

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANDRÉA TIEPPO ACAUAN

OS SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PORTO ALEGRE

2021

ANDRÉA TIEPPO ACAUAN

OS SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na Linha de Pesquisa de Ensino de Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof.^a Dra. Roselane Zordan Costella

PORTO ALEGRE

2021

ANDRÉA TIEPPO ACAUAN

OS SABERES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na Linha de Pesquisa de Ensino de Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Roselane Zordan Costella (Orientadora) - UFRGS

Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni - UFRGS

Prof.^a Dra. Denise Wildner Theves – UFRGS

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - UFF

CIP - Catalogação na Publicação

Acauan, Andréa Tieppo

Os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil / Andréa Tieppo Acauan. -- 2021.

238 f.

Orientadora: Roselane Zordan Costella.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Geografia da Infância. 2. Educação Infantil. 3. Criança. 4. Saberes geográficos. 5. Aprendizagem. I. Costella, Roselane Zordan, orient. II. Título.

Dedico este trabalho às crianças que não são oportunizadas com tempo e espaço em suas infâncias.

Às crianças que sonham, imaginam, constroem e desconstroem.

A todas as crianças...

Às professoras que acreditam no potencial imagético das crianças.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, grande incentivador do estudar. Não teve oportunidade de fazê-lo, nem mesmo de acompanhar essa busca que hoje defendo, mas que nunca mediu esforços para proporcionar esses momentos aos seus filhos. De seu dito, jamais esquecerei e por ele dei sequência: “Estude, pois o estudo e o conhecimento são a única coisa que ninguém tira de você.” Grande sábio.

Ao meu esposo Kássio, meu companheiro e amigo, por estar ao meu lado o tempo todo, pelo amor, incentivo, auxílio e contribuições que sabiamente proporcionaram reflexões e construções.

Ao meu filho Thales, por sua existência, pelo seu amor incondicional, pelas narrativas carinhosas e incentivadoras, pela compreensão da ausência e pelos momentos e vivências compartilhados que me desconstruíram e me ressignificaram.

À minha mãe, pelo amor, carinho e dedicação, pela oportunidade de estudar e por me permitir ser criança e viver minha infância como tal, oportunidades e dedicação que me tornaram apaixonada pela educação.

Aos meus irmãos, Adriana e Adroaldo, por estarem presentes, mesmo que distantes, de forma carinhosa e amorosa.

Aos meus sobrinhos crianças, Isabella, João Pedro, Matheus e Lanai Maria, por suas existências, experiências nos diferentes espaços em que cada um convive, imagina e constrói, e pelas vivências divididas comigo, que dão sentido à minha prática com outras crianças e à constante busca por inovações.

Aos meus cunhados Carlos, Ângela, Renata, Cássia Luara, Thiago e Benjamim, e minha sogra Rita, pelas palavras de apoio, amizade, histórias vividas e compartilhadas.

À minha orientadora professora Roselane, pelo acolhimento no programa de Pós-Graduação da UFRGS, pela confiança e por acreditar nesta pesquisa, por abrir novos caminhos, novos horizontes, novas geografias em minha vida. Seus construtos, seus conhecimentos, seu amor pela educação fortaleceram os meus. Suas sábias palavras, suas críticas e sua amizade me engrandeceram, não só como pesquisadora, mas também como pessoa, como mulher, como educadora. Obrigada por ter me acolhido na Geografia, uma ciência para a vida.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Geografia, pelos momentos de reflexão e de pesquisa.

Às professoras de Educação Infantil, que participaram da conversa-entrevista, por destinarem seu tempo para compartilhar experiências e saberes, foram momentos maravilhosos com muitas trocas de conhecimentos, realidades e vivências e, sem dúvida alguma, de muitas desconstruções e reconstruções.

Aos geógrafos colegas do grupo de pesquisa do qual faço parte, Leonardo, Henrique, Nataniel, Márcia, Victória, Viviane, Cristiane, obrigada por tanto, por tantas aprendizagens e momentos construtivos que vocês compartilham comigo, compartilhar conhecimentos e momentos com vocês oportunizaram aprendizados teóricos, práticos, aprendizados para a vida.

A todas as crianças que ressignificam minha prática dia após dia.

A Deus, pela vida e pelas oportunidades.

Muito obrigada a todos.

“Eu fico com a pureza da resposta das crianças...”

“...A beleza de ser um eterno aprendiz...”

(Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar como os docentes atuantes na Educação Infantil agregam em seu fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica. Partimos do estranhamento gerado pela pouca discussão, nos cursos de Pedagogia, de como os saberes da Geografia devem estar presentes na concepção da formação dos professores de Educação Infantil. A pesquisa está voltada para uma abordagem de análise qualitativa de dados, organizados por meio de rodas de conversas com profissionais de Educação Infantil, tendo em vista a troca de conhecimentos, de experiências e de vivências de seus cotidianos e das relações socioespaciais. Na condução das conversas, envolvemos um questionário com perguntas que foram sendo discutidas em quatro encontros, divididos em dois momentos. O trabalho está referenciado nos conceitos de criança e infância para compreendermos as concepções que envolvem o tempo e o espaço. Seguindo as reflexões, abordamos quem é a criança da Educação Infantil e o que ela pode aprender com a Geografia, considerando a construção espaço/meio em seus movimentos. O texto retrata o desenvolvimento das relações espaciais pelos Campos de Experiências da BNCC, mediados pelos objetivos de aprendizagens e eixos estruturantes. Diante deste estudo, foi possível analisar, por meio dos dados e narrativas apresentadas pelas professoras, que muitas atividades experienciadas no cotidiano escolar referem-se às construções das relações espaciais. No entanto, não foi possível verificar a compreensão teórica destas em relação a tal assunto, em uma concepção do fazer pela intuição e não pela intenção. As discussões finais referem-se ao quanto estar agindo de forma consciente pode ou não qualificar o trabalho junto às crianças.

Palavras-chave: Criança. Geografia da Infância. Educação Infantil. Professora. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to analyze how teachers in Early Childhood Education add to their pedagogical work themes that are relevant to the field of geographic science. We start from the strangeness generated by the little discussion, in the Pedagogy courses, on how the knowledge of Geography should be present in the conception of the formation of Early Childhood Education teachers. The research is focused on a qualitative data analysis approach, organized through conversation circles with professionals in early childhood education, the exchange of knowledge, experiences of their daily lives and socio-spatial relationships. In conducting the conversations, we involved a questionnaire with questions that were discussed in four meetings, divided into two moments. The work is referenced in the concepts of child and childhood to understand the framings that involve time and space. Following the reflections, we approach who the child in Kindergarten is and what they can learn from Geography, considering the construction of space / environment in their movements. The text portrays the development of spatial relationships through the Field of Experiences of BNCC, mediated by learning objectives and structuring axes. With this study, it was possible to analyze, through the data and teacher's narratives, that many activities experienced in daily school life apply to the construction of spatial relationships, however, it was not possible to verify the theoretical understanding of the information in relation to this subject, in a conception to do by intuition and not by intention. The final discussion refers to how acting consciously may or may not qualify work with children.

Keywords: Child. Childhood Geography. Child education. Teacher. Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COVID - Corona vírus disease
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
- E.I – Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- FACED – Faculdade de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
- UCS – Universidade de Caxias do Sul
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Rio Grande do Sul - Município de Vacaria	19
Figura 2 - Mapa do Rio Grande do Sul.....	24
Figura 3 – Análise de dados – Ciclo de cinco fases	45
Figura 4 – Estrutura da BNCC.....	60
Figura 5 – Estrutura da Educação Infantil na BNCC	63
Figura 6 – A criança nobre	72
Figura 7– Representação do espaço	81
Figura 8 – Relação dos Campos de Experiências com os Direitos de Aprendizagem	103
Figura 9 - O eu, o outro e o nós	104
Figura 10 - Corpo, gesto e movimento	108
Figura 11 - Traços, sons, cores e formas	112
Figura 12 - Escuta, fala, pensamento e imaginação	116
Figura 13- Espaços, tempos, quantidades e relações.....	122
Figura 14 – Cartografando um caminho real.....	123
Figura 15 – Cartografando um caminho imaginário	124
Figura 16 - Síntese das diferenças de práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	144
Figura 17 - Síntese dos saberes geográficos agregados aos afazeres pedagógicos	150
Figura 18 - Síntese da importância das construções dos saberes geográficos junto às crianças.....	157
Figura 19 - Gráfico síntese das atividades realizadas em aula que identificam o trabalho com os saberes geográficos.....	165
Figura 20 – Síntese o que pensam as professoras?	169
Figura 21 - Síntese de como as professoras concebem a aprendizagem sobre os saberes geográficos no entendimento da BNCC	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões debatidas nas rodas de conversas	35
Quadro 2 – Coleta de dados/Nível de coleta de dados	44
Quadro 3 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	63
Quadro 4- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”	107
Quadro 5- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência	108
Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”:	111
Quadro 7 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência	112
Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”	115
Quadro 9 - Direitos de aprendizagem no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”	116
Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	120
Quadro 11 - Direitos de aprendizagem no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação	121
Quadro 12 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades e transformações”	125
Quadro 13 – Direitos de aprendizagem no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades e transformações”	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 APRESENTAÇÃO – VIVENDO UM CONTO DE FADAS.....	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS – “A HISTÓRIA ESCOLHIDA”	26
2.1 SUJEITOS DA PESQUISA – FADAS, SERES FANTÁSTICOS.....	31
2.2 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS	37
3 CRIANÇAS... PEQUENOS PRÍNCIPES E PRINCESAS, PERSONAGENS DE UMA LONGA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	50
3.1 UMA VIAGEM NO TEMPO E NO ESPAÇO SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA	68
4 UM CAMINHO? UM PASSEIO? UMA VIAGEM? UMA BRINCADEIRA? O QUE A CRIANÇA PODE CONSTRUIR JUNTO À GEOGRAFIA?	78
5 SONHOS SE MISTURAM, BRINCADEIRAS SE ENTRELAÇAM, INTERAÇÕES TRANSFORMAM, IMAGINAÇÕES SE CONCRETIZAM	100
5.1 AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA – O ENCANTAMENTO DA APRENDIZAGEM.....	127
6 DIFERENTES OLHARES DE DIFERENTES JANELAS E ESPAÇOS - O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS COGNITIVOS	135
7 ENTRE CONTOS, FADAS, PRÍNCIPES E PRINCESAS, SENTIMENTOS E IMAGINAÇÕES, CHEGAMOS À VERDADEIRA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE CRIANÇA	197
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO IDENTITÁRIO	198
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES	199
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	200
APÊNDICE E - NARRATIVAS	201

1 INTRODUÇÃO

Com as crianças pequenas aprendi a atenção às desimportâncias, aprendi o despropósito, o amor ao detalhe, ao que está na iminência do sentido. (VASCONCELLOS, 2013, p. 37)

Nas vivências espaciais com as crianças, nas trocas de experiências, nas narrativas por elas contadas, aprendi a ouvi-las, sentir suas presenças, suas formas de ser e estar no mundo. Aprendi que a sensibilidade da criança é ímpar e que elas nos dão outras formas de ler o mundo, aprendi “a dar atenção às desimportâncias”, pois as crianças, o tempo todo, nos convidam a perceber e sentir o espaço.

Para falar de crianças e saber o que é criança, de fato, é preciso viver o estranhamento e descobrir o que é prazeroso, dessa forma, levando esse prazer para a prática. Assim, é possível inovar, criar. Esse processo é o ato de aprender, o que, também, é Geografia escolar, bem como o cotidiano, as atitudes, a leitura de mundo por meio do belo e do prazer. A criança está muito ligada à infância, que nos traz a ideia de começo, de falta de seriedade com a vida. Uma fase em que não há necessidade de fazer tudo o que o mundo adulto exige, uma fase em que se pode arriscar, imaginar, sentir medos, sonhar com espaços e tempos inexistentes, como se fossem verdadeiros. De fato, essa é uma concepção de infância, mas nem todas as crianças as vivem, temos, as crianças que estão em pleno trabalho, em situações de guerra, de miséria, de fome, jogadas pelas calçadas, crianças com um começo, diferenciado, necessitando sim, fazer o que o mundo adulto exige. Nesse contexto, percebemos a existência de uma pluralidade de infância, de espaços e tempos distintos destinados a elas. E os saberes geográficos na infância? Quais seriam suas contribuições para a fase da infância?

Falar sobre os saberes¹ da Geografia na escola, mais precisamente na Educação Infantil, parece algo muito simples e sintético. A simplificação provém, muitas vezes, do desconhecimento que temos sobre a importância destes saberes na

¹ Saberes no campo da Geografia, por entendermos que há um envolvimento a partir da vida cotidiana, das experiências vividas e das relações com os saberes elaborados pelas crianças nessa etapa escolar da infância e não um segmento de conteúdos para ensinar e aprender Geografia. A criança da capa (meu filho), representa uma criança que tem oportunidade de experimentar, brincar e imaginar como criança, oportunidade de explorar diferentes espaços e envolver-se com diferentes saberes, oportunidade de viver sua infância como criança.

construção de uma criança. Suas percepções são fundamentais para repensar a construção, organização e ocupação dos espaços.

Desse modo, foi na prática da sala de aula, por meio das narrativas das crianças, bem como da vivência diária com elas, que as inquietações começaram a me provocar, a me desestabilizar. Senti necessidade de compreender os saberes da Geografia presentes em atividades desenvolvidas e temáticas abordadas nas experiências de sala de aula. Esta vontade originou-se da minha fragilidade em saber explorar momentos vivenciados com maior segurança teórica. Uma caminhada mais específica tornou-se necessária para perceber, ou melhor, comprovar, que o estudo das relações espaciais é tão complexo quanto necessário para o desenvolvimento das crianças. O entorno não é apenas passar, mas também observar e sentir os detalhes, habitando os espaços.

Com isso, não estamos dizendo que a Geografia se resume ao espaço, mas que estudar as relações espaciais faz parte do entendimento de como as crianças aprendem. Os locais onde se passam as histórias, os tempos e as ações imaginárias podem e devem ser exploradas para o entendimento dos lugares reais, das relações vividas.

Para que possamos pensar em mundos diversos a serem lidos, em entendimentos dos lugares reais, procurei debater a Educação Infantil no Brasil e no mundo a partir da escolarização² e da infantilização³, duas questões relevantes neste contexto.

Nem só infantilizar, nem só escolarizar. A pretensão desta pesquisa é compreender como as crianças conhecem e desvendam o mundo dentro de uma escola, pressupondo que a vida escolar é uma continuidade das brincadeiras. Em meio aos encantamentos de falas mal formuladas, a escola mostra diferentes formas de comunicação. É como se a espontaneidade das crianças estivesse sendo observada pelos/as professores/as com a intencionalidade de torná-las mais criativas, socializadas, capazes e felizes.

Algumas preocupações, nesse sentido, juntamente com a experiência cotidiana, auxiliaram na escolha do tema desta pesquisa: *“Os Saberes da Geografia*

² Escolarização como forma de trabalhar os saberes que envolvem as habilidades e competências propostos por documentos legais para a Educação Infantil.

³ Infantilização trazendo o brincar como parte da rotina escolar em colaboração com as construções que as crianças realizam diariamente.

no contexto da Educação Infantil". O interesse em analisar esse tema, surgiu a partir das vivências de sala de aula, ou seja, na descoberta da fragilidade do conhecimento dos processos de saberes da Geografia por profissionais formados em Pedagogia. O presente trabalho também é fruto da experiência vivida como professora de Educação Infantil.

Dessa forma, pensando na relevância dos saberes geográficos, apresento como questões para esta pesquisa as seguintes indagações:

1) No contexto da Educação Infantil, a maior dificuldade da aprendizagem relativa ao espaço está na relação professor/a x criança x Geografia ou no domínio dos processos de compreensão das construções das relações socioespaciais?



1.1) Os saberes específicos de Geografia são necessários aos professores para que possam ensinar as relações socioespaciais?



1.2) O que difere no ensino-aprendizagem: o professor dominar ou não os processos de construção das relações espaciais?

Assim, partindo destas inquietações, defino o objetivo central e os objetivos específicos. Como objetivo central da pesquisa, busco analisar de que maneira os/as professores/as que atuam na Educação Infantil agregam em seu fazer pedagógico temas pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico. Para compor a trajetória da pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) contextualizar temporalmente a Educação Infantil, para compreender a estrutura dos Campos de Experiências, presentes na BNCC;
- b) compreender a importância do meio/espaço na Educação Infantil, para refletir sobre a construção do espaço no desenvolvimento das crianças;
- c) reconhecer as possibilidades dos saberes da Geografia, nos campos de experiências, para construção de um caminho metodológico;

- d) analisar a forma como o/a professor/a de Educação Infantil apropria-se dos processos cognitivos, para compreender a importância deste conhecimento nas relações de aprendizagem.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa se voltam para a análise qualitativa de dados e com base em rodas de conversa organizadas virtualmente⁴, bem como aprofundamento teórico referente à Educação Infantil em seus cotidianos pedagógicos e à aprendizagem das relações espaciais presentes na Geografia. Os sujeitos que participaram da roda de conversa são professores/as de Educação Infantil de escolas do município de Porto Alegre - RS.

Assim, objetivando sistematizar e dar consistência e forma à pesquisa, o trabalho apresenta estrutura discriminada em sete capítulos, conforme descrição a seguir. No primeiro capítulo, apresento a externalização da minha trajetória e a origem das preocupações em relação aos saberes da Geografia em razão de dúvidas que sempre me acompanharam.

