

ENTRE LUGARES, PIPAS E DESENHOS: REVISITANDO O COTIDIANO E AS POSSIBILIDADES DO TURISMO PEDAGÓGICO

Joice Carvalho Coutinho* & Rodrigo Batista Lobato**

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de turismo pedagógico que valoriza as experiências infantis nos territórios cotidianos, especialmente no formato "bate e volta". O texto revisita o cotidiano e as possibilidades do turismo pedagógico com reflexões que emergem de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada por uma das autoras. Na pesquisa, utilizou-se o método da observação participante com sete crianças de Rio Bonito (RJ), acompanhadas em brincadeiras, conversas, desenhos e andanças por praças, ruas e trilhas, e os dados foram registrados em caderno de campo, em imagens, vídeos e narrativas infantis. As reflexões deste texto revisitam a pesquisa e ampliam as discussões, articulando-as à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, por meio de conceitos como amorosidade espacial, escuta sensível e justiça existencial. Os resultados apontam que as crianças produzem suas próprias espacialidades, carregadas de afeto, pertencimento e saberes locais, revelando o território como extensão do corpo e da cultura infantil. Constatou-se que o turismo pedagógico, quando conduzido a partir das infâncias, promove aprendizagens significativas, amplia os sentidos do espaço educativo e rompe com lógicas adultocêntricas e com currículos engessados. A conclusão indica que práticas educativas pautadas na escuta das crianças contribuem para a construção de escolas e cidades mais sensíveis, democráticas e conectadas à natureza e propõe que o turismo pedagógico seja ressignificado como ferramenta potente de formação, mediação simbólica e valorização das culturas infantis.

Palavras-chave: Turismo Pedagógico; Brincadeiras; Espacialização da vida.

BETWEEN PLACES, KITES, AND DRAWINGS: REVISITING DAILY LIFE AND THE POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL TOURISM

Abstract

This article presents a proposal for pedagogical tourism that values children's experiences in their everyday territories, particularly in "day-trip" formats. The text revisits daily life and the possibilities of pedagogical tourism through reflections that emerge from a Master's research in Education conducted by one of the authors. The research used participant observation with seven children from Rio Bonito (RJ), who were accompanied during play, conversations, drawings, and walks through squares, streets, and trails. The data were recorded in a field diary, images, videos, and children's narratives. The reflections in this text revisit the research and broaden the discussion through concepts such as spatial affection, sensitive listening, and existential justice, articulating them in relation to Vygotsky's Historical-Cultural Theory. The results indicate that children produce their own spatialities, laden with affection, belonging, and local knowledge, revealing the territory as an extension of their bodies and childhood culture. It was found that pedagogical tourism, when guided by children's perspectives, promotes meaningful learning, expands the meanings of educational spaces, and breaks with adult-centred logics and rigid curricula. The conclusion suggests that educational practices grounded in listening to children help build more sensitive, democratic, and nature-connected schools and cities. It proposes that pedagogical tourism be re-signified as a powerful tool for formation, symbolic mediation, and valuing children's cultures.

Keywords: Pedagogical Tourism; Play; Spatialization of life.

ENTRE LUGARES, COMETAS Y DIBUJOS: REVISITANDO EL COTIDIANO Y LAS POSIBILIDADES DEL TURISMO PEDAGÓGICO

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de turismo pedagógico que valore las experiencias infantiles en los territorios cotidianos, especialmente en el formato de "ida y vuelta". El texto revisita la vida cotidiana y las posibilidades del turismo pedagógico a partir de reflexiones que emergen de una investigación de Maestría en Educación realizada por una de las autoras. En la investigación se utilizó el método de observación participante con siete niñas y niños de Río Bonito (RJ), acompañados en juegos, conversaciones, dibujos y caminatas por plazas, calles y senderos. Los datos fueron registrados en un cuaderno de campo, así como en imágenes, videos y narrativas infantiles. Las reflexiones de este texto retoman la investigación y amplían las discusiones con conceptos como amorosidad espacial, escucha sensible y justicia existencial, articulándolos con la Teoría Histórico-Cultural de Vigotski. Los resultados señalan que las niñas y los niños producen sus propias espacialidades, cargadas de afecto, pertenencia y saberes locales, lo que revela el territorio como una extensión del cuerpo y de la cultura infantil. Se constató que el turismo pedagógico, cuando se conduce desde las infancias, promueve aprendizajes significativos, amplía los sentidos del espacio educativo y rompe con lógicas adultocéntricas y con currículos rígidos. La conclusión indica que las prácticas educativas basadas en la escucha de las niñas y los niños contribuyen a la construcción de escuelas y ciudades más sensibles, democráticas y conectadas con la naturaleza, y propone ressignificar el turismo pedagógico como una herramienta potente para la formación, la mediación simbólica y la valorización de las culturas infantiles.

Palabras clave: Turismo Pedagógico; Juegos; Espacialización de la vida.

HOW TO CITE: Carvalho Coutinho, J., & Lobato, R. B. (2026). Entre Lugares, Pipas e Desenhos: Revisitando o Cotidiano e as Possibilidades do Turismo Pedagógico. *Anais Brasileiros de Estudos Turísticos*, v. 16, n. 1 (Edição Regular – Seção Temática: Turismo Pedagógico), 1 – 12, Jan./ Dez. Retrieved from:

<https://periodicos.ufrj.br/index.php/abet/article/view/48527>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18062747>



Licenciada por Creative Commons
4.0 / Internacional
CC BY 4.0

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/5742949562000131> ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1694-4415> [joicecarvalho@id.uff.br].

** Pós Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Engenharia Cartográfica pelo Instituto Militar de Engenharia - IME. Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Leciona na graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense -UERJ-FEBF. É coordenador do Laboratório de Cartografias Históricas e Escolares na FEBF. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1409409885666037> ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3449-5377> [lobato.uerj@gmail.com].

1 INTRODUÇÃO

Andarilhar pelas ruas do bairro como crianças que brincam livremente, andarilhar em escolas públicas de diferentes municípios ao longo de uma trajetória profissional como docentes, que também já foram crianças, é fonte de inspiração para as reflexões que vamos apresentar neste texto. Nos encontros com os quintais das crianças, estivemos sentados no chão, nos parquinhos, embaixo das árvores (mangueiras, jabuticabeiras, ingazeiros...), vivenciando momentos de contar e ouvir histórias, brincar juntos e aprender com seus movimentos. Dialogar e silenciar para ouvir os pássaros e o som do vento nas árvores, observar a coloração do céu e das árvores, experimentar formas e texturas, sentir seus aromas, tornam-se experiências imprescindíveis. Sentimos que "os 'textos', as 'palavras', as 'letras' daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores." (Freire, 1983, p. 13).

Como professores, acreditamos nos encontros e nas potências das escolas, nas aprendizagens que acontecem ao ar livre e emanam da vida que ali se faz e dos afetos que ali se criam. Temos um incômodo em relação ao tempo que se passa nas salas de aula, aos currículos "engessados", que muitas vezes se apresentam separados da vida, quando há tanta vida dentro e fora de sala, nos espaços externos da escola, na rua, no bairro, na cidade; em suma, nas vivências espaciais (Lopes, 2021) das crianças. Desse incômodo nasce uma pesquisa andarilhante, brincante e dialogante pelos espaços do município de Rio Bonito - RJ, onde uma das autoras cresceu brincando e, ainda, observa e vivencia brincadeiras com as crianças pelas ruas, praças e parques naturais.

