



O universo social e cultural das vivências atmosféricas das crianças

The social and cultural universe of children's atmospheric experiences

El universo social y cultural de las experiencias atmosféricas infantiles

Danusa da Purificação Rodrigues¹

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora de Geografia na Secretaria Estadual de Educação da Bahia e Analista Universitária - Feira de Santana/Bahia/Brasil.

Luciana Maria Santos de Arruda²

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora de Geografia no Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/Brasil.

Recebido em: 28/02/2022

Aceito em: 09/03/2022

Resumo

Este artigo tem como objetivo conceber uma Geografia a partir das vivências atmosféricas das crianças. Suas expressões espaciais, lógicas e autorias infantis. Foram realizadas pesquisas com crianças em duas escolas públicas: no Distrito da Matinha, em Feira de Santana – BA, e com crianças cegas, e com deficiência múltipla no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Os processos ocorreram na forma de encontros onde foi possível a escuta sensível dessas crianças, nesses diferentes espaços e tempos, onde elas foram agentes criadoras de outras linguagens geográficas, partindo de suas observações atmosféricas. A partir da relação e das significações que as crianças estabeleceram com os elementos do meio, da vida, ressignificam suas culturas. Entendemos que a Teoria Histórico Cultural possibilita a compreensão do desenvolvimento humano como um ser histórico e social.

Palavras-Chave: Geografia da Infância. Teoria Histórico Cultural. Vivências Atmosféricas das Crianças

Abstract

This article aims to conceive a Geography from the atmospheric experiences of children. Its spatial, logical expressions and children's authorship. Research was carried out with children in two public schools: in the Matinha District, in Feira de Santana - BA, and with blind children, and with multiple disabilities at the Benjamin Constant Institute, in Rio de Janeiro. The processes took place in the form of meetings where the sensitive listening of these children was possible, in these different spaces and times, where they were creative agents of other geographic languages, starting from their atmospheric observations. From the relationship and meanings that the children established with the elements of the environment, of life, they give new meaning to their cultures. We understand that the Historical-Cultural Theory enables the understanding of human development as

¹ danusadpr@gmail.com

² luciana.maria.arruda@gmail.com

a historical and social being.

Keywords: Childhood Geography. Cultural Historical Theory. Children's Atmospheric Experiences.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo concebir una Geografía a partir de las experiencias atmosféricas de los niños. Sus expresiones espaciales, lógicas y autoría infantil. La investigación fue realizada con niños en dos escuelas públicas: en el Distrito Matinha, en Feira de Santana - BA, y con niños ciegos y con discapacidades múltiples en el Instituto Benjamin Constant, en Río de Janeiro. Los procesos se dieron en forma de encuentros donde fue posible la escucha sensible de estos niños, en estos diferentes espacios y tiempos, donde fueron agentes creadores de otros lenguajes geográficos, a partir de sus observaciones atmosféricas. A partir de la relación y significados que los niños establecen con los elementos del entorno, de la vida, le dan un nuevo significado a sus culturas. Entendemos que la Teoría Histórico-Cultural posibilita la comprensión del desarrollo humano como ser histórico y social.

Palabras-Clave: Geografía de la infancia. Teoría Histórica Cultural. Experiencias Atmosféricas Infantiles.

Palavras iniciais

De jaleco branco e com a devida solenidade na voz, a professora perguntou: “O que é preciso para fazer a chuva? Alguém sabe?”. De cara imaginei um caldeirão de bruxa, olhos de sapo, línguas de cobra, asas de morcego, mas logo reprimi essas anacrônicas referências. Sabia que os instrumentos agora eram outros, mais adequados à alta evolução tecnológica da 1ª série. Pensei em ferramentas de cientista maluco: misturas vermelhas, azuis e verdes, borbulhantes, soltando fumaça e escorrendo para fora dos tubos de ensaio; bolas de vidro cruzadas por descargas elétricas, máquinas com mil botões, alavancas, manivelas e antenas, soltando bipes e shhhhhjjjjfffffs e faíscas bem diante de nossos narizes (PRATA, 2013, p. 119).

Antônio Prata nasceu em São Paulo no ano de 1977 e traz em seus escritos memórias de sua infância. Diz que todo ser humano se constitui enquanto sujeitos de memórias, histórias e geografias. Os indivíduos trazem vivências singulares que os diferenciam de outras espécies. Compreende a grande diversidade de existir no planeta Terra e em sua Biosfera. Neste contexto, relataremos algumas memórias de infâncias de duas geógrafas de localidades distintas do país.

Tais localidades esbarram amorosa e responsivamente (Bakhtin, 2012). A primeira refere-se a cidade de São Gonçalo dos Campos. Para uns, esta cidade está inserida no Portal do Sertão, para outros, no Recôncavo Baiano. Sua proximidade com a cidade média (Feira de Santana), uma grande presença industrial, permite o acesso de pessoas de diversas partes do país. Este acesso tem proporcionado modificação ou silenciamento de alguns elementos da vida social e cultural da referida região.

De acordo com a narrativa regional, nesta localidade há períodos de estiagem e outros chuvosos. Quando há chuvas de trovoadas, observam-se mudanças das cores do céu: as nuvens ficam mais escuras e mais baixas. Podem ocorrer temporais acompanhados de raios e trovões. Percebe-se com clareza, qual é a parte da casa que recebe mais chuvas. Com o passar do tempo, pode-se acompanhar as modificações na paisagem local.

Neste período descrito as casas e as ruas recebem as conhecidas “formigas de asas”. As crianças brincam com as tanajuras e se divertem nas poças d’água que se formam em diversos lugares, se juntam aos adultos para fazer orações e acender velas bentas, a fim de que recebam ajuda divina para que as trovoadas sejam mais brandas. Nestas ocasiões retiram-se os eletrodomésticos das tomadas, as roupas do varal e protegem os cômodos que apresentam alguma goteira para evitar que molhem.

Outra marca que antecede esse fenômeno é o som dos ventos. Recordo-me quando minha avó falava: “Muito vento é sinal de pouca chuva”. De suas leituras e palavras sobre o comportamento dos ventos ela nos avisava que mesmo com as nuvens carregadas, os ventos acabariam dispersando as chuvas daquele local ou diminuindo sua intensidade. Essas preocupações e ações se constituem num trabalho coletivo, em aspectos culturais que envolvem crianças, adultos e muitas aprendizagens.

A segunda localidade é a cidade do Rio de Janeiro. Uma cidade emblemática por ter sido a capital do país. É considerada a segunda maior metrópole do Brasil. Possui forte influência nacional no ponto de vista cultural e turístico devido a seus vários eventos espalhados pelos diversos bairros e sua beleza natural que contrasta com as construções. Também conhecida pela diversidade econômica e social dos seus habitantes, visto as extensas favelas e as áreas nobres distribuídas em um mesmo espaço.

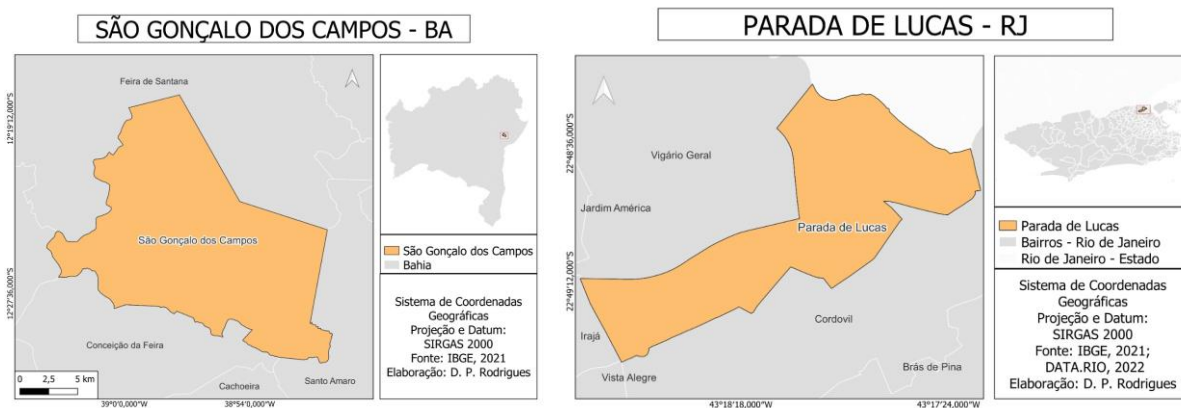
As memórias de minha infância com a chuva na cidade do Rio de Janeiro, remetem à lembrança das brincadeiras com os colegas nas ruas lamacentas em uma das favelas da cidade. Ao sentir o cheiro de terra molhada, saíamos de casa e nos divertíamos com brincadeiras típicas de crianças. Os risos eram constantes neste momento. Remeto-me a lembrança da minha mãe desenhar o sol no quintal com a finalidade dele reaparecer. As chuvas trazem consigo muitas crendices, entre elas: dar água da primeira chuva de janeiro para a criança que estava com dificuldade de falar.

Ficamos tristes quando esperávamos chuva para refrescar e ela ia embora com o vento forte. Nos divertíamos com as chuvas de verão no final da tarde na nossa cidade. A minha avó materna ficou muito assustada quando viu a primeira chuva de granizo. Nas minhas memórias de infância as chuvas marcaram um período de muitas vivências, encontros de crianças em diferentes espaços e tempos (Figuras 1 e 2).

Embora Prata (2013) nos traga de uma de suas memórias de infância em que retratava uma maneira “adultocêntrica” de como fazer a chuva, sem espaço para considerar o sonhar e o fantasiar das crianças. Será mesmo que podemos “fazer chuva” somente considerando os seus aspectos físicos? Que a vida cabe num experimento de um pote de maionese? Ou uma mangueira com uma chama na ponta e

controlar através de calor e água?

Figuras 1 e 2 - São Gonçalo dos Campos, Bahia e Parada de Lucas, Rio de Janeiro



Fonte: Própria (2019)

As histórias aqui apresentadas vão se entrelaçando com o texto que tem por temática os saberes das crianças e as vivências atmosféricas. Ressaltamos que estas são para além da realidade do espaço natural e de sua dimensão absoluta. Buscamos as vivências atmosféricas das crianças a partir da relação, das significações que elas estabelecem com os elementos do meio, da vida, compreendendo-a como um elemento cultural.

Foi fundamental ouvir as crianças como agentes criadores de outras linguagens geográficas, possibilitando escuta atenta por parte das pesquisadoras, as narrativas de uma criança cega sobre a chuva.

As palavras escolhidas reúnem fragmentos de duas pesquisas de doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Ambas realizadas em escolas públicas. A primeira, com o 5º ano matutino na Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva (EMCFS), no Distrito da Matinha^{3, 4}, em Feira de Santana (BA) e a outra, com crianças das séries iniciais no Instituto Benjamin Constant, bairro da Urca

³ Feira de Santana é um município que possui oito (8) distritos em áreas rurais, considerados regiões administrativas, porém, sem autonomia política. Para saber mais sobre as regiões administrativas: [PMFS - Prefeitura Municipal de Feira de Santana](#), Acesso em: 02 fev. 2022.

⁴ Os povoados que compõem esse distrito são: Olhos D'Água das Moças, Candeal II, Santa Quitéria, Moita da Onça, Vila Menilha (Salgada), Baixão, Tupy, Tanquinho, Genipapo II, Alto do Tanque, Alto do Canuto, Alecrim Miúdo, Jacu, Capoeira do Rosário, Candeia Grossa e a sede Matinha. Nessa pesquisa enfatizamos apenas dois desses povoados: Olhos D'Água das Moças onde se localiza a EMCFS e Matinha onde se localiza a EMRMEL.

(RJ). Instituição reconhecida como centro referência nacional nas questões relacionadas a deficiência visual de crianças, jovens e adultos, cegos, com baixa visão e deficiência múltipla associada a cegueira.

As pesquisadoras viveram as suas memórias em dois estados distintos (Bahia e Rio de Janeiro). As mesmas manterão as duas localidades como espaço de pesquisa das duas turmas de crianças que mesmo distantes geograficamente, tiveram a oportunidade de experimentar os fenômenos atmosféricos.

As vivências atmosféricas e os saberes das crianças

[...] Como poderiam chamar aquilo de chuva? O pior é que eu entendi perfeitamente como: o mundo era um bēquer, o sol era o bico de Busen, os rios, os lagos, os oceanos eram aqueles dois dedos d'água. Eu havia mordido o fruto da árvore da Ciência do Bem e do Mal e tinha sido expulso do Éden, não existiam mais bruxas nem dragões, poções mágicas ou varas de condão, e a natureza cabia num pote de maionese (PRATA, 2013, p. 120-121).

Retomando a memória de infância trazida por Prata na epígrafe desse texto, destacamos que a escola lhe apresentou um novo meio que lhe permitia novas aprendizagens. Ao final das pesquisas, as crianças tiveram a oportunidade de tomar consciência, atribuir sentido a esse acontecimento ou melhor, as suas vivências.

A vida de fato não cabe em um pote de maionese e não se pode negar que os instrumentos apresentados a essas crianças foram elaborados na vida social. São elementos culturais e que ao serem utilizados com propósito escolar constrói vivências. Destaca como isto foi ressignificado com as peculiaridades de quem a vivenciou. Puderam ter tomada de consciência e atribuir sentido e significado àquele evento.

Todo ser humano se constitui enquanto sujeito de memórias, histórias, geografias e com vivências individuais. É particularmente isso o que os diferencia de outras espécies. Tais diferenças em relação a outros animais são porque, de acordo com Brandão (2009), os seres humanos constroem culturalmente os mundos em que vivem, através do trabalho que realizam. Estes seres transformam o ambiente em que habitam com a finalidade de transformar a natureza para que e cujos relacionamentos são fundados em regras sociais.

As regras e elementos sociais, os instrumentos utilizados ao longo do desenvolvimento da humanidade vão constituindo um processo histórico e conseqüentemente colaboram para o desenvolvimento de nossa humanidade. A criança ao nascer encontra um mundo preexistente,

construído social e culturalmente por outros indivíduos durante a história da humanidade. Esta capacidade se amplia a partir do avanço da idade e ainda, da mediação com outros, conforme aponta Vigotski em suas obras.

Para escrever estas palavras nos aproximamos da Teoria Histórico Cultural. Para Kravtsova (2014), esta teoria dá início a uma nova prática para compreensão do ser humano e de seu desenvolvimento considerando-o como ser histórico e social. Para Lopes (2013), ao trazer suas contribuições para esta teoria em suas discussões tensiona que há um viés geográfico ou espacial e segue com questionamentos:

Interrogo-me se cada um de nós, em nosso desenvolvimento compartilhado com outros humanos, nesse momento histórico, construtos da história humana na própria história geológica da Terra, partilhando nossas culturas, não somos atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares? Não haveria em nós reminiscências dos locais que ocupamos? E que nos ocupam? Das paisagens em que transitamos? E que em nos transitam? (...) (LOPES, 2013, p. 127).

Nos escritos mais recentes, Lopes (2021) nos apresenta uma teoria intitulada topogênese que discute o desenvolvimento espacial da vida e se aproxima do conceito de vivência de Vigotski.

Destacamos o conceito de vivência (do russo *perejivanie*) discutido por Vigotski. É um conceito importante em sua trajetória, das quais são apresentadas em “Quarta aula. O problema do meio na pedologia” e em “La crisis de los siete años”. Assim, a “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa - e por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018, p. 78). A vivência é uma unidade transformadora, ela não é coletiva, pode até se dar no coletivo, no meio (do russo *srida*), que é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, mas é singular em cada um.

Este conceito apresenta uma relação estreita com meio o qual não deve ser considerado como algo puramente externo ao ser humano. Embora se modifique de uma idade para outra ou em momentos escolares distintos. “O papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários” (VIGOTSKI, 2018, p. 74) e ao considerar que o meio pode mudar por conta da educação, “o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, na escola” (VIGOTSKI, 2018, p. 75). Tanto o meio se modifica ao longo do tempo, quanto o ser humano ao longo de seu desenvolvimento e ao ser reelaborado, modifica-se também as suas vivências, conforme aponta VIGOTSKI (2018).

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

Diante do exposto, podemos falar em vivências atmosféricas das crianças. Para Rodrigues (2021), esses dois termos dialogam e vão buscar a unidade entre o que está fora das crianças e as particularidades de como estas vivenciam um dado acontecimento na coletividade ou de forma individual, apresentando sua atividade criadora, desenvolvendo suas autorias e, a partir de suas lógicas, criando suas vivências atmosféricas. Estas são únicas de cada criança que se apropriam da cultura e a ela retorna. Nesse sistema de relações sociais considera-se como a criança toma consciência, pois um mesmo fato apresenta sentido e significado diferentes (VIGOTSKI, 2018) para cada criança e para seu desenvolvimento que é também influenciado por elementos do meio.

As vivências atmosféricas das crianças são apresentadas de duas localidades distintas: Comunidade de Olhos D'água das Moças, Feira de Santana, Bahia e do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro.

As chuvas de trovoadas na Matinha

As vivências das crianças neste espaço geográfico são permeadas de significações, a partir da relação com o outro, na cultura em que estão inseridos. Para Lopes e Fernandes (2021, p. 54), “ao assumir que toda criança nasce em um certo grupo cultural, em um certo espaço-tempo, no qual estabelece suas relações sociais, forja-se como pessoas nos constrangimentos da cultura”. (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 54)

O recorte aqui apresentado faz parte da pesquisa de doutorado intitulada “Se chover demais é ruim para plantação”: vivências atmosféricas das crianças em Feira de Santana, Bahia. Escutamos em rodas de conversa, crianças de 5º ano da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva no ano de 2019.

Para Zanette (2017), quando um sujeito se expressa ele carrega, em sua voz, outras tantas vozes que revelam a realidade de seu grupo quanto a aspectos diversos, como a cultura, o momento histórico em que o fenômeno ocorre. Para ouvir as crianças nos apoiamos em Barbier (1993), com a escuta sensível, que pressupõe uma inversão de atenção procurando reconhecer a pessoa em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora, ao invés de situar uma

pessoa em seu lugar. Pensamos a criança como um outro, que possui uma cultura distinta do adulto.

Baseia-se na empatia pelo outro, podendo haver ação interpretativa, mas com prudência somente após ganhar a confiança com o outro. Mas comumente não se interpretam fatos ou fenômenos, não se realiza qualquer juízo. Constitui-se muito importante para a educação, pois deve considerar cada experiência pessoal como única. Assim, requer-se atitude de abertura holística, que precisa entrar na totalidade do outro, vez que “a pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente” (BARBIER, 1993, p. 212). Assim, a criança é um outro que precisa ser ouvido e compreendido tal como ela é e não como um adulto que pode vir a ser, ou seja, é necessário estar atento à cultura que é produzida por elas.

Em distintas rodas de conversa as crianças trouxeram o fenômeno das trovoadas. Por trovoadas Rodrigues (2021) apresenta como chuva torrencial acompanhada de muito vento, raios, coriscos. Podem ser ouvidos estrondos no céu provenientes dos trovões e clarões gerados através dos coriscos e raios. De acordo com Oliveira *et. al* (2007), nos meses de novembro a janeiro, essa região é marcada pelas trovoadas, com chuvas esporádicas e concentradas.

Sobre estas chuvas, muitas histórias acumuladas ao longo das diversas gerações foram ouvidas através das palavras humanas e ressignificadas pelas crianças através da linguagem. Quanto as palavras humanas, Lopes e Fernandes (2021), afirmam que:

Como tal, não vagam soltas pelo ar, têm lastros de origens históricas, geográficas e sociais e são modificadas nos processos de vivências. Contudo, são sempre processos vividos por alguém, por um grupo, e que vão dando à semiótica de sua espacialização e temporização na existência de quem as recebe, acolhe e devolve para o(s) outro(s) (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 62).

Considerando os diálogos com as crianças de Olhos D'água das Moças, no Distrito da Matinha, percebemos forte vinculação das trovoadas com outros artefatos culturais quando associados a misses no cabelo, carregadores de celular, transformação da madeira em utensílios, associados ao corpo e à utilização de roupas, à paisagem e ao ambiental quando faíscas luminosas atingem árvores e modificam seu caule, folhas, flores e frutos.

As palavras ditas vão sendo processadas pelas crianças desde a mais tenra idade, para os adultos, atravessando gerações. Lopes e Fernandes (2021), afirmam que: “Da relação do ser humano com a natureza, constrói-se uma cultura única, que também inscreve suas marcas na paisagem em uma relação dialética”. (LOPES; FERNANDES, 2021, p. 70). Diante do exposto, apresentamos duas narrativas sobre as

trovoadas nesse lugar:

Narrativa 1:

Pesquisador 1: Vocês lembram de algum evento que ocorreu aqui na Matinha e quais as recomendações dos mais velhos?

Crianças: Quando tá chovendo, não pode usar celular não, fessora. Não pode andar com misse no cabelo. Não pode ficar embaixo do pé de manga. Não pode ficar sem camisa.

Mariana: Não pode ficar descalço. Teve uma vez que eu estava descalça e fui acender a luz da cozinha e tomei choque.

Liliane: Não pode ficar com nada de ferro. Lá já caiu um corisco e derrubou o pé de jaca.

Pesquisador 1: E como ficou o pé de jaca?

Liliane: Não prestou pra nada mais não, ele morreu. Teve que mandar o homem vir cortar. Meu pai pagou pro homem vir cortar. Aí o homem faz aqueles negócios que faz com o pé de jaca, bacias essas coisas.

Pesquisador 1: Móveis e utensílios?

Liliane: Isso, sim

Pesquisador 1: E quais as características dos pés de jaca quando caiu o corisco?

Liliane: Ele só partiu no meio certinho.

Pesquisador 1: A madeira?

Liliane: Sim

Pesquisador 1: Isso foi no quintal de sua casa?

Liliane: Sim, foi no quintal, do lado da casa. Bateu o corisco na geladeira. Aí tem que tirar da tomada, não pode deixar o celular carregando... Não pode mexer no celular. Meu irmão tinha deixado o celular carregando, e queimou o carregador.

Pesquisador 1: E como ficaram as folhas do pé de jaca?

Liliane: Ficaram todas secas.

Pesquisador 1: Na mesma hora que aconteceu essa queda?

Liliane: Depois de 5 dias e as folhas começaram a cair.

Pesquisador 1: Meninos, Liliane contou a história da queda do corisco no pé de jaca da casa dela. E foi transformado em utensílios que vemos vendendo às margens da estrada.

Mariana: Lá em casa caiu no pé de manga, mas não aconteceu nada não, queimou só uma galha.

Pesquisador 1: Na casa de Liliane já atingiu o pé inteiro.

Mariana: Mas lá em casa não foi o raio, foi aquele pequenininho, o corisco.

Pesquisador 1: O corisco é menor que o raio, Mariana?

Mariana: É sim, fessora.

Pesquisador 1: Vocês já ouviram outra história assim aqui na Matinha?

Alisson: Já sim, fessora. Uma vez lá em casa caiu no pé de Jerema que rachou no meio. Ele tá vivo até hoje, mas tá lá rachado, tá lá aberto.

Lucas: Lá em casa já destelhou a casa. Destruiu a casa toda.

Luane: Professora, já teve um vento aqui que destruiu tudo, tudo não. Destelhou

o telhado, caiu tudo, fessora!

Narrativa 2:

Pesquisador 1: *Vocês conhecem alguma história que é contada relacionando o pé de caju, as flores e seus frutos?*

Crianças: *Professora, na época de trovoada, o raio, ele queima as flores do pé de caju. Queima as folhas do caju, o raio. Isso é verdade.*

Alisson: *Quando tem as trovoadas, as flores do caju caem. As flores ficam queimadas e o raio caiu e queimou as flores. Aí diminuiu a produção dos cajus.*

Maria das Neves: *Isso é uma sabedoria dos nossos avós, da nossa cultura, não podemos dizer que é mentira, mas temos que avaliar que essas informações talvez tenham algumas carências. Com o conhecimento de hoje, com o acompanhamento do técnico agrícola e do agrônomo, hoje já foi encontrado outra informação que não é o raio e o trovão que causa isso, que queima as flores e caju. É uma praga que existe no cajueiro e que precisa ser cuidada. O nome das pragas são fungos chamados de antracnose dá na folha que fica pintada como se tivesse enferrujada e na madeira seca que se hospeda. As fomes que conseguem resistir e desenvolver o fruto vai dar o caju rachado. Esse fruto não é aproveitado para a produção da polpa de frutas.*

As crianças já tinham percebido as folhas com essa aparência relatada, bem como o caju com algumas rachaduras.

Deise: *Aquele sumo que tem no caju quando ele parte é o quê?*

Maria das Neves: *Ali é uma reação do fungo da antracnose. É uma sequela da praga e nós fomos orientados que nós não devemos queimar o mato de nossa roça. Mas, quando as folhas estão contaminadas, é preciso passar uma vassoura de jardim ou ciscador e fazer um lugar reservado e queimar ela. Queimando, vai diminuir a praga que, se eu não tratar, passa para o vizinho. O hospedeiro é a folha e o galho seco. Para parar a rachadura e a espuma que você está comentando.*

Onde as chuvas aparecem no Instituto Benjamin Constant?

Seguimos com o recorte da pesquisa de doutorado intitulada "Eu quero que o vento leve a gente lá... pro outro país": (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant, apresentando a vivência atmosférica na vida social e cultural de crianças cegas de uma turma de 1º ano em 2019. Nos encontros para a realização da pesquisa de campo para a construção de um livro tátil com a turma, a partir de uma conversa entre os meninos surge uma experiência com o vento no metrô do Rio de Janeiro, esse foi o ponto de partida para o desenvolvimento e construção do livro tátil.

No segundo encontro quando chegamos à sala, os dois meninos, Enzo e Theo, estavam conversando e a menina Agatha estava calada. Eles estavam repetindo a fala do metrô com todas as estações em português e inglês. Perguntei se eles sabiam que estavam falando uma outra língua, tendo Theo respondido: “- Tia Lu Arruda, isso é brincadeira de criança e você não é criança, é adulto.”

Apesar da minha intromissão na brincadeira eles não deixaram de responder as minhas dúvidas quanto à sala de aula ao mesmo tempo em que continuavam brincando. Embora não estivessem me ignorando não permitiram a minha participação na brincadeira. Entendendo o tempo deles como um tempo de criança na escola, nesse espaço com tantas horas demarcadas para tantas atividades, faz-se interessante a questão de Gaivota (2017, p. 9): “não poderíamos chamar de escola este espaço-tempo – ou tempo-espaço – em que é possível à criança ser criança, criançaar?” Theo e Enzo, ao que tudo indica, conseguem realizar o seu criançaar, pois criam suas geograficidades e historicidades.

A construção das narrativas dos meninos com relação ao som do metrô foi estabelecida a partir da sua vivência. Segundo Lopes (2020, p. 8), “mesmo que tenham tido prévio contato com elementos que usam em suas criações, oportunidade de observá-los ou vivenciá-los, ao reelaborá-los e combiná-los, criam um novo arranjo, algo próprio e singular”, obtendo, assim, algo que somente os dois podem vivenciar, cada um à sua maneira. Ao mesmo tempo, conseguem transformar em algo criador, como afirma Vigotski (2018, p. 24): “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação”. Isso corrobora com o fato de os meninos, tendo tido contato com outra língua, conseguirem pronunciá-la perfeitamente a partir da experiência diária com o metrô.

A conversa avança para as narrativas dos meninos sobre o metrô, pois Theo mora no bairro de Botafogo e se desloca até o IBC de ônibus, mas utiliza muito o metrô nos seus deslocamentos pela cidade do Rio de Janeiro. Enzo mora em Nova Iguaçu onde pega o trem, chega até a Central do Brasil e segue de metrô até Botafogo para pegar um ônibus até o IBC. Já Agatha mora em Maricá e se desloca para o IBC de carro todos os dias. É no percurso do metrô que os meninos se encontram hipoteticamente no sentido de terem algo em comum. No contexto da conversa, surge o vento, que os meninos identificam como algo marcante toda vez que esperam o metrô na estação.

Decerto que o que nos chamou mais atenção, nos primeiros encontros com a turma, foi a brincadeira que Theo e Enzo faziam com relação ao metrô e o vento, quando da chegada e da partida do metrô nas estações. Eles reproduziam as falas que indicam as estações do Rio de Janeiro, repetidas em português e inglês, com desenvoltura na pronúncia das duas línguas. Os meninos também faziam a

sonoplastia do vento, vivência que eles compartilham nesse lugar, ainda que o frequentem em momentos distintos. Há de se considerar que o vento, elemento atmosférico importante na composição de uma paisagem ou lugar, tornou-se, assim, a referência para o ponto de partida para a construção do livro tátil com as crianças.

Dessa forma, a ressignificação do metrô tornou-se elemento de relevância na vivência dessas crianças, que nasce na relação social transformadora de cada um. Como sinaliza Vigotski (2009), toda vivência é vivência de algo, mas é singular em cada um dos meninos. Ainda podemos somar a grande amizade dos dois que a todo o momento burlavam as aulas, as oficinas, com a brincadeira do metrô.

Foi proposto às crianças uma saída da sala de aula para procurar o vento dentro do prédio do IBC. Após seguirmos por vários lugares e paisagens não obtendo nenhum sucesso, decidimos procurá-lo na parte externa da escola. A professora da turma Luciana Barros e a pesquisadora 2 continuavam persuadindo as crianças nessa busca no que um dos meninos (Theo) chama atenção para um outro evento:

Narrativa 3

Professora Luciana: - *Vamos continuar a nossa busca. Vamos, Kaio, ver o vento. Vamos para outra parte da escola. Nós já passamos pela garagem, pela praça dos ledores, agora estamos passando pela biblioteca Louis Braille que está à nossa esquerda.*

Theo: - *E a direita?*

Professora Luciana: - *À direita é a praça dos ledores.*

Pesquisador 2: - *Vocês querem tocar na biblioteca?*

Theo: - *Aqui é o quê?*

Professora Luciana: - *Aqui é a parede da biblioteca.*

Pesquisador 2: - *Estamos do lado de fora da biblioteca, ela é uma construção diferente da escola.*

Theo: - *Da próxima vez, eu quero vir aqui na chuva.*

Pesquisador 2: - *Podemos experimentar, mas a gente vai estar com capa de chuva, com guarda-chuva. Theo:* - *Ah! Não. Eu quero pegar chuva.*

Pesquisador 2: - *Só um pouquinho para molhar a mão?*

Theo: - *Não, muuuiita chuuvva (quase cantando).*

Professora Luciana: - *Ele gosta de chuva.*

Lembrar de suas vivências com a chuva e narrar de uma forma muito viva foi importante para refletirmos o quanto uma experiência pode ressignificar para uma criança cega que assim constrói a sua cultura. As palavras de Theo a autonomia desse movimento, desse andar, desse transitar entre os

diversos mundos que vivemos presentes em suas vivências, mas também nas narrativas literárias, narrativas imaginárias, é um dos sentidos da Geografia como campo de produção do conhecimento que produz a vida.

Desenhando e conversando sobre o vento: De repente chega a chuva

No encontro seguinte foi realizada a atividade de desenhar, as crianças utilizaram a tela de desenho e giz de diferentes cores para representar o lugar onde elas encontraram o vento (Figuras 3, 4 e 5). Cada um dos meninos escolheu as cores que seriam usadas nos desenhos com a ajuda da professora Luciana Barros.

Figuras 3, 4 e 5 - A produção dos desenhos



Fonte: Própria (2019)

Narrativa 4

Professora Luciana: - Naquele dia estava sol ou chovendo?

Enzo: - Sol.

Theo (sorrindo): - Chovendo.

Professora Luciana: - Chovendo? Estava um dia de sol.

Pesquisador 2: - Lembra que a gente estava sentindo um calor, uma quentura na nossa pele?

Theo: - Qual dia vai chover?

Professora Luciana: - O dia que vai chover, vai dar na previsão do tempo (Explicamos o que vem a ser a previsão do tempo).

Os meninos decidem usar a cor amarela, Theo faz um sol e Enzo usa a mesma cor no campo do futebol. A professora Luciana tenta convencer Agatha a desenhar:

Professora Luciana: - E, Agatha, o que você vai fazer? (Agatha continua sem falar uma única palavra).

Pesquisador 2: - Seu desenho é o futebol de cinco, e tinha vento?

Theo: - Sim.

Pesquisador 2: - Estou vendo um sol no seu campo, e lá tinha vento quando a gente passou?

Theo: - Sim.

Professora Luciana: - Qual era o lugar que tinha vento? Lembra? Passamos pela praça dos ledores, pela biblioteca e, depois, pelo cantinho e o campo. Lá onde tinha aquelas árvores?

Pesquisador 2: - Onde vocês abraçaram as árvores.

Enzo: - No futebol de cinco.

Professora Luciana: - Depois vocês foram no campo conhecer o gol, a tia Lu Arruda levou vocês.

Pesquisador 2: - É verdade. Nós tocamos na trave, no gol. Vocês lembram?

Enzo: - Eu lembro.

Theo: - Lembro.

Pesquisador 2: Então, lá tinha vento?

Os meninos: - Simmm.

Professora Luciana: - Vocês até comemoraram por causa do vento.

Enzo: - Eu tô fazendo o futebol de cinco e um boneco para o futebol.

Professora Luciana: - Theo, o que você vai desenhar? É sobre o vento e os lugares onde a gente andou? **Theo:** - Eu vou desenhar a chuva.

Professora Luciana: Muito legal, a chuva.

Pesquisador 2: - Estava chovendo naquele dia?

Professora Luciana: - Seria um outro dia com chuva.

Pesquisador 2: - Entendi.

Theo escolhe a cor verde para representar a chuva e continua seu desenho. Enzo decide terminar o desenho e entrega para a professora.

A construção do livro ocorreu em diversos encontros. O que nos chamou a atenção foi que no momento da construção da história eles estavam imersos na atividade do brincar de serem os meninos-ventinhos.

Narrativa 5

Theo: - Eu vou lá pra terra, gente, tchiii. Tô andando. Tô indo para a terra tchiii.

Enzo: - Eu também tuuuu.

Professora Luciana: - Bom, agora tem uma coisa o vento noroeste veio para a terra, e a chuva parou.”

Desse modo, dialogar a respeito do brincar no contexto da construção da história vai ao encontro do que diz Vigotski (2009):

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Narrativa 6

Pesquisador 2: - Quando tem chuva, tem vento também?

Professora Luciana: - É verdade.

Theo: - Quando tem chuva, tem raios e trovões. As pessoas perdem as casas.

Professora Luciana: - Mas nós não queremos uma chuva tão forte para as pessoas perderem suas casas. Theo, você já terminou?

Theo: – Sim.

Professora Luciana: - Então, sua chuva é com vento?

Theo: - Sim, é com vento.

Como destaca Bakhtin (2010, p. 128), [...] “somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo [...]”. Nessa escuta atenta, mostra-se a importância da fala de Theo: “Queria igual o ventinho viver lá no céu e ficar conversando com a chuva”. Ao que corroboro: “Deve ser muito legal né, Theo”. Assim, na história dos amigos ventinhos temos a presença da chuva que tornou, mas rica a construção do livro tátil.

Palavras que não finalizam

Esse texto é um convite a refletir como as vivências atmosféricas das crianças ocorrem, considerando o reencontro das crianças com a vida cotidiana, suas histórias, geografias e com o outro em diferentes espaço-tempo.

Ressaltar que essas crianças estão em unidades territoriais distintas, algumas com deficiência visual e moradoras de uma área urbana de um grande centro e as outras em uma área rural na região do nordeste brasileiro. As crianças cegas que habitam essa cidade possuem uma forma muito peculiar de experienciar os fenômenos atmosféricos, isso feito a partir dos outros sentidos, destacando o sentido sinestésico e também associado ao vento produzido pelo artefato cultural que na narrativa da criança é o metrô. Trouxemos as vivências das crianças da Matinha com relatos que aconteceram nos quintais de suas casas e transformações das paisagens e histórias com outros artefatos da cultura (misses de cabelo, celulares).

Embora essas pesquisas apresentem trajetórias distintas, estão profundamente ligadas quando associamos as vivências atmosféricas quer seja relacionada aos fenômenos naturais ou produzidas culturalmente, na relação eu com o outro em que saímos enriquecidos com outras aprendizagens. Estas por sua vez também fazem relação com a epígrafe, já que menciona outras aprendizagens em “fazer a

chuva” no processo professor/aluno ou professor/criança.

Os trabalhos apresentados permeiam as lógicas e as autorias infantis, permitem a tomada de consciência, a partir do controle de si e do mundo. Assim, do reencontro das crianças com a vida cotidiana, suas histórias, geografias, tentamos compreender como expressam essas lógicas e autorias infantis associadas as vivências atmosféricas delas e da cultura geográfica.

Referências

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **“Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”**: (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. (Org.). Tradução Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *In*: **Cadernos ANPED**, n. 5 – 15ª reunião anual. Porto Alegre, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300003&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300003>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GAIVOTA, Daniel. O risco de “criancear”: para amar o tempo da escola. *In*: MELLO, Marisol Barenco de. (Org.). **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 207 p.

KRAVTSOVA, Helena E. Pesquisas Contempor neas na área da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: VERESK. **Cadernos Acad micos Internacionais**: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014. p. 43-63.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e crian ar os espaços para desacostumar Geografias: por uma teoria sobre a espacializa o da vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 199 p.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Geografia das Infâncias, geografia dos beb s, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas de coetaneidade e da alteridade. *In*: FERNANDES, Maria Lídia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (Org.). **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**: temas, fronteiras e conexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. 324 p.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Revista Signos Geográficos**, v. 2, p. 2-16, 2020. ISSN: 2675-1526. <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/61344>. Acesso em: 23 de mar. 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. **A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: diálogos com a teoria histórico-cultural.** In: TUNES, Elisabeth. O fio tenso que une a Psicologia à Educação. Brasília: UNICEUB, 2013.

OLIVEIRA, Alarcon Matos de; LIMA, Anna Paula de Alencar de; MOTA, Katia de Araujo., SANTOS, Rosângela Leal; SANTO, Sandra Medeiros. O uso da técnica de sensoriamento remoto para a localização de lagoas no município de Feira de Santana-BA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 13, Florianópolis, 21-26 de abril de 2007. **Anais.** p. 2939-2946.

PRATA, Antonio. **Nu, de botas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

RODRIGUES, Danusa da Purificação. **“Se chover demais é ruim para plantação”:** vivências atmosféricas das crianças em Feira de Santana – Bahia. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. El niño ciego. In: VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. p. 99-113

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.