

Reflexões sobre o pesquisar-com crianças cegas e crianças surdas: um diálogo em construção

Reflections on research with blind and deaf children: a dialogue in progress

Reflexiones sobre la investigación con niños ciegos y niños sordos: un diálogo en construcción

Luciana Maria Santos de Arruda¹

*Membro do grupo de pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) vinculado à UFF, Niterói/RJ,
Brasil*

Maria Carmen Euler Torres²

*Professora do curso de Pedagogia do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de
Surdos, Rio de Janeiro/RJ, Brasil*

Recebido em: 04/04/2025

Aceito em: 16/07/2025

Resumo

Este artigo apresenta experiências de pesquisa com crianças cegas e surdas, destacando suas percepções sobre o mundo e como essas vivências podem construir cultura. Em oposição à visão social que enfatiza diagnósticos e deficiências, as ideias vigotskianas indicam que o que prejudica as crianças surdas ou cegas são os obstáculos sociais, como a falta de acessibilidade e a crença na incapacidade de participar da cultura. A pesquisa adotou a abordagem de “pesquisar-com” as crianças, com conceitos como cronotopo e equipotência de vozes (Bakhtin 2010 e 2016), vivência (Vigotski, 2018) e mapas vivenciais (Lopes, 2021), ressaltando a importância da participação ativa das crianças. A pesquisa com crianças surdas mostrou como, por meio de brincadeiras livres, elas expressam suas percepções. Já a pesquisa com crianças cegas demonstrou como elas criam histórias e culturas nos espaços que ocupam, sendo protagonistas de suas vivências e contribuindo para a construção da cultura.

Palavras-chave: Pesquisar-com crianças. Mapas vivenciais. Crianças surdas. Crianças cegas.

Abstract

This article presents research experiences with blind and deaf children, highlighting their perceptions of the world and how these experiences contribute to cultural construction. Contrary to the social perspective that emphasizes diagnoses and disabilities, Vygotskian concepts suggest that the main barriers for deaf and blind children are social obstacles, such as lack of accessibility and assumptions about their inability to participate in culture. The research adopted a “research-with” approach involving the children, employing concepts such as chronotope and the equal

¹ luciana.maría.arruda@gmail.com.

² meuler@ines.gov.br.

potential of voices (Bakhtin, 2010 and 2016), lived experience (Vygotsky, 2018), and experiential mapping (Lopes, 2021), underscoring the importance of children's active participation. The study with deaf children revealed how, through free play, they express their perceptions. The study with blind children demonstrated how they create stories and cultures within the spaces they inhabit, positioning themselves as protagonists of their experiences and contributors to cultural construction.

Keywords: Research-with children. Experiential maps. Deaf children. Blind children.

Resumen

Este artículo presenta experiencias de investigación con niños ciegos y sordos, destacando sus percepciones sobre el mundo y cómo esas vivencias pueden construir cultura. En oposición a la visión social que enfatiza los diagnósticos y las discapacidades, las ideas vigotskianas indican que lo que perjudica a los niños sordos o ciegos son los obstáculos sociales, como la falta de accesibilidad y la creencia en su incapacidad para participar en la cultura. La investigación adoptó el enfoque de “investigar-con” los niños, utilizando conceptos como cronotopo y equipotencialidad de las voces (Bajtín, 2010 y 2016), vivencia (Vigotski, 2018) y mapas vivenciales (Lopes, 2021), resaltando la importancia de la participación activa de los niños. La investigación con niños sordos mostró cómo, a través de juegos libres, expresan sus percepciones. Por su parte, la investigación con niños ciegos demostró cómo crean historias y culturas en los espacios que ocupan, siendo protagonistas de sus vivencias y contribuyendo a la construcción de la cultura.

Palabras clave: Investigar-con niños. Mapas vivenciales. Niños sordos. Niños ciegos.

Introdução

“A cegueira ou a surdez, como fatos psicológicos não existem para o próprio cego ou para os surdos(...) os cegos não sentem diretamente sua cegueira e tampouco os surdos sentem diretamente o silêncio em que vivem (...) as consequências sociais desse fato que precisam ser levadas em conta” (Vigotski, 2021, p.31).

Para nós, que atuamos como pesquisadoras e educadoras de crianças e adolescentes cegos e surdos, este artigo não poderia deixar de começar com essa citação de Vigotski, em *Problemas de defectologia*. Na contramão de uma sociedade que se encontra altamente patologizada – em meio a um crescente de diagnósticos e transtornos – consideramos trazer as ideias vigotskianas como uma forma de militância e resistência, compreendendo que a educação de crianças cegas e surdas, bem como de outras deficiências, deve ser vista, para além das implicações biológicas, como uma questão social.

Do ponto de vista de uma criança cega ou surda de nascença, a percepção de cada deficiência não é sentida por ela, na medida em que não há outra experiência possível para quem ainda não experimentou outras possibilidades fora da sua deficiência. Mas, quando se deparam com o meio social, percebem as consequências de suas subjetividades diante dos outros-sociais. Por essa perspectiva, acreditamos na potência dos sujeitos cegos e surdos e que pesquisar-com eles se constitui como uma oportunidade de compreendermos seu desenvolvimento. Desenvolvimento este que se configura como aquilo que não existe sem a dialética intra e interpsíquica, ou seja, que não existe indivíduo sem sociedade, tampouco

orgânico sem simbólico.

As pesquisas com crianças se configuram como um desafio por uma série de descontinuidades. O próprio fato de sermos adultos nos coloca, diante das crianças, como sujeitos em posição vantajosa por estarmos mais adiante do desenvolvimento, o que, do ponto de vista social, garante chaves de acesso à cultura, às tomadas de decisão, a um lugar social instituído como mais autorizado a falar e a criar teorias, por exemplo. A lógica da ontogênese, presente nas teorias do desenvolvimento infantil, bem como a não inclusão das crianças na sociedade como cidadãs de fato, que podem, efetivamente, participar e contribuir para decisões no campo político, imprime uma enorme descontinuidade na relação adulto-criança, o que não é diferente nas pesquisas. Pois, se infância vem de *infans* que quer dizer “sem fala”, pesquisar, tradicionalmente, as crianças seria lidar com sujeitos que não tem condições de ter uma participação legítima nesse processo. Por outro lado, queremos dar voz às crianças – ou melhor, sair do lugar de quem autoriza ou não as crianças a se expressarem – e construir com esse pesquisar de forma conjunta.

O desafio se torna ainda maior quando falamos de crianças surdas e cegas, pois o contato com adultos-pesquisadores-videntes-ouvintes traz, além das diferenças geracionais, as diferenças comunicacionais e de percepção do mundo e da vida. Adultos-videntes que pesquisam crianças cegas e adultos ouvintes que pesquisam crianças surdas se deparam com o seguinte desafio: criar possibilidades de pesquisar-com, apesar dessas (ou a partir dessas) descontinuidades, que muitas vezes têm passado despercebidas, ou que podem ser consideradas irrelevantes em pesquisas tradicionais, pelas quais os adultos-pesquisadores já se colocam, de antemão, como aqueles que coletam dados e os analisam para comprovar hipóteses, em uma perspectiva positivista.

Como escutar as crianças? Como estabelecer uma conexão que vai além da escuta-pelos-ouvidos-ou-pelos-olhos? Pois, mesmo sem falar, a criança se expressa... Quando se trata de crianças surdas, como “ouvi-las ou comprehendê-las” antes mesmo que elas tenham adquirido uma língua? Como comunicar-se com crianças cegas que estão começando a conhecer o mundo pelas mãos e pela audição? Cada criança é um mundo, cada criança é uma potência e nós aprendemos com elas nessa relação dialética.

Na empreitada do pesquisar-com, trazemos a ideia de inacabamento, pois compreendemos que nossas pesquisas são provisórias, recortes de uma existência que é múltipla e que se constrói em um processo. Assim como Vigotski, também Bakhtin nos ajuda a compreender o ser humano como constituído pela linguagem, ou seja, somente pelas enunciações que se fazem entre os sujeitos, estes se constroem. Dito de outra forma, pela perspectiva da filosofia da linguagem bakhtiniana e a teoria histórico-cultural de Vigotski, o sujeito deve ser compreendido em sua inserção social por meio das significações. O sujeito que fala/se expressa, imprime sua subjetividade nos outros e também é constituído pela fala do outro. Tudo o

que diz respeito a cada pessoa vem do mundo exterior e à consciência pela enunciação dos outros.

Este artigo tem o objetivo de apresentar experiências de pesquisa com crianças cegas e com crianças surdas, destacando o que elas têm a nos dizer por meio de suas percepções singulares sobre o mundo a sua volta e como essas vivências podem ser potentes construtoras de cultura.

A pesquisa com crianças surdas buscou evidenciar como, a partir das brincadeiras livres ou jogos simbólicos, crianças de 4 anos criavam suas cenas lúdicas representando situações cotidianas e, usando a fantasia e a ressignificação dos objetos e ações, podiam comunicar seus desejos e percepções sobre o mundo.

A pesquisa com crianças cegas procurou, a partir dos estudos da Geografia da infância, compreender como as crianças vivenciam suas infâncias constituindo histórias, culturas, deixando rastros, criando geografias e suas territorialidades nos espaços que lhe são ofertados.

Este artigo a quatro mãos, pretende trazer, em primeiro lugar, um debate sobre a metodologia de pesquisa-com crianças, e não sobre as crianças, o que traz uma perspectiva nova, da equipotência de vozes, ou seja, coloca em um mesmo nível a autoria das crianças e a nossa, como pesquisadoras. Em seguida, trazemos um pouco da nossa experiência de pesquisa com crianças surdas e cegas, destacando a potencialidade delas em seus fazeres espaço-temporais.

Desenvolvimento

Pesquisar-sobre ou pesquisar-com crianças? Uma reviravolta metodológica

As pesquisas qualitativas, que começam a se apresentar nos meios acadêmicos, principalmente no campo da Antropologia e Sociologia, na década de 1950, agrupam estratégias de investigação – riqueza de pormenores descritivos relativos a pessoas e lugares, conversas e complexo tratamento estatístico – que procuram dar conta da complexidade da pesquisa em Ciências Humanas.

Desde então, as pesquisas qualitativas em educação, impulsionadas pelas questões sociais e por abordar as perspectivas dos desfavorecidos (minorias sociais) vem se desenvolvendo, tomando diversas formas e constituindo modos variados de investigar. A etnografia, por exemplo, se destacou nos anos 1970 com os relatos sobre a vida nos guetos e nas escolas de modo a fazer emergir as causas de minorias como negros e pobres. Assim, o trabalho de campo, utilizando as estratégias como observação participante, entrevistas, inclusão dos sujeitos pesquisados nas análises e discussões da própria pesquisa ganham terreno. A máxima das pesquisas qualitativas, após a década de 1980, passou a ser uma perspectiva empática e da interpretação dos fenômenos, cuidadosamente avaliados e levando em consideração o

olhar do sujeito-pesquisado (Bogdan; Biklen, 1994).

Investigadores qualitativos buscam analisar seus dados a partir de uma construção de sentidos que o campo traz. O significado, construído em interação sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, é de importância vital para a abordagem qualitativa que traz essa perspectiva participante: como diferentes pessoas dão sentido às próprias vidas e como os pesquisadores levam em consideração as experiências do ponto de vista daquele que está sendo investigado. Ponto de vista, segundo os autores (*idem*) é um construto de investigação, pois toda experiência humana é mediada pela interpretação.

No bojo das pesquisas qualitativas, desenvolve-se a noção de pesquisar-com e no campo da Educação associado a outras áreas como Sociologia, Antropologia e Psicologia, por exemplo, Friedmann (2020) nos mostra o quanto é necessário e urgente fazermos pesquisas com crianças sempre incluindo a escuta atenta por suas manifestações subjetivas para que as compreendamos. “No caminho de observar, escutar, dar voz a elas e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, apontando a pluralidade de suas culturas e linguagens.” (Friedmann, 2020, p.19/20)

Friedmann, assim como nós, aposta no protagonismo infantil, que acontece de forma cotidiana, quando podem se manifestar das mais diversas formas: da palavra à brincadeira, das artes, ao esporte e, nós acrescentados, pelo tato, pela expressão corporal e facial, pelos gestos e movimentos no tempo-espacó. Uma pesquisa feita dessa forma nos leva até o território das crianças, os locais onde moram, onde estudam, onde brincam e onde vivem suas experiências.

Como se avalia a produção de conhecimento no que tange às pesquisas com crianças pequenas? Que procedimentos não convencionais devem ser criados para acessarmos esses sujeitos de pouca idade? E como fazer com que a criança surda ou cega se comunique e interaja, “num mundo ouvinte evidente”? Como são as respostas das crianças? O que produzem? Como elas se constituem socialmente?

Fazer tais questionamentos ajuda a refletir sobre as desigualdades estruturais entre pesquisador-adulto e pesquisado-criança. Naturalizar ou problematizar essas posições desiguais entre crianças e adultos? Essa é a questão de fundo que dará suporte para toda a concepção de pesquisa.

A pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles como também funda o saber científico que produzimos. Adotar determinada concepção de infância e da juventude convoca o pesquisador a assumir as consequências de tal concepção do ponto de vista da condução do dispositivo de pesquisa, ou seja, articular consequentemente teoria (quem é a criança?) com metodologia (como pesquisar crianças e jovens?) (Castro, 2008, p. 21).

Esse modo de fazer pesquisa pressupõe uma constante reflexividade, ou seja, análise permanente e exame minucioso do percurso da pesquisa e das implicações do pesquisador. Implicações que se configuram como a possibilidade de enfrentarmos a desigualdade inerente às posições social e historicamente ocupadas pela criança.

Partimos do princípio de que os projetos de pesquisa se originam de nossas inquietações e, nesse sentido, trazemos nossas experiências que foram construídas por dúvidas, questões e incômodos vividos em nosso dia a dia enquanto profissionais que trabalham com sujeitos surdos e cegos. Outro pressuposto, que evidencia esse esforço por fazer pesquisas-com e não mais pesquisa-sobre, é a ideia de pesquisa como processo e de equipotência das vozes (Bakhtin, 2016), que não deixa a autoria do pesquisador se perder, mas inclui com igual importância a autoria das crianças. Bakhtin diz que todos são capazes de enunciar o mundo e, por isso, não há mais como excluir as crianças, enquanto enunciadores, das nossas pesquisas. O que nos remete ao conceito de cronotopo (Bakhtin, 2010), que reuni as ideias de espaço-tempo e social como um todo que se relaciona, não havendo ruptura entre esses conceitos. Cada nova realidade é uma realidade que é vivida em sua intensidade e tem uma temporalidade única. O conceito de cronotopo se aproxima do conceito de vivência de Vigotski (2018, p.78), uma unidade sujeito-meio que traz a dimensão da alteridade, do sujeito-em-relação-aos-outros, que reinaugura o mundo a cada evento. Como já citado na introdução deste artigo, é uma abordagem que nos ensina a olhar sempre para as relações entre os sujeitos e o social numa perspectiva dialética.

Essas unidades sujeito-meio, tempo-espacó também aparece no conceito de mapas vivenciais inaugurado por Lopes (2021). Partindo do princípio de que todas as vivências são espaciais e de que nessas experiências nascem as linguagens, os mapas vivenciais seriam um meio de expressão dos sujeitos, uma nova forma de narrar o mundo como artefatos da cultura que reúnem todas essas dimensões do humano.

Portanto, crianças são protagonistas que precisam se expressar, que enunciam, relacionam-se, são sujeitos geográficos ativos que produzem espacialidades e temporalidades que precisam ser consideradas nas pesquisas. Amparadas nesses pressupostos teórico-práticos, dizemos que nossa proposta-aposta é por uma virada metodológica no sentido de não só incluir as crianças, mas pesquisar com elas, valorizando sua capacidade de produção de sentidos e de existência.

Experiência 1: a brincadeira surda e o que as crianças têm a nos ensinar

Por que estudar a brincadeira?

A brincadeira tem sido exaustivamente estudada por muitos autores ao longo dos anos, o que tem cada vez mais colocado essa atividade, tipicamente infantil, em lugar de destaque nos livros acadêmicos, em verso e prosa. Entretanto, muitas vezes ainda vemos, nas práticas escolares, a brincadeira posta em um lugar de menor destaque, como se fosse uma atividade sem importância ou apenas para passar o tempo. Talvez, por ser considerada “propriedade”, da criança tem sido colocada em oposição ao trabalho e, portanto, um espaço-tempo de manifestação dos desejos e não de produção.

Brougère (1998) aponta para o fato de que o brincar se constitui como uma dimensão social da atividade humana, ou seja, é necessário que sejam dadas as condições sociais e culturais para que as crianças possam aprender a brincar. A brincadeira também se constitui como uma segunda realidade, uma segunda cultura ou, nas palavras do próprio autor, uma cultura lúdica. Brougère reforça que o ato de brincar é uma prática cultural, por isso é aprendida. A brincadeira é uma atividade que precisa da interação social e da aprendizagem e necessita de um compartilhamento de códigos, acordos entre os brincantes e compreensão dos significados, é preciso que todos os envolvidos partilhem de uma mesma cultura para que consigam brincar juntos.

Vigotski (2008) vê a brincadeira como atividade principal das crianças dos 3 aos 6 anos, uma vez que é a partir do jogo simbólico que a criança pode mudar os significados dos objetos e ações e criar novas situações que, geralmente, refletem e recriam situações já vividas em seu cotidiano.

A brincadeira é um espaço-tempo de criação e imaginação, é uma trama social vivida entre crianças e os adultos mediadores que possibilita a emergência do novo. Segundo Vigotski (2009), não se cria a partir do nada. A criação implica sempre um modo de apropriação e participação na cultura e na história. O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se como um drama, ou seja, como uma construção dialética constante. A brincadeira, portanto, é um microcosmo da cultura, que possibilita a emergência de uma cultura infantil, suas performances, invenções e produções de sentido.

A atividade criadora, de acordo com o pensador russo, é aquela que combina e reelabora, de forma não conservadora – ou seja, sem apenas repetir a experiência anterior – elementos vividos fazendo surgir novas situações. A psicologia denomina imaginação ou fantasia essa atividade criadora, que está presente em várias situações, principalmente na brincadeira de faz de conta. “Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica (Vigotski, 2009, p. 14). E mais a frente

ele completa,

Já na primeira infância , identificamos nas crianças, processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo. A menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro - todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. (Vigotski, 2009, p.16/17)

Portanto, observar as crianças brincando torna-se uma excelente oportunidade para educadores, pais e pesquisadores aprenderem com as crianças e conhecerem um pouco sobre como elas vivem, o que experimentam e desejam, além de seus conflitos e formas singulares de estar no mundo.

Por que observar crianças surdas brincando?

No caso das crianças surdas ainda em processo de aquisição de língua de sinais, destacamos sua expressividade corporal e facial, que tem a sua língua e comunicação ampliadas para as diferentes possibilidades de expressão corporal. Isso faria parte de um *ethos* surdo, características comuns a esse grupo que o distingue do modo de ser dos ouvintes. Nas brincadeiras, mais do que o uso da língua – que muitas vezes ainda não está consolidada para as crianças na Educação Infantil – percebe-se sua expressividade por meio de movimentos e expressões faciais e corporais.

As crianças surdas muitas vezes são privadas de uma relação comunicacional desde o nascimento. Ao contrário, muitas nascem em lares ouvintes (Pereira, 2015), e quando seus cuidadores não aprendem a língua de sinais para se comunicarem com elas, as crianças só irão ter contato com a Libras quando entram na escola, se essa escola for preparada para uma efetiva inclusão. Tal inclusão, no que tange ao universo surdo, se dá pelo contato com a língua de sinais, pelo trabalho desenvolvido com professores bilíngues e com o estímulo à aquisição da língua de sinais o mais breve possível.

A pesquisa foi desenvolvida com crianças surdas, no ano de 2019. Esses estudos nos permitiram trazer algumas reflexões sobre: a importância de oportunizarmos tempos/espaços de brincadeiras, como podemos aprender com as crianças surdas a partir de suas brincadeiras, bem como com sua forma peculiar de se comunicar e expressar. A experiência construída junto à professora regente da turma de crianças surdas de 4 anos pode confirmar nossos pressupostos do quanto necessário é colocar a brincadeira no centro do planejamento da Educação Infantil.

Como oportunizar espaços vivenciais/tempos de brincar para que com isso possamos pesquisar com as crianças e não sobre elas. Como a criança surda desenvolve estratégias para brincar mesmo sem

sua língua desenvolvida? Quais são as brincadeiras mais comuns para comunidade surda? Será que existem diferenças nas escolhas dos temas, dos papéis desempenhados? Existe possibilidade de brincar sem língua? O que a brincadeira das crianças surdas tem a nos dizer? Como as crianças surdas se constituem socialmente pela linguagem do brincar?

Como foi a experiência de observar crianças surdas brincando?

Em 2019, fizemos observações de situações de brincadeiras com crianças surdas e várias análises foram feitas a partir dessas observações participantes.

Percebemos que as crianças surdas, assim como os ouvintes, organizam constantemente situações de jogo simbólico e reelaboram situações vividas no seu dia a dia. Idas ao mercado e ao médico, passeios com a família, brincadeiras com os pets, atividades domésticas como “fazer comidinha”, “arrumar a casa”, “cuidar dos bebês”, entre outras, são cenas escolhidas recorrentemente pelas crianças. O jogo simbólico está presente e a fantasia aparece para evidenciar que as crianças – entre 3 e 6 anos – têm a brincadeira como sua atividade principal (Vigotski, 2008).

Também constatamos que os códigos comuns entre as crianças evidenciam a cultura do brincar (Brougère) presente entre elas, e as formas de “combinação”, diferente das crianças ouvintes, se dão de modo bem “espontâneo” e no fluir das ações. Não há, a priori, uma decisão de papéis ou de personagens a serem seguidos. Geralmente uma criança começa a brincadeira e as outras vão se integrando às cenas lúdicas.

Percebemos que a brincadeira entre as crianças surdas se configura como um microcosmo da cultura, então podemos ter uma amostra de sua cultura. Vemos que elas já estão no mundo simbólico, uma vez que conseguem dar outros sentidos aos objetos e sair do plano concreto/real. O uso de novos sentidos para os objetos mostra a importância dos signos linguísticos e a importância da aquisição da Libras. Percebemos também a singularidade do *ethos* surdo, sua corporeidade e formas próprias de se manifestar, a expressividade corporal e, principalmente, a multifuncionalidade das mãos e as formas de chamamento – tocando os companheiros no braço, por exemplo (Torres, 2019).

Nesse pesquisar-com em vez de entendê-las como sujeitos que devem ser investigados, interrogados e analisados, pensamos nelas como copartícipes da pesquisa. E, neste sentido, podemos tê-las como aliadas no desvelamento de sentidos que a brincadeira pode tomar. Além disso, vimos como rompem com a lógica da oralização e com a expectativa que temos, enquanto adultos, de ver sua fala pronta para ser legitimada. O *ethos* da infância surda se estende como uma irrupção na norma ouvinte.

Acreditamos, com isso, que podem nos mostrar como a brincadeira, atividade tão genuína, tem o potencial de se constituir como uma forma fundamental de linguagem.

Experiência 2: as crianças cegas e suas relações com os conceitos geográficos

A Geografia da Infância

Os estudos da Geografia da Infância no Brasil tiveram a influência dos estudos ingleses e franceses que já abordavam essa temática e dos Estados Unidos, com o professor Stuart Aitken, com a Geografia da Infância e da Juventude. No Brasil, ainda é uma área pouco explorada, tendo como precursores os trabalhos de Lopes e Vasconcellos (2005). Os estudos do professor Jader Janer Moreira Lopes, em sua tese de doutorado³, pesquisou as crianças migrantes. No seu trabalho de campo, surgiram muitas questões que os teóricos brasileiros não respondiam. Assim, o pesquisador foi buscar a temática em trabalhos da Geografia das crianças com pesquisadores na Europa, principalmente na Escócia, País de Gales e Inglaterra. A partir desses estudos, da tradução do material e da adequação das pesquisas à realidade brasileira, cunhou esse campo de estudos de Geografia da Infância⁴.

A escolha por essa terminologia foi feita a partir compreensão da infância como espaço de disputa territorial. O pesquisador assevera que, em suas pesquisas e estudos sobre a infância, ela é entendida como uma concepção social a partir de cada grupo na qual está inserida, compreendendo as modificações no espaço e no tempo constituindo uma Geografia. Estabeleceu que não somente pensaria a Geografia da Criança, mas que esta estaria dentro de uma Geografia da Infância. A Geografia da Infância busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades; as configurações que dela emanam, dentre as quais destacamos a paisagem; o território e o lugar (Lopes, 2018, p. 61).

Assim, podemos observar que todos nós habitamos um espaço para cujas edificações, paisagens, pessoas etc., muitas vezes, somos “cegos”. Isso pode ser observado a partir do advento da modernidade, quando outra temporalidade se tornou hegemônica, passando a fazer parte da nossa existência: o cronos. Uma perspectiva de tempo linear, de sucessão de eventos, de produtividade da existência; passa-se a olhar a vida como um todo em uma única dimensão temporal, esquecendo-se o espaço onde a vida

³ Na tese: Então Somos “Mudantes”: Espaço, Lugar e Territórios de Identidades em Crianças Migrantes. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, 2003.

⁴ A explicação para a escolha da terminologia “Geografia da Infância” foi realizada na aula da disciplina: “Pesquisa com Bebês” no dia 29/05/2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em Niterói.

acontece.

Na escola, todas as atividades são mediadas pelo tempo *cronos*, que atua na vida acadêmica e social, diferente de outras temporalidades, como o tempo *kairós*, o tempo *aiônico*, a temporalidade das crianças. Elas que também têm uma historicidade (temporalidade) e uma geograficidade (espaço) que são pontos fundamentais da existência humana, possibilitando diferentes infâncias em diferentes tempos e espaços.

A Geografia da Infância – as crianças cegas e os diferentes territórios

O trabalho aqui apresentado é fruto da pesquisa de doutorado⁵ desenvolvida de 2018 e 2019, e contempla as turmas das séries iniciais, distribuídas pelas turmas do 1º ao 5º ano. Grande parte dos alunos é oriunda da Educação Infantil e, também, da Educação Pré-Ensino⁶.

Devido ao tamanho e dimensão da instituição pesquisada, existem diferentes territórios. Na sua organização administrativa, ele é dividido por departamentos, mas neles não existem limites geográficos que estabeleçam essas divisões fisicamente. As espacialidades das crianças nos mostram que nem todos os “territórios” são tidos como “oficiais” para elas. Decerto que, nos espaços permitidos a elas, também existe certo controle para a sua permanência. Isso foi observado a partir dos horários estabelecidos, por exemplo, para as crianças irem para a brinquedoteca. Cada turma tem seu tempo determinado para as crianças brincarem nesse espaço. Quando isso ocorre, na maioria das vezes, as brincadeiras também já são pré-selecionadas. A sala de aula, a brinquedoteca, o complexo esportivo e o pátio interno são exemplos de territórios oficiais em que as crianças podem estar, mas com horários controlados e sempre acompanhadas.

Dessa forma, esses são os espaços em que as crianças, acompanhadas de seus cuidadores, dos assistentes de alunos ou dos próprios familiares, estão no seu dia a dia, estando, portanto, “territorializadas” nesse local. Ou seja que esses espaços se interligam a outros departamentos que, em muitos casos, não são permitidos para as crianças, a não ser que estejam com adultos.

Na brinquedoteca foi possível observar, durante uma brincadeira no escorregador, que as

⁵ "Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país": (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant. Tese de Doutorado em Educação, UFF, 2020. 264 f

⁶ O objetivo do atendimento realizado neste segmento é promover o desenvolvimento global da criança com deficiência visual desde a sua mais tenra idade, estimulando as percepções auditivas, táteis-cinestésicas, olfativas e gustativas, priorizando as ações e interações motoras, além da socialização.

crianças redefiniram o brincar, possibilitando novas configurações daquele espaço. Transformaram o escorregador em um ônibus, estabelecendo tarefas e personagens, como a mãe com o filho, o motorista, a senhora e outros passageiros. Lopes sinaliza que “as crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso chamamos territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças” (Lopes. 2005, p. 39).

Assim, as culturas infantis são construídas nesse coletivo, nesses espaços destinados a elas, que os redefinem e onde constroem suas culturas. Dessa forma, ainda segundo Lopes “as crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical com os adultos (...)(Lopes, 2006, p. 111).

As crianças e as paisagens

Compreender as diferentes paisagens também nos faz pensar em como as crianças se relacionam com essas paisagens, a partir do momento que estão quase sempre acompanhadas dos adultos em diferentes atividades que realizam na instituição. Em uma das atividades realizadas pela professora, foi perguntado às crianças sobre os lugares e paisagens com os quais elas mais se identificavam. Um dos meninos respondeu que conhecia a escola por completo, provocando a curiosidade da professora que lhe perguntou como ele construiria aquele conhecimento todo da instituição. Ele respondeu que, antes do horário da oficina, que começava à tarde, ficava circulando com os colegas pelo instituto e acabava conhecendo outros lugares.

Outra vivência muito marcante e relatada por muitas crianças é a percepção da mudança de piso que separa as séries iniciais da segunda fase (6º ao 9º ano). O piso da primeira fase, original desde a fundação do instituto, é de madeira, portanto, o barulho da madeira e o cheiro identificam em que paisagem se está no momento. Já chegando ao saguão principal e seguindo para a segunda fase, encontramos o piso de granito (os alunos chamam de piso de pedra), utilizado na segunda parte da construção do instituto.

Essa mudança de paisagem tem uma carga simbólica muito grande, pois é a constatação da mudança de fase e também das possibilidades de outras vivências com outros pares. Observamos que grande parte dos alunos circula com muita facilidade nas duas fases, algumas vezes sozinhos, outras vezes com seus pares. No movimento de mudança de sala, as crianças menores são acompanhadas dos assistentes de alunos.

Outro fator importante a destacar sobre as paisagens é que, devido à sua dimensão, são várias as paisagens encontradas, as quais também podem ser diferenciadas através da percepção, como o cheiro, o som, a mudança de temperatura, o tato, o sabor. Segundo Arruda:

A percepção da paisagem é imediata, é nela que o ser se percebe no mundo, ela solta aos nossos sentidos através de odores, sons, paladar, tato, cores e formas. É o cheiro do mato, o som dos pássaros, o gosto do chocolate, a textura das árvores, a percepção é o que nos dá o conhecimento dos eventos cotidianos por meio da relação do homem com o mundo (Arruda, 2014, p. 76).

Os espaços em que as crianças circulam fora da sala de aula de alguma forma contribuem para a construção de suas culturas e, no encontro com outras crianças e adultos, constituem outras geografias. Suas vivências na sala de aula e nesses espaços com diferentes linguagens formam um arcabouço para o desenvolvimento junto a seus pares, “tentando compreender o espaço numa perspectiva sócio-histórica, como um artefato construído culturalmente” (Lopes, 2010, p.213). Assim, quando estão nas atividades na brinquedoteca, no teatro, na música, na biblioteca, as crianças estão construindo suas culturas através dessas vivências.

Todos esses espaços, lugares e paisagens compõem a Geografia da Infância na instituição pesquisada, constituídos no dia a dia das diversas crianças na construção de suas culturas com seus pares que ali encontram e com quem se identificam. Para muitas dessas crianças, vindas da região metropolitana e de outros municípios próximos, as paisagens do instituto são marcantes, isso ocorre com todos que ali estão e vivenciam, em conjunto com as crianças, nos diferentes momentos, durante todo o ano.

Precisamos compreender a infância a partir da leitura do espaço em que ela está inserida na dimensão geo-histórica humana, sendo necessário entender que todos nós habitamos um espaço e um tempo. Conhecer os espaços e a vivência experimentadas constituiu parte significativa da geografia na vida das crianças. A criança tem uma linguagem espacial, temporal e uma série de outras linguagens, consequentemente, elas também habitam um espaço, sendo, por isso, possível falar que existe uma Geografia da Infância.

Considerações finais

Enquanto professores, precisamos considerar que não há como produzir vida para o outro em nossas experiências. No entanto, precisamos do outro para nos constituir. Embora nossas experiências sejam únicas e irrepetíveis, elas só se corporificam em um compromisso coletivo, “em uma unicidade, em

uma singularidade aberta a uma relação de alteridade consigo própria e com os outros, numa singularidade em ligação com a vida do universo inteiro” (Ponzio, 2012, p. 14).

Nesse sentido, concordamos que, mais do que ensinar, aprendemos cotidianamente com esses alunos. Conquanto tenhamos entrado em um mundo dado, já posto (em permanente construção), seguimos construindo, através das narrativas, das palavras vivas, enunciadas todos os dias por essas crianças. Acreditamos que é importante desmistificar os preconceitos que ainda insistem em rondar a Educação Especial e Inclusiva. Assim, as experiências didático-pedagógicas continuam sendo importantes para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos em suas condições de pessoas.

É nesse emaranhado de narrativas e histórias singulares que se cruzam e entrelaçam que nosso ato responsável no exercício da docência se desenvolve, vai tomando vida, em conformidade ao que aponta Bakhtin, “o ato em sua integridade é mais que racional – é responsável” (Bakhtin, 2010, p. 81.). Assim, embora os universos das deficiências visual e auditiva nos sejam universos intangíveis, precisamos, nós, professoras e pesquisadoras, conscientemente, constituir nosso papel responsável. Dessa forma, corroboramos a ideia de uma escola viva, onde todos possam enunciar: por meio da criação e invenção que se dá pela brincadeira, ou do protagonismo no uso e na organização dos espaços-tempos da escola.

Nosso ato responsável se realiza cronotopicamente na relação entre as professoras e as crianças em um determinado tempo e espaço irrepetíveis. Em instituições formadas por espaços que vão além da sala de aula, essa relação entre docentes e discentes ocorre de forma recíproco, de modo que a professora age na criança e a criança na professora, assim como as pesquisadoras e as crianças com as quais pesquisamos, considerando que onde tem o eu, tem o outro.

Agindo assim, saímos da concepção de uma escola acrítica, tradicional, que silencia as diversas vozes que nela resistem e passamos a propor uma educação que não seja simplesmente pautada nos aspectos cognitivos, com práticas reproduzivistas, em que ensino e aprendizagem ocorrem de forma unilateral. Contrário a isso, nosso ato responsável, neste contexto, pressupõe a transformação do aluno em um sujeito ativo, autônomo, responsável e ético.

No universo dos sujeitos surdos e cegos, queremos também afirmar a potência que eles trazem a partir de seus fazeres e modos de estar no mundo e que, embora carreguem um *ethos* próprio, não devem ser considerados inferiores ou incapazes por sua “deficiência”, mas, seguindo as palavras de Vigotski que introduziram nosso artigo, “as consequências sociais desse fato que precisam ser levadas em conta”.

Referências

- ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem.** 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- 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. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFSCAR. Traduzido por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Sobre Maiakóvski. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p. 147-202.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.
- CASTRO, Lúcia Rabello de **Conhecer, transformar-se e aprender: pesquisando com crianças e jovens.** In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Nau Editora e FAPERJ, 2008.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Educação, 2020.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar Geografias – por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa e estudos.** Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.
- LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, B. M. F. **Mapas vivenciais e espacialização da vida.** Revista Porto das Letras, v. 9, n. 1, 2023.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da Infância: Territorialidades Infantis.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.
- LOPES, Jader Janer Moreira; SILVA, Léa Stahlschmidt P. **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias.** Niterói – RJ: Editora da UFF, 2010.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados.** Porto

Alegre: Mediação, 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes** (in) Fernandes, E. (org) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2105.

PONZIO, Augusto. **A concepção do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 9-38.

TORRES, Maria Carmen Euler. **A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo**. *Desidades*, n. 26, 2019. [Citado em 15 fev. 2024]. p. 25-38. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100003&lng=pt&nrm=so. Acesso em: 15 fev. 2024. ISSN 2318-9282.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-10, jun. 2008. ISSN: 1808-6535.

VIGOTSKI, Lev Semionovich **Imaginação e criação na infância** Tradução de Zolia Prestes com Prefácio de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Editora Ática 2009

VIGOTSKI, Lev Semionovich **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich . **Problemas da defectologia – volume I**. Tradução e organização de Zolia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Larissa Salomé.