A pesquisa em questão teve como objetivo registrar, a partir de uma observação participante, como é ser criança em Rio Bonito (RJ): *do que, onde e como* brincam e, nesse brincar, como se relacionam entre si, com as árvores, as águas, os animais e os demais seres vivos nos espaços da cidade. Atualmente, percebemos que essa forma de apresentar os espaços ocupados pelas crianças pode ser utilizada como metodologia para o desenvolvimento de um turismo pedagógico na modalidade bate e volta, ideia que compartilharemos neste artigo.

Isso porque, entre lugares, desenhos e pipas, as crianças nos apresentam o mundo, mostram o que já sabem e o que ainda não sabem sobre ele, revelam suas curiosidades e interesses em relação ao mundo natural, aos seres que vivem conosco (como formigas, cachorros, árvores, gravetos, água, terra e tantos outros), se misturam às paisagens e resistem pelo brincar. Assim, criam suas territorialidades e recriam a vida a partir de suas lógicas, apresentando-nos outras possibilidades de viver e educar. Nesse sentido, as crianças nos convidam a refletir sobre o lugar delas nas escolas e nos espaços das cidades.

Esta pesquisa foi realizada no município de Rio Bonito - RJ, acompanhando 7 crianças fora da escola. A coleta de materiais foi realizada por meio da observação e da participação nas brincadeiras e conversas, com registros audiovisuais, compilação de desenhos e histórias elaboradas por elas, além de anotações em caderno de

campo e devolutivas compartilhadas. As crianças observam e vivenciam o mundo de corpo inteiro, criando possibilidades, ressignificando sentidos e transformando realidades.

No primeiro momento da pesquisa, andarilhou-se pela cidade, pelas ruas e praças, observando e cartografando os locais de interesse infantil com crianças nesses espaços. Preservando o anonimato das crianças (que, ao longo da pesquisa, criam seus nomes a partir do que gostam de fazer/brincar), buscamos registrar suas brincadeiras, como brincam e o que dizem. No segundo momento, a pesquisadora começa a estabelecer uma relação com algumas crianças e suas famílias, convidando-as a brincar. Famílias e crianças autorizam e, no total, participam 07 crianças (de 3 a 13 anos). No terceiro momento, iniciam-se os combinados sobre para onde desejavam ir, bem como sobre os encontros em que as 'andanças' e 'brincanças' pudessem ocorrer.

Este artigo propõe revisitar a pesquisa realizada com um olhar mais amplo. Buscamos apresentar as conexões entre a pesquisa realizada com as crianças, que nos mostraram suas vivências espaciais, e o turismo pedagógico. Não se trata daquele turismo que envolve pernoite, mas sim de outra perspectiva: o bate-volta. Nessas saídas, buscamos ressaltar as sabedorias das crianças, em contraposição aos saberes adultocêntricos e às narrativas conduzidas pelos adultos (como guias), a partir de uma postura de escuta sensível.

Portanto, este trabalho se debruça sobre o reconhecimento de que as crianças criam suas próprias espacialidades e recriam a vida a partir de suas lógicas e, com isso, nos apresentam outras possibilidades para o viver e o educar. Elas nos convidam a refletir sobre o lugar das crianças nas escolas e nos espaços públicos. Estar com as crianças, escutando suas vivências espaciais, mostra outra possibilidade: o turismo pedagógico, com as crianças no centro da enunciação, ensinando sobre suas atividades espaciais a outras crianças, usando sua linguagem própria, de modo que elas se vejam como produtoras de conhecimento e de cultura, ainda que local.

Temos como objetivo apresentar uma proposta de turismo que valoriza as experiências infantis nos territórios cotidianos, especialmente por meio de saídas conhecidas como "bate e volta". Fazemos isso apresentando um olhar diferente sobre o binômio turismo pedagógico, especialmente no contexto das escolas que realizam essa atividade sem o suporte de agências, sem pernoite. Pretendemos também propor uma reflexão crítica, subvertendo a lógica tradicional do turismo pedagógico, na qual a voz docente é a principal e, muitas vezes, a única responsável pelas enunciações, relegando as crianças a um papel passivo. Assim, buscamos mostrar que essa forma de turismo pedagógico, na qual as crianças, que conhecem o entorno de sua escola, podem também estar no centro da enunciação, com voz e vez, relatando o que brincam, onde e como brincam; como se relacionam nesse brincar entre si, com os espaços da cidade, com as árvores, as águas, os animais e os demais seres vivos.

Pensar na junção entre turismo, educação, infância e enunciação infantil, nessa perspectiva, é pensar a correlação (turismo com infância); (educação como saberes das

crianças); e (subversão ao adultocentrismo), no qual os espaços de vivências das crianças são lugares em que elas possuem domínio por este lugar, um território brincante delas, onde a exploração, a curiosidade e a interação com o ambiente se tornam bases para uma aprendizagem significativa e para a construção de identidades culturais e afetivas.

As crianças que participaram da pesquisa são moradoras de diversos bairros da cidade de Rio Bonito-RJ e constroem sua relação com os espaços da cidade junto com suas famílias e amigos. São filhas de trabalhadores da cidade ou das redondezas. Seus pais cresceram em Rio Bonito ou em municípios próximos e lembram com carinho de suas brincadeiras nesses espaços e dos afetos que elas trazem.

Alguns afirmam que são tempos que não voltam mais e que realmente voltar no tempo não é possível, mas é possível lutarmos para garantir esses espaços-tempo do brincar em contato com a natureza em nossas escolas e reivindicarmos que nossas cidades e escolas respeitem as infâncias e os direitos das crianças.

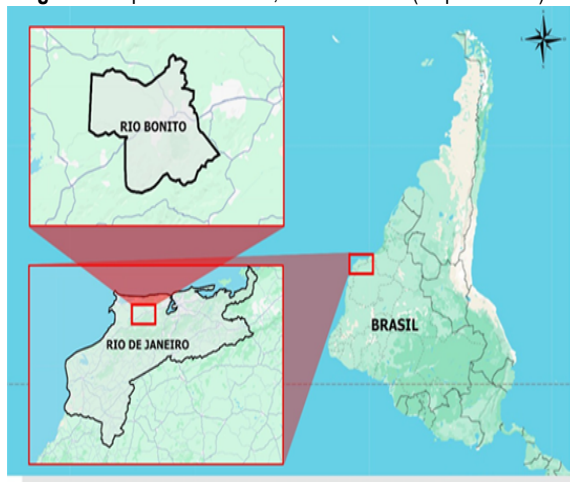
São cuidadas pelos seus pais ou avós; são crianças brancas e negras, de classes média e baixa, estudantes de escolas públicas e particulares. São únicas em seu ser e em sua existência e também representam as crianças de nosso país e a diversidade racial e socioeconômica de nosso povo. E, falando de identidades, entendendo que os lugares de onde somos fazem parte de nós e que nós fazemos parte dos lugares (Lopes, 2021), trazemos, a seguir, os mapas do município (Figura 1) e dos bairros onde moram as crianças e a pesquisadora (Figura 2).

2 O TURISMO BATE E VOLTA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA REVELA UMA AMOROSIDADE ESPACIAL DAS CRIANÇAS

Cabe-nos iniciar esse olhar, recuperando o que o professor Jader Janer contou sobre um menino que colecionava lugares. Ele adorava passear, caminhar e viajar. Andava pelas ruas, pelos bairros da cidade, passeava por praias e campos. Tinha em seus pés diferentes lugares colados e guardava um profundo segredo. Ele tinha um medo que guardava em segredo, e esse medo era de esquecer como eram aqueles lugares, mesmo já tendo aulas de Geografia na escola e possuindo um atlas (que estava sempre em sua mochila), mas não adiantava... ele continuava com o medo de esquecer como eram aqueles lugares.

Mas ele tinha algo que o ajudava a lembrar os lugares: uma antiga lata de manteiga! Isso mesmo, não se sabe como ele teve essa ideia, mas ele conseguia guardar lugares na lata. Uma coleção de lugares... Por onde ele ia, lá estava a lata com ele. Os adultos achavam estranho e comentavam, mas ele pensava: "Ainda bem que adulto não entende criança!" Assim, ele podia carregar sua lata por onde ia.

Figura 1. Mapa de Rio Bonito, Rio de Janeiro (mapa suleado).



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2. Mapa dos bairros onde moram as crianças e a pesquisadora.



Fonte: Elaboração própria.

Ele conseguia guardar até montanhas, árvores, avenidas, rios e construções! Como conseguia fazer isso? Ah... ele tinha um jeitinho especial, um jeito certo, que só ele sabia. Tinha que esperar o ponto certo do sol iluminar aquela coisa grande, aí a sombra aparecia no chão e ele conseguia pegar e guardar na lata. Conseguia pegar também as coisas refletidas na superfície do mar ou do lago.

Outro jeito que ele tinha também era olhar bem aquilo que queria guardar, se afastar bastante e, quando cabia na palma de sua mão, pegava e, pronto, guardava na lata. Quanta coisa linda devia ter na lata desse menino, não é mesmo? Sempre que sentia saudade ou percebia que se esquecia, ele abria aquela lata e tudo estava ali. Mas ele ficava a pensar: "Como ficavam os lugares depois que ele tirava e guardava as coisas?"

Esse pensamento se transformou em preocupação... as pessoas que viviam lá poderiam ficar tristes e perdidas e até mesmo esquecer-se de quem eram... "Será que as pessoas podiam viver sem seus lugares?" — pensava ele. Essa preocupação foi aumentando, e ele decidiu devolver todas as coisas aos seus lugares, mesmo com medo de se esquecer de tudo.

Qualquer coisa, ele tinha os livros de Geografia, os mapas, mas não são a mesma coisa, não é? “São folhas planas que você passa a mão e nem sente a textura, o cheiro, os sabores que formam as paisagens.” – pensava o menino. Mas, mesmo assim, deixou que tudo aquilo voltasse ao mundo, às pessoas. Foi aí que teve uma grande surpresa! Ele não esqueceu; tinha lembrança dos lugares, das viagens e dos passeios que fez, e todos os espaços estavam colados aos seus pés e ao resto do corpo. Ele continuou viajando, andando e colecionando lugares. Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente e que, se lugar é gente, gente é lugar!

Podemos, assim, observar que o menino que colecionava lugares nos ensina algo precioso: 1) Os espaços que as crianças percorrem ficam guardados dentro delas, misturados às suas memórias, cheiros, texturas e afetos; 2) Quando um dado lugar vivenciado pela criança se torna especial e cheio de afeto, ela cria uma amorosidade espacial com esta referência geográfica; 3) Então, o turismo pedagógico, especialmente no formato bate e volta, sem pernoite, pode ser uma ferramenta potente para transformar passeios em vivências significativas, em que as próprias crianças assumem o protagonismo de narrar suas espacialidades.

Por isso, podemos considerar que esse turismo pedagógico/saída de campo bate e volta pode ser planejado para que as crianças nos guiem, mostrando não só onde brincam, mas também como brincam, com que frequência ocupam aqueles cantos e que histórias carregam desses trajetos? Essa escuta sensível pode revelar suas “sabenças” e territórios de “brincança”, tornando o turismo não apenas um percurso geográfico, mas um encontro com as geografias íntimas que cada criança carrega, assim como o menino da lata que descobriu que os lugares, no fim, nunca se perdem, só se transformam em parte de quem somos.

Vale frisar, que esta pesquisa, por ter um viés que coloque a criança com destaque, não vai dar equivalência ao binômio (turismo pedagógico ou turismo educacional) com o mesmo sentido de turismo infantil, visto que Kushano (2013) já tratou de diferenciar esse conceito, no qual:

É o turismo praticado por crianças e planejado para elas, estejam elas em grupos de sua própria idade ou acompanhadas de pais e/ou responsáveis; sendo os acampamentos de férias, os acantonamentos, a hospedagem em hotéis de lazer e resorts, a diversão nos parques temáticos e a prática do turismo pedagógico as principais atividades relacionadas a ele. Nessa forma de turismo, há necessidade de maior supervisão por profissionais, bem como de adequação de produtos e serviços para atender às crianças com segurança e qualidade, proporcionando a elas percepção de novas paisagens, desenvolvimento pessoal, conforto, diversão e aprendizados culturais. Diante desse conceito, estende-se a terminologia “turismo infantil” para além da mera concepção de idade, suscitando a necessidade de um turismo adequado para atender efetivamente às crianças turistas, contribuindo para o bem-estar tanto das crianças quanto de seus responsáveis. Esta concepção também proporcionará aos diversos setores do turismo a oportunidade de diferenciar seus

produtos e serviços, o que promoverá a qualidade e a humanização no turismo (Kushano, 2013, p. 140).

Percebemos que o turismo infantil é voltado para o entretenimento e o bem-estar das crianças, seja por meio de visitas a parques temáticos, *resorts* ou acampamentos, por exemplo, com foco na diversão e no lazer supervisionado, acompanhado de um adulto. Nele, a prioridade está calçada em oferecer atividades seguras e adaptadas ao público infantil, garantindo, assim, conforto e vivências prazerosas, ainda que o foco não seja o aprendizado, o que ocorre de forma natural e espontânea.

Por sua vez, o turismo pedagógico tem um propósito claramente educativo; isto é, não se trata apenas de visitar lugares visando à diversão, mas de transformar a vivência turística em uma ferramenta pedagógica, com objetivos claros e voltada à aprendizagem, integrada ao currículo escolar ou, ainda, com alguns objetivos formativos específicos.

Temos aqui dois processos distintos: enquanto o turismo infantil busca, sobretudo, um processo que valoriza a satisfação da criança in loco, o pedagógico valoriza a construção do conhecimento, muitas vezes mediada por professores, que é complementada por cartilhas didáticas. Como se, no final, apesar do prazer de visitar um ambiente informal e extraescolar, as crianças fossem capazes de usar isso como acúmulo de conhecimento a ser aplicado em sala de aula e para potencializar a teoria ensinada.

Do ponto de vista do turismo pedagógico, podemos observar essa característica ao citar Kushano (2013), apud Andriolo e Faustino (1999), segundo o qual o turismo tem como finalidade principal não a utilização de equipamentos e serviços turísticos em si, mas sim o processo educativo, utilizando a experiência turística como meio para potencializar a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, esse tipo de atividade configura-se como um recurso pedagógico complementar às práticas escolares.

Esse conceito se aproxima da fala de Lima et al. (2024), segundo a qual o turismo pedagógico, quando integrado à educação formal para potencializar a aprendizagem dos estudantes, assume caráter essencial ao promover: 1) interação com o meio; 2) vivências significativas; e 3) construção ativa do conhecimento. Esse caráter nos remete muito à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pois, nessa teoria, o encontro e a interação com o outro sujeito ocorrem no espaço geográfico, em uma vivência que permite aprendizagens entre os sujeitos, mediadas pelas linguagens. Sendo assim, poderíamos incluir, nesse caráter de Lima, a partir de uma perspectiva vigotskiana, a linguagem como mediação, tendo como eixo estruturante das vivências educativas no espaço a 4) mediação simbólica (linguagens e narrativas).

Portanto, para as escolas que realizam turismo pedagógico em formato bate-volta, sobretudo sem intermediários, como agências, e sem pernoite, o que aumenta a burocracia e os custos, o formato apresenta vantagens significativas para escolas com recursos limitados, sejam públicas ou privadas, atendendo a alunos de famílias com baixo poder aquisitivo. Todavia, cabe-nos listar alguns benefícios, que se destacam:

- Custo reduzido, já que elimina despesas com hospedagem e transporte de longa distância;

- Acessibilidade, permitindo que mais estudantes participem, inclusive aqueles cujas famílias não teriam condições de arcar com viagens prolongadas;
- Integração com o currículo escolar, pois possibilita visitas a espaços locais (museus, parques, centros históricos, ou mesmo no entorno da escola) que podem ser diretamente relacionados aos conteúdos em sala de aula;
- Menor burocracia, já que saídas de um dia ou meio período exigem menos complexidade de um planejamento logístico;

Apesar da praticidade do formato, as escolas ainda enfrentam obstáculos estruturais para realizar essas atividades, especialmente quanto à disponibilidade de recursos financeiros e de infraestrutura. As principais dificuldades incluem:

- Transporte precário: muitas instituições dependem de ônibus públicos ou da ajuda das famílias para locomover os alunos, o que nem sempre é viável ou seguro;
- Alimentação irregular: nem todas as crianças podem levar lanches ou comprar refeições durante os passeios, criando situações de desigualdade;
- Roteiros limitados: a falta de parcerias com espaços culturais e a ausência de mediadores especializados reduzem as opções de locais educativos;
- Excesso de responsabilidade: os professores acabam acumulando funções, desde o planejamento logístico até a condução pedagógica da atividade, sem suporte adequado.

Esses desafios são ainda mais evidentes em escolas públicas ou particulares que atendem alunos de baixa renda, onde os recursos são escassos. A superação dessas barreiras exige criatividade na organização e, muitas vezes, o estabelecimento de redes de colaboração entre a escola, a família e a comunidade.

Apesar dessas barreiras, o modelo bate e volta surge como uma alternativa viável para democratizar o turismo pedagógico, sobretudo quando o entorno imediato da escola se torna um laboratório de aprendizagem. Enquanto viagens com pernoite são excludentes para boa parte das redes públicas e até mesmo para escolas privadas periféricas, essa modalidade enxuta permite que a vivência turística com fins pedagógicos se sobreponha à vivência espacial das crianças, contribuindo para a formação delas, reforçando vínculos afetivos com a comunidade e ressignificando espaços cotidianos como fontes de saber.

Neste sentido, o trabalho buscou promover esse movimento reflexivo e pensar pedagogicamente o entorno da escola, os espaços públicos onde a infância acontece, lugares onde as crianças se encontram, com liberdade para enunciar suas narrativas e baluciar, entre elas, toda a sua imaginação e criatividade, sem esquecermos que, nesses lugares, as brincadeiras se tornam coisa séria (Coutinho, 2023; Lobato, 2024).

Assim, vale também deixar evidente que na docência, ao pensarmos em um turismo pedagógico na modalidade “bate e volta” no bairro da escola ou no entorno escolar, não significa desleixar-se com os rigores de um planejamento e

autorizações necessárias, pois ainda que essa atividade seja próxima e sem locomoção automotiva, qualquer evento que envolva as crianças, inclusive, fora dos muros da escola, precisa estar muito bem alinhado com a direção, a coordenação pedagógica e as famílias, no que tange todo planejamento do roteiro e dos objetivos pedagógicos.

No que tange a dar voz às crianças, destaca-se Philippe Ariès, que, em 1978, já abordava, em seus estudos sobre a história da infância, a forma como as crianças foram historicamente submetidas a processos de marginalização, incluindo discriminação, negligência, exploração e supressão de sua participação social.

Os estudos pioneiros de Philippe Ariès (1978) sobre a história da infância revelam um longo processo de marginalização das crianças, marcado pela supressão de sua participação na sociedade. Essa herança histórica nos confronta com um desafio contemporâneo fundamental: a necessidade de criar espaços efetivos para que as vozes infantis não apenas sejam ouvidas, mas também verdadeiramente consideradas em suas múltiplas formas de expressão. Entre os muitos lugares em que isso possa ser efetivado, consideramos a perspectiva de fazê-lo por meio de um turismo pedagógico, com as enunciações das crianças nos espaços de suas vivências escolares.

Neste sentido, Lima et al (2004, p. 3), nos convida:

[...] ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens expressivas nos permite interpretar a partir de seus pontos de vista, compreendendo-as como atores sociais que possuem capacidades próprias para interagir socialmente, se comunicar, opinar, observar, reproduzir e produzir cultura, e oferecendo-lhes um novo estatuto social: o reconhecimento dessa categoria geracional nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Quando abrimos espaço para ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens e pluralidades, sejam verbais, corporais, visuais, artísticas, brincantes, entre outras possibilidades, estamos fazendo mais do que apenas superar uma dívida histórica. Estamos em busca de reconhecer sua capacidade como atores sociais, dotados de competências para agir, interagir, comunicar-se e produzir cultura, e não apenas reproduzir.

Esse reconhecimento exige, contudo, uma escuta sensível, atenta aos modos próprios de expressão humana, que têm início na infância, bem como aos seus saberes cotidianos e às suas formas particulares de vivenciar e significar o mundo da vida. Por esse caminho, vislumbra-se o turismo pedagógico, especialmente no formato bate-e-volta, que promove as crianças como guias e pode se transformar em um potente dispositivo de escuta e valorização das culturas infantis.

É fundamental compreender, para além do senso comum pedagógico (Luckesi, 1990), também a mobilização do Eu Empírico para o Eu Epistêmico (Charlort, 2006). Nessa prosa, compreender a ideia de Lima et al. (2004, p. 3), que enfatiza que “escutar as linguagens infantis e atentar para suas expressões é ponto de partida para reativar os seus direitos, pois a escuta sensível da criança é o ponto-chave para efetivar sua participação social”. Dessa forma, o docente, ao escutar as crianças, estará se alinhando ao seu

Eu Epistêmico para pensar suas práticas pedagógicas alinhadas intelectualmente às necessidades de suas crianças. Nas palavras de Corsino (2015), este conhecimento escolar precisa fazer sentido para quem participa da escola e fazer a diferença em suas vidas.

Essa escuta também promove, de certa forma, o encontro das crianças na sociedade, com outras crianças e adultos. Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, Zoia Prestes (2010) deixa claro que a vivência é consequência do ambiente que cerca a criança. Tendo em vista essa compreensão, essa construção histórico-cultural faz parte dessa relação que será vivenciada e, a partir dela, a criança construirá o entendimento do mundo, pois a palavra, aqui, não é meramente vocabularizada, mas possui todo um contexto desta infância. A criança vai enunciar o que faz parte do mundo dela; precisamos deixá-la com liberdade para que narre suas vivências espaciais marcantes, que chamamos aqui de Amorosidade Espacial (Lopes, 2021).

Apesar de as crianças nascerem em um mundo “pré-dito” com significados já estabelecidos e definidos (Lopes e Mello, 2017), elas não são meras reproduções em miniatura dos adultos, nem projetos de seres humanos a serem moldados conforme expectativas futuras. Elas são, por si só, sujeitos de direito, criadoras ativas de cultura, contadoras de histórias e participantes fundamentais na construção social e na produção de artefatos culturais. Sua potência reside justamente em sua condição singular de criança, com formas próprias de ver, viver e transformar o mundo (Corsaro, 2011; Lobato, 2024).

Nesse enredo, dando vez para as vozes infantis a partir de uma escuta sensível, fazendo uso do turismo pedagógico na modalidade “bate e volta”, podemos sim, caminhar para a ideia de que:

Amorosidade espacial é, por fim, o desejo de que as crianças e seus saberes espaciais possam descolonizar nossos seres e nossas subjetividades, tão aprisionados por nossas lógicas únicas/universais e, como pequenos e intensos bárbaros, permitam que outras espacialidades — de vozes silenciadas, caladas e subalternizadas (Lopes, 2022, p. 12) — fluam por nossos corpos, vozes, cognição, emoções e afetividade.

Mais uma vez, ratificamos, por Lopes (2022, p. 12): “Essa é, para nós, a grande virada espacial, nossa luta política nesses anos de trabalho com as crianças, com os bebês! Junta-se, portanto, a uma justiça existencial, uma amorosidade espacial para com o outro/a e, neste caso, para com as crianças”. Praticar essa amorosidade no espaço é promover justiça existencial para as crianças; todavia, as atitudes de escuta por parte dos adultos ainda são raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que são donos do saber e da autoridade predomina na maioria das sociedades. Nós, adultos, temos grande dificuldade em silenciar e escutar verdadeiramente, acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes dos nossos e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socioeducacionais a cada grupo e contexto (Friedmann, 2020).

A esse respeito, é esclarecedor o cuidado ético que devemos assumir nesses processos de dar vez e escutar

crianças, o que tem a ver com respeitar seus tempos, seus espaços, sua intimidade, suas emoções, suas escolhas; estar abertos para acolher suas essências e seus potenciais, e aceitar suas limitações e preferências. Todas essas atitudes são fundamentais para evitar a violência em seus mundos (*op. cit.*).

Quando o docente escolhe escutar e dar a palavra às crianças, essa é uma escolha didática em sua prática pedagógica, ao pensar em uma educação significativa. Isso vem ao encontro das palavras de Corsino (2015), que aponta a educação como um ato ético, estético e político, que implica um compromisso com o outro, consigo mesmo e com a sociedade.

Ter uma escuta sensível com as crianças se configura como um meio de nós, adultos e educadores, darmos visibilidade às manifestações infantis, e, dessa maneira, valorizarmos as suas autorias e seu protagonismo diante das relações que estabelecem com o meio e também com seus pares (Sobrinho, 2017, p. 6), de modo que ao referir-se a tal assunto Lima et al (2024), dizem que, as narrativas infantis, quando acolhidas por adultos disponíveis e atentos, podem confirmar a perspectiva do potencial infantil.

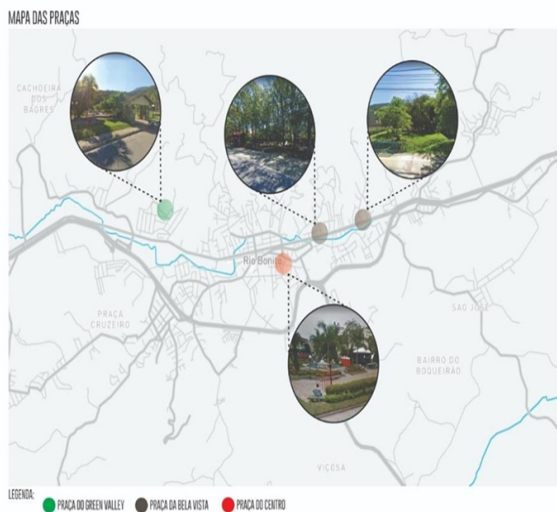
Tendo em vista os aspectos observados, dar vez às crianças e praticar uma escuta sensível vão muito além de uma estratégia pedagógica; são atos éticos, estéticos e políticos de amorosidade espacial e justiça existencial. Como evidenciado, quando criamos espaços genuínos de acolhimento às múltiplas linguagens infantis, rompemos com séculos de marginalização e reconhecemos as crianças como produtoras de saberes e cultura, ontem, hoje e amanhã.

O desafio, como apontam Lopes (2022) e Friedman (2020), está em nós, adultos: desconstruir nossa autoridade epistêmica para abrir espaço às infâncias em suas potências singulares. Isso exige cuidado com as crianças, respeitando seus tempos, espaços e formas de expressão, sem imposições adultocêntricas. O turismo pedagógico, especialmente no formato “bate e volta”, surge como um território fértil para essa prática quando se propõe a ser um itinerário de escutas, e não um roteiro de lugares. Afinal, como lembram Lima et al. (2024), são nas narrativas infantis acolhidas que se revelam as geografias afetivas das crianças, transformando cada saída da escola em um ato de reconhecimento: de que lugar nenhum é verdadeiramente conhecido até que as crianças nos mostrem como o habitam.

3 ANDARILHANDO COM A MENINA DESENHISTA, O PIPEIRO E MENINA DAS TRILHAS

Este trabalho se constrói a partir de caminhadas compartilhadas com crianças que, por meio de seus olhares curiosos e brincadeiras inventivas, revelam modos singulares de habitar e ressignificar os espaços de Rio Bonito – RJ. Ao acompanhar esses pequenos andarilhos em seus percursos cotidianos, delinea-se um mapa afetivo dos lugares que elegem como territórios de encontro, exploração e fantasia, com os cantos da cidade, transformados por suas ações, em palcos de aventuras, telas de expressão e reinados imaginários (Figura 3).

Figura 3. Mapa afetivo dos lugares eleitos como territórios de encontros.



Fonte: Elaboração própria.

As fotografias que acompanham este estudo não são meros registros visuais, mas testemunhos concretos de como calçadas, praças, terrenos baldios e outros espaços aparentemente banais ganham novos significados quando apropriados pelo brincar infantil. Como bem observa Lobato (2024, p. 64) sobre crianças e o brincar:

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

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

Brincar é um convite para navegar por um rio principal que possui diversos afluentes, mas neste texto destacamos dois deles: imaginação e realidade.

Tendo em vista tal compreensão, este artigo propõe justamente seguir as pistas deixadas pelas crianças em seus trajetos, reconhecendo nelas verdadeiras especialistas em desvendar potencialidades ocultas na paisagem urbana, que somente elas podem apresentar, pois o ponto de vista da infância é diferente.

Por meio de uma escuta sensível dos seus desenhos, narrativas e, principalmente, das brincadeiras espontâneas que surgem nesses locais, buscamos compreender como se dá essa produção coletiva de espaços infantis no tecido da cidade. Cada risco no chão, cada bola de gude que cai na búllica, cada pipa empinada no céu, cada corrida despreziosa revelam uma geografia viva que desafia

nossas percepções adultas sobre o uso e o significado dos lugares comuns.

A Menina Desenhista mora no bairro Bosque Clube, tendo a Praça da Bela Vista como seu quintal. Ela sente um amor profundo por bichos; quando menciona cachorrinhos ou porquinhos, que foram seus grandes amigos no sítio onde morava, seus olhos brilham. Antes, ela morava em outra cidade, em um sítio, e seu olhar e sorriso largos refletiam a alegria de sua vida lá. Atualmente, ela mora em uma casa próxima, mas não tão perto assim, pois há um grande morro que separa sua casa da praça. Ainda assim, podemos dizer que ela tem a praça como seu quintal, pois costuma ir lá com sua mãe e suas irmãs. A irmã mais nova já dá os primeiros passos e gosta de abraçar as árvores na praça. A Menina Desenhista, ao conhecer o menino que colecionava lugares, disse que uma forma de guardá-los é no papel, desenhando-os. Em muitos de seus encontros, ela desenhava, principalmente árvores.

Ela é criativa, inventiva e cheia de alegria. Ela brinca pelos espaços da praça como quem os conhece muito bem. Assim como o “Menino que colecionava lugares”, ela coleciona lugares, sensações, histórias, memórias, brincadeiras, sorrisos e desenhos, muitos desenhos! Ela continuou passeando, andando e colecionando lugares e, principalmente, árvores e plantas nos papéis, com seus desenhos. Sinto que ela compreendeu que os lugares (e as árvores) ficam guardados dentro de cada um de nós! Aprendemos com ela que, como podemos guardar lugares (e árvores) no papel, também podemos guardar nele histórias, memórias, experiências, saberes, sonhos e possibilidades. Nessa direção, este estudo se torna parte de uma coleção do que se pode guardar no papel, mas que também está nos pés e no corpo inteiro de quem faz a pesquisa.

Pipeiro parecia ter a rua como uma extensão do quintal de casa; passava um bom tempo por ali, brincando, soltando pipa e andando de bicicleta. Ele foi o primeiro parceiro de pesquisa. Nosso encontro aconteceu nas ruas, enquanto soltava pipa. Estava com sua irmã (Menina das Trilhas) e depois nos apresentou sua amiga (Menina Desenhista). Ele cria brinquedos pela praça, nos espaços que não existem; se não tem balanço, mas tem uma corda, ele cria! Cria fogão a lenha com pedaços de graveto, cria músicas de “borboletação” enquanto caminha pelas trilhas naturais da cidade.

Ele extrapola o chão! Com sua pipa voa alto e também com sua imaginação! Ele vive no bairro do Rio do Ouro com sua avó e sua irmã, em uma casa simples que parece ter a rua como sua extensão, pois sempre o encontramos brincando por lá com/no chão ou voando pelos céus com sua pipa. Sua família (primos, tios e avós) por ali conversa, come e até festeja. Pipeiro não afirmou, mas demonstrou que uma forma de guardarmos os lugares é brincando neles e com eles.

A Menina das Trilhas é a irmã mais velha de Pipeiro, que chega para acompanhá-lo nas brincadeiras, mas, ao longo de nossos encontros, demonstra gostar tanto que “embarca” conosco, ajuda com os materiais e, nos momentos de piquenique, colabora também nos cuidados com as crianças menores. Ela se interessa pelas águas e pelos peixes, gosta de se balançar, brincar de pique,

conversar na praça e fazer trilhas no Parque Natural Verde Vale.

Ela nos mostra uma preocupação com os seres que encontramos pelos caminhos e entende que esses seres são lugares e que os lugares são seres, quando, por exemplo, indaga, ao observar uma cascata: "Será que essa água dá para beber?" Ficamos com essa questão ainda sem resposta; contudo, ela nos inspira a refletir sobre o quanto desconhecemos os lugares dos quais fazemos parte. Também fica a reflexão sobre a importância da água potável para nosso corpo e nossa existência, e sobre a relação que temos com a natureza, de que somos parte (Spinoza, 2020). A Menina das Trilhas nos mostra, mais uma vez, o que o Menino que Colecionava Lugares já havia nos ensinado: os lugares ficam guardados dentro da gente e que lugar é gente, gente é lugar! (Lopes, 2016).

Compartilhamos com os leitores alguns dos desenhos da Menina Desenhista, Pipeiro e Menino das Trilhas para que conheçam um pouco no nosso lugar (Figuras 4, 5, 6, 7, 8):

Figura 4. Menina Desenhista registra a seringueira da Praça da Bela Vista e o céu azulado e ensolarado que compõem o cenário De muitos de nossos encontros.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 5: Desenho das plantas e folhas que a Menina Desenhista Adora observar na praça da Bela Vista.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 6: Pipeiro desenha a casinha da Praça da Bela Vista como o lugar onde gosta muito de brincar.



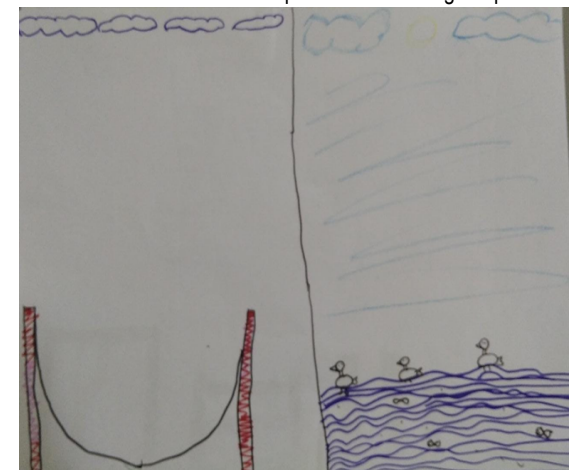
Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 7: Em registro do que mais gosta de brincar na Praça da Bela Vista, Menina das Trilhas desenha a casinha, o lago com peixes, árvores, plantas e o céu do dia deste encontro.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 8: Em registro do que mais gosta na Praça do Green Valley, a Menina das Trilhas desenhou a pista de skate e o lago de peixinhos.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

As crianças leem o mundo ao seu redor, constroem significados e recriam o mundo. Paulo Freire nos conta das experiências vividas em sua infância, nos quintais de sua terra, Recife, e da importância dessas experiências na constituição do homem que se tornou. Sua famosa frase “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1983, p. 11) tem profundos significados.

Em continuidade, a afirmativa Freire nos fala da sua retomada à infância, do sítio, do quintal amplo, de suas experiências no chão do mundo, com as árvores, animais, com o vento, pássaros, e diz que naquele mundo engatinhou, balbuciou, andou e falou, “aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo, como o mundo de minhas primeiras leituras.” (Freire, 1983, p. 13).

As crianças observam e experienciam o mundo de corpo inteiro, criando possibilidades, transformando sentidos e realidades, materializando suas culturas. Elas nos apontam novas formas de educar pelo corpo inteiro (com brincadeiras, diálogo e alegria); novas formas de vivermos em sociedade (olhando mais para o coletivo e menos para o individual); novas formas de organizarmos as escolas e a cidade (com mais espaço e tempo para o brincar ao ar livre, em conexão com todos os seres).

