram mais

presentes, foi possível identificar e indagar sobre estes aspectos culturais, que muitas vezes são transmitidos pelas próprias vivências da comunidade e das famílias. Segundo Corsaro (2011)

> As culturas infantis, com efeito, vivem desse vai e vem das suas próprias representações do mundo-geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos transmitidas através das instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças (Corsaro, 2011, p. 26).

O bairro no qual a unidade escolar está inserida é cortado pela linha ferroviária, é costumeiro ouvirmos o "ruído do trem" que chama muito a atenção das crianças. Uma tarde estávamos brincando no tanque de areia, quando o trem passou buzinando, rapidamente as crianças se debruçaram sobre a mureta para tentar vê-lo (figura 42).

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

Aluno Pedro: - Tia ele buzina porque tem gente na linha?
Pesquisadora: - E por que tem gente na linha? Vocês sabem?
Aluno edroP: - São as pessoas que pegam as coisas (refere-se às cargas e objetos dentro dos vagões). O homem buzina para assustar elas.
Pesquisadora: - E vocês já viram essas pessoas?
Aluno Pedro: - Eu vejo sim, eles ficam em cima do trem.
Aluna Emily: - O meu irmão contou quando foi lá empinar pipa.

Há no bairro o saqueamento, pessoas que roubam cargas para revendê-las, é comum vermos pessoas na linha do trem e crianças que vão brincar neste local. São comuns os relatos dos adultos sobre este acontecimento; no entanto, como pesquisadora me surpreendi com o relato das crianças, que me pareceram entender muito sobre esta questão. As falas das crianças me proporcionaram a reflexão das condições sociais em que as crianças vivem, como interagem e dão sentido às falas.

Conforme citado anteriormente no texto, a comunidade escolar atende crianças que estão expostas a situações muito duras e impactantes para o universo da infância, desde a convivência com o tráfico nas ruas em que moram, crimes, abandono e a vulnerabilidade social que assola a maioria das famílias do bairro. Observa-se nas falas das crianças que estas não são

poupadas de acontecimentos do “mundo adulto”, é comum ouvirmos nas rodas de conversa os pequenos relatando que pais e mães estão presos, que foram abandonados e moram com familiares ou que o familiar é dependente químico.

Em um outro momento de brincadeiras na área externa, pude observar uma situação em que as crianças brincavam de fazer o enterro da cigarra. A princípio parecia somente uma brincadeira das crianças, o faz de conta, no entanto a observação mais aguçada revelou o quanto as experiências sociais perpassam as brincadeiras infantis. Um menino pegou a cigarra seca e pediu para que os outros o ajudassem com o velório (figuras 37 e 38).

Aluno Arthur: - Pega a folha, vai ser o caixão dela!
Aluna Nathalie: -Precisa fazer o buraco onde vai enterrar ela!

Figura 37 – Enterro da cigarra 1.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Figura 38 – Enterro da cigarra 2.

Fonte: Arquivo da autora (2022)

As etapas do ritual do enterro, se sucederam minuciosamente planejada pelas crianças, após enterrar a cigarra, uma criança disse:

Aluna Alícia: - *A gente precisa colocar a cruz, tem cruz no "túmalo"! (figura 39)*

O menino que está participando do contexto da brincadeira, pega dois pedaços de galho das árvores e monta uma cruz, colocando sobre o túmulo imaginário. Em seguida, uma outra menina diz:

Aluna Nathalie: - *Tem que colocar coroa de flores!*

Alguns se afastam um pouco e voltam com pétalas de flores que são colocadas no "túmulo". (figura 40)

Figura 39 – Enterro da cigarra 3.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Figura 40 – Enterro da cigarra 4.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Há uma preocupação por parte das crianças em realizar as etapas do velório e enterro da cigarra, elas demonstraram conhecimento do ritual. E para terminar a brincadeira, uma criança fala:

Aluno Arthur: -*Nós temos que orar pela alma dela, para ir com o papai do céu!*

Figura 41 – Enterro da cigarra 5.

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Neste momento, as crianças se colocam de joelhos em volta do túmulo, com mãos postas de oração e fingem que estão rezando. Segundo Vigotski (2018a)

> Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em suas experiências: sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativas e produtiva será a atividade de sua imaginação" (Vigotski, 2018a, p. 25).

O autor ressalta que a imaginação sempre se constrói com materiais hauridos da realidade, a atividade criadora está diretamente subordinada ao acúmulo de experiências vivenciadas pelo sujeito e é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana. A imaginação tem uma função importante no desenvolvimento humano porque amplia a experiência da pessoa, "baseadas na narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria existência" (Vigotski, 2018a, p. 27).

A observação desta brincadeira do velório criada pelas crianças evidenciou que estas utilizaram das experiências sociais vividas por elas, permitindo que a imaginação recriasse o ritual; usaram dos artefatos que dispunham para representar o que queriam: folha para o caixão, gravetos para cruz e pétalas para a coroa de flores e a reza.

Retomando um dos objetivos de nossa pesquisa que era compreender como a cultura que as crianças experienciam fora da escola em sua comunidade são reveladas no espaço escolar, as falas e brincadeiras demostraram estes aspectos culturais não pela ótica adulta, mas

através do olhar infantil que tinha como objetivo apenas brincar de enterrar a cigarra, de fazer “invencionices”.

9 PARA SABER DE QUEM É O LÁPIS CAÍDO NO CHÃO, PRECISA SENTIR O CHEIRO DE QUEM É!: CHÃOGRAFIAS COM A TURMA PRIMAVERA

Figura 42– Crianças vendo a passagem do trem

Fonte: Arquivo da autora (2022).

Intitulamos as considerações finais deste trabalho com a fala de um aluno da Turma Primavera, que utiliza sua lógica infantil para resolver questões cotidianas da sala de aula, permeada de inocência e sentido, o sentido literal da palavra; sentir o cheiro para reconhecer o que é do outro. As crianças têm esta sensibilidade para fazer descobertas, ressignificar objetos, espaços e palavras.

A criança que brinca e explora seus espaços e que ao escalar o muro do tanque de areia para ver a passagem do trem, "sabe" que o mundo lá fora tem suas diferenças, injustiças e percalços. Mas ela ouve a buzina do trem, que entra pelos ouvidos e a aguça para o olhar de encantamento convidando-a a conhecer para além destes muros.

Foi perceptível em nossa pesquisa o quanto as crianças transgridem, criam e recriam os espaços, por meio de arranjos e significados que estas atribuem aos espaços, transcendendo a lógica dos adultos. É importante ressaltar a criança protagonista, que em seus territórios infantis aprende o mundo e constrói suas geografias.

Nos espaços pensados e nos espaços desacostumados, destacamos as brincadeiras e as representações que as crianças dão aos artefatos ao vivenciarem suas espacialidades. Pudemos compreender como fundamental a Educação Infantil como espaço das crianças, das crianças

brincantes, que ao brincar falam das suas experiências geográficas, ampliam e ressignificam o seu lugar no mundo.

A proposta para a produção da cartografia infantil, produzindo os mapas vivenciais, sensibilizou nossos olhares para as relações de afeto que ligam o espaço escolar e a criança da Educação Infantil. Aquela que aguarda ansiosamente pela merenda, pela convivência com os colegas, que quer apenas brincar no Parque e que faz deste seu castelo de imaginações, daquela que vivencia seu corpo no seu espaço de brincadeiras, seja correndo ou pulando, que representa a paisagem, desde a árvore seca que para nós adultos passa despercebida, até a sua própria representação, como parte desta paisagem.

Ao analisarmos o campo de estudos (unidade escolar) na qual a pesquisa foi realizada, nos deparamos com uma comunidade carente, onde os pequenos não têm espaços pensados para eles e que precisam e buscam na escola muito mais que uma instituição de ensino. Dentro deste contexto, estes nos mostraram em suas falas e desenhos a relação afetiva estabelecida com esta instituição, na qual podem vivenciar suas experiências, desenvolver-se, ressignificar espaços fazendo dela o seu lugar de vida.

A Escola Municipal “Luiz Martins Rodrigues Filho”, embora assuma um papel muito importante na comunidade, não apresenta em seu espaço físico características que atendam às especificidades da Educação Infantil. Deste modo analisamos que independentemente de sua estrutura física, há um movimento dos sujeitos que utilizam deste espaço, os quais chamamos de arranjos e improvisos para que o trabalho com este segmento aconteça.

No entanto, são as crianças que fazem com que esta dinâmica ocorra, a maioria das atividades, jogos e brincadeiras perpassaram pelo espaço-chão, no chão da escola, que entendemos como a “chãografias” da escola, as experiências são vivenciadas, seja ele de mato, cimento ou terra, para os pequenos isso não importa, somente a liberdade para que os explorem, criem suas lógicas e recriem novos espaços. Elas criam seus territórios infantis e não precisam de muito para isso, elas só precisam ser elas mesmas.

Outro ponto relevante da pesquisa foram as vivências da comunidade reveladas nas falas e brincadeiras, o espaço escolar torna-se palco de representações e ressignificações que os pequenos fazem das experiências vividas na comunidade, na vida que acontece fora da escola. As espacialidades vivenciadas tornam-se parte das brincadeiras e da imaginação vivenciadas cotidianamente na Educação Infantil.

A pesquisa com a Turma Primavera demonstrou que a escola é espaço de aprendizagens, mas é também responsável por acolher a criança que traz uma bagagem de culturas e experiências, é o espaço para que se promova experiências nas quais possam significar suas

histórias, suas culturas, tempos e espaços vivenciados, reinventando-os e transformando-os, mesmo que estes não tenham sido projetados para ela. Acredita-se na relevância e resultados desta pesquisa, a fim de contribuir para a leitura que fazemos sobre a infância, a escola e as relações das crianças nos seus espaços.

Espaços de afetos, espaços “desacostumados”, espaços de brincadeiras, espaços de vozes, espaços de invencionices, espaços de vida, todos dentro de um só espaço: o coração chamado escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, C.; BRAGA, R. **Melhores poemas Casimiro de Abreu**. [*S. l.*]: Global Editora, 2015. *E-book.*

ACAUAN, A. T. **Os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232490. Acesso em: 30 jun. 2023.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AMORIM, F, C. **Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui.** O uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/13715286/nao-tem-parquinho-mas-eu-adoro-brincar-aqui-uff. Acesso em: 2 set. 2022.

ANDRADE, C. D de. **O sorvete e outras histórias**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

ANDRE, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRE, M**.** Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRE, M. E. D. A; LÜDKE, M. P**esquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

AQUINO, L. M. L de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. *In:* VASCONCELLOS, V. M. R de. (org.). **Educação da Infância-história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-116.

BAKTHIN, M. M. **A estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKTHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77–90, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979. Acesso em: 28 jul. 2023.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006. (Poema XV – Tempo).

BOGDAN, R.; BYKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BORBA. A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In:* BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idades. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 47-56.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Lei n° 13.306, de 04 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 jul. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Lei n° 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução SEB 1/99 de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia –** O Professor. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

CAMPOS, R. A. S. de. **Mapa da Localização da E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho" e bairros atendidos pela unidade (Rio Claro – SP).** 2023. Elaborado com dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da E. M. "Luiz Martins Rodrigues Filho, de 2018.

CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 117, 113-134, 2001.

CORSARO, W**. Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, B. M. F. **Crianças e suas Geografias**: processos de interação no meio técnico-científico-informacional. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

COSTA, B. M. F; AMORIM, C. C. Geografia Escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do colégio de aplicação João XXIII. **R. EST. Pesq. Educ,** Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 243-252, jul/dez. 2015.

COSTA, B. M. F.; BARROSO, V. S. Mapas Vivenciais e pesquisa com crianças. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 3. p. 989-1006, set/dez. 2018.

COSTA. B. M. M. C da C. Desde a geografia da infância a construção de uma cartografia vivencial/ social. Recife. **Revista Mutirõ,** Recife, v. 2, n. 1, p. 141 -147, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutiro. Acesso em: 23 set. 2022.

DEL PRIORE, M. (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, V. L. de; SALLES, F. R. T. de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2012.

FILENE, R de F. C. **O processo migratório para o interior paulista:** o caso de Rio Claro. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2004. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ab9f2f8f-b4d5-4388-b39f-2287155075d1/content. Acesso em: 1 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRÉMONT, A. **A região, espaço vivido.** São Paulo: Almedina Brasil, 1980.

FICHTNER, B. Instrumento-signo-mímesis: o potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. *In:* LOPES, J. J. M.; SILVA, L. S. P. **Diálogos de Pesquisas entre crianças e infâncias**. Niterói: EDUFF, 2010. p. 01-14.

GARCÍA, C. M**. Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 2009.

GONÇALVES, T. R. P. S; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, 2008.

HART, R. A**. Children's participation from tokenism to citizenship**. Italy: UNICEF, 1992.

IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; SILVA, A. C. da. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática**. Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/3663. Acesso em: 28 abr. 2021.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARA, T. A. **A escola que não tive... o professor que não fui:** temas de filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [*S.l.*]:[*s.n.*], 2006. Tradução do original: *La production de l'espace*. 4. éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores**: problemas e perspectivas. [*S.l.*]:[*s.n.*], 2016. Trabalho apresentado na 35ª Reunião anual da Anped. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

LYNCH, K. A imagem da cidade. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

LIMA, R. J. de. **Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo**: cartografia com crianças em Areal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, J. J. M. A criança e sua condição geográfica**:** contribuições de Geografia da Infância. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2008. p. 109-122.

LOPES, J. J. M. É coisa de criança: reflexões sobre a geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. *In:* VASCONCELLOS, T. de. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EdUFF, 2008. p. 57-72.

LOPES, J. J. M. Mapa do cheiros: Cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p. 211-227, jul. 2012.

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

LOPES, J. J. M**. Geografia e Educação Infantil -** Espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M. **Terreno baldio:** um livro sobre o balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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

LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. Niterói. **Currículo sem fronteiras**, [*S.l.*], v. 6, n. 1, p. 101-127, jan./jun. 2006.

LOPES, J. J. M; CLARETO, S. M. (orgs.). **Espaço e Educação:** travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B de; BEZERRA, A. C. A. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. **Fractal, Ver. Psicol**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan/abr. 2015.

LOPES, J. J. M; COSTA, B. M. F; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan/jun. 2016.

LOPES, J. J. M; COSTA, B. M. F. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? Boa Vista. **ACTA Geográfica**. Boa Vista, p. 101-118, 2017. Edição especial.

MAIA, D. C. **Por uma Geografia mais colorida**: formação docente e práticas educativas nos anos iniciais. 2019. Livre Docência – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

MAZONETTO, M de L. P. Alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Ciências Humanas.** Frederico Westphalen, v. 7, n. 9, p. 121-132, dez. 2006.

MEDEIROS, F. V. de. Cartografias com crianças: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/2333. Acesso em: 2 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Campos de Experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santilana, 2018. (Texto final).

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Z. R de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PESSOA, F. **Poesias**. 15. ed. Lisboa: Editora Ática, 1995.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PORTINARI, C. **Meninos pulando carniça.** 1957. Disponível em: https://encurtador.com.br/nxGIT. Acesso em: 22 set. 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz de conta e a Infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-29, maio/ago. 2016. Disponível em: https://smeduquecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%c3%82NCIA.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal "Luiz Martins Rodrigues Filho". Rio Claro: [*s.n.*], 2018.

PROUT, A; JAMES, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporany issus in the Sociology of Childhood. London: RoutlegeFalmer, 1990.

QUINTANA, M. **A cor do invisível**. São Paulo: Editora Globo, 2006.

RIO CLARO (Município)**.** Decreto Municipal nº 11.785, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública Municipal direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá outras providências. **Legislação Digital**, Rio Claro, 2020.

RIO CLARO. **Plano de retomada do ano letivo de 2020**. Princípios, diretrizes, planos didáticos, calendário, protocolo de higiene e saúde. Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Saúde. Rio Claro, 2020.

ROCHA, L. K. da S. **Crianças, infâncias e espaços**: conhecendo suas culturas e suas geografias. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

RODRIGUES, J. S. M; BOER, N; MARQUEZAN, F. Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo** (online).

João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 226-240, jan/dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/41599/30053. Acesso em: 14 out. 2023.

ROSSET, J. M. **Leitura Crítica da BNCC** - Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Joyce_Menasce_Rosset.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

SALLES, F; FARIA, V. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**.** São Paulo: Editora Ática, 2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:* SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (coord.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Introdução.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Estadual nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, p. 1, 2020.

SILVA, J. P.; BARBOSA S. N. F; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

TEBET, G. G de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2307?show=full. Acesso em: 2 set. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**.** Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 1980.

TUAN, Y**. Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

VASCONCELLOS, T. Sobre a educação infantil, tempo livre e emancipação: outras reflexões. *In:* TUNES, E. **O fio tenso que une a psicologia à educação.** Brasília: UNICEUB, 2013. p. 29-40.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. Organização e Tradução: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 608- 701, 2010b.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da Pedologia. Organização e Tradução: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes; Tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-26, jun. 2008. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.