No segundo capítulo, *Caminhos metodológicos – A história escolhida*, evidencio os caminhos da pesquisa e suas especificações. Portanto, uma história escolhida que envolveu seleções, incertezas, desconstruções e muitas descobertas no decorrer da caminhada bem como evidencio a escolha do uso de determinados termos e concepções. Esse capítulo se desdobra em dois subtítulos, 2.1 *Sujeitos da pesquisa – Fadas, seres fantásticos*, trazendo os sujeitos que farão parte da roda de conversas; 2.2 *Especificações metodológicas*, em que abordo o conceito da pesquisa qualitativa e as etapas de análise realizada nas rodas de conversas com os/as professores/as. Apresento como principal suporte para este estudo o autor Robert K. Yin (2016), complementando com João Wanderley Geraldi (2015), BNCC (BRASIL, 2017) e Lopes (2018).

Intitulei *Crianças... pequenos príncipes e princesas, personagens de uma longa trajetória histórica* o terceiro capítulo. Denominei como pequenos príncipes e princesas pelo fato de que esses ocupam, nas histórias, diferentes espaços e tempos, retratando realidades de épocas, igualmente, distintas. O mesmo ocorreu com as crianças que tiveram e ainda têm suas infâncias marcadas pelas sociedades, por políticas vigentes de cada tempo e perpassaram por uma longa trajetória para que

⁴ As rodas de conversas foram realizadas em espaços virtuais, devido a um momento de pandemia, causado pela Covid -19, que afetou o mundo todo. Sem previsão de retorno às aulas presenciais, houve a necessidade de adaptar a pesquisa de maneira virtual, com grupos focais de professores.

fossem reconhecidas como sujeitos de direitos. Apresento, nesse capítulo, a trajetória da Educação Infantil até os Campos de Experiências, enfatizando uma perspectiva histórica, nos aspectos legais e no contexto atual, abrangendo a BNCC.

Como aportes teóricos, cito: BNCC (BRASIL, 2017), para fundamentar o documento; teorizei também alguns leitores críticos da BNCC, tais como Rosset (2017), Aquino e Vasconcellos (2005), Ariès (1981), Barbosa e Richter (2015), Constituição Federal (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990), Farias (2005), Finco, Barbosa e Faria (2015), Gondra (2005), Kuhlmann (2007), Lopes (2013, 2018), LDB (BRASIL, 1996), Ministério da Educação e Oliveira (2018), Nunes (2005), Pardal (2005). Como subtítulo, apresento *3.1 Uma viagem no tempo e no espaço sobre a criança e a infância*, uma contextualização histórica temporal sobre a produção de ambas, enfatizando os conceitos de criança e infância, para compreender a sua (ine)existência, apoiada pelos intercessores Ariès (1981), Heywood (2004), Kuhlmann (2007), Kuplich (2014), Lopes (2018) e Qvortup (2011). Esses autores configuram a Educação Infantil em momentos históricos, deixando em evidência as muitas lutas, por certo, nem todas vitoriosas. Ao contrário, com muitos fracassos, no entanto, esse suporte propicia conhecer essa história até chegar ao que denominamos Educação Infantil, no contexto atual. No quarto capítulo, intitulado “*Um caminho? Um passeio? Uma viagem? Uma brincadeira? O que a criança pode construir com Geografia?*”, abordo as contribuições para os estudos das crianças e suas infâncias em um contexto histórico-cultural, refletindo sobre a construção do espaço/meio no desenvolvimento das crianças, sobre a concepção de Barbosa (2020), Lopes (2007, 2013, 2016, 2018, 2019), Prestes (2016), Santos (1994, 2006), Vasconcellos (2013) e Vigotski (2018).

Como forma de trazer uma historicidade geográfica das crianças pequenas, no quinto capítulo, “*Sonhos se misturam, brincadeiras se entrelaçam, interações transformam, imaginações se concretizam*”, enfatizo as possibilidades de espacialização das crianças e quais os desafios de aprendizagens das relações socioespaciais, nos Campos de Experiências, objetivando o aprender na Geografia. Sobre a concepção do documento da BNCC (BRASIL, 2017), Carvalho (2019), Finco, Barbosa e Faria (2015), Lopes (2020), Ministério da Educação e Oliveira (2018), Santos (2019), Tebaldi (2019) e Vigotski (2018). Apresento como subtítulo: *5.1 Ampliando os olhares sobre a Geografia – O encantamento da aprendizagem*,

refletindo a importância desta ciência, com apoio nas concepções de Castrogiovanni e Silva (2020), Costella e Castrogiovanni (2006), Costella (2006, 2017, 2020), João Wanderley Geraldi (2015) e Meneses (2021).

O sexto capítulo, “*Diferentes olhares de diferentes janelas e espaços – O professor de Educação Infantil e os processos cognitivos*”, dá ênfase ao/a professor/a e suas construções (ensino/aprendizagem) referentes aos saberes, processos cognitivos. O diálogo e as rodas de conversas darão suporte e consistência a esta escrita, baseados nas bibliografias de Barbosa (2020), BNCC (BRASIL, 2017), Castrogiovanni e Costella (2006), Castrogiovanni e Silva (2020), Costella (2015, 2020, 2021), Freire (2018), Geraldi (2015), Goulart (2014), Kappel, Aquino e Vasconcellos (2005), Lopes (2018), Martins (2014), Ministério da Educação e Oliveira (2018), Nunes (2005), Piaget (1993) e Theves (2015).

No capítulo 7, “*Entre contos, fadas, príncipes e princesas, sentimentos e imaginações, chegamos à verdadeira história – Considerações finais*”, procurei analisar o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, bem como a prática pedagógica dos/as professores/as participantes, tendo em vista em quais momentos trabalham com os saberes geográficos com as crianças, e se há o reconhecimento nas atividades trabalhadas da presença da Geografia. Não se teve a pretensão de avaliação ou julgamento, a análise voltou-se para averiguar e refletir sobre os processos e a importância do conhecimento relacional do espaço para o desenvolvimento das crianças. Nessa reflexão, referencio Castrogiovanni e Silva (2020), Fontana (1997), Freire (2018) e Gondra (2005).

Sabe-se que toda pesquisa envolve riscos e desconstruções no decorrer da caminhada, desse modo, com esta pesquisa não foi diferente. Após o início da escrita, da construção, fomos surpreendidos por uma pandemia mundial, causada pelo coronavírus - COVID 19, um vírus altamente contagioso que tomou conta do mundo. A necessidade do distanciamento social em decorrência dessa pandemia levou a suspensão das aulas presenciais. Com efeito, a dinâmica da Educação Infantil passou a ser ministrada de outras maneiras ou, ainda, em muitos lugares, não ser ministrada. Com um cenário inesperado, as crianças passaram a frequentar e explorar outros espaços, viver outras experiências, com outros interesses, por meio de outra realidade. Estamos vivendo uma situação emergencial e desafiadora. A pandemia da Covid-19 está ocasionando um longo período de suspensão das aulas na rede de

ensino. Por esse motivo, a pesquisa aqui apresentada precisou ser adaptada e reconstruída. Houve a necessidade de replanejar, pois a normalidade das aulas não será restaurada de maneira tão rápida como foi a interrupção que nos colocou nessa condição, impedindo, assim, que as entrevistas presenciais e observações nos espaços escolares fossem realizadas.

Dessa maneira, não houve observação no espaço físico presencial, nem mesmo entrevista presencial. Os relatos, as narrativas dos/as professores/as, por meio de rodas de conversas virtuais, deram suporte e consistência a esta pesquisa. Estamos falando de todo o ano de 2020 e parte do ano de 2021.

1.1 APRESENTAÇÃO – VIVENDO UM CONTO DE FADAS

“Cresci no meio de livros, fazendo amigos invisíveis em páginas que se desfaziam em pó cujo cheiro ainda conservo nas mãos.”
(ZAFÓN⁵, 2001, p. 07)

Oportuno mencionar que, de minha infância, lembro-me claramente de quando ingressei na pré-escola. Naquele período, os professores contavam muitas histórias dos contos clássicos. Na sala de aula, o cenário compunha uma construção de madeira muito aconchegante, que ficava em um espaço separado das demais salas das outras etapas de ensino. São muitas lembranças: a casinha de fantoches, com a janelinha aberta e enfeitada com as cortininhas em xadrez vermelho, que a professora utilizava juntamente com os fantoches de tecido para dramatizar as histórias.

Sempre que essas apresentações ocorriam, imaginava-me vivendo um conto de fadas dentro dos livros, sendo alguma personagem do enredo, certamente, fazendo parte da história. Vivia intensamente, no meu imaginário, cada página lida e acreditava estar vivendo aquele conto. Essa etapa da educação foi muito marcante, impactante, pois o imaginar, o experienciar e o aprender brincando eram possíveis e passíveis para construções. Hoje, escuto narrativas semelhantes, de minhas crianças: Mariana, 5 anos: “Eu tenho um irmão que adora me dar beijos, mas eu vivo fugindo dele”. Eu: Você tem um irmão? Como ele se chama? Mariana: Ele não tem nome? Eu:

⁵ Escritor espanhol, nascido em Barcelona. Com o romance aqui citado, “A sombra e o vento”, Zafón transformou-se em uma das maiores revelações literárias, traduzido em mais de 30 idiomas e publicado em mais de 45 países.

Como assim? Me explica melhor. Mariana: “É um irmão imaginário a gente não enxerga por isso não tem nome. Só eu consigo ver ele.”

Assim, exatamente, nas primeiras histórias ouvidas, em que as leituras iniciavam com a frase “Era uma vez”, que os encantos pela pedagogia começaram a surgir. O desejo de viver como princesas em seus castelos, em meio aos bosques localizados em territórios distintos, foram pontos decisivos para que eu traçasse a trajetória profissional.

Acrescentando que, posteriormente, descobrir que a vida não era um conto de fadas, mas sim um conto de fatos, foi um momento marcado por certa desilusão, certo desespero, comum da vida adulta, no entanto, mesmo adulta, carreguei para a minha profissão o encantamento da infância. Vendo-me cercada por essas descobertas ainda incertas em meus pensamentos, fui percebendo que os fatos da vida poderiam ser abordados por meio dos contos de fadas no trabalho com crianças, mesmo que no imaginário de cada uma existissem problemas, medos, perigos e dificuldades.

Nesta pesquisa, farei menção às histórias infantis, não apenas aos clássicos, visto que abarcarei a diversidade das histórias como uma importante linguagem na formação humana, que, assim como outros gêneros, mesmo com linguagens distintas, desenvolvem subjetividades, compreensões e ações. Isso porque, além das minhas boas lembranças, acredito verdadeiramente no trabalho com crianças. Por isso, destaco que a contação de histórias contribui significativamente para os saberes da Geografia e para a formação humana. O texto literário permite o contato com a imaginação, dando forma aos sentimentos, percebo, assim, com nitidez, que as crianças se tornam livres para ver, pensar e compreender o mundo, por meio dos personagens. A literatura infantil encanta, flui pelo imaginário. Quem não gostaria de ser uma fadinha voando ou uma bela princesa, ou ainda uma árvore que fala. Esta capacidade do imaginário restrita à infância é mediada por conceitos acadêmicos, por olhares atentos de professores que, debruçados sobre os encantamentos, aproveitam as falas e as ações para promover construções de conhecimentos. Os espaços das histórias, as funções, as interações temporais se entrecruzam e tecem entendimentos e reflexões.

Nesse sentido, reconhecer no mundo do faz de conta, o espaço, o tempo e os papéis sociais desempenhados pelos personagens das histórias infantis, oportunizou-me pensar que havia algo além da leitura, da escrita e da quantificação a ser

construído. Evidentemente, preocupada com essas questões, busquei compreender a Geografia como uma possibilidade maior de aprendizagem das relações espaciais, uma interface entre a infância e a Geografia. Este fato não me desviou dos interesses de outras ciências, tais como as que compõem os estudos naturais ou mesmo os estudos temporais, mas estes já estavam mais claros em minhas práticas.

Iniciei a escrita deste trabalho com o dizer de Zafón, “Cresci no meio de livros...”, desde muito pequena, ainda na etapa da Educação Infantil, naquele momento histórico, denominado como “Jardim da Infância”, brincava de ser professora, espalhava pela sala, espaço que criei para brincar, os livros que meus irmãos ganhavam na escola e não mais utilizavam. Cada aluno, no meu imaginário, tinha seu lugar marcado e recebia o seu livro, e eu, a professora, com o quadro-negro, ministrava as aulas. Alguns lugares eram ocupados por bonecas; outros, por crianças do imaginário.

Em suma, quantas memórias encantadoras desses momentos únicos somente vivenciados na infância. E como as aulas eram ministradas? Os conteúdos eram passados no quadro e, em seguida, caminhava entre as crianças, uma a uma, corrigindo os livros. Mas por que as aulas eram ministradas assim? Certamente, porque assim eram as aulas que eu tinha na minha escola. Provavelmente, as mesmas que a minha professora aprendeu a ministrar em sua formação ou na imagem que ela tinha dos seus próprios professores.

A citação de Zafón (2001), “Cresci no meio de livros, fazendo amigos invisíveis em páginas que se desfaziam em pó cujo cheiro ainda conservo nas mãos”, a qual abri esse subtítulo e aqui retomo, descreve e orienta, em poucas palavras, como foi a minha formação, a minha vida escolar. Ao brincar de dar aulas, eu criava meus amigos invisíveis, os quais estão em minhas lembranças até hoje. Em razão desses amigos, bem como dos livros, que ainda conservo em meus pensamentos e em minha memória olfativa, teve início a escrita deste trabalho acadêmico. Sempre fui uma criança que gostava de estudar, de chegar da escola e logo realizar os temas de casa. Quando não estava fazendo atividades escolares, estava brincando, sendo que minha brincadeira preferida sempre foi de ser professora. Assim era a rotina da minha infância. Hoje, sou pedagoga e atuo como professora de Educação Infantil. Reforço, assim, a história de que os professores são os profissionais que mais frequentam, na vida, os seus próprios lugares de trabalho.

Foi na escola pública, da educação básica até a 8ª série do primeiro grau⁶, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, no Município de Vacaria, localizado no alto do Planalto Meridional (figura 1), que estudei e concluí a primeira etapa da Educação Básica. A condição de estudar em escola pública não foi uma escolha da família, mas sim a única oportunidade prevista, tendo em vista a condição social da família, meu pai era caminhoneiro e minha mãe era dona de casa. Eu era a mais nova de três filhos, todos em idade escolar, ficaria impossível buscar outra realidade de ensino. Importante frisar que tive bons professores, todos muito comprometidos com a educação, assim, ali, fui estimulada na minha escolha profissional, no meu sonho de ser educadora, e disso nunca tive dúvidas. Foi, sim, aquele ensino tradicional que me motivou, no entanto, na certeza de que um dia poderia fazer a diferença para muitas crianças. Na figura 1, apresento a localização do município de Vacaria, cidade na qual morei durante minha infância e parte de minha adolescência e onde me formei no ensino superior.

Figura 1 - Mapa do Rio Grande do Sul - Município de Vacaria



Fonte: Aulas e exercícios de Geografia (2020)⁷

⁶ Nomenclatura dada, naquele momento histórico pela Lei que vigorava, ao que denominamos hoje de Ensino Fundamental II.

⁷ Disponível em: <<http://www.aulaseexerciciosdegeografia.blogspot.com/p/mapa.html>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Sendo assim, após concluir o Ensino Fundamental, decidi cursar o Magistério. Ao ingressar no Ensino Médio, optei pelo curso de Magistério, no ano de 1995. Neste caso, particularmente, foi em escola privada, pois era a única instituição que oferecia o curso naquele momento. E isso só foi possível porque consegui uma bolsa de estudos. Pela manhã, frequentava as aulas, à tarde, auxiliava as professoras de Educação Infantil. Estava concretizando meu grande sonho de ser professora. Como eu aprendi! Como eu me realizava pensando e elaborando os trabalhos que um dia eu poderia vir a utilizar em minha prática docente.

Nessa escola, confirmei minha escolha e passei a entender concretamente o que e como era ser professora, sempre comprometida e preocupada em fazer o melhor. Nos estágios supervisionados, pude colocar em prática minhas construções, pude vivenciar meus conhecimentos, visto que, naquele momento, eram muitos e, nos olhos e pensamentos de hoje, são mínimos. daquelas práticas, que eram voltadas para a memorização, hoje, tenho ciência de que eram desnecessárias, a menos que sejam precedidas de entendimentos.

Atualmente, percebo que, para aprender, não há necessidade de memorizar, mas, sim, construir conhecimentos, ter amorosidade em aprender, estar em movimento com os signos. É nessa perspectiva que procuro desenvolver minha prática em sala de aula, contradizendo a forma como aprendi.

Assim, concluído o Magistério, foi o momento de realizar o vestibular. Nesse momento, não tive apoio para minha escolha profissional, que, sem dúvidas, era ser professora. Prestei vestibular para Ciências Contábeis. Cursei um semestre sem assimilar os conteúdos, literalmente. Lembro-me de estudar as famosas curvas de demandas, conteúdo muito caro para um contábil. A atenção dedicada a um conteúdo, para mim, tão vazio, foi a gota d'água para me encorajar a trocar de curso. Passei então a cursar a minha tão sonhada Pedagogia. As práticas aprendidas no Magistério ganharam sentido nas bibliografias lidas e aperfeiçoadas no curso superior. O conhecimento do desconhecido fez parte dessa construção, dessa trajetória.