A “leitura de mundo” e a nossa “existência com o mundo”, aprendidas com Freire (1983; 1995), chegam como um alerta sobre profundos significados para pais, educadores e toda a sociedade: que vivências com/no mundo temos propiciado às crianças? Certos de que, como aprendemos com Freire, muito do que somos no agora tem relação com a nossa infância, as relações que tivemos, as vivências espaciais (Lopes, 2021), os afetos que tivemos (Spinoza, 2020). Que essas reflexões estejam em nós, para que juntos possamos pensar em como tornar a nossa existência aqui na Terra e a de nossas crianças o mais potente possível.

Os leitores podem observar, a partir dos desenhos e relatos das brincadeiras com o Menino que Colecionava Lugares, a Menina Desenhista, o Pipeiro e a Menina das Trilhas, que as crianças nos apontam caminhos que nos levam ao encontro da terra, da água, do vento e das miudezas, sutilezas e da essência da vida, das aprendizagens de corpo inteiro. Nessa perspectiva, consideramos que o turismo pedagógico pode ser um importante aliado às aprendizagens de corpo inteiro de nossas crianças, visto que promove vivências espaciais diversas e possibilita bons encontros com a terra, a água, o ar e os seres do mundo natural.

Durante uma de nossas andanças por uma trilha natural, Pipeiro criou uma música que reúne a essência dessa caminhada de um ano, dessas brincanças e desenhanças pelos espaços da cidade.

Vamos passear
vamos passear
mato, morro, vamos passear
floresta, caçadores, borboletas, formigas, vamos passear
sol, vento, cachoeira
imaginação, árvore, balanços
Vamos passear aonde você quiser
imaginação, borboletação
vamos passear
borboletas, caçadores, formiga, árvore, sol, escada bem
alta!

(Música de Pipeiro, 7 anos)

O poeta Pipeiro nos faz recordar outro que, ao tratar da nossa incompletude, de não aceitarmos sermos sujeitos que fazem todos os dias as mesmas coisas da mesma forma, diz: “Eu penso em renovar o homem usando borboletas”¹.

Encontramos espaço na “pedagogia da borboletação” para uma educação que voe e passeie pelos espaços, que conheça lugares, relacione-se com os seres (terra, água, vento, sol, gravetos, pedrinhas, formigas, patos, borboletas, cachorros e quantos mais encontrarmos) na escola e nos seus entornos, na rua, no bairro, na cidade e em outros lugares possíveis. Que as crianças vivenciem a planície, a terra, os gramados e as areias, os morros, os mares, os lagos, as cachoeiras e brinquem, desenhem, sintam o espaço, criem memórias e vivências para a vida.

Desenvolvam o sentimento de pertencimento com/no mundo, a biofilia e, assim, o cuidado e o respeito ao que é nosso lar, e entendam que nós somos natureza, que ela não é algo separado de nós e, por isso, ao nos cuidarmos, cuidamos dela, pois cuidar dela significa cuidar de nós e de todos que aqui estão conosco.

Entendendo que, em diferentes tempos e sociedades as infâncias são percebidas de distintas formas e que em nossa sociedade a infância está tão relacionada à escolarização, enquanto educadores comprometidos com as infâncias, o livre brincar e a conexão com a natureza, surge a pergunta: como poderemos desenvolver o sentimento de pertencimento, a biofilia^[2], o comprometimento com nosso planeta se não conhecemos nossa rua, nosso bairro e nossa cidade, se ficamos tantas horas presos nas paredes sejam das casas ou das escolas?

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Lea Tiriba confirma sua hipótese de que “os espaços micro geram e, simultaneamente, reproduzem e alimentam a lógica do universo maior de que são parte”. (Tiriba, 2005, p. 202). A partir disso, Tiriba desenvolve o conceito de *desemparedamento* em contraponto a uma lógica dominante que aprisiona corpos entre muros, separando corpo e mente, razão e emoção, o humano e a natureza. Em conexão com o que refletem Tiriba (2005) e Spinoza (2020), podemos pensar sobre a potência da criança em seus brincares nos espaços da escola, da cidade e da vida, e

¹ Barros, M. (1998). Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record. Recuperado em 24 de fevereiro de 2023, de <https://www.pensador.com/frase/MjkzMzA4/>

sobre as vivências construídas por essas relações (Lopes, 2021).

É bem possível que crianças que cresceram brincando na terra, cuidando das plantas, subindo em árvores e comendo seus frutos, plantando sementes, brincando nas águas, cuidando de animais, enfim, se relacionando com os seres de seus encontros, construam uma relação de amorosidade com o espaço e os seres que o habitam. A pesquisadora Léa Tiriba chama a atenção para a importância do conceito de ecossófia (Guattari, 1990) na construção de uma “proposta de educação comprometida com a qualidade de vida no planeta” (Tiriba, 2005, p. 212), quando se vivencia, em nível micro, a qualidade de vida no cotidiano, com as crianças, na própria escola.

O desejo de contribuir para a produção de novas relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia mental); de novas relações dos seres humanos entre si (ecologia social) e de novas relações dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental) nos instiga a conceber novos modos de educar/ensinar que tenham como referência as pessoas e não os bens materiais; que priorizem valores distintos dos valores racionalistas-capitalistas: a conservação (e não a expansão) a cooperação (e não competição), a qualidade (e não a quantidade), a associação (e não a dominação). (Tiriba, 2005, p. 212)

Ao pensar sobre as relações dos seres humanos consigo mesmos, com os outros e com a natureza, vêm à mente os “encontros” de Spinoza (2020). Ele faz uma profunda reflexão sobre como somos afetados pelos “bons encontros”, que aumentam nossa potência de agir, e pelos “maus encontros”, que a diminuem. O filósofo defende que, quando vivemos boas experiências, ou seja, situações que nos dão prazer, estas aumentam nossa potência de vida e nos fazem perseverar em nossa existência, o que seriam os “bons encontros”.

Do contrário, quando temos mais experiências desagradáveis, quando passamos por situações que não são agradáveis, nossa potência de viver diminui; ou seja, nos entristecemos – seriam os “maus encontros.”

4 ENTRE BORBOLETAÇÃO, LUGARES, CRIANÇAS: BREVES CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao constatarmos esta borboleteação entre lugares, crianças, desenhos e o que elas nos mostram pelo caminho, consideramos importante refletirmos sobre as vivências que temos proporcionado às nossas crianças nos espaços escolares e extrascolares. Olhar para as crianças, caminhar e aprender caminhos com elas, ouvir suas vozes e brincar com elas têm se mostrado importantes aliados para as nossas pesquisas e, por que não, para pensarmos as escolas, as cidades e o turismo pedagógico com as crianças? E por que não para pensarmos sobre nossas relações com o planeta? Tanto em nossos cotidianos com elas, pensando nas relações em nível micro, quanto por meio de reflexão sobre caminhos e possibilidades para a elaboração de políticas públicas que tragam visibilidade às infâncias e às suas relações com os espaços ao ar livre das

cidades e das escolas, numa relação com mais qualidade de vida no planeta.

A pesquisa que inspira essas reflexões aconteceu guiada pelas crianças no município de Rio Bonito – RJ, onde cada praça onde brincamos, cada rua por onde caminhamos e cada árvore que nos ofereceu abrigo e sombra se tornam testemunhas das geografias inventadas pelos corpos e sonhos infantis. Reafirmamos, a partir daí, que a infância é um tempo de produzir espaços vivos e repletos de significados que não se vão, mas permanecem em nós para sempre.

A partir de uma escuta sensível, valorizando as crianças e suas vivências espaciais, com seus modos próprios de habitar o mundo, alargamos nosso ponto de vista e propomos outra perspectiva para o turismo pedagógico: uma prática que coloca as crianças no centro da enunciação, dando vez e ouvindo suas vozes, reconhecendo-as como autoras e produtoras de cultura, de saberes e de pertencimento. Um turismo possível e acessível às escolas e aos cotidianos escolares, em que se aprende com o olhar, com expressões e linguagens próprias das crianças, e não sobre elas.

Buscamos aqui refletir sobre o turismo pedagógico, especialmente no formato “bate e volta”, como possibilidade de valorização das culturas infantis e de construção de aprendizagens significativas no entorno da escola. O formato, ao explorar os territórios próximos à escola, transforma o cotidiano em um campo de investigação e encantamento, tornando possíveis vivências educativas, mesmo diante de desafios estruturais. Mais do que um recurso didático, trata-se de uma oportunidade de reafirmar o direito das crianças e dos jovens à participação ativa na vida social e cultural, reconhecendo-os como sujeitos históricos e produtores de cultura.

A partir do “Menino que Colecionava Lugares”, aprendemos que os espaços percorrem e marcam profundamente as crianças, misturando-se aos seus corpos por meio dos afetos e das memórias criadas. Assim, quando pensamos o turismo pedagógico não apenas como deslocamento físico, mas como ato de escuta e mediação simbólica, ampliamos a potência educativa dessas vivências.

Ao dar voz às crianças, reconhecemos suas múltiplas linguagens, narrativas e saberes cotidianos e evidenciamos como podemos promover uma educação mais sensível, democrática e alinhada à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, na qual a aprendizagem ocorre mediada pelas relações sociais e pelo ambiente vivido.

Por fim, reafirmamos a importância de planejamentos cuidadosos e de escutas sensíveis, capazes de transformar o turismo pedagógico em uma vivência verdadeiramente significativa. Escutar as crianças em sua pluralidade é, mais do que reconhecer suas vozes, conhecer suas histórias e vivências espaciais, que foram por tanto tempo silenciadas. Trata-se de construir uma escola viva, onde a afetividade permeia cada canto, criando laços entre as crianças e os lugares que habitam. Uma escola que, ao valorizar a amorosidade espacial, contribui para a formação de crianças e jovens, criativos e afetivamente ligados aos lugares e às pessoas que os cercam, reconhecendo o poder dos afetos.

As reflexões e a caminhada não se findam; vamos juntas (os) borboletando com as crianças, conhecendo lugares e descobrindo novas formas de educar para a amorosidade, biofilia, pertencimento e alegria!

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1978). História social da infância e da família. Rio de Janeiro: LTC.
- Barros, M. (1998). Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record. Recuperado de <https://www.pensador.com/frase/MjzkMzA4/>
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7–18.
- Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da infância (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Corsino, P. (2015). Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. *Educação & Realidade*, 40(2), 399–419.
- Coutinho, J. C. (2023). À sombra das árvores: andanças, brincanças e sabenças com as crianças de Rio Bonito-RJ [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro].
- Freire, P. (1983). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez.
- Freire, P. (1995). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água.
- Friedmann, A. (2020). A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books.
- Guattari, F. (1990). As três ecologias. Campinas: Papyrus.
- Kushano, E. S. (2013). Turismo infantil: uma proposta conceitual. *Turismo e Sociedade*, 6, 124–146.
- Lima, F. (2014). Incurções reflexivas sobre o conceito de turismo e a qualificação “pedagógico” no binômio “turismo pedagógico” [Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul].
- Lima, L. S., de Oliveira Cavalcante, G., & Santos, I. N. S. (2024). Escuta sensível na educação infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 28(56), 1–30. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4868>
- Lobato, R. B. (2024). Mapa e desenho infantil: uma forma de pensar, narrar e apresentar a espacialização da vida pelas lógicas e autorias das crianças. In L. M. Pereira & V. L. Chagas Costa (Orgs.), *Cartografias nas infâncias: vivências e registros do espaço geográfico com bebês e crianças*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Lobato, R. B. (2020). Multiletramentos na cartografia [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Lopes, J. J. M. (2021). Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Lopes, J. J. M. (2022). Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. *Revista de Educação Pública*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12405>
- Lopes, J. J. M., & Mello, M. B. (n.d.). Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 67–78.
- Lopes, J. J. M., & Vasconcellos, T. M. (2005). Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME.
- Lopes, J. J. M. (2016). O menino que colecionava lugares. Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, C. C. (1990). Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum. In *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
- Sobrinho, T. R. (2017). O lugar da criança na escola: as manifestações infantis e a busca por uma pedagogia da escuta* [Curso de especialização, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Spinoza, B. de. (2020). *Ética* (T. Tadeu, Trad., 2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tiriba, L., & Profice, C. (2019). Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. *Educação e Realidade*, 44(2).
- Tiriba, L. (2005). Infância, escola e natureza [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].

CRedit author statement

Term	Definition	Author 1	A2
Conceptualization	Ideas; formulation or evolution of overarching research goals and aims	x	
Methodology	Development or design of methodology; creation of models	x	
Software	Programming, software development; designing computer programs; implementation of the computer code and supporting algorithms; testing of existing code components	x	x
Validation	Verification, whether as a part of the activity or separate, of the overall replication/ reproducibility of results/experiments and other research outputs	x	x
Formal analysis	Application of statistical, mathematical, computational, or other formal techniques to analyze or synthesize study data	x	x
Investigation	Conducting a research and investigation process, specifically performing the experiments, or data/evidence collection	x	x
Resources	Provision of study materials, reagents, materials, patients, laboratory samples, animals, instrumentation, computing resources, or other analysis tools	x	x
Data Curation	Management activities to annotate (produce metadata), scrub data and maintain research data (including software code, where it is necessary for interpreting the data itself) for initial use and later reuse	x	
Writing - Original Draft	Preparation, creation and/or presentation of the published work, specifically writing the initial draft (including substantive translation)	x	
Writing - Review & Editing	Preparation, creation and/or presentation of the published work by those from the original research group, specifically critical review, commentary or revision – including pre- or post-publication stages	x	x
Visualization	Preparation, creation and/or presentation of the published work, specifically visualization/ data presentation	x	x
Supervision	Oversight and leadership responsibility for the research activity planning and execution, including mentorship external to the core team	x	x
Project administration	Management and coordination responsibility for the research activity planning and execution	x	x
Funding acquisition	Acquisition of the financial support for the project leading to this publication	x	x

Source: reproduced from Elsevier (2022, s/p), based upon Brand et al. (2015).

Processo Editorial / Editorial Process / Proceso Editorial

Editor Chefe / Editor-in-chief / Editor Jefe: PhD Thiago D. Pimentel (UFJF).

Recebido / Received / Recibido: 14.05.2025; Revisado / Revised / Revisado: 20.05.2025 – 16.06.2026 – 06.10.2025; Aprovado / Approved / Aprobado: 25.11.2025;
Publicado / Published / Publicado: 10.06.2026*.

[* Editorial note: article originally scheduled for publication in 2025, but published in 2026 due to disruptions in the editorial workflow associated with external factors, including the interruption of services provided by a third-party editorial support provider.]

Documento revisado às cegas por pares / Double-blind peer review paper / Documento revisado por pares ciegos.