



Educação Infantil: aproximações de uma pedagoga com as geografias das infâncias

Early Childhood Education: approach of a pedagogue to the Geographies of Childhoods

Educación Infantil: aproximaciones de un pedagogo a las Geografías de la Infancia

Andreia dos Santos Gomes Vieira¹

Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil

Recebido em: 22/11/2023

Aceito em: 26/06/2024

Resumo

Este artigo tem o objetivo de contribuir para as reflexões sobre a Educação Infantil e as Geografias das Infâncias em diálogo com documentos da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se adotou a pesquisa-ação como abordagem metodológica, e como parte das reflexões são discutidos pontos de aproximação entre a área e o Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal, e apresentadas práticas educativas desenvolvidas com crianças pequenas, 5 e 6 anos, em escolas de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, em que a autora atuou como professora regente na sala de referência. Compreendendo as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas e ativas, a escuta sensível e atenta materializou-se como um dispositivo didático que considerou e valorizou as experiências e os saberes infantis, articulando-os como base para as práticas pedagógicas, focando nos direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a cidadania e a cidade.

Palavras-chave: Crianças. Geografia das infâncias. Educação infantil. Ação Pedagógica.

Abstract

This article aims to contribute to the reflections on Early Childhood Education and the Geographies of Childhoods in dialogue with Early Childhood Education documents. This is a qualitative research in which action research was adopted as a methodological approach, and as part of the reflections, points of approximation between the area and the Early Childhood Education Curriculum of Federal District are discussed, and presented educational practices developed with young children, 5 and 6 years old, in public Kindergartens in the Federal District, where the author worked as a teacher in the reference room. Understanding children as subjects of rights, protagonists and active, sensitive and attentive listening materialized as a didactic device that considered and valued children's experiences and knowledge, articulating them as the basis for pedagogical practices, focusing on children's rights to live together, play, participate, explore, express and and getting to know oneself, citizenship and the city.

Keywords: Children. Geography of childhoods. Early childhood education. Pedagogical Action.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo contribuir a las reflexiones sobre la Educación Infantil y las Geografías de la

¹ andreia.pacp@gmail.com

Infancia en diálogo con documentos de la Educación Infantil. Se trata de una investigación cualitativa en la que se adoptó como enfoque metodológico la investigación-acción, y como parte de las reflexiones se discuten puntos de aproximación entre el área y el Currículo de Educación Infantil del Distrito Federal, y se presentan prácticas educativas desarrolladas con niños pequeños, de 5 y 6 años, en jardines infantiles de la red pública del Distrito Federal, donde la autora se desempeñó como maestra en el aula de referencia. La comprensión de los niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas, así como la escucha activa, sensible y atenta se materializó como un dispositivo didáctico que consideró y valoró las experiencias y conocimientos de los niños, articulándolas como base de prácticas pedagógicas, centrándose en los derechos de los niños a convivir, jugar, participar, explorar, expresarse y conocerse a sí mismos, a la ciudadanía y a la ciudad.

Palabras clave: Niños. Geografía de las infancias. Educación infantil. Acción Pedagógica.

Introdução

A Educação Infantil foi marcada em sua trajetória por diferentes concepções, e as práticas pedagógicas recorrentes do atendimento de bebês e crianças estiveram, ao longo dos anos, atreladas à compreensão do lugar da criança e infância na sociedade, nos seus diferentes momentos históricos.

A Constituição Federal brasileira reconhece as crianças como sujeito de direitos (Brasil, 1988). Elas gozam de todos os direitos fundamentais inerentes às pessoas e suas individualidades, necessidades e pensamentos são tão legítimos como de qualquer outro cidadão ou cidadã (Brasil, 1990). Todavia, os avanços legais ainda estão por se efetivar plenamente nos atendimentos institucionais e nas práticas profissionais.

No senso comum impera a ideia de crianças como seres de falta, "ainda-não pronta, ainda-não preparada, ainda-não capaz de raciocínio abstrato, ainda-não socializada, enfim, ainda-não adulta", (Pulino, 2016, p. 73). Uma perspectiva que nega o papel social da criança, suas histórias e geografias, assim como suas possibilidades de criação, ação e diálogo, tornando-a um sujeito passivo e subordinado a ação de outros, como aponta Lopes (2008).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica um novo olhar acerca das concepções de criança, infância, de educação e de cultura, que inclui o reconhecimento de seus saberes frente às situações que impactam direta ou indiretamente suas formas de ser e estar no mundo. Cohn (2005) esclarece que as crianças não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes, ou seja, elas produzem cultura de maneira particular e autônoma, e essa produção dialoga com a cultura adulta, mesmo que por vezes o pensamento adultocêntrico não permita uma clareza de seu protagonismo, autoria e agencialidade.

No campo da educação, o atendimento em creches e pré-escolas, direito de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, é definido como dever do Estado e a Educação Infantil, legitimada como

primeira etapa da Educação Básica, Lei nº 9394/96. A norma legal trouxe novas perspectivas e desafios na realização de ações educativas que tenham a centralidade na criança, sujeito atuante e ativo, fundamentados na indissociabilidade entre o cuidar e o educar por meio de práticas que assegurem as especificidades dos grupos etários, e que garantam a finalidade da etapa: o desenvolvimento integral da criança.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), consoantes com o paradigma da integralidade das crianças e considerando as formas peculiares que bebês e crianças vivenciam o mundo, aprendem, se expressam e se relacionam, definem um currículo concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2013, p. 86). Isso quer dizer que bebês e crianças têm direito aos conhecimentos inerentes ao patrimônio cultural da humanidade expressos nos diversos campos do conhecimento, porém, em uma proposta educativa diferenciada.

Entre os conhecimentos que as crianças têm o direito de acessar está a Geografia. Para muitas pessoas esta pode ser uma área do conhecimento distante dos bebês e das crianças, mas isso é um equívoco. Moraes (2008) elucida que o sentido formativo da Geografia é amplo, assim como seu objetivo profundo, cunhado em complexidades, pluralidades e diversidades que abarcam pessoas, sociedade e o mundo em diferentes aspectos e dimensões, e em variadas relações. A Geografia ajuda “as pessoas a entenderem o mundo em que vivem. [...] a meta básica da geografia é oferecer às pessoas conhecimentos que lhes permitam entender os lugares onde estão inseridas” (Moraes, 2008, p. 2).

Como podemos observar, as proposições do autor comunicam-se com a Educação Infantil, que vislumbra oferecer condições e recursos para que bebês e crianças atribuam sentido e atuem no mundo que os cerca, aprendendo e se desenvolvendo em relações com outros, em diferentes tempos e espaços, e em prática sociais e culturais enquanto brincam e interagem em atividades intencionalmente organizadas (Distrito Federal, 2018).

Isso posto, a nossa intenção com este escrito é refletir sobre a promoção de um trabalho pedagógico que articule o protagonismo infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças na relação com um referencial concreto e significativo, a cidade, em diálogo com as Geografias das Infâncias e a Teoria Histórico Cultural.

Uma geografia das crianças: as Geografias das Infâncias

O termo Geografia das Infâncias começa a ser discutido na década de 70, a partir dos estudos de Roger Harts, em uma tentativa de compreender como as crianças aprendiam sobre o mundo que as cerca e as formas desenvolvidas para se conectarem a ele.

A Geografia das Crianças ou as Geografias das Infâncias, no plural, o que inferimos ser uma opção ética e política do uso do termo marcando a multiplicidade das infâncias geográfica, histórica, social e culturalmente situadas, tem um percurso profícuo. Desde seu surgimento e à medida que ampliou-se sua produção científica, a área foi se transformando de subdisciplina contestada a campo consolidado e seu conceito atravessou fronteiras, como observa Aitken (2015).

Nesse sentido, Ortiz Guitart (2007) enfatiza a relevância das Geografias das Infâncias inserida na Geografia social e cultural. Para a autora, a experiência da infância não é universal, haja vista as singularidades de percepções, atitudes e vivências. Como construções sociais, as experiências também são especiais, indicando que a infância, enquanto fenômeno humano, devidamente contextualizada, é passível de investigações no campo da Geografia. Assim, as Geografias das Infâncias estudam “os espaços ocupados, imaginados e desejados pelas crianças; espaços onde são excluídos ou marginalizados, espaços onde brincam, formam e constroem suas identidades” (Guitart, 2007, p. 204).

No Brasil o campo também está em expansão. O olhar específico para a primeira infância é uma questão que nos auxilia a pensar o fluxo das pesquisas brasileiras, e a ampliação do arcabouço científico das Geografias das Infâncias. Isso porque, segundo Ortiz Guitart (2007), a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) abarca geralmente crianças de 7 a 14 anos e se estende aos jovens entre 16 e 25 anos.

Segundo Lopes e Fernandes (2021), a expansão e o acúmulo de investigações e pesquisas no campo dos Estudos das Infâncias permitem rever princípios e premissas. O que admite um olhar mais singularizado para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e uma Geografia que possa contribuir para entender suas especificidades.

Ao trazer à cena a Geografia, mirando a primeira infância, os autores argumentam que as Geografias das Infâncias e dos bebês é um campo multidimensional e não se restringe a “cartografar experiências das crianças nos diferentes espaços” (Lopes; Fernandes, 2021, p. 55). Mas trazê-las à cena, as crianças, suas infâncias, suas experiências, seus olhares sobre vida, “a potência poética da existência e da criação na e da infância” (Lopes; Fernandes, 2021, p. 52), sem perder de vista processos e sistemas que as engendram.

Ainda no contexto da primeira infância, Lopes e Fernandes (2021, p. 50) elucidam sobre as geografias dos cuidados, um braço das Geografias das Infâncias, apontando que "as práticas de cuidar e educar na infância são práticas sociais, eventos culturais, que se forjam como patrimônio humano e, como tal, são formadores de nossas memórias e estão intimamente ligados aos tempos e espaços, em qualquer de suas escalas".

As ações de cuidar e educar estão intrinsecamente relacionadas à Educação Infantil. As especificidades inerentes aos processos pedagógicos na e da primeira etapa da Educação Básica estruturam-se na indissociabilidade entre o educar e o cuidar. São eixos norteadores de toda a organização do trabalho pedagógico, desde as concepções fundantes que concebem o processo educativo para bebês e crianças materializadas em documentos legais, até as relações estabelecidas nas escolas das infâncias. Portanto, na efetivação de uma educação cuidadosa do direito das crianças, o que dialoga com princípios balizadores das Geografias das Infâncias e dos bebês.

A Geografia e o Currículo de Educação Infantil

Na Educação Infantil o currículo não se organiza com base em conteúdos, componentes curriculares ou áreas do conhecimento. Então como a Geografia, uma grande ciência que costuma aparecer nos currículos escolares, a partir desta estrutura, é concebida no currículo das escolas das infâncias? Como linguagem. Articulada e tão importante quanto outras linguagens que compõem o patrimônio humano, e as crianças têm o direito a acessá-las.

A Educação Infantil possui outra lógica curricular e a organização por Campos de Experiências, reconhecendo a multidimensionalidade das crianças, vislumbra romper com a ideia de fragmentação e encapsulação do conhecimento.

Os Campos de Experiência originam-se de seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento contidos na Base Nacional Comum Curricular (2017) que, por sua vez, são expressões dos princípios éticos, estéticos e políticos. Esses seis direitos buscam garantir nas práticas pedagógicas as experiências necessárias ao desenvolvimento das crianças, como também representam as formas como elas aprendem: brincando, participando, se conhecendo, se expressando, convivendo e explorando.

A Geografia encontra-se no currículo da Educação Infantil integrada e conectada a todos os campos de experiências: 1. Eu, o outro e nós; 2. Corpo, gestos e movimento; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento, imaginação; e, 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações, a ser sistematizada em práticas pedagógicas intencionais. É um equívoco restringir a Geografia a Espaços, tempos, quantidades, relações por entender que as interações com a natureza e a sociedade estão muito presentes neste campo.

Nas Geografias das Infâncias, as produções de meninas e meninos sobre e sob os espaços têm voz e vez, e vêm colaborando com reflexões de pesquisadoras e pesquisadores a partir de outro olhar: o das próprias crianças. Algo que aproxima a Geografia da Pedagogia e das abordagens pedagógicas que primam pela escuta sensível e atenta, definida como ato “de (re)-conhecimento que aprendente e ensinante podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem” (Cerqueira, 2006, p. 32). Uma forma de conhecer as crianças, suas ideias, emoções, interesses, entre outras especificidades, e lançar olhar para as pluralidades e para as singularidades infantis.

Especificamente se tratando do Distrito Federal e do Currículo de Educação Infantil da rede pública de Ensino - SEEDF, há outro ponto de aproximação com as Geografias das Infâncias: a Teoria Histórico Cultural. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores é um dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal. O documento embasado nesta perspectiva, e na Pedagogia Histórico-Crítica, compreende o ato educativo como capaz de provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade por meio das relações com outros, e no uso de instrumentos e signos. Por meio das interações e da brincadeira, ocorre a vivência das práticas sociais, contempladas pelos campos de experiências e a apropriação dos saberes necessários, o que provocará uma nova formação (Distrito Federal, 2018).

As ações educativas devem fomentar o desenvolvimento da imaginação, principal neoformação da infância, base da atividade criadora, que tem em seu cerne elementos afetivos que formam uma unidade dialética junto ao intelecto. A imaginação, segundo Vigotski (2018), é uma função vital e em cada período etário possui uma expressão singular. A riqueza e a diversidade das experiências pessoais são recursos para o desenvolvimento da imaginação criadora, quanto mais a pessoa experiencia, mais elementos dispõe para imaginar e criar.

A “imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (Vigotski, 2018, p. 27). Assim, por ter menos experiência de vida, a criança tem sua atividade criadora menor que a dos adultos, sendo função da escola das infâncias ampliar seu repertório para que tenha recurso, a partir da atividade combinatória, para reelaborar aquilo que experienciou. A reelaboração criadora conduz a criança a um entendimento e um sentimento mais profundos da

realidade (VIGOTSKI, 2018), da qual o espaço faz parte como dimensão constitutiva e constituída.

Os conceitos de *perezhivanie* (vivência) e *peritvortcheskaia pererabotka* (reelaboração criadora) da Teoria Histórico-Cultural são profícuos nas Geografias das Infâncias, como indicam o estudo de Fernandes (2018) sobre a infância na comunidade Vão de Almas, pertencente ao Território Quilombola Kalunga. Para a autora, a unidade pessoa-meio e seu potencial criativo/criador participam da (re)interpretação da cultura cujo espaço e tempo imprimem marcas nas identidades das crianças.

Para Fernandes (2018, p. 6), “abordar as vivências infantis atreladas aos contextos culturais lança luz ao protagonismo da criança na produção do espaço”, algo que buscaremos ilustrar articulando o elucidado pela autora com situações pedagógicas ocorridas com turmas de crianças pequenas, 5 e 6 anos, em escolas da rede pública de Educação Infantil de periferias do Distrito Federal, em que a autora deste escrito foi professora regente.

Percursos de uma pedagoga na Geografia: a cidade e as crianças

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se adotou a pesquisa-ação como abordagem metodológica, considerando-a como estratégia de aprendizagem, de análise e avaliação do fazer pedagógico por meio da pesquisa inserida na ação, como destaca Abdalla (2005), favorecedora do compromisso docente com a prática, e da ampliação dos saberes que a fundamentam. As atividades apresentadas nas análises foram realizadas com diferentes grupos de crianças pequenas, grupos etários de 5 e 6 anos, em que a autora atuou como professora entre os anos de 2015 e 2016, em escolas de Educação Infantil, localizadas em periferias do Distrito Federal.

A escuta sensível foi o principal instrumento utilizado para a produção das informações. Essas foram viabilizadas em rodas de conversas e momentos avaliativos, além de registros de gravações de áudio, notas em diário de campo, fotografias das crianças realizadas na unidade escolar e no percurso para o shopping, observações oriundas de momentos informais e de reunião das crianças. As reflexões e fragmentos de textos apresentados fazem parte dos atos de documentar e documentação empregados para registrar o cotidiano, visaram comunicar, planejar e avaliar processos pedagógicos.

Lopes (2008) afirma que o sentido de infância é atravessado pelas dimensões do tempo e do espaço, amalgamados ao grupo do qual pertencem as crianças, engendrando arranjos culturais com distintas marcas simbólicas que dão significado as suas especialidades. A partir das palavras de Lopes (2008), que nos remetem ao entrelaçamento entre espaço-tempo e criança-infância, compartilhamos duas experiências com a pré-escola que têm a relação das crianças com a cidade como foco do trabalho

pedagógico.

Um referencial concreto para as crianças, que lhes oferece possibilidades e restrições, como podemos interpretar a partir do exposto por Juliano, 5 anos. É possível observar no fragmento de texto as emocionalidades em relação ao lugar em que vive e como ele vivencia esse espaço, descrevendo as brincadeiras, a paisagem, assim com os desafios enfrentados na experiência com a cidade, que coadunam com o desenho que produziu, Figura 1.

Figura 1
A cidade



Fonte: Arquivo pessoal - maio/2016.

As experiências relatadas tinham como objetivo principal a escuta das crianças e o exercício participativo em relação aos seus direitos, os diferentes espaços foram indutores para suas expressões. A ideia é colaborar para que as crianças pensem sobre os espaços que vivenciam cotidianamente, a rua, a escola, a cidade e sobre as relações que estabelecem com estes lugares de pertencimento. Um exercício que se deu no cotidiano, com o trabalho iniciado na sala de referência e que foi ampliado para a escola, para a rua e para a cidade.

a) A sala de referência: transformações do espaço

O espaço da sala de referência é algo já instituído, metragem, organização, mobiliário, mas também por ser mais que isso, pode ser um espaço de possibilidades, de imaginação e de criação. Para tanto, para contribuir com a imaginação infantil, instigando a criatividade, a exploração, a autoria, é preciso garantir que os ambientes educativos não sejam tão rigidamente organizados, sem permitir a

atuação das crianças.

Figura 2
Reorganizando a sala de referência



Fonte: Arquivo pessoal - abril/2015.

Na Figura 2 as crianças organizaram o ambiente da sala de referência, novos espaços foram surgindo na brincadeira. A disponibilidade de materiais é importante para que as crianças tenham recursos para transformar e criar, incrementando as brincadeiras. Pensar sobre os espaços é também atuar neles de forma autoral, ampliando as possibilidades de desenvolvimento como indivíduo que se constitui também pelo espaço.

As “crianças não necessariamente querem espaços designados para brincar [...] Elas querem mobilidade, conexões com outros (outras crianças, adultos e diversidade)” (Aitken, 2019, p. 10). Os espaços são uma importante dimensão da organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil que precisam ser intencionalmente planejados. Todavia, os interesses e necessidades das crianças precisam ser considerados, como aponta Aitken (2019), para que não acabem se materializando em ambientes de controle que atendam prioritariamente às necessidades dos adultos.

b) Explorando os espaços da escola: diferentes afetos

A escola não é somente a sala de referência e todos os ambientes educativos são importantes no processo educativo de bebês e crianças, e devem ser explorados. As imagens que se seguem, na Figura 3, registram uma atividade proposta às crianças pensando no espaço escolar, o desafio era que criassem juntas uma representação da escola. Os mapas são instrumentos de representação da realidade, uma forma de comunicação social e cultural, e podem se tornar uma maneira divertida de explorar o espaço

e, ainda, de abertura para conversas sobre a história dos lugares retratados, sobre as pessoas locais, sobre as imagens representadas.

A cartografia é uma forma específica de comunicação, assim foi necessário oportunizar outras experiências, como manipulação de suporte com diferentes representações cartográficas (Globo, planta baixa de uma casa, mapas convencionais, mapas de tesouros) e a exploração do próprio do espaço escolar, para que as crianças tivessem repertórios para observar, discutir, planejar e materializar no papel o proposto.

Figura 3

Construção coletiva de um mapa da escola



Fonte: Arquivo pessoal março/2016.

Com o mesmo propósito utilizamos a fotografia, imagem 4, para que as crianças pudessem registrar afetos em relação ao espaço educativo. As imagens foram apresentadas na rodinha, e cada criança pôde falar sobre as imagens captadas.

Figura 4

Registros das crianças: nossa escola



Fonte: Arquivo pessoal - maio/2015.

O entendimento que buscamos empreender ao usar a palavra afeto se refere a afetar, aquilo que de uma forma ou de outra, positiva ou negativamente, mobiliza o sujeito. Na primeira imagem, uma das crianças registrou a bola, uma das brincadeiras preferidas de parte da turma, realizada na quadra ou no gramado, como relata João Paulo, 5 anos:

Eu tirei foto da bola porque eu gosto de brincar com meus amigos. Eu sou bom de futebol, torço pro Flamengo e o Isac pro São Paulo. Eu faço muitos gols. Prefiro jogar na quadra, mas quando ela tá muito cheia a gente joga na grama e usa o que a gente acha pra marcar o gol. Na minha casa, às vezes, quando a minha irmã me olha. Eu joga lá na frente com os menino da rua, a gente usa chinela pra marcar o golzinho (Nota da professora, caderno de planejamento - maio 2015).

Na segunda fotografia, Evelyn, 6 anos, registra o vaso sanitário e relata:

Eu tirei foto do vaso porque ele tava sujo, as pessoas têm que pensar que a gente também vai usar, tem que dá descarga. Tia, também não gostei porque não tem tampa e a porta do banheiro tá meio quebrada. Eu fico com medo de sentar no vaso assim, todo sujo e sem tampa, aí eu forro o vaso com papel pra sentar (Nota da professora, caderno de planejamento - maio 2015).

As crianças podem aprender sobre seus direitos no cotidiano pensando sobre o que vivenciam na escola das infâncias, que representa um microcosmo da sociedade, pois é permeada de transversalidades, que reclama ações educativas para a diversidade; cidadania, em e para os direitos humanos, e para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2018).

Nas instituições de educação infantil, as crianças não precisam de uma disciplina para que aprendam sobre direitos, é na relação com as outras crianças, com os adultos e com o meio que isso deve se dar. Elas precisam de oportunidade para que participem, se expressem, exerçam sua cidadania e, ainda, apresentem soluções para os problemas que enfrentam, demonstrando que não são passivas, mas criativas em relação ao que lhes acontece, como podemos observar a partir de suas narrativas.

Enquanto exploram os espaços educativos, as crianças os experienciam. Essas infâncias são geograficamente situadas, assim como o espaço educativo. Nas Geografias das Infâncias, a relação das crianças com o espaço permite assumi-las com suas potenciais presenças, e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo (Lopes; Fernandes, 2018). Como elucida Aitken (2015, p. 133), é preciso compreender as formas como crianças e jovens “[...] imaginam, criam, habitam e produzem espaços”, algo possível se for oportunizado a elas e eles momentos para que participem, se expressem.

c) A rua e a cidade: o olhar das crianças

O direito das crianças à cidadania e à cidade é uma dimensão dos estudos das Geografias das Infâncias (Aitken, 2019, Lopes; Fernandes, 2019) e, também, da Educação Infantil. O exercício da criticidade, do respeito à democracia e aos direitos de cidadania estão no cerne do princípio político que baliza a etapa, e a cidade é o lugar em que as crianças vivem suas infâncias e a suas possibilidades cidadãs.

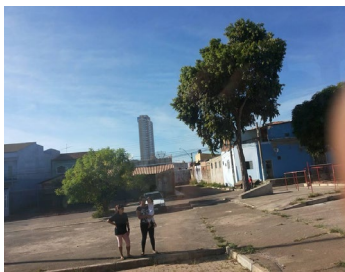
Assim, depois de explorar os espaços da escola, lançamos nossos olhares para a rua e para a cidade. Em uma das atividades, as pinturas de Volpi favoreceram as expressões e a escuta das crianças. Utilizando a tela Rua entre fachada, da década de 60, foi proposta às crianças a seguinte prática: com peças de montar do jogo “engenheiro da cidade” e com o auxílio de um captor de imagens, deveriam elaborar e registrar suas obras, e as imagens foram pauta para a roda de conversa. “Eu moro no P. Norte, não fica aqui. É um pouco longe. Minha irmã é pequena e não tem escola pra ela ficar. Aí tem que vim pra cá pra ficar na creche até minha mãe chegar” (Saulo, 6 anos. Nota da professora, gravação de áudio - agosto 2016).

A explanação denuncia uma problemática que faz parte da realidade de muitas famílias, a falta de creches para as crianças menores de 4 anos, mesmo sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Nascimento (2007) afirma que não é pelo fato de as crianças falarem diferente dos adultos, utilizando meios de expressão e linguagens peculiares, que devem ser consideradas inaptas a contribuir para a vida na cidade. Enquanto sujeitos de direitos e moradoras locais, sabem tanto quanto os adultos das necessidades da comunidade, como podemos observar nos relatos. Logo, elas revelam que não apenas apontam as necessidades voltadas para seus interesses, mas também não se mostram alheias às demandas existentes onde vivem.

Em outro momento, organizamos uma excursão até o *Shopping* próximo à escola para uma sessão de cinema. Esse é um espaço muito ressaltado pelas crianças, onde vão com frequência para alguma atividade específica comprar algo com a família, lanchar ou mesmo passear. É um prédio muito alto, é possível vê-lo da entrada da escola e da janela de nossa sala, que de certa forma destoa do restante das proximidades da escola. Durante o percurso as crianças foram registrando imagens e conversando entre si a partir do que iam vendo. Como não era moradora local, as crianças faziam questão de apresentar o comércio, os lugares que frequentavam como Igrejas, lanchonetes, sorveteria etc. Eu também fazia perguntas para ouvir as crianças e incentivar suas colocações.

Figura 5

Caminhos da escola: registros das crianças



Fonte: Arquivo pessoal- setembro/ 2016.

As imagens captadas pelas crianças, figura 5, foram reveladas e expostas à comunidade escolar. Entre as imagens, gostaria de ressaltar a que segue, que retratava um terreno chamado pelas crianças de lixão.

Figura 6

Era uma vez um lixão



Fonte: Arquivo pessoal- setembro/ 2016.

Antes de expor as imagens no mural da escola, todos os registros feitos pelas crianças foram motivo para o debate na roda de conversas, e as suas impressões, sentimentos, opiniões foram gravadas em áudio para facilitar a documentação e o registro da atividade. A foto em questão, figura 6, foi uma das mais comentadas, e a minha intervenção pedagógica foi no sentido de levá-las a pensar que

possíveis soluções dariam para o espaço. A partir das falas das crianças, da qual fui escriba, nós produzimos uma carta aberta, que foi exposta para a comunidade junto às imagens feitas pelas crianças.

A M. Norte é boa, tem padaria, mercado, shopping, faixa de ônibus, posto de saúde, posto de gasolina, posto policial, cabeleireiro, lava jato, escola, loja de mudança, pizzaria. Mas tem que tirar os bandidos da cidade, alguns já estão na cadeia.

As crianças da M. Norte quase não brincam na rua. Na rua passa carro, moto, que pode matar. Bandido, cara que tem saco e pode levar a gente. Tem gente que vende droga e crack.

Teve um dia que roubaram o carro na porta da escola. Precisava ter segurança, só tem o tio Robson. Tinha que ter policial na porta e no portão da escola.

Podia ter uma piscina. Parquinho tem alguns, mas estão quebrados, as crianças podem quebrar a perna, se cortar. Podia ser cinco piscinas, cinco para as crianças, seis para os adultos. No meio da piscina podia ter um parque, a piscina dos adultos podia ser perto da piscina das crianças, para ver as crianças.

Tem um lixão perto das casas, podia tirar todo o lixo e construir quadras de futebol, vôlei, tênis, ter piscina de natação e parque. Podia ser o Parque da Cidade da M. Norte com pista para andar de bicicleta, jogar futebol, brincar com o cachorro e o gato, soltar pipa e andar de skate.

No lixão tem mendigos, podia fazer uma casa pra eles. Creche para os meninos pequenos ficarem e brincarem, o dia todo, enquanto seus pais trabalham. Hospital tem que ir de ônibus ou de carro porque é longe.

Podia abaixar as calçadas, bebedouro e o orelhão para quem é anão usar, passar a cadeira de roda. Era melhor um elevador, ter banheiro deficiente. Se fizesse tudo isso, a cidade ia ficar mudada (Texto coletivo).

A partir do registrado na carta à comunidade é possível compreender como as crianças são capazes de imaginar e proferir sobre os espaços que vivenciam, reivindicando ainda seus direitos enquanto sujeitos de direitos. A escuta das crianças e participação infantil em diferentes proposições da escola das infâncias que as levem a opinar, fazer escolhas, propor soluções são formas de contribuir para que as crianças exercitem hoje a cidadania. A Educação Infantil deve primar pela formação cidadã, visando o desenvolvimento integral das crianças. Considerar o exercício cidadão perpassa considerar as crianças sujeitos sociais dotados de capacidade de ação e participação.

Em outra atividade, foi proposto, com o auxílio das famílias, uma pesquisa sobre acessibilidade na cidade. As crianças e suas famílias, munidos de uma lista de verificação, deveriam passear pelas ruas da cidade observando pontos de acessibilidades já apresentados às crianças. Após o tratamento das informações, discutimos os resultados na rodinha: “Tia, lá embaixo mora pessoas deficientes, elas é cega, usa óculos escuro e bengala para andar na rua, lá pertinho tem piso tátil, mas depois acaba. Será que o governo acha que ela volta a ver depois que atravessa a rua?” (Ruan - 5 anos. Nota da professora, gravação de áudio - agosto, 2015).

Especificamente com a turma de 2015, a cidade foi pauta foco de diferentes atividades em nossa turma e como o trabalho não foi pontual, as crianças tinham muitos repertórios para elaborar observações pertinentes sobre a cidade, assim como verbalizado por Ruan, como por outras crianças: “Eu já passei mal e tive que ir no hospital da Samambaia, aqui no Riacho não tem hospital. Eu gosto daqui, moro desde que era uma bebezinha, mas se passar mal tem que ir pra bem longe” (Mariana - 5 anos. Nota da professora, gravação de áudio - junho, 2015).

A escuta às crianças é um instrumento muito importante para o desenvolvimento das práticas das escolas das infâncias, como já mencionamos no decorrer do texto, e necessário para o desenvolvimento de um olhar atento às crianças, “à cultura, respeitando histórias e modos de vida e de estar no mundo da criança, bem como sua formação identitária nas relações que estabelece com sua cultura” (Distrito Federal, 2018, p. 17). Aqui, acrescentamos o espaço em que se encontram, e se relacionam crianças e culturas e é “indissociável da vida [...] Todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora” (Lopes; Fernandes, 2019, p. 10).

Dessa escuta atenta e também propositiva e engajada foi possível levar ao conhecimento do governador, à época, as impressões e reivindicações das crianças. Tempos depois, andando pela cidade, observei uma placa em uma área verde que dizia Parque Ecológico do Riacho Fundo II. Penso que já

estava previsto no planejamento urbanístico a criação de um parque, haja vista as nascentes e o Cerrado presentes no território da cidade. Mas, gosto sempre de imaginar que os dedos das crianças estiveram nas decisões sobre o Parque, a partir de suas reivindicações oriundas do direito à cidadania, aos espaços, à cidade.

As práticas apresentadas demonstram que a cidade é um território de desenvolvimento das crianças, é nela que as crianças passam suas infâncias, se relacionam, experimentam diferentes situações cotidianas e por viverem a cidade, são capazes, mesmo as menores, de proferir ideias e opiniões quanto às questões que as afetam. A participação infantil de forma efetiva no cotidiano das escolas das infâncias pode contribuir para que crianças aprendam seus direitos, opinar, sugerir, se colocar. Ao negar ou desconsiderar tal participação, se subestima a capacidade das crianças de protagonizar suas próprias experiências no exercício de sua cidadania.

Considerações finais

As crianças possuem diferentes vivências e interpretações sobre o mundo que as cerca, e por vezes a concepção adultocêntrica instaurada em diversas dimensões do social, e a escola não está imune a isso, tendem a falar por elas, a pensar por elas sem a preocupação de realmente considerá-las. No entanto, não basta apenas viabilizar espaços para que as crianças se posicionem, mas também é preciso valorizar essa participação, entendendo a educação como um processo democrático, dialógico, que contribua para a formação de crianças participativas e ativas.

Para a pedagoga que reflete nessas linhas sobre a sua relação com a geografia, o grande aprendizado se materializa na possibilidade de escuta, no direito das crianças de viverem espaços que valorizem suas vozes, sentimentos, interesses, opiniões no cotidiano, para que exerçam hoje suas possibilidades de participação e produção dos espaços e em diferentes contextos. Uma educação voltada aos direitos infantis como referendada pelos marcos legais da Educação Infantil e tal qual proposto pelas Geografias das Infâncias, nos convida e exige a colaborar para que a criança possa desenvolver recursos subjetivos necessários para atuar como protagonista. Assim, poderá gerar possibilidades para que se torne outro, no sentido de que seu desenvolvimento não seja simplesmente algo imposto pelos adultos, como elucida Aitken (2015), em uma contribuição das Geografias das Infâncias à Educação Infantil.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: [A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente | Abdalla | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação \(cesgranrio.org.br\)](#) Acesso em: 02 jul. 2024.

AITKEN, Stuart. Children's rights: A critical geographic perspective. *In*: VANDENHOLE, Wouter; DESMET, Ellen; REYNAERT; LEMBRECHTS, Sara (ed.). **Routledge International HandBook of Childrens Rights**. London: Routledge, 2015.

AITKEN, Stuart. Coloring Outwith the Lines of the Map: Children's Geographies as Contested Subfield and Practical Global Force. *In*: SKELTON, Tracey; AITKEN, Stuart (ed.). **Establishing Geographies of Children and Young People**. Singapore: Springer, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](index.php (mec.gov.br)). Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 41 a 44, 22 dez. 2017.. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006. Disponível em: [O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível \(bvsalud.org\)](#) Acesso em: 13 jul. 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**:

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 282-300, mai./ago. 2023

Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Os conceitos de vivência e reelaboração criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 16, n. 1, p. 213-226, ene./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16112>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GUITART, Anna Ortiz. Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. **Doc. Anàl. Geogr.**, v. 49, p. 197-216, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: a contribuição da Geografia para o estudo das crianças e de suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052/803>. Acesso em: 23 jun. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, maio/ago 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30546>. Acesso em: 23 jun. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Geografia das infâncias, geografia dos bebês, 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 C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: Editora UnB, 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **O sentido formativo da Geografia**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2008. Disponível em: [A PósUniversidade \(usp.br\)](https://www.posuniversidade.usp.br/). Acesso em: 13 jun. 2024.

NASCIMENTO, Nayara Brettas. A cidade de São Paulo (Re) criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças: a participação infantil no espaço público. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 1., 2007, Barcelona, Espanha. **Anais [...]**. Barcelona, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 12 jul.2023.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de Infância: tempo de encontro. *In*: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). **Desenvolvimento humano e educação: contribuições para educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental**. Aracaju: Edunit, 2016.

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

Revisão textual e das normas da ABNT realizada por: Christina H. M. Velho.