Formei-me em Pedagogia no ano de 2002, na Universidade de Caxias do Sul – UCS. Estendi minha formação na especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais nas Faculdades Integradas de Amparo, Rio de Janeiro. Logo que concluí o curso de Pedagogia, os caminhos para atuar como professora começaram a se abrir.

Desse modo, iniciei minha caminhada como professora de Educação Infantil nas chamadas “escolinhas”.

Três anos depois, já com um pouco mais de experiência, iniciei o trabalho em escola de Ensino Fundamental como professora alfabetizadora, ambas em redes privadas de ensino. Eu amava esse trabalho e ainda tenho uma paixão enorme por ele, sinto muita saudade. As construções realizadas por essas crianças são encantadoras, mágicas, e, por vezes, inacreditáveis, precisei me desconstruir para iniciar uma nova caminhada, voltando para o trabalho na Educação Infantil.

Permaneci por quatro anos como alfabetizadora. Naquele período, prestei concurso público municipal, fui aprovada e nomeada. Trabalhei com uma turma de quarta série. As diferentes idades e etapas de aprendizagens (alfabetização e quarta série) trouxeram uma nova desestabilidade, uma nova desconstrução. No entanto, como era bom pensar em práticas distintas para diferentes realidades. Uma das escolas era situada em local habitado por população de classe média, com interesses em aprender, estudar, progredir de ano. A outra ficava na periferia, habitada por uma população menos privilegiada, com interesses voltados para as necessidades básicas, sonhando com uma vida melhor, porém com grandes dificuldades de aprendizagem.

No ano de 2009, trocamos de localidade, do interior do Estado para Porto Alegre, assim, houve a necessidade da exoneração da nomeação, visto que o órgão municipal não realizava transferências. Dessa forma, residindo em Porto Alegre, ingressei novamente na Educação Infantil, e nela estou até hoje. Ainda apaixonada pelo trabalho com alfabetização, aprendi a apreciar e a me encantar com a Educação Infantil, por entender que essa etapa não compreendia apenas a infantilização sem construções, mas sim uma etapa de muitas aprendizagens.

Dessa forma, decidi compreender com mais segurança outros limites que permeiam o aprender das crianças. Exerci minha profissão de educadora nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil, em escolas públicas e privadas. Minhas trajetórias representadas por diferentes paisagens e significados constituíram a minha história de vida. Ao olhar para as crianças, enxergava a necessidade de ouvir as suas histórias, as suas narrativas. Ao ouvi-las, vinham manifestações de tempos e espaços, simultaneidades e certa inconsciência

das ações. Aproveitando a contação, percebia a oportunidade de trabalhar com as crianças as construções das relações espaciais a partir de suas histórias.

Já na Educação Infantil, poderia ter ficado satisfeita em letrar e numerar, sem me preocupar com tempos e espaços, mas não consegui. Assim, percebia, em meu cotidiano, que faltava algo a mais que somente letras e números. Então, passei a questionar o que poderia fazer com uma narrativa como esta: “...sinto cheiro de doces e barulhos de vento.” (fala de uma criança após observar uma paisagem da história João e Maria). Essas interações e essas leituras de imagem tornaram-se um desafio. Eu sabia que poderia explorar melhor tais imaginários, embora não soubesse de que forma. Estes questionamentos me levaram a estudar.

Por muitas vezes, ouvi de forma um tanto irônica que: “Ser professora de Educação Infantil é fácil, é só brincar com as crianças durante a tarde ou deixá-las com brinquedos que logo se distraem, não precisa elaborar e nem corrigir provas.” Esta facilidade, por longos anos, contribuiu para caracterizar professoras/es como “cuidadoras/es” ou de tias/os que continuavam o trabalho das mães. Esta situação deixou-me, por muito tempo, desconfortável, pois sempre acreditei que as crianças aprendiam brincando, e que o Jogo Simbólico – o faz de conta - era necessário para que houvesse a construção de conhecimentos, como as noções de tempo e de espaço.

Desta forma, busquei compreender a criança com quem trabalho e de que maneira ela aprende. Friso que, para quem está de fora do processo, há certa dificuldade para entender que um dos direitos de aprendizagem da criança é o ato de brincar. Tal compreensão é essencial, além disso, as/os professoras/os precisam se empoderar para defender a ideia de que a brincadeira, sob o olhar de quem conhece e sabe os processos, é muito diferente de uma brincadeira em casa ou na rua. Nesse sentido, as falas, as narrativas de quem desconhece o trabalho com as crianças, por muitas vezes, desqualificam a fase de aprendizagem fundamental do ser humano, a fase do aprender pelo imagético. Esse desconhecimento acerca da criança pequena, de suas necessidades, bem como de seus interesses, interfere no desenvolvimento de um trabalho consistente nessa área. O brincar na Educação Infantil desperta diferentes sentimentos na criança, representa diversos significados. Muitos aspectos são desenvolvidos no ato de brincar, desde o desenvolvimento motor até a construção de conhecimentos das mais diversas áreas. Muitos aspectos são desenvolvidos pelas

brincadeiras, tais como a exploração, a construção e a apropriação do espaço, a socialização, a troca de experiências e vivências, e a maneira de lidar com os conflitos.

Como bem transcreve Prestes, a brincadeira é vista como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento da criança.

[...] por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real... a criança ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda lhe é impossível na vida real, inventa a brincadeira (PRESTES, 2016, p. 31).

Vigotski, autor que será referenciado nesta pesquisa, em diferentes momentos, estuda sobre a internalização das relações nas crianças pelas brincadeiras. Já Prestes refere-se ao papel que cada criança desenvolve ao brincar, desde o mexer uma “comidinha” até manipular um “carrinho de corrida”, as crianças estão imaginando-se em um papel, com funções definidas. As regras sociais são internalizadas nas brincadeiras, o jogo reflete certo limite do real, desse modo, o jogo com os objetos que imitam o real é organizado no lugar, na ação e na sequência de tempos.

E por que a Geografia? Em minha concepção, vislumbro na Geografia uma aliada no processo de buscar outras formas de ensinar, isto é, a incorporação de outras linguagens. Na universidade, aprendi pouco acerca de processos que envolvem o aprender a ensinar ou explorar situações cotidianas que envolvam a Geografia.

Sendo assim, encontrei no Mestrado em Geografia a oportunidade de aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento das relações espaciais e das funções sociais desenvolvidas nestas relações. Já residindo em Porto Alegre (figura 2), fui aprovada no mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2019, na linha de pesquisa de Ensino em Geografia. Meus saberes geográficos eram mínimos para realizar a prova. No curso de Magistério, aulas de Geografia foram irrelevantes, pois as disciplinas concentravam-se nas didáticas. A busca pelas bibliografias foi constante, as leituras foram refletidas repetidamente para que pudesse assimilar, compreender, descrever e argumentar com certa autonomia acadêmica.

Enfim, o resultado da aprovação veio como uma grande surpresa e, certamente, com isso, satisfação e alegria. O primeiro passo havia sido dado. Próxima

Nesse contexto, a dedicação aos estudos possibilitou compreender-me enquanto professora e, assim, compreender minhas crianças. As disciplinas cursadas contribuíram para a busca de respostas às minhas inquietações. As trocas de experiências com os colegas e as orientações dos professores são muito ricas, engrandecem e aperfeiçoam minhas práticas, bem como encantam, cada vez mais, a vivência na escola, dando sentido a esta pesquisa. Ampliei meus horizontes, oportunizando olhares diferentes para os espaços na Educação Infantil. Assim, comecei a vivenciar as questões que envolvem as lógicas infantis.

Desse modo, a escrita desta pesquisa teve seu início em julho de 2019. Nesse período, procurei realizar leituras referentes aos saberes da Geografia na Educação Infantil, refletindo sobre as práticas em sala de aula na busca de melhores caminhos metodológicos de ensino com as reflexões teóricas. A fase de qualificação, momento tenso, mas muito rico e valioso, trouxe contribuições para inserção de novas vozes, de novos termos. As sugestões foram bem-vindas, originadas de profissionais dedicados a esta temática e serviram para refletir amplamente acerca da escrita, dando consistência aos argumentos. Precisei ressignificar minha Geografia inicial, reconstruindo a existência do espaço e recriando possibilidades de atuação.

Assim, ser pedagoga, estar atuando em sala de aula diretamente com crianças, estar em constante aperfeiçoamento e formação, na busca de novos conhecimentos em diferentes áreas de ensino, pode parecer estranho, pois não somos professores “especializados” como são chamados os que trabalham com algum componente específico nas escolas. Para mim, nada complicado, nem mesmo estranho, estou e estarei sempre atrás, ao lado e à frente de meus sonhos, sempre sonhei em viver esta história.

“Mesmo que seja estranho e complicado, eu não trocaria essa história por nenhum conto de fadas.”
(Pequena Sereia, 1989)

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS – “A HISTÓRIA ESCOLHIDA”

“Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”
 “Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato. “Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice. “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato. “...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice, explicando. “Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”.
 (CARROL, 2002, p. 59)

Sabe-se que escolher um caminho a ser percorrido nem sempre é muito fácil, mesmo sabendo aonde se quer chegar. Como já mencionado, a escolha envolve riscos, incertezas, desconstruções e muitas descobertas no trilhar da caminhada. Não existe um caminho único para escolher, pois há uma dimensão de trajetos a percorrer. Entretanto, a escolha é inevitável, mesmo sabendo que muitos caminhos ainda são desconhecidos. Sendo assim, depende de mim, e somente de mim, escolher o caminho que irei percorrer. Partindo daqui, encontrei resultados diversos, esperados e inesperados, trilhando os caminhos e aprendendo a trilhar a caminhada em busca do ponto em que quero chegar. Nesse contexto, refazer os caminhos percorridos foi necessário, visto que se trata de pesquisa. E a pesquisa apresenta o desafio de aprender e refazer novas caminhadas para alcançar os resultados, ou não.

A história escolhida para essa caminhada é a história geográfica das crianças pequenas e suas espacialidades, é a “Geografia da Infância”, porque pesquisar sobre criança é um tema que me encanta muito, que me desconstrói e me reconstrói ao mesmo tempo. Como descreve Geraldí⁹ (2015, p. 55), “Não é experiência aquilo que acontece, mas aquilo que nos acontece”, e o caminho percorrido para essa história acontece porque me coloca em uma prática de inquietações, de conhecer o desconhecido, de uma busca constante, que não tem fim, uma busca por respostas, as quais estão sempre em construção e inovação.

Nesse sentido, optei por algumas escolhas que considere oportunas para traçar os caminhos desta pesquisa e os intercessores que darão base a ela, foram selecionadas algumas referências fundamentais para essa trajetória, pautadas em conhecimentos e pesquisas vinculadas com vários autores. Esta seleção foi complexa

⁹ O linguista João Wanderley Geraldí exerceu grande influência no ensino de Língua Portuguesa no Brasil a partir da década de 1980. No Rio Grande do Sul, seu estado de origem, teve o primeiro convite e contato com a sala de aula como professor, primeiramente de Geografia e depois de Língua Portuguesa. Geraldí foi o responsável pela contribuição das ideias linguísticas para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, provocando “deslocamento” dessas ideias para o ensino (Contracapa, 2015).

e demorada, considerando que cada criança é única e especial e que voa em seu tempo, podendo voar em diferentes espaços geográficos. Geraldi, ao referenciar a importância dos acontecimentos para a construção de conhecimentos, presta grande auxílio.

Neste trabalho, não denominarei alunos ou alunas, utilizarei o termo crianças. Justifico esta escolha por pensar que a criança tudo pode, e o imaginário está acima da razão e da verdade. Criança é o começo do começo e, como a Educação Infantil é um começo, começarei com criança. Não significa que não há aprendizagem, significa que a aprendizagem se dá de outra forma, ou melhor, sem forma.

Utilizei o termo saberes no campo da Geografia, porque a Geografia que emerge neste estudo está baseada e conectada na escuta e nas vivências, pois as experiências das crianças desenvolvem os saberes dos lugares, dos acontecimentos e das relações. A escuta do professor em relação a estas experiências permite o desenvolvimento de problematizações que, de forma atenta, interferem no “dar-se conta”, no jogo simbólico, auxiliando no entendimento da organização do espaço, no desenvolvimento da autonomia e na leitura do mundo próximo - A "Geografia da Infância¹⁰.”

Callai, ao falar sobre a leitura de mundo, revela outras formas de lê-lo, realiza a articulação com os saberes geográficos e com as experiências cotidianas.

Fazer a leitura de mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construindo cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

Nesse viés, ler o mundo é brincar com ele, desfazê-lo e fazê-lo novamente, reconhecer os limites e os avanços, é reconhecer-se enquanto parte dele. Entender o mundo brincando com ele e nele, as crianças da Educação Infantil vão, aos poucos, descobrindo relações e associando quadros paisagísticos que compõem o espaço lido. Ler o mundo antes de ler números e letras.

10 Conceituada pelo autor Jader Janer Lopes (2018, p. 67), a Geografia da Infância “busca compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar”.

Sendo assim, valorizar os saberes da Geografia, desde a Educação Infantil, é importante, pois o pensamento geográfico vai sendo construído gradativamente, ao mesmo tempo em que ele é extremamente complexo, cotidiano e globalizante. Nesse contexto, quando Callai aborda a importância da leitura de mundo, ela reforça esta leitura não é superficial e nem fragmentada. Tal leitura é a compreensão dos porquês dos acontecimentos. Quando uma criança, no pátio da escola, enxerga uma formiga carregando um fragmento de folha maior que ela própria e pergunta como acontece, ela não está sendo somente observadora, mas, sim, questionadora, relacional e, de certa maneira, conceitual.

Assim, considerando-se que as crianças vivem em diferentes espaços e em constante movimento, nesta pesquisa, utilizei também o conceito “espaços desacostumados”, assim definido por Lopes¹¹ (2018, p. 88): “Assim se configura o espaço ‘desacostumado’ das crianças, criando o novo, o nunca vivido, o espaço da Geografia na Educação Infantil.” Por estar em constante movimento, trago a fala da professora Moana, narrada em nossa roda de conversas: “A criança pequena é muito corpo e é importante que percebamos como esses corpos ocupam os espaços da escola e como permitimos que esses corpos se movimentem e aprendam. Desde que nascem vão habitando o espaço.” Conforme vão habitando os espaços, vão criando e desacostumando.

Desse modo, ligada a essa concepção de Geografia, está uma concepção de infância, a existência de múltiplas infâncias, que estão subordinadas às necessidades e aos interesses da sociedade, dos momentos históricos e políticos vigentes, por isso, enfatizo a importância dos múltiplos olhares sobre a produção das infâncias.

O contato direto com as crianças e as experiências vivenciadas até o momento, nos espaços escolares, inquietaram-me e incentivaram-me na busca por aprimoramento e aperfeiçoamento quanto aos saberes da Geografia – entendido aqui como as relações espaçotemporais, socioespaciais, entre outras, para crianças na

¹¹ Jader Janer Lopes tem sua formação na interface entre a Geografia e a Educação. Em sua obra “Geografia e Educação Infantil – Espaços e tempos desacostumados”, o autor (2018, p. 7) nos traz uma rica e envolvente discussão, com questões desafiadoras ligadas à percepção da criança sobre essa ciência, e à Geografia como saber cotidiano da vida, suas possibilidades e presenças na Educação Infantil.. Lopes é graduado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestrado em Educação pela mesma Universidade, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Fluminense e Pós-Doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, Universität Siegen, Alemanha. É coordenador do grupo de pesquisas e estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).

primeira idade. A primeira idade, aqui mencionada, denominamos a etapa de Educação Infantil, que se caracteriza por uma fase de intenso desenvolvimento na qual as experiências vividas são relevantes para toda a vida. Conforme a LDB 9394/96, bem como Ariès (1981, p. 36), “A primeira idade é a infância e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos de idade.” No mesmo pensamento de Ariès, Vigotski (2018, p. 13), em seus trabalhos, refere-se a diversas idades, “a primeira infância, que seria a criança de até 3 anos de idade, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 anos de idade até os 6 ou 7 anos”.

Nesta primeira infância, tudo é permitido, mas tudo o que é permitido tem um sentido de análise, de observação e de criação. Em meio às minhas falas, tentando convencer o leitor sobre o encantamento que sinto em estar junto às minhas crianças, coloco agora algumas frases ditas por elas, pois, a partir delas, ficará visível a lógica própria de lidar com os sistemas culturais do mundo, de se apropriar deles, pela espontaneidade demonstrada na vontade em aprender no pensamento sobre o mundo. “Profe, amanhã não fizemos nossa rotina, será que esquecemos?” “Ontem vai ter aula de futebol?” “Como pode ser dia, olha só, o Sol não está no céu, deveria ser de noite agora!” (dia chuvoso), “Eu quero a minha janta” (meio-dia). São relatos como esses que me tornam uma educadora apaixonada pela profissão e me tornaram enamorada pelas Geografias da vida. Motivada por essas frases, evoco Geraldi (2015 p. 55), que transcreve: “...todo professor tem histórias a contar não somente sobre acontecimentos da sala de aula ou da escola, mas também sobre essas mudanças.” Qual a relação da Geografia com tais frases? A partir destas perguntas compreende-se em que momento as crianças estão na relação tempo – espaço e acontecimento.

Desse modo, o que um/a professor/a que compreende a importância de tais colocações pode fazer com suas crianças para que se localizem temporal e espacialmente nos acontecimentos? Como tornar este momento significativo para a aprendizagem? Quantas vezes essas perguntas passam despercebidas pelos/as professores/as por não conhecerem a importância delas? As perguntas, um tanto engraçadas, realizadas pelas crianças, podem resultar em interpretações significativas, mas, para isso, é importante a escuta e o olhar atento. A atenção da/o professora/o para tais experiências relatadas modifica o olhar sobre a representação que a sala de aula tem para planejar e replanejar ações. Nesses momentos, mais importante que os mobiliários, são os acontecimentos.

Geraldi salienta:

Ocupar-se deste espaço da sala de aula, não em função de sua estrutura física, mas em função do que nele acontece, a aula – um tempo delimitado de encontro entre sujeitos sociais – acaba por conduzir-nos a lugares aparentemente muito distantes, para neles encontrar algumas respostas a inquietações que a prática nos coloca, quotidianamente, desde que não nos deixemos cegar pela rotina diária (GERALDI, 2015, p. 55).

Geraldi ressalta a importância do acontecimento no espaço sala de aula, a importância do olhar atento, além de somente “ensinar tradicionalmente”. Inegavelmente, necessário estabelecer a relação entre o tempo-espaço e acontecimento, considerando o que a criança vive, os momentos em suas vidas, valorizando o que acontece das relações delas com os outros e com o meio, não seguindo somente a rotina planejada, mas aproveitando o que está ocorrendo naquele instante.

A Geografia vem oportunizando a (re)delineação de minha prática, os referenciais bibliográficos abrem um leque de novas descobertas, de novas aprendizagens e, conseqüentemente, de inovações e construções no cotidiano escolar. Essa formação pela qual estou à procura, neste caso, mestrado em Geografia, mostra a relevância de ser desafiada e desafiadora, porque a Geografia é uma aliada da Pedagogia no processo de buscar outras formas de ensinar, compreendendo o contexto escolar e podendo, assim, investir em uma educação com qualidade, com novos conhecimentos e com novas construções. Para Geraldi (2015, p. 56), “Pesquisa e ensino tornam-se práticas, mas jamais experiências.”, sendo assim, entendemos que há espaços para transformar, só depende de nós. Pesquisar permite valorizar curiosidades, buscar novas práticas pedagógicas em constante movimento com as experiências e teorias.

A (re)delineação da prática, o desejo de acrescentar algo, de analisar os saberes da Geografia, no contexto da Educação Infantil, pautaram o interesse desta pesquisa. De fato, um interesse continuado, com um olhar atento e voltado para a qualidade de ensino, para uma prática construtiva, que ultrapassa o pronto e o acabado, indo em busca da vivência diária, da relação dos conteúdos com o cotidiano e com os acontecimentos na vida das crianças.

Destaco que, nesta pesquisa, não estou buscando aprofundar conhecimentos sobre conteúdos geográficos aprendidos na Educação Básica, o que realmente busco

é compreender como “minhas” crianças podem aproveitar suas experiências e vivências para experienciar de forma significativa o lugar e o mundo. Nesse viés, acrescento que precisamos aprender a aproveitar o momento dos Jogos Simbólicos, das conversas e das perguntas para tornar as crianças leitoras de mundo, curiosas, capazes de dominar as relações espaciais de forma mais complexa e não tão simplista. A intenção desta pesquisa é de aprender a aprender ensinar, a partir de um olhar mais amplo, sem remorsos por ter deixado de aproveitar momentos importantes das manifestações das crianças por não saber como tais manifestações podem auxiliar na construção de um ser humano melhor.

As dúvidas cotidianas trouxeram outras dúvidas. Como outros/as professores/as da Educação Infantil reagem diante destas dificuldades que sempre cultivei? Como minhas crianças e outras crianças constroem suas relações espaciotemporais nas salas de aulas da Educação Infantil? Essas e outras dúvidas foram relatadas pelas professoras em nossa troca de experiências. Refiro-me às narrativas e/ou posicionamentos manifestados pelas professoras pesquisadas. As ideias que fluíram convergem com o pensamento de que não aprendemos em nossa formação acadêmica, mas que precisamos ir em busca das transformações de pensamento e ações, principalmente no que se refere à Educação Infantil. Outro relato foi o seguinte: “não trabalhamos saberes geográficos planejando trabalhar certo conteúdo específico dessa área, isso fica sobre o olhar dos geógrafos, trabalhamos com uma prática pensando no todo e não no que aquela prática vai estar abrangendo em cada especialidade, e sim na curiosidade que a criança apresentou.” Contudo, se não entendermos a importância de certos cotidianos, como exploraremos?

2.1 SUJEITOS DA PESQUISA – FADAS, SERES FANTÁSTICOS

“Nós vivemos dentro de um grande conto de fadas,
do qual ninguém faz realmente ideia.”
(GAARDER, 2014, p. 146)

Pode-se dizer que os caminhos geográficos são preenchidos de afetos, os quais nos afetam desde nossa concepção. Fadas e seres fantásticos são os sujeitos dos caminhos de nossa pesquisa em razão de estarem cercados de afetos e, ao mesmo tempo, cercarem suas crianças com esse sentimento. Em relação aos termos de linguagem, Geraldi apresenta:

Em termos de linguagem não há palavra própria, porque todas as palavras são patrimônio comum, cada uma delas sobrecarregadas de vozes e sentidos. Mas é com elas que construímos compreensões rearranjando os já ditos para fazer surgir o novo (GERALDI, 2015, p. 10).

E para construir compreensões, optei por abrir este capítulo com o termo “fadas, seres fantásticos”, escolhido com o sentido e pensamento dos olhares atentos e encantadores, que, nós, professores/as de crianças pequenas, possuímos, únicos e mágicos. Assim, tornamo-nos seres fantásticos por participarmos da formação de seres humanos e por procurar entender suas formas lógicas de ser e de estar nos espaços.

Escolhi percorrer uma história trilhada por meus sonhos, fantasias e oportunidades, que, talvez, “ninguém faça ideia”. Desilusões fazem parte dessa história. Levantar e continuar a caminhada, também.

O campo empírico desta pesquisa restringe-se ao Município de Porto Alegre/RS (figura 2), local no qual resido e atuo como professora. Em um primeiro momento, optamos por realizar a pesquisa em escolas da Rede Municipal de ensino dessa localidade. A realização com escolas municipais motivou-se pelo fato de as instituições apresentarem um número mais elevado de matrículas dessa faixa etária e pela obrigatoriedade dos municípios em oferecer Educação Infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/96, artigo 11, inciso V; Os Municípios incumbir-se-ão de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Posteriormente, procurei escolas que oferecem as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na mesma instituição, pois a primeira intenção era pesquisar em escolas e não somente em creches ou EMEI. No entanto, poucas (ou quase nenhuma) escolas municipais oferecem as duas etapas de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais na mesma instituição. Desta forma, selecionei as EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), mesmo sem ter a continuidade da escolaridade no mesmo ambiente.

Entrei em contato com as instituições e, no decorrer da caminhada, por estarmos vivendo um período atípico com a suspensão das aulas presenciais, em função do afastamento social provocado pela Covid – 19, houve a necessidade de alterar nosso campo de pesquisa e nossos sujeitos. Somente professores tornaram-se o público-alvo, sem a observação prática dos movimentos das crianças nos espaços escolares. A observação nas escolas, bem como dos diversos momentos e espaços ocupados pelas crianças, precisou ser abolida. Estendi a pesquisa para professores/as de diversas escolas da rede de ensino de Porto Alegre, pensando nas vivências e nos espaços do momento e entendendo as territorialidades atuais de professores e crianças.

Após tais definições, nessa fase da pesquisa, da busca por instituições, tive que trilhar outro caminho. Instituições fechadas devido ao isolamento social, professores/as trabalhando com ensino remoto e muitas crianças sem acesso às aulas on-line mudaram a direção para outra história, neste caso, para leituras de outros espaços vividos e de outras experiências. As rodas de conversas, muito presentes na rotina diária da Educação Infantil, tornaram-se a opção de entrevista e trocas de ideias com os/as professores/as. Colegas de diferentes instituições de Porto Alegre foram convidados para participar desse encontro, cada um em seu espaço/tempo. O convite foi realizado via e-mail e aplicativo Whatsapp, por meio de indicações de escolas. Tais indicações provindas de razões múltiplas, sem escolhas pautadas por um motivo pontual, mas com alguns critérios traçados para a escolha dos sujeitos da pesquisa, tais como: 1) Indicação de professores/as que estejam atuando na Educação Infantil por, no mínimo, um ano. 2) Professores/as com formação superior em Pedagogia ou em formação. 3) Professores/as que atuam no ensino de Porto Alegre – RS. Esses critérios foram traçados para que pudesse dar conta dos objetivos propostos para a pesquisa.

Como todas as histórias infantis, os personagens carregam um nome dotado de significados, essas professoras, que são personagens de nossa pesquisa (vamos nos referir a elas no feminino, visto que, coincidentemente, todas as participantes são mulheres), tiveram seus nomes preservados e foram denominadas com nomes de personagens infantis. Sete professoras participaram da entrevista/conversa e foram assim referidas: Ariel (A pequena sereia), Bela (A Bela e a Fera), Cinderela

(Cinderela), Elsa (filme Frozen), Mulan (filme Mulan), Moana (Moana, um mar de aventuras) e Wendy (Peter Pan).

As rodas de conversas virtuais e grupos focais foram sugestões da banca examinadora, no ato da qualificação desta pesquisa, meio encontrado para melhor atender os objetivos, neste momento, para que pudesse dar segmento ao trabalho. Ao ter a indicação e contato dos nomes das participantes, criei um grupo no WhatsApp e iniciamos a organização do dia e horário que melhor atendesse a todas. Realizamos dois encontros: o primeiro, com seis colegas, sendo que a Wendy não conseguiu acesso à plataforma no instante agendado; e um segundo encontro, dividido em mais três momentos, abrangendo conversas em duplas para que pudesse perceber com mais especificidade o trabalho com as relações espaciais.

Nesse segundo momento, a professora Ariel não manteve mais contato, portanto, não contribuindo com suas experiências para a segunda etapa. O primeiro encontro, muito rico em diversidades de experiências, troca de conhecimentos e práticas, ocorreu no dia 05 de agosto de 2020, às 18h30min. Um encontro entre conhecidas e desconhecidas, um momento de rever colegas e conversar sobre nossa identidade e nossas práticas geográficas. As professoras sentiram-se acolhidas e gratas por estarem participando e contribuindo para esse trabalho, principalmente por estarmos aprendendo juntas. Memórias históricas e geográficas fizeram-se presentes por reencontros de vivências passadas e experiências atuais. “Agradeço o convite, porque hoje muito mais aprendi. Foi muito bom conversar, a gente sente saudade de estar na escola, né? Agora, com esse tempo todo fora, dá uma vontade de voltar assim” (PROFESSORA MULAN, 2021).

Já a professora Melody relata:

Foi muito boa essa conversa porque agora eu tenho um outro olhar para a Geografia, uma maneira menos literal, menos a folhinha pronta e vai fazer com que a gente possa observar os alunos e ver o que eles têm a nos trazer e isso é muito interessante, que a gente se questione um pouco mais e olhe mais para a Geografia. Muito legal! (MELODY, 2021).

Informo que as conversas foram gravadas, com o consentimento de todas, por certo, e estão sob meus poderes, em razão da preservação de imagens e identificação. As narrativas foram descritas por mim e estão disponíveis nos apêndices desta escrita. O segundo momento de nossas conversas, como já mencionado, foi realizado em duplas e de modo individual, conforme disponibilidade de datas e

horários de cada professora. Novamente, passei a fazer contato pelo grupo de WhatsApp para marcarmos esses encontros, os quais ficaram assim definidos: Professoras Elsa e Wendy, dia 19 de janeiro de 2021, às 18h30min; professoras Bela e Moana, dia 20 de janeiro de 2021, às 19h; professora Cinderela, dia 28 de janeiro de 2021, às 16h; professora Rapunzel, por não possuir disponibilidade de horário, participou desse momento respondendo por escrito às questões debatidas com as demais professoras. Os encontros também foram gravados e estão descritos.

A intervenção junto às professoras teve como instrumento uma roda de conversa de caráter analítico qualitativo. As questões a seguir, conforme o quadro 1, foram dispositivos para que as professoras envolvidas pudessem falar sobre suas práticas e relacioná-las com a aprendizagem. A intenção foi perceber se nas memórias do fazer cotidiano apareceriam ou não aprendizagens socioespaciais, extrapolando os números e as letras.

Quadro 1 - Questões debatidas nas rodas de conversas

1- Ensinar crianças de Educação Infantil é diferente de ensinar crianças de outras idades? Por quê?	Esta questão teve a intenção de averiguar como o conjunto de professores enxerga o lugar de fala. Já esperávamos que a resposta fosse “não” – o que analisamos foi o porquê “NÃO”.
2- Construir e experienciar na Educação Infantil não se restringe a Linguagens e Matemática, desta forma, como vocês agregam ao fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico?	Neste dispositivo, pretendemos criar um estranhamento, ou seja, colocar uma ciência na conversa com professores extremamente interdisciplinares.
3- Qual é a importância das construções neste campo do conhecimento (Geografia) junto às crianças?	Com esta continuidade, a intenção foi averiguar se há o entendimento dos processos de conhecimento que levem à construção das relações espaciais nas crianças.
4- Na prática, que atividades são realizadas em aula que você pode identificar que está trabalhando Geografia?	Neste momento, substituímos, mesmo de forma menos complexa, a observação que seria realizada.

5- O que é ser criança para você?	Este dispositivo nos levou a compreender como as professoras concebem seus alunos, se aparece ou não o jogo simbólico como um limite do real.
6- Como você, professora, pensa em oportunizar a vivência aos alunos para desenvolver as relações espaciais nos campos de experiência?	Esta discussão intencionou entender como as professoras visitaram e (re)visitaram a BNCC.
7- Como você, professora de Educação Infantil, aprende e ensina Geografia?	Provocação para perceber o entendimento do campo de estudo.
8 - Como a universidade te qualificou para trabalhar as relações espaciais?	

Fonte: A autora (2021)

Nas conversas, o foco principal foi a percepção de quais momentos são trabalhados e explorados os saberes geográficos com as crianças e como ocorrem estas construções.

Nesse contexto, a meta não era comparar trabalhos desenvolvidos, mas estabelecer um diálogo para dar conta dos objetivos propostos, os quais nos instigam. Nesse diálogo, pude perceber que há momentos trabalhados com os saberes geográficos nas práticas diárias, entretanto, sem a grande preocupação em explorar sua especificidade. Trago um pequeno fragmento de fala que evidencia isso: “Se uma criança sugere em ir para a praça grande, para ver um passarinho, vamos para a praça grande ver o passarinho simplesmente porque ela sugeriu, depois iremos verificar se vamos trabalhar a praça ou o passarinho” (PROFESSORA BELA, 2021). A fala revela o respeito à criança, mostra uma professora que instiga a vivência. Contudo, a reflexão aqui pautada está no fato da antecipação, da intencionalidade a partir da experiência. As perguntas preestabelecidas para levar a criança a perguntar muito mais, a tutoria da observação, o entendimento da importância de reconhecer as ações neste espaço. Por que grande? O que vemos no caminho? O que se move? Por quê? Por quê? [...]

Ao concluir a pesquisa, iniciou-se a transcrição das falas, das narrativas das professoras em torno das questões propostas, durante nossos encontros. A gravação foi realizada em pequenos vídeos, tanto a gravação quanto a transcrição de cada uma das narrativas, destacando que fiz com muita atenção a cada palavra dita.

Para a pesquisa, quando me refiro a saberes geográficos, estou evidenciando aqueles que envolvem a compreensão das relações espaciais, tais como: espaço, tempo, ações, papéis sociais, entre outros.

2.2 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa está pautada na metodologia qualitativa, pois ouviu professoras da Educação Infantil para reconhecer como são propiciadas experiências às crianças para que elas se sintam parte do espaço e das relações existentes nele. Assim, ouvir diferentes representações faz parte de pesquisas voltadas à educação, bem como a importância do espaço/meio, Educação Infantil, ser imerso de movimentos e, ao mesmo tempo, planejados, desconstruídos e replanejados, tendo em vista os acontecimentos do decorrer das aulas favorecendo a construção de saberes. Desse modo, abordo Geraldi (2015), um dos autores que citei nos caminhos metodológicos por defender “a aprendizagem da língua materna e as contribuições que o processo de ensino pode a ela oferecer”. Assim, destacando, nesta escrita, a “Aula como acontecimento”. Ele sublinha a importância de valorizarmos os acontecimentos, os movimentos ocorridos durante as aulas, mostrando exemplos de aprendizagens, no ambiente escolar, em diferentes momentos da escolarização, acreditando que a mesma aprendizagem pode ser mais, ou menos complexa conforme o ano em que os alunos estão escolarizados. Para Geraldi:

Imagine uma aula em que se interroge sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram as coisas lá: curiosidades e vida. (GERALDI, 2015, p. 97).

Nesse contexto, entendo que Geraldi coloca que as crianças deverão “elaborar uma resposta porque não há uma resposta pronta” sobre o acontecido na aula, “será necessário misturar conhecimentos com saberes”, porque o vivido foge dos conteúdos trazidos pelas disciplinas e tornam-se saberes construídos pelas experiências e

práticas. Conhecimentos aqui entendidos como os refletidos na escola, o jogo simbólico, as conversas e os saberes, os refletidos fora dela, as histórias e relatos de suas vivências.

Na mistura de conhecimentos com saberes, quando foi proposta a discussão com as professoras, a professora Moana relatou que:

Na Educação Infantil o mundo é conteúdo, tudo o que está no mundo é conteúdo da Educação Infantil e todas as questões do cotidiano da escola e fora dela também são conteúdos da Educação Infantil. Quando a criança chega, ela chega com esses conhecimentos que traz da família e é importante consideramos isso, o que ela traz da sua cultura, da sua realidade, do seu contexto social (MOANA, 2020).

Tudo isso engloba as histórias que as crianças têm a narrar, as curiosidades e a vida, exatamente como Geraldi apresenta.

Nesse sentido, assim como o espaço é imerso de movimentos, a pesquisa também o é, e se está em constante movimento, pode desestabilizar as certezas, faz viver no ir e vir, desconstruindo para produzir novos conhecimentos. Quando tentamos mudar a concepção de aprendizagem, também somos desafiados a aprender, assim, quando nos permitimos isso, mudamos o conceito de criança, mudamos a maneira de ensinar e de aprender. "...é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção." (GERALDI, 2015, p. 97).

No movimento de percorrer um caminho para construí-lo, de desaprender e pensar o ensino como "produção de conhecimentos", desenvolvi uma pesquisa de caráter qualitativo, desse modo, tratando de uma análise com respostas diversas, com tempos e espaços diferentes. Nas respostas diversas apresentadas pelas professoras, trago como exemplo o conceito de criança por elas abordado, umas com grande ansiedade em relatar os sonhos de criança, o tempo de ser criança, o modo de ser feliz e de brincar; outras, trazendo as realidades dessas crianças que, por vezes, são carregadas de violências, de vivências diferenciadas e, ainda, com o direito de ser criança negado. São tempos e espaços diferentes, que, percorridos nas narrativas apresentadas, suscitou reflexões acerca das crianças e de suas realidades para o processo de construção de conhecimento.

Para aprofundar e argumentar os estudos referentes à pesquisa qualitativa, menciono o autor YIN¹² (2016, p. 05): “O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos”.

Nesta pesquisa, realizei estudos com abordagem a vários tópicos referentes aos saberes geográficos na Educação Infantil, tais como a especificidade da Educação Infantil, as práticas relativas ao espaço geográfico e sua importância junto a essa faixa etária, o ser criança como forma de compreensão do processo de construção de conhecimento, a contemplação da BNCC, dos Campos de Experiências, enfatizando os saberes geográficos nos quais incluí meu cotidiano.

Nesse sentido, relacionei os estudos de Geraldi com Yin, desse modo, a pesquisa qualitativa permite uma análise com respostas diversas enquanto os acontecimentos ocorridos na sala de aula fornecem as narrativas com essa diversidade.

Aprofundar o estudo, na área da educação, por meio da pesquisa qualitativa, oferece uma acessibilidade produtiva no tema de interesse, que também faz parte do meu cotidiano. A pesquisa com professoras de Educação Infantil é uma questão que precisa ser mais considerada e valorizada dentro das instituições escolares, pois o trabalho com crianças pequenas é um trabalho único, que caracteriza essa fase, isto é, uma fase de imaginar, de brincar e de explorar diversos espaços em tempos diferentes e de maneiras diversificadas.

Referente ao trabalho com crianças, a professora Ariel (2021) traz a seguinte narrativa: “Uma fase de ser feliz e brincar, nem todas as crianças têm espaço para ser criança, mas todas têm direito. Elas nos ajudam a resgatar o que perdemos, sentindo o mundo de corpo e alma”. Dessa forma, nosso papel de educadoras é ajudá-las nessa preparação, nesse sentido, a pesquisa qualitativa, conforme Yin, se “difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo” (YIN, 2016, p. 07), pois são muitos os envolvidos no processo de educar e auxiliar as crianças para suas construções. No processo de educar, trago a fala da

¹² Robert K. Yin (2016, p. 6), Ph.D., orientou diretamente, conduziu ou participou de quase 200 estudos, a maioria usando métodos qualitativos. É autor de seis livros, organizou outros quatro e publicou quase cem artigos acadêmicos. Sua pesquisa abrange uma ampla variedade de áreas, como educação primária, secundária e superior; promoção da saúde, prevenção de HIV/AIDS e prevenção de abuso de substâncias; desenvolvimento organizacional e avaliação de programas; desenvolvimento de bairros, comunitário e urbano; e inovação tecnológica e comunicações.

professora Bela: “Todos os professores têm muito a aprender com os professores da Educação Infantil e séries iniciais, porque, ao mesmo tempo em que pouco aprendemos das áreas de conhecimento, muito construímos e praticamos sobre cada uma.” (PROFESSORA BELA, 2021).

Assim, fazer pesquisa qualitativa possibilita aos pesquisadores que desenvolvam novos conceitos no decorrer do percurso, pois isso abrange condições contextuais, sociais, institucionais e ambientais dos envolvidos. Desse modo, a pesquisa possibilita uma construção de conhecimento, muitas vezes, não planejada, que se amplia no decorrer do processo. A partir deste pressuposto, foi possível perceber que as professoras relacionavam os diferentes espaços da escola com a construção das relações espaciais das crianças, tendo em vista que elas entendiam as possibilidades, mas não deixavam claro como se dava esta construção de forma articulada e consciente. A pesquisa qualitativa fez mudar o rumo das interlocuções. Assim, passei a entrar de forma mais intensa nas ações cotidianas, nos exemplos, para poder analisar as intencionalidades, considerando que todos somos aprendizes o tempo todo.

Num contexto de aprendizagem, para Geraldi:

Professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final - o conhecimento fixado e aprendido - já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas (GERALDI, 2015, p. 77).

Nesse viés, ao pensar em uma pesquisa que leve em consideração o processo ensino/aprendizagem, ou seja, uma pesquisa em educação, a pesquisa qualitativa se articula de forma competente. O/a professor/a pesquisador/a se dedica ao entendimento de processos e, por essa razão, pesquisa crianças e suas aprendizagens.

Nesta metodologia, é primordial a escuta, como destaca YIN (2016, p. 21): “é ser capaz de escutar de maneira multimodal, e ao mesmo tempo saber fazer boas perguntas.” Dessa forma, ao mesmo tempo em que realizamos uma pesquisa conversando com as professoras, propondo uma roda de trocas de experiências, com narrativas diferenciadas, cabe a nós, no papel de educadores, também saber ouvir de várias maneiras o que cada criança tem a dizer, o que cada criança traz consigo, como

cada uma vivencia as experiências em seus espaços, aproximando a Geografia ao ato de escuta, da escuta sensível, que proporciona o aprender.

Em caso especial, não tive a oportunidade de ouvir as crianças e observá-las nos espaços escolares. Por meio dessa proposta, foi possível apenas escutar as professoras e significar suas construções considerando que elas estão atuando nesse local diariamente. Na sequência, apresento fragmentos importantes de fala das professoras, que me permitem o alcance dos objetivos a partir da pesquisa qualitativa. A seguir, a fala da professora Ariel:

Eu queria fazer um comentário que não está tão dentro da pergunta realizada, mas é algo que na escola que eu trabalho a gente se depara bastante que é com a valorização do que é trabalhado com as crianças. Às vezes, a gente percebe que em nosso trabalho, talvez pela necessidade de que a gente tenha de se colocar como profissional que estudou para isso, sentimos nas famílias uma cobrança que no Jardim 2 as crianças aprendam as letras e os números. Então, a gente percebe que o conhecimento da utilização do espaço, as famílias não compreendem que tudo isso está interligado e é necessário estar interligado. Não é possível a gente ensinar somente as letras e os números como se somente isso fosse importante para a criança. A primeira coisa é nós como profissionais reconhecermos a importância disso, compreendendo que é um conjunto de saberes, e aprender a lidar com a valorização de todos os saberes e desse tipo de olhar (PROFESSORA ARIEL, 2020).

Nesse momento, escutei atentamente o relato da professora, trocando ideias e experiências por meio de diferentes perguntas, posicionamentos, experiências, narrativas, equipando-se da pesquisa qualitativa. A professora sinaliza um alerta, no caso, sobre a cobrança dos pais. Para eles, o que é importa é a questão de números e letras, o que se faz para a compreensão do espaço, do tempo e da cientificidade, que fuja à ideia da Língua Portuguesa e da Matemática, não tem valor. Em análise – não tem valor nas universidades, nas escolas e nas famílias.

Importante alertar também para a recente mudança legislativa no campo da educação, a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), que inclui a Educação Infantil. Muitos/as professores/as, às vezes desprovidos de tempo, não conseguem estudar este documento como deveriam, causando certo desconforto quando solicitados a falar e argumentar sobre o seu conteúdo. No momento das conversas, tive a oportunidade de perceber que as professoras sabem da existência desse documento normativo, inclusive, algumas mencionaram, na argumentação de suas falas, que antes mesmo da BNCC (BRASIL, 2017) já não trabalhavam com áreas de conhecimento, e sim com experiências, exemplificando: na adaptação de um bebê,

na organização do espaço, ocorre pelo vínculo afetivo e segurança do bebê, se o bebê se sente seguro ao ser recebido no pátio da escola, assim será organizado esse espaço para recebê-lo. Construimos na experiência com o corpo.

Conforme Yin (2016), a pesquisa qualitativa se define pelos seguintes critérios: Inicialmente, a primeira etapa diz respeito à definição de alguma coisa para investigar. Nesse momento, com um tema em mente, escolhi o assunto a ser investigado, pensando no porquê é importante pesquisar “Os Saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil.” No momento em que foi apresentado o tema às professoras para a realização da roda de conversas, todas reconheceram a importância de se ter um olhar para as vivências das crianças na Educação Infantil, bem como a presença dos saberes geográficos nos espaços escolares e fora da escola, justificando o motivo dessa importância.

Ainda, houve a abordagem de que não trabalhamos por área de conhecimentos na Educação Infantil, como já mencionei anteriormente. A interferência, nesse momento, foi justificar que a intenção, ao propor a pesquisa com esse tema, é realmente compreender se nós temos consciência do quanto o conhecimento do professor da Educação Infantil sobre a construção das relações socioespaciais na criança é importante, e que, para isso, a consciência do que e para que se ensina é fundamental.

Na segunda etapa, tem-se a coleta de dados relevantes. Nessa fase, foi conduzida a entrevista, considerando as narrativas e experiências das professoras como fontes primárias para a obtenção dos dados necessários. A pesquisa teve a pretensão de analisar os saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil, para investigar possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais e entender a fragilidade, ou não, das professoras em relação aos processos cognitivos, sem a pretensão de julgá-las, mas sim de contextualizar suas ações, formações e autoformações. Assim, percebi que as professoras trabalham os saberes geográficos em suas aulas, no entanto, há uma precariedade na significação das relações socioespaciais como o que fazer com essas relações e como fazer.

Na terceira etapa, tem-se a análise e interpretação dos resultados. Na pesquisa, analisei, no contexto da Educação Infantil, se o/a professor/a compreende a importância do trabalho em sala de aula, relativo à construção das relações socioespaciais nas crianças, ainda, se o/a professor/a enxerga e intenciona a

construção do conhecimento em atividades rotineiras. Nesse aspecto, as professoras deixam nítida a importância do trabalho com os saberes geográficos em sala de aula, no entanto, assim como em minha prática, por muitas vezes, deixamos de enxergar e intencional as atividades rotineiras, sejam elas uma simples ação no ato de brincar embaixo da mesa, dentro ou fora de uma barraquinha, agir no jogo simbólico ao fazer uma comidinha, ou ainda no encantamento dos pátios grandes e/ou pequenos.

Na quarta etapa, definida pelo autor, tem-se as conclusões baseadas nos resultados empíricos. Conforme o estudo foi avançando por meio das conversas, as conclusões foram sendo implementadas, visto que a pesquisa qualitativa permite realizar processo de recursão. Nessa etapa, houve uma relação entre os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos pelos caminhos metodológicos escolhidos. Fez-se também necessário relacionar os dados obtidos com os referenciais teóricos. Sendo assim, esses dados serão expostos no decorrer da escrita, dos capítulos.

Em relação ao trabalho de campo, bem como acerca do levantamento de dados, YIN destaca que:

O trabalho de campo ocorre em ambientes da vida real, com pessoas em papéis da vida real podem ser os lares das pessoas, locais de trabalhos em empresas, ruas e outros espaços públicos, ou serviços como escolas ou clínicas de saúde (YIN, 2016, p. 98).

O levantamento dos dados aqui propostos abrange fatos e ambientes da vida real, envolvendo escolas, professores e crianças em práticas diárias. Por envolver esses fatores e ambientes, as condições de trabalho também sofreram alterações. Como enfatiza Yin, nas diversas discussões, a pesquisa qualitativa evidencia uma estrutura flexível, pois se dá em ambientes reais e não em laboratórios formatados, com experiências já conduzidas para um resultado.

Nos estudos com as professoras, não foi diferente. Na realidade, estamos vivendo um momento pandêmico, que nos coloca à prova, mudando rumos. A roda de conversas remotas foi uma das flexibilidades necessárias, conciliar horários foi uma dificuldade não tão calculada. No decorrer dessa caminhada, professoras apresentaram indisponibilidade de horários, sendo necessário realizar outra forma de conversa, que foi substituída pelo questionário. Uma nova procura por professoras foi realizada e passou a fazer parte de nossa conversa a professora Melody (A pequena sereia).

O trabalho remoto está sendo desenvolvido por diversos profissionais, nem todos no mesmo horário. Precisei levar em conta esse aspecto para que nenhuma professora ficasse fora do processo, visto que considero a troca de experiências de extrema importância para a conclusão da pesquisa.

Conforme sugerido por Yin, apresentamos uma tabela para mostrar como realizamos a coleta de dados, envolvendo o tema da pesquisa, o local e os envolvidos.

Quadro 2 – Coleta de dados/Nível de coleta de dados

Tema principal	Nível mais amplo	Nível mais estreito
Os Saberes da Geografia no contexto da Educação Infantil.	Plataforma on-line (Google meet) e locais escolhidos pelos profissionais (na maioria, suas residências).	Professoras

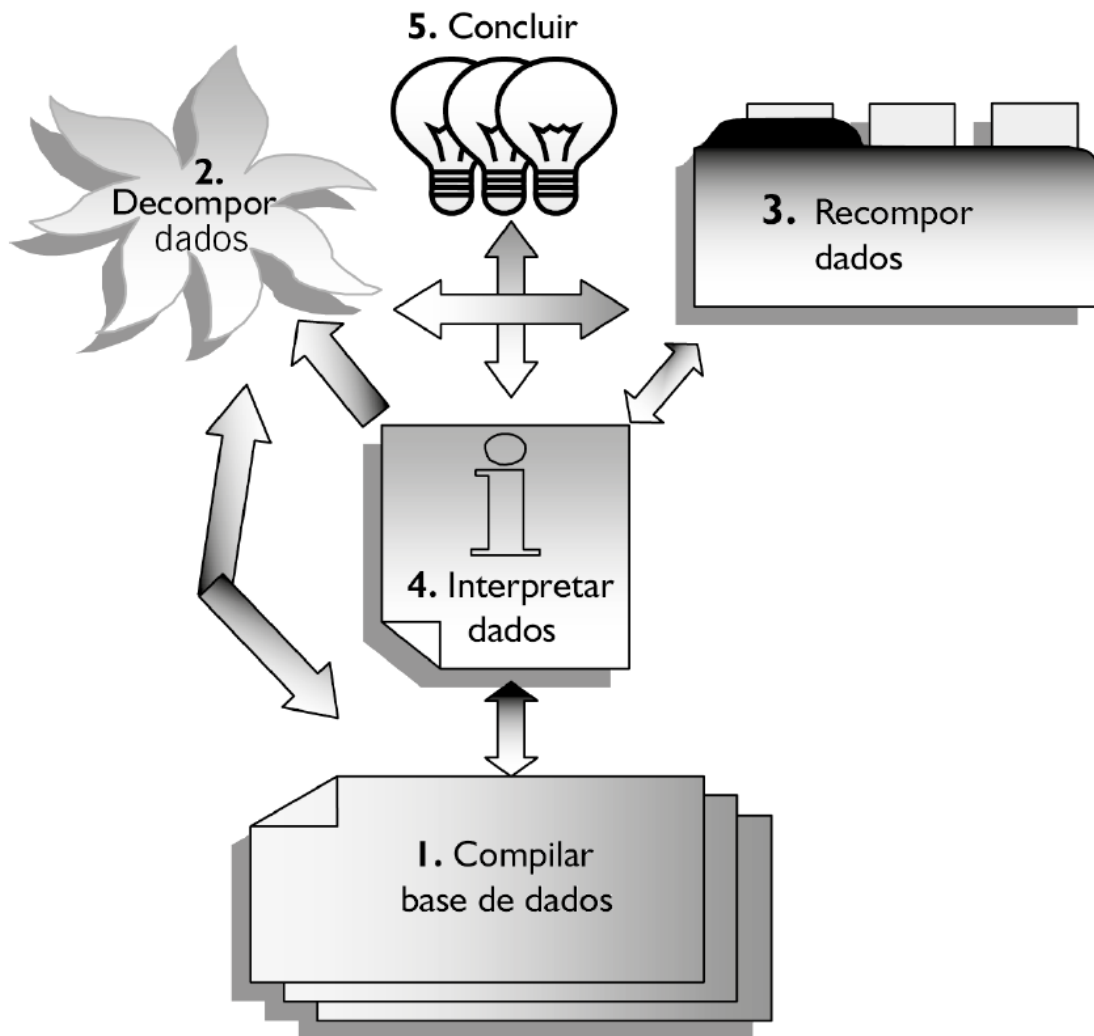
Fonte: Baseado na Tabela 4.1, proposta pelo autor Robert K. Yin (2016, p. 96)

De acordo com Yin (2016. p. 108):

Ao mesmo tempo, embora a análise de estudos qualitativos não siga um livro de receitas, tampouco ela é totalmente desregrada. Na verdade, a experiência prática na realização de pesquisa qualitativa, bem como os estilos analíticos representados em numerosos textos sugerem que a maior parte da análise qualitativa - seja qual for a orientação qualitativa particular adotada - segue um ciclo geral de cinco fases (YIN, 2016. p. 108).

Assim, em sua bibliografia, Yin atenta para a importância de seguir um ciclo geral de fases para a organização da pesquisa qualitativa, enfatizando que a pesquisa não segue um livro de receitas, mas não pode ser totalmente desorganizada, sem um caminho a direcionar. A seguir, apresento a figura que demonstra o ciclo de cinco fases para a análise qualitativa de uma pesquisa proposta por Yin. Fases estas já enunciadas anteriormente.

Figura 3 – Análise de dados – Ciclo de cinco fases



Fonte: Figura 8.1 (YIN, 2016, p. 159)

A análise das cinco fases propostas por Yin (2016), na realização da pesquisa, permitiu maior segurança na interpretação dos dados e na produção das considerações. A partir das entrevistas, foi possível a compilação de dados pelo cruzamento das manifestações das professoras. Organizar os dados de maneira ordenada permitiu encontrar leituras propícias para tal análise e para torná-los úteis e proveitosos à pesquisa. Os dados foram organizados virtualmente, com a separação de vídeos gravados, por grupos, por duplas e individuais, correspondentes a cada pergunta discutida e manuscritos por meio da transcrição das narrativas dos vídeos. Os vídeos/dados foram revisitados constantemente para a transcrição completa de cada narrativa e para que ocorresse o encontro com os construtos dos autores citados.

Após transcritos, várias releituras ainda foram necessárias para a familiarização e recordação das entrevistas. Os dados coletados foram as entrevistas, sendo que foi

necessário eliminar as observações, conforme já mencionamos. Houve a relação das narrativas às questões da pesquisa pela troca de conhecimentos e experiências das práticas pedagógicas referentes ao trabalho com as relações socioespaciais no cotidiano da Educação Infantil.

Nessa fase de compilação, procurei utilizar todas as palavras apresentadas pelas professoras, mesmo que não estabelecessem uma uniformidade para os dados, sem caráter eliminatório, por considerar a importância de saber ouvir, exatamente como propõe a pesquisa qualitativa. Os dados obtidos apresentam como conteúdo, além de vídeos e transcrições, gráficos, tabelas e quadros, como síntese das coletas. A base de dados envolveu um estudo com sete professoras de Educação Infantil. As narrativas foram pautadas em oito temáticas, sendo que, no ato das conversas, as temáticas sete e oito foram conversadas juntamente por várias professoras. Lembrando que, no segundo momento, não obtive a participação da professora Ariel. Cada dispositivo foi introduzido por mim e aleatoriamente iniciavam-se as conversas. Por meio desses dados, compilei as respostas que deram suporte à pesquisa.

Com a organização dos dados, passei a reestruturar os elementos que se fizeram necessários, em agrupamentos diferentes, passando para a fase de decomposição e análise, considerada a segunda fase do ciclo. Como foi uma conversa on-line, cada professora pôde escolher o lugar em que participaria desse encontro. Com a reorganização dos dados da primeira etapa, senti a necessidade de realizar a segunda etapa, assim, decidi reunir as categorias da primeira e, novamente, passei a pesquisar horários e datas disponíveis das professoras, que envolveram conversas em momentos individuais e em duplas. Essa reorganização foi necessária para que melhor pudesse compreender o trabalho das relações socioespaciais com as diferentes idades que compõem a etapa da Educação Infantil, para a significação dos dados obtidos. Desse modo, consegui reunir as professoras por horários de disponibilidade e dividi os encontros para novos debates e novas trocas de experiências.

As novas trocas de experiências possibilitaram revelações importantes, destacando como principal a importância do trabalho com os saberes geográficos na Educação Infantil, mas a não significação destes saberes, em que novos conceitos emergiram, novas fontes bibliográficas foram necessárias para dar suporte às novas revelações, emergindo o avanço para uma terceira etapa da pesquisa.

Essas observações constituíram a recomposição dos dados, a terceira fase que compõe o ciclo apresentado na figura 3. Desse modo, consegui perceber, filtrar, classificar e cruzar as ideias com mais clareza direcionando os padrões objetivados.

Nesse momento, diante de diferentes situações, considerando diferentes temas abordados pelas professoras, bem como suas posições em momentos distintos, por exemplo, os diferentes currículos das instituições, os espaços e tempos no ato das entrevistas, conversas e narrativas inesperadas, tudo influenciou para que ocorresse a recomposição dos dados, pois forneceram novos elementos, novas dúvidas, o que me permitiu voltar à fase de decomposição. Esse movimento possibilitou desenvolver uma narrativa mais completa sobre cada uma das professoras. Estou assim “vendo a essência de toda a análise” (YIN, 2016, p. 178). Uma análise/síntese no corpo da pesquisa mostra as diferentes opiniões de cada entrevistada.

Para tanto, criei uma matriz em forma de perguntas, conforme o quadro 1, para que desse suporte às conversas e à organização dos dados, atentando para semelhanças e diferenças, bem como para a eficácia do tema em pesquisa. Foi essa matriz que possibilitou a recomposição e avanço de etapas. No estudo referente aos saberes geográficos no contexto da Educação Infantil, utilizei os dados para mostrar a relevância de vislumbrar o trabalho das relações socioespaciais, visto que a intenção é possibilitar vivências e experiências das crianças nas escolas. Consequentemente, significando e potencializando o entendimento geográfico para elas, em idade pré-escolar.

Com isso, nessa fase, a essência do tema apareceu. E como destaca Yin, “As falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos” (YIN, 2016, p. 81).

Friso que a pesquisa está organizada em oito questões em forma de conversas e troca de experiências. Assim, a seguinte: “interpretação, quarta fase que envolve o uso do material decomposto para criar uma nova narrativa, com tabelas e gráficos, quando pertinentes, que se tornarão a parte analítica fundamental do rascunho ou manuscrito” (YIN, 2016, p. 160).

Durante o momento da interpretação, a busca por novas fontes fez-se necessária diante das diferentes concepções apresentadas pelas professoras, como a questão, por exemplo, de professores pedagogos não serem geógrafos para nomear

as atividades que contemplam os saberes como Geografia. Acrescento que houve a necessidade de interpretar com mais clareza a questão de como as professoras agregam ao fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico.

Destaco que houve um entendimento de que estaria trazendo o componente Geografia, da área das ciências humanas, para dentro da Educação Infantil. Desse modo, minha interferência foi alertar para que percebamos se temos noção de que olhando para dentro da Educação Infantil, e não para fora, ainda, compreendendo que, explorando alguns elementos do cotidiano, podemos construir com a criança um raciocínio espacial mais apurado.

Sendo assim, é nesse sentido a intenção de realmente compreender se temos consciência de quanto e de como as questões são trabalhadas dentro de um campo de experiência, que é muito caro para nós, e é justamente ali que estão as questões espaciais. Com o material em mãos, das diversas narrativas apresentadas, mostro alguns gráficos e tabelas para justificar as opiniões das professoras. Elenco práticas comuns e distintas apresentadas pelas profissionais. Apresento, também, um gráfico com a questão relativa ao momento em que as professoras enxergam o saber geográfico nos Campos de Experiências da BNCC.

Na fase de interpretação de dados, realizei a análise, por meio dos dados obtidos na decomposição e recomposição, com início após a conclusão das duas etapas das entrevistas. Na sequência, por meio dos referenciais teóricos, e término com as palavras-chave/síntese de cada questão debatida, mostradas de forma sintética, permitindo relacionar e interpretar concordâncias e discordâncias nas narrativas. Assim, conforme Yin, “A etapa de interpretar os dados reforça a capacidade de fazer pesquisa qualitativa” (YIN, 2016, p. 183). Procurei considerar todas as posturas para que os leitores possam chegar à semelhante interpretação.

Assim, ordenei novamente os resultados e realizei as interpretações. “A interpretação dos dados da pesquisa nos remete a ordenar os resultados e relatá-los, dando significado à pesquisa” (YIN, 2016, p. 183). Ciente das críticas positivas e negativas, no aceite de minhas interpretações por colegas, não deixei de manifestá-las, sempre pensando em contribuir para a prática pedagógica de professores multidisciplinares no que se refere à oportunidade de construções dos saberes geográficos com crianças de Educação Infantil. Entendo que é de extrema relevância

esse trabalho com as relações socioespaciais direcionado a crianças, principalmente pelo ato da escuta. Também, é necessário que pedagogos possam significar essas atividades baseadas nas bibliografias sobre os processos de conhecimento na Geografia para que o trabalho seja de fato significativo.

Com uma visão preliminar das interpretações, iniciei as reflexões para chegar às conclusões. Conforme YIN (2016, p. 183), “Estudos investigativos não terminam com a simples análise de seus dados [...] Bons estudos devem dar dois passos adiante para interpretar os dados [...]”. Sendo assim, com as análises realizadas, cheguei às conclusões, relacionando-as com as interpretações. Desse modo, um estudo de toda a pesquisa foi feito por repetidas vezes para que chegasse a essa etapa, na qual capturei o significado geral, no caso, o objetivo geral da pesquisa. Como sublinha Yin (2016, p. 222), “lições foram aprendidas” e implicaram diretamente em práticas pedagógicas. Não só reafirmei resultados, mas possíveis soluções, “proposições originais” e contradições, concluindo a pesquisa com novas descobertas referentes aos saberes/práticas de Geografia na Educação Infantil.

3 CRIANÇAS... PEQUENOS PRÍNCIPES E PRINCESAS, PERSONAGENS DE UMA LONGA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

- Não perseguem nada, disse o guarda-chaves. Estão dormindo lá dentro, ou bocejando. Só as crianças esmagam o nariz nas vidraças.
- Só as crianças sabem o que procuram, disse o príncipezinho. Perdem tempo com uma boneca de pano, e a boneca se torna muito importante, e choram quando a gente toma...
- Elas são felizes... disse o guarda-chaves.

(EXUPÉRY, 2015, p. 86)

É fundamental iniciar este texto pensando nos clássicos, que me encantam por toda a vida e me ensinam muitas histórias, muitos lugares, tempos e espaços desiguais. Na fração do texto citado, aparece a forma de como é ser criança, de como elas lidam com a curiosidade: “espremam o nariz na janela, choram quando ficam sem as bonecas...”. Nas brincadeiras de crianças, há contextos de aprendizagens, há uma caminhada na exploração dos espaços que se multiplicam no mundo da infância. Por meio destas histórias, fazemos geografias – reconhecemos tempos, espaços, acontecimentos, movimentações...

Kuhlmann (2007, p. 7) relata: “A história, embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação e análise...”

Assim, ao fazer uma analogia aos clássicos, a história da Educação Infantil apresenta um significado forte em relação às conquistas e aos acontecimentos. Para compreendermos o presente, faz-se necessário, mesmo que de forma tênue, rever o passado. Com o nariz espremido na vidraça, vamos rever o significado da existência da infância em diferentes contextos socioespaciais.

Nesse contexto, pensar em história da educação é também pensar na história da infância, que se torna significativa por meio das pesquisas sobre Educação Infantil, levando-se em conta todo o período da infância, necessariamente. Nesse sentido, Kuhlmann¹³ (2007) remete a uma pesquisa sobre a infância e à análise de novas fontes, que nos trazem as convergências e divergências em relação às investigações.

¹³ Moysés Kuhlmann Júnior atua principalmente na história da infância. Na obra “Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica”, o autor retrata o tema da assistência e das políticas para os pequenos. Kuhlmann é pedagogo, mestre em educação, doutor em história social e pós-doutor em ciência da educação pela Universidade de Lisboa.

“Crianças, pequenos príncipes e princesas, personagens de uma longa trajetória histórica” intitula este capítulo. A escolha envolveu diversos fatores, tais como o grande encantamento por histórias infantis, a riqueza de espaços e tempos nelas presentes, que nos contemplam no trabalho com crianças pequenas. Por meio das histórias e dos personagens “príncipes e princesas”, muitas construções surgem, desde a afirmação de identidade, expressão de sentimentos até a escuta e olhares sensíveis pertinentes a cada criança. Outro motivo que me levou a essa escolha foi pensar que os príncipes e as princesas retratam espaços e tempos diferentes, sociedades e épocas, igualmente, distintas. Hoje, as crianças são sujeitos de direitos que precisaram perpassar por tempos e espaços diversos a fim de ter essa segurança e reconhecimento. Portanto, podendo viver suas infâncias, sendo crianças. Pretendo narrar aqui um pouco da temporalidade, dos desafios e da complexidade que foi a história das crianças e das infâncias, mediante fontes do passado e fontes do presente.

A infância passou por muitos desafios e negociações, principalmente políticas, para ser reconhecida e protegida por lei. Foram diferentes caminhos percorridos para que as crianças tivessem seus direitos assegurados. No mundo, a preocupação com as crianças menores de seis anos não se deu pelo interesse da aprendizagem, mas sim pelo interesse do capital. “Por isso, fazer um percurso pelo campo de Estudos da Infância torna-se essencial para se conhecer por onde se fundamentam muitas de nossas ações com as crianças” LOPES, (2018, p. 22).

A luta por essa conquista, de direitos às crianças ao longo do tempo, marca, também, a conquista por uma Educação Infantil, que, hoje, leva essa nomenclatura. “É no interior desse complexo movimento que a infância passa a adquirir contornos mais nítidos e um estatuto próprio, sendo nele e por ele construída e reconstruída”. (GONDRA, 2005, p. 09). Nesses movimentos de um estatuto próprio, alguns documentos dão embasamento para a conquista das crianças enquanto cidadãos e o direito à Educação Infantil.

Assim, uma luta travada desde o ano de 1975, com o Diagnóstico Nacional da Educação Pré-Escolar, feito pelo MEC; seguindo com o Ano Internacional da Criança, em 1979, pela Constituição de 1988; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases, LDB de 1996, elencados por KISHIMOTO (2008); bem como o Referencial Curricular para a Educação Infantil, 1998; Diretrizes

curriculares Nacional de Educação Infantil, 1999; além da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC de 2017; documento mais recente. “Esses documentos possibilitaram outros estatutos para a infância e estendem a ideia de direito da criança ao espaço [...]” (LOPES, 2013, p. 290).

Segundo Farias:

Ao abordarmos alguns aspectos do processo de atendimento à infância, procuramos subsídios teóricos para compreender o que tal atendimento tem revelado na prática, a saber, uma luta constante pelo reconhecimento da criança como cidadã, portadora de direitos legítimos e intransferíveis (FARIAS, 2005, p. 33).

Muitos educadores também lutaram pela democratização da Educação Infantil, bem como vários movimentos sociais e pressões feministas marcaram e marcam essa conquista no Brasil. É a compreensão dessas lutas, como aponta Farias, que pretendemos reconhecer na prática.

As instituições de ensino de Educação Infantil começaram a surgir com a industrialização da Europa. As crianças pobres passaram a frequentar as ruas, pois suas mães estavam sendo deslocadas para o trabalho, assim, ocorrendo a preocupação de como e o que fazer para abrigá-las. Essa preocupação teve origem na França, as crianças de 0 a 2 anos de idade eram atendidas em instituições denominadas creches. No Brasil, a creche também teve a finalidade de atender as mães que estavam indo para o mercado de trabalho. “O termo creche tomado emprestado da língua francesa... fornecendo ao Brasil, também, toda a ideia de finalidade e funcionamento destas instituições.” (PARDAL, 2005, p. 60). Para o Autor:

A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio (PARDAL, 2005, p. 60).

Após a idade dos 0 a 2 anos, as crianças passavam a frequentar os asilos, nome dado aos lugares destinados a atender as crianças até os 6 anos de idade. Com o tempo, essas instituições de cuidado com as crianças passaram a ser a etapa de pré-escolarização. “Ao contrário das creches, as salas de asilo francesas não aceitavam apenas crianças cujas mães trabalhassem. As salas de asilo públicas são abertas gratuitamente a todas as crianças cujas famílias não podem pagar contribuição mensal.” (PARDAL, 2005, p. 65). No entanto, no Brasil, as salas de asilo

continuaram com a intenção de atender a necessidade do trabalho feminino, como fruto de mudanças econômicas, esses asilos tinham a preocupação de abrigar crianças as quais as mães estavam sendo deslocadas para a utilização da mão de obra, reorganizando os espaços que essas até então ocupavam.

Na obra clássica de estudos sobre a infância, Ariès¹⁴ (1981) afirma que:

A infância é fruto das mudanças ocorridas na Europa a partir dos séculos XVI e XVII. As transformações sociais, econômicas, religiosas e políticas ocorridas ao final do século XVII dão início à particularização da infância e à reestruturação do espaço destinado às crianças, que emerge com o surgimento da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo. (ARIÈS, 1981, /N LOPES, 2018, p. 25).

A infância, antes vivida no espaço público, passa a ter sua particularização gerando uma reorganização do espaço e das famílias. Escolas e famílias teriam, agora, que dividir a responsabilidade sobre as crianças. A educação de casa passa a ceder lugar para a escola, que dará a preparação para a “vida, para o mundo adulto”. A reestruturação do espaço, citada por Lopes, tem um significado contextual importante, pois os espaços passam a representar também as desigualdades. Importante considerar que as crianças não tinham as mesmas infâncias, por apresentarem classes econômicas e interesses distintos e, conseqüentemente, espaços diferenciados. Suas vivências se dão conforme a concepção que a sociedade tem sobre elas, e varia conforme a sociedade a concebe, tanto no tempo como no espaço.

Segundo Kuhlmann (2007, p. 8):

Os países europeus centrais, influenciaram as instituições de Educação Infantil no Brasil, entre os séculos XIX e XX com o intuito de representar um modelo de sociedade civilizada, promovendo o desenvolvimento das crianças e adaptando-as a sociedade.

Com as influências europeias, a concepção de criança, em relação à educação, foi mudando em razão das transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira. No Brasil, as creches tiveram início com o sistema Republicano, em 1889, no sentido de proteção à criança, em caráter assistencial, com o propósito de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam.

¹⁴ Philippe Ariès (1981) foi um dos autores pioneiros a escrever sobre a infância. Sua obra “a História social da criança e da família” ocupa lugar de destaque na história da infância, relatando, como ideia principal, que a infância não existia na sociedade medieval.

O avanço da industrialização, bem como o desenvolvimento do capitalismo, no qual as mulheres passaram a conquistar o mercado de trabalho, foi um dos fatores que impactaram a condição da criança dentro de instituições. Crianças economicamente mais privilegiadas tinham babás para instruí-las, as menos privilegiadas ficavam sozinhas ou iam para lugares com alguém que cuidasse delas. Para crianças de mães trabalhadoras, a creche deveria ser de tempo integral e, para muitas, gratuitas, devido à baixa renda.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação em creche e pré-escola tornou-se dever do Estado, que possibilitava às crianças de zero a seis anos de idade um lugar específico de aprendizagem, mesmo que sua frequência ainda não fosse obrigatória. A criança passa, então, a ter direito garantido em Lei de frequentar a escola. “Como sujeitos de direitos, não podem tornar-se objetos de ações disciplinares ou repressivas que atentem contra a sua peculiar condição de desenvolvimento e/ou que atentem contra os direitos humanos.” (NUNES *in* VASCONCELLOS, 2005, p. 89). Isso significa que os métodos de atendimentos à criança passaram a ter significativas mudanças dentro das instituições, principalmente das que eram portadoras de práticas repressivas aos menores.

O Estado passou a ter a obrigação de fornecer escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Dessa forma, as políticas públicas iniciam a disputa de poder pelos territórios de infância.

Redação dada pela Constituição Federal de 1988:

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

Posteriormente, foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006:

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

Dessa forma, foi necessário muito tempo, mais de um século, para que as crianças tivessem seus direitos garantidos pela legislação brasileira. Pela primeira vez, no Brasil, a Constituição Federal/1988 reconhece a criança como sujeito de

direito e determina, dentro da estrutura do Estado, as instâncias que devem se ocupar em garantir o seu atendimento. Ainda, reconhece a Educação Infantil como direito da criança, que inexistia antes dos anos de 1980, visto que não tinham direito à educação. “Isso significa que estão sob a proteção da Lei todas as crianças e adolescentes...” (NUNES *in* VASCONCELLOS, 2005, p. 89).

Como sujeito de direitos, na história da Educação brasileira, um novo enfoque é dado às crianças, “crianças cidadãs” (NUNES *in* VASCONCELLOS, 2005, p. 99), fazendo surgir outro documento de extrema importância para o avanço significativo na conquista do respeito à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 – apontado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF como uma das legislações mais avançadas do mundo, no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer, assim descrito:

O ECA nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantias de direitos, fundada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. Seus principais avanços estão no esforço de regulamentação da atividade jurídica, tanto em termos da aplicação de medidas judiciais quanto em termos de controle sobre as instituições que hoje prestam assistência e/ou atuam no âmbito da aplicação das medidas destinadas aos que estão em conflito com a Lei. Pretende oferecer às crianças e adolescentes possibilidades de uma convivência familiar e comunitária a partir do atendimento às suas necessidades, agora vinculadas a uma política descentralizadora, coordenada pelos municípios e submetida aos novos mecanismos de controle social, tais como os conselhos de direitos e os conselhos tutelares. No geral, o ECA propõe as seguintes mudanças, tanto no enfoque sobre a criança quanto nas políticas de atendimento. (NUNES *in* VASCONCELLOS, 2005, p. 88).

Nesse sentido, nasce o ECA, em prol de um atendimento à infância em relação às práticas sociais. O ECA foi mais uma das lutas, tendo em vista que apresentou certa vulnerabilidade devido à redução de serviços públicos na década de sua implementação. Nessa vulnerabilidade, ocorrem grandes perdas para a criança no sentido da proteção, pois não houve politicamente uma articulação entre educação, saúde e assistência, como abordado na citação:

O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos é uma conquista dos movimentos sociais que lutaram pelo Estatuto. Este reconhecimento implica a necessidade de formação continuada e de capacitação de agentes institucionais, educadores, conselheiros, e o reordenamento nas políticas de administração, que têm uma gestão ainda marcada pela discriminação e repressão. Implica a estruturação das políticas de atendimento à criança e ao

adolescente com base na descentralização política e administrativa e na participação da sociedade civil organizada. (NUNES *in* VASCONCELLOS, 2005, p. 90).

Com a descentralização, seria possível controlar melhor as prioridades de atendimentos às crianças e aos adolescentes, bem como a construção de novas práticas de políticas voltadas para eles, priorizando-se as necessidades da infância na proteção integral, cumprindo, assim, com os direitos devidos. Por outro lado, o ECA apresenta uma grande conquista para a infância, a penalidade para quem infringir seus direitos, conforme os autores abordam a seguir.

Por fim, cabe destacar a relevância que o ECA dá à dimensão educativa do trabalho no campo da Educação Infantil, salientando [...] as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referente ao não-oferecimento ou oferta irregular de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (NUNES *in* VASCONCELLOS, 2005, p. 94)

Redação dada pelo ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

A partir de interesses públicos e privados, fixam-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1993, sendo exigida sua aprovação, pelo governo federal até 1996, conforme descrito a seguir:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação através de sua Câmara de Educação Básica, se encontram nos termos da Resolução CEB 1/99 (Brasil, 1999) e estão fundamentadas no Parecer CEB 22/98 CEB (Brasil, 1998b). A Resolução institui oito diretrizes, e a primeira dela traz os fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, fundamentados em três princípios: éticos, políticos e estéticos. (AQUINO, VASCOCELLOS, *In* VASCOCELLOS, 2005 p. 110).

As DCNEI, que também visam colocar as crianças como sujeitos de direitos, representando avanço dessa condição para as crianças pequenas, também foi um documento que acabou sendo silenciado pelo governo federal, não tendo repercussão satisfatória, que, segundo Aquino e Vasconcellos (2005, p. 110), “... para ser

implementada exige a reflexão sistemática dos valores de vida de cada professor frente à sua prática docente.” Essas autoras ainda apontam que “a difusão e apropriação desse documento pelos profissionais de Educação Infantil foram inexpressivas.”

Nos argumentos anteriores, entendo que não houve uma negociação entre as partes envolvidas, autoridades, educadores e famílias, para que os princípios propostos por esse documento (ético, político e estético) pudessem ser postos em prática, objetivando a criança como cidadã, pois previa a participação de ambas as partes e isso não ocorreu.

Importante citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, Seção 1, p. 18), pois, segundo este documento, torna-se obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As Diretrizes Curriculares visam orientar o desenvolvimento da Educação Infantil nas instituições escolares, quanto à organização, à articulação e à avaliação das propostas pedagógicas.

As DCNEI definem e concebem as crianças como sujeitos de sua própria história, que são afetados, mas também afetam o mundo em que vivem. (AQUINO, VASCONCELLOS, *In* VASCONCELLOS, 2005 p. 113). Para que essa definição de criança fosse colocada em prática, deveria haver uma mudança nos olhares e práticas das autoridades federais, em relação à liberação de verbas; investimento na formação dos professores, participação efetiva das famílias na escola e mudança de prática pedagógica dos professores.

Destaco outro documento que norteia a política educacional brasileira no que se refere à criança de Educação Infantil, a LDB 9394/96. Foi com a aprovação da LDB, que a Educação Infantil passou a ter uma consideração mais favorável, sendo definida como a primeira etapa da Educação Básica. A Lei define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação, devendo atender crianças dos 0 aos 5 anos de idade, conforme definido a seguir:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse viés, com a finalidade de desenvolvimento integral da criança, o caráter assistencialista aplicado pelas “creches” passa agora a ter um caráter educacional, “visando o pleno desenvolvimento do educando”. Esse caráter educacional gerou algumas incertezas entre instituições infantis e profissionais da área, pelo fato de “não haver uma definição de aprendizagens específicas para a Educação Infantil, isto só aparece para o ensino fundamental”. (KAPPEL, AQUINO, VASCONCELLOS, 2005 p. 130). Complementam as autoras:

O caráter educacional proposto às instituições de Educação Infantil não pode prescindir da assistência, mas tem uma lógica diversa desta, já que tem como foco o desenvolvimento integral da criança, vista como sujeito de direito e de cultura. Com essa visão de que as crianças, desde que nascem, são sujeitos de cultura e que, por conseguinte, têm direito a educar-se, busca-se superar as práticas assistencialistas (onde a criança é apenas objeto de cuidado da assistência) e práticas de escolarização precoce (onde apenas se valorizam as habilidades para “ler, escrever e contar.” (KAPPEL, AQUINO, VASCONCELLOS, 2005 p. 129).

De fato, no século XXI, mudou o currículo da Educação Infantil com a LDB, representando e assegurando os direitos à educação e cuidado para crianças que integram essa etapa da educação.

Como forma de definir uma melhoria no trabalho com crianças de Educação Infantil, foram elaborados os RCNEI, documento para guiar a prática pedagógica em âmbito nacional, mais uma referência para unificar o ensino brasileiro. Como vimos, com a Constituição de 1988, “vinha-se afirmando o princípio da descentralização e fortalecimento da municipalidade e instâncias locais” (AQUINO, VASCONCELLOS, 2005, p.101) e os RCNEI integraram mais um documento que “manteve a marca do Ministério da Educação e, por extensão do governo federal, nos sistemas de ensino municipais e estaduais.”

Com base nessas narrativas, mais uma vez, a Educação Infantil passa a não ter prioridade, mesmo com um documento rico em contribuir com práticas educativas de qualidade para todas as crianças brasileiras, visto que acabou por ser inexpressivo ao MEC, servindo como guia para planejamentos, mas sem obrigatoriedade. Na citação a seguir, as autoras apresentam os objetivos do RCNEI:

O RCNEI tem como objetivos: subsidiar parâmetros para a definição estadual e municipal das políticas de educação infantil; subsidiar a produção e avaliação de material didático e fornecer critérios de qualidade para o credenciamento e avaliação dos sistemas educativos”. (AQUINO, VASCONCELLOS, 2005, p. 106).

As autoras argumentam que isso levou os profissionais da área a seguirem uma “obediência mecânica”, não podendo pôr em prática a flexibilidade, tendo que seguir à risca as determinações postas pelo documento, “sem proporcionar espaço para debate e reflexão do mesmo”. “Um currículo nacional, e não currículos, como aparece expresso na LDB, art. 26, silencia as vozes, particularmente aquelas que expressam e denunciam as desigualdades sociais”. (AQUINO, VASCONCELLOS, 2005, p. 114).

Assim, de um lado, os RCNEI objetivam acabar com a marca assistencialista aplicada em creches; por outro lado, a antecipação da escolaridade na pré-escola, servindo como um guia de reflexão para os professores da área. Já na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, o trabalho com crianças pequenas “recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de deferir do termo ensino que antecipa as etapas Fundamental e Médio [...], ela terá características distintas de uma escola convencional” (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 187). Assim, a Educação Infantil deverá ser vista em sua especificidade.

Como previsto pela LDB 9394/96, o Ministério de Educação Brasileiro deveria organizar um currículo básico comum que servisse de orientação para todas as escolas brasileiras, tanto públicas como privadas.

No artigo 26, da referida lei, está previsto o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Resolução dada pela lei número 12.796, de 2013).

Desse modo, a BNCC, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017, marca mais um momento histórico na educação brasileira. Esse documento norteará os currículos das escolas públicas e privadas brasileiras.

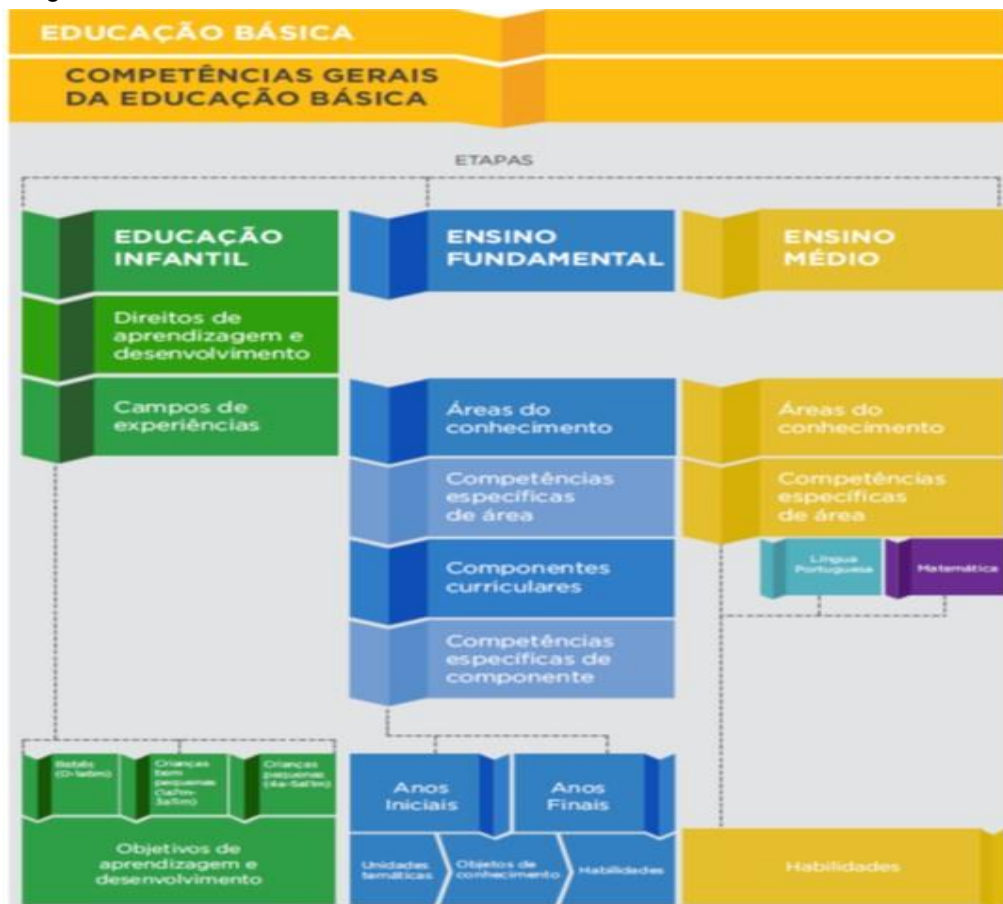
Todos sabemos que, mesmo tendo a BNCC, os espaços destinados à criança continuam sendo desiguais. Temos crianças no Brasil com oportunidade de viver suas infâncias em lugares protegidos, explorando todas as possibilidades de criação e ação sobre o mundo. Contudo, temos muitas crianças vivendo em situações de risco, mesmo dentro de instituições destinadas ou não a elas. A história mostra que os

contos e as fadas continuam no imaginário, pois, nos fatos reais, as vivências ainda são muito desiguais. Sendo assim, parece que progredimos imensamente com as mais variadas legislações, mas ainda temos muito a crescer em relação aos direitos iguais e às justiça sociais. Criança deve ser protegida pelo simples fato de ser criança. Nesse contexto, apresento a definição da BNCC:

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

Com o objetivo de organizar um ensino igual para todos, mesmo tendo consciência que tal ensino não existe no Brasil, apresento, a seguir, a estrutura da BNCC para a Educação Básica:

Figura 4 – Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC, 2017, p. 24¹⁵

¹⁵ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BNCC, 2017, p. 23).

A BNCC apresenta dez competências maiores que representam o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comunicativo. Estas competências são os fios condutores que buscam articular as experiências com conhecimentos, assim, promovendo o seu desenvolvimento integral. Na BNCC (2017, p. 8), “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”. As competências propiciam que os alunos aprendam a aprender, para que possam aprender muitas outras coisas, em muitos outros lugares, a partir de capacidades desenvolvidas, a priori.

As habilidades são as aprendizagens fundamentais de cada ano ou disciplina, no caso, as particularidades da aprendizagem dos alunos que garantem o desenvolvimento das competências. As habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, conforme a BNCC (2017, p. 29). Representam diferentes objetos de conhecimentos, organizados em unidades temáticas, conforme mostra a figura 4, acerca da estrutura da BNCC. Sendo assim, aparece a especificidade da Educação Infantil, conforme a citação:

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de uma Base Nacional Comum curricular para orientar as unidades integrantes dos sistemas de ensino e elaborar seus currículos criou para a E.I o desafio de manter sua especificidade e identidade dentro de uma concepção curricular que difere das demais etapas de Educação Básica, embora se integre a elas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 05).

Nesse viés, pensar um currículo com a especificidade das crianças pequenas, próprio para a Educação Infantil, é poder olhar sobre a infância, escutar e compreender as crianças, centrar a educação nelas, nas necessidades e interesses dessa faixa etária. Na Itália, o pensar a criança por meio da escuta, das experiências e do brincar, leva a pensar a criança pequena como centro da aprendizagem. Pesquisadores da infância, no Brasil, têm estudado os campos de experiências italianos como ponto de partida para o currículo da Educação Infantil, objetivando a especificidade dessa etapa. A postura dos leitores críticos da BNCC assinala que:

Cabe, então, questionar o formato do currículo escolar organizado por disciplinas, que muitas vezes é trazido como modelo para Educação Infantil, de modo que possamos pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas. Por tal razão, destacamos a necessidade de refletirmos sobre os campos de experiências no contexto da educação da infância e suas contribuições para pensar o processo de construção de conhecimentos, para construir um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Buscar contribuir para um processo educativo que tem na criança a sua centralidade (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015. p.11).

Assim, como ressaltam as autoras anteriormente citadas, o currículo para a Educação Infantil torna-se mais focado na escuta do que na fala do professor, na experiência de vivência das crianças do que o conteúdo por si só, na brincadeira como possibilidade de aprendizagem. E seguem com a seguinte postura:

Hoje a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na educação infantil no Brasil. A legislação italiana pode contribuir tanto pelo fato de podermos concordar com ela como pela possibilidade de dela divergimos (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015. p.186).

Como já mencionado, a criança é sujeito histórico e de direitos, como sujeito histórico, desenvolve-se na interação com demais crianças e adultos de seu convívio social. Pensando nessa socialização, destaco que o formato de currículo da Educação infantil, no Brasil, necessita de muitas reflexões para que tenhamos um olhar específico dessa etapa/fase, desse modo, não pensando como suporte para a etapa seguinte. Assim, se pensarmos e trabalharmos com as reais necessidades e especificidades da criança de Educação Infantil, saberemos lidar com os saberes, com as narrativas e experiências que elas nos trazem possibilitando aprendizagens, construções e criando meios para que perguntem e interajam.

Nesse sentido, analisando a especificidade da Educação Infantil, apresento uma figura da estruturação dela na BNCC.

Figura 5 – Estrutura da Educação Infantil na BNCC



Fonte: Governo de São Paulo. Acesso em 30 jan. 2020¹⁶

Para a Educação Infantil, a BNCC apresenta uma organização um pouco diferenciada, além das competências gerais, que também se aplicam a essa etapa, a aprendizagem e o desenvolvimento são assegurados por seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme os eixos estruturantes da Educação infantil, propostos pelo DCNEI, em seu Artigo 9º, que consta na BNCC (2017, p. 37). A seguir, apresento, no quadro 3, o significado dos direitos de aprendizagem, conforme a BNCC (2017).

Quadro 3 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.gas.pirassununga.sp.gov.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BNCC (2017, p. 38)

Diante disso, como garantia de efetivação dos direitos de aprendizagens, circulam os eixos estruturantes propostos nesse documento, que abrangem as interações e as brincadeiras, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BNCC, 2017, p. 37). A criança é um ser ativo desde que nasce, assim, na interação com outros, ocorre aprendizagens significativas, desenvolvendo-se em diversos e diferentes aspectos. Nas brincadeiras, as crianças lidam com outras coisas, como objetos, imagens, personagens, deixando de agir somente com base em suas percepções, mas imaginando, interagindo, explorando e criando outras coisas.

A garantia dos direitos tem fundamental importância para a construção da identidade e subjetividade das crianças nessa etapa da educação básica, e os eixos estruturantes, “interações e brincadeiras” são essenciais nesse processo, pois é no contato com o outro, na troca de experiências e interação com os colegas, no ato de brincar em diferentes espaços e tempos (presentes todos os dias nas rotinas das crianças) que as crianças serão conduzidas a novas experiências, permitindo produzirem seus conhecimentos, viajarem no seu imagético, extrapolando assim suas criatividades.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação Infantil está estruturada por Campos de Experiências. Cada campo com os objetivos de aprendizagens específicos, não limitados por objetos de conhecimentos, mas por direitos de aprendizagens. Assim, elucida-se:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentimento singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 10).

Na Educação Infantil, não se fala em áreas de conhecimento, mas sim nos Campos de Experiências, que são situações e experiências concretas da infância e estão centradas na e para as crianças, e não no professor. Os campos foram assim nomeados: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” Desse modo, de acordo com a BNCC:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017 p. 40).

Os Campos de Experiências referenciados na BNCC direcionam o olhar para a criança e não para a escola, ou seja, não se preocupam com a escolarização, mas sim com o desenvolvimento identitário e coletivo, sem a obrigação de uma listagem de conteúdo a ser trabalhado. As relações entre criança – ambiente – acontecimentos estão vinculadas à capacidade de observação dos professores em ambientes possíveis de serem experienciados para as mais diversas aprendizagens. A aprendizagem acontece pela experiência proposta pelo espaço, tornando-o um lugar territorializado para desenvolver a autonomia do movimento, do corpo e do pensamento. A observação do professor dará conta de um olhar mais atento e seguro para a aprendizagem, conforme descrito no documento a seguir:

É necessário o olhar para o cotidiano, para as emoções e para os saberes presentes nas relações face a face, trazendo para o currículo o reconhecimento das experiências infantis como aspecto norteador básico. Com isso, está sendo proposto um novo paradigma para a educação escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 08).

Nesse viés, propor um novo paradigma não é algo simplório, visto que exige diferentes olhares, desestabilização de concepções, entretanto, é necessário para o contexto atual e para o entendimento da BNCC. É essencial olhar para o cotidiano e trazê-lo para o currículo, colocando a criança como centro das construções. Os campos de experiências, da BNCC para Educação Infantil, são definidos por objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, que, de forma indireta, correspondem às habilidades dos ensinos fundamentais e médios, sempre visando às interações e brincadeiras como estruturantes dessa etapa da educação. A distinção entre as habilidades e os objetivos de aprendizagens está pautada principalmente no objeto do conhecimento. Enquanto a habilidade está dividida em processo de conhecimento, objeto e contexto, os objetivos de aprendizagens estão pautados em experiências cotidianas, mas sempre veiculadas pelo olhar atento do professor com a intencionalidade do construir com a criança, junto à criança.

Trazendo novamente a concepção italiana, chamo a atenção para os objetivos de aprendizagens como orientação para a organização das atividades pelo professor:

Na escola da infância, (*Itália servindo como orientação para o Brasil*), os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015. p. 55. Grifo nosso).

Assim, o professor tem sugestões para organizar suas práticas, dentro do seu espaço/tempo com as crianças e dentro da proposta pedagógica da sua instituição, mantendo a especificidade de ser criança, da infância, da Educação Infantil, etapa única e diferenciada das demais que compõem a Educação Básica, ou seja, diferente do Ensino Fundamental e Médio. A diferença inicia-se pela denominação - Educação Infantil e não Ensino Infantil. Como já mencionado, não quer dizer que não há aprendizagem por não ser ensino, mas uma aprendizagem diferenciada, de forma lúdica e de reconhecimento das experiências infantis.

A BNCC, como documento normativo, serve como suporte para todas as instituições do país, tendo em vista que objetiva orientar para a reflexão e prática. Na Educação Infantil, é fundamental um olhar atento e construtivo das escolas e dos professores, para que esse espaço se torne atraente frente à contemporaneidade,

enxergando a criança como “possuidora de potencialidades”. Ainda, conseguindo textualizar e explicar as novas leituras de vida.

Os saberes geográficos encontram-se em todos os campos de experiências, no entanto, parece que de forma mais articulada dentro dos campos: “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações.” Sabe-se que, com as crianças, não há como separarmos os Campos de Experiências em atividades cotidianas. Uma criança pode estar participando de uma atividade específica e estar desenvolvendo todos os campos de experiências ao mesmo tempo.

Nesse aspecto, pesquisadores de várias universidades vêm se posicionando criticamente em relação à BNCC, entre eles, destaco Joyce Menasce Rosset, que se posicionou contrariamente no que se refere ao campo de experiência “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”. Assim:

Antes de coletar, colecionar e juntar pedrinhas, os bebês observam e brincam com o próprio corpo, procuram olhar, alcançar, segurar, balançar, apertar, girar, bater e atirar os objetos para conhecê-los. Como estão dentro da faixa etária da Educação Infantil, é importante fazer menção a eles também. O que motiva as crianças? Esse é o tipo de informação que pode balizar a ação pedagógica. Nesse sentido, torno a apontar a curiosidade das crianças, a pesquisa e as perguntas instigadoras do professor, como bases para disparar o desenvolvimento das habilidades descritas nesse campo de experiências (2017, p. 5).

Sendo assim, analisando o posicionamento da autora em relação à BNCC, percebo que um dos pontos em contradição, possível de ser percebido, é a ação do professor. É essencial que o docente possa intencionalizar a experiência da criança, provocando ações, e não apenas esperar pelas experiências.

Desta forma, o reforço está na ação do professor em reparar que a criança investiga o seu corpo, os momentos vivenciados e o mundo, também, pelas provocações investigativas do professor. Ainda, coloca-se em pauta que uma concepção não exclui a outra. Em outros termos, também faz parte do conhecimento, a partir dos campos de experiências, a ação do professor, tanto na escuta como na intenção e interação, fazendo com que a criança cresça em suas aprendizagens partindo de questionamentos que desenvolvam o poder investigativo e de criação para que o entendimento do mundo tenha um outro significado.

A aprendizagem significativa está ligada à vivência dos alunos, ensinar é permitir que a criança faça a leitura de mundo pelas próprias experiências e

desenvolva a curiosidade para despertar o interesse através de sua realidade. Quando uma criança pergunta, ela teve sua curiosidade despertada, evidenciando o gosto pela aprendizagem, assim, a construção do conhecimento torna-se significativa. Relacionar os conhecimentos à realidade é permitir que a criança entenda sua própria existência, que consiga se situar no espaço e no tempo, sinalizando sua história de vida e construindo os conceitos de maneira significativa.

Desse modo, situar no espaço auxilia a criança a construir uma compreensão com a finalidade de entender em que espaço está inserida e, também, como pode viver e aprender nele. Em um simples ato de brincar de cabra-cega ou de caça ao tesouro, as crianças podem compreender os espaços, pois, ao mesmo tempo, movimentam-se, exploram e descobrem novidades. E, ao ler o mapa da caça ao tesouro, desenvolvem a imaginação e a criatividade, que servirão de base para a leitura de mapas. É um tema desafiador aos professores que trabalham com a Educação Infantil, por isso, precisa ser explorado de maneira dinâmica e construtiva.

O processo de desenvolvimento e socialização ocorre por toda a vida, e a vida de cada criança está presente na escola, quanto mais escutarmos a criança, mais sentido daremos à vida de cada uma delas, bem como a atenção essencial às necessidades e experiências que elas trazem. Nesse sentido, darei ênfase para a efetiva construção de conhecimentos na especificidade da Educação Infantil. Assim, pretendo contextualizar histórica e temporalmente a produção da criança e da infância.

3.1 UMA VIAGEM NO TEMPO E NO ESPAÇO SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Língua de criança é a imagem da língua primitiva.
 Na criança fala o índio, a árvore, o vento.
 Na criança fala o passarinho
 O riacho por cima das pedras soletra os meninos.
 Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.
 Os nomes são desnomes.
 Os sapos andam na rua de chapéu.
 Os homens se vestem de folhas no mato
 A língua das crianças conta a infância em tatibitati e gestos.
 (BARROS, 2001).

Na fala de Manuel de Barros (2001), que nos provoca, pois indica que a noção de tempo e espaço é constituída simultaneamente pela criança em seu processo de relação com o mundo, que remete à ideia de pensar a criança e a sociedade que ela

ocupa e qual infância ela está inserida. Destaca-se que, sobre a criança e a infância, uma viagem no tempo e no espaço leva a entender que os conceitos de criança e de infância têm definições distintas. E, viajando pelo tempo, contextualizarei historicamente a produção desses conceitos.

As concepções de criança e infância foram construídas ao longo do tempo e nem sempre carregaram os mesmos significados. Elas carregam marcas históricas, valores impactados pelos movimentos ocorridos, os quais foram se modificando conforme as necessidades e interpretações das sociedades de cada momento histórico, expressando aquilo que entendiam por criança e infância, bem como pela política vigente.

Nesse contexto, o que sabemos sobre as crianças e suas infâncias? Quando se fala em criança, há grandes divergências entre os estudiosos, mas há também centralizações, implicando na produção da cultura da infância. Pesquisadores apresentam diferentes olhares, conceitos e discussões sobre o assunto. Mas quem são esses pesquisadores que discutem as questões relativas à infância? Vou trazer, neste capítulo, alguns desses estudiosos que polemizam os conceitos de criança e infância, dando ênfase à construção dessas concepções, no passar dos tempos, no decorrer da história.

Para realizar este estudo, devemos priorizar o entendimento de que a criança tem, em relação ao seu espaço de vida, as suas ações sobre o ambiente e no entendimento dele, dentro da lógica infantil. Para isso, defini vínculos com autores que pesquisam e estudam esse assunto de forma contextualizada, como apresenta Lopes ao relatar que diferentes visões e concepções de crianças e infâncias vigoraram no tempo e no espaço até chegarmos ao que temos hoje.

Não existe uma infância, existe uma pluralidade de infâncias. Nem todas as crianças vivem as mesmas infâncias, nos mesmos espaços. Algumas, em alguns lugares eram utilizadas como mão de obras. [...] variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais (LOPES, 2018, p. 32).

Lopes, nesse argumento, reforça a ideia de que as condições sociais e econômicas de cada família, de cada sociedade, impactam diretamente na infância que cada criança vivencia, conforme a concepção e necessidade que cada sociedade tem sobre elas. Muitas vezes, é passível de questionamento se o que faz uma criança ser criança é a idade cronológica ou suas vivências. Temos crianças que vivem como

adultos, sofrem como adultos e se angustiam como tal. Mesmo com a idade de infância, será que todas são crianças?

No mesmo pensamento, Heywood (2004) diz que não há uma única criança, ao mesmo tempo, nem mesmo uma única infância. É por meio social e cultural que a infância é concebida, pelas ideias, práticas e valores de uma sociedade. A professora Bela, uma das entrevistadas, verbaliza sobre as muitas formas de ser criança:

[...]existem muitas formas de ser criança. Aí eu fiquei provocada a pensar que ser criança é bom sentir medo, ser criança é essa criança que muitas vezes sente frio, sente fome, ser criança é ser essa criança que tem algumas infâncias, que tem uma familiaridade com a morte, uma familiaridade com a violência que, muitas vezes, chega a nos assustar. Então, ser criança é tudo isso, mas também esse sujeito social que participa dessa dinâmica que nós, muitas vezes, não queríamos que as crianças estivessem envolvidas e sujeitadas.

A professora Bela relata uma infância na qual a criança está exposta à condição social e cultural, como Lopes e Heywood abordam em seus estudos e concepções. Em outros termos, é um sujeito social marcado por vivências ocorridas em seus territórios, conseqüentemente, muitas vezes, não permitindo que vivam espaços e momentos de ser crianças, destinados para crianças. Deste modo, ficando vulneráveis às mais variadas situações de seu meio de convivência, por fim, vivendo como adultos.

Já Ariès (1981) defende a ideia de que a infância é algo socialmente construído e, também, que o reconhecimento das crianças inexistia, na Idade Média. A arte medieval não retratava crianças em pinturas. Essa representação teve início a partir dos séculos XVI e XVII, momento em que a posição da criança começa aparecer nas obras de artes, surgindo, então o “sentimento de infância”. De acordo com ele, eram pouco valorizadas socialmente, eram tratadas como adultos em miniatura, seres incompletos.

Ainda, ressalta a ausência de vida das crianças nas representações e o desinteresse por uma fase tão representativa. Não existia um lugar social para elas, visto que eram inseridas na sociedade, juntamente com os adultos, dispondo dos mesmos espaços, interesses e ocupações, ingressando no mundo adulto assim que dispensassem o cuidado da mãe ou da ama, conforme nos relata na citação a seguir.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal

adquiriria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem sem passar pelas etapas da juventude. (ARIÈS, 1981, p.10).

Segundo Ariès, a infância é decorrente de um processo histórico e foi inventada na modernidade, desse modo, as crianças saíram do anonimato que viviam na Idade Média para ter outro sentido na Idade Moderna.

A tese de Ariès suscitou diversas discussões críticas, pois a ideia de que a infância foi algo socialmente construído e de que a infância surgiu a partir do século XVII provocou reações distintas entre os historiadores, visto que foram apresentadas outras verdades sobre a infância. Dentre eles, destacamos Colin Heywood (2004), crítico de Ariès em relação ao sentimento da infância histórico.

Heywood (2004) identifica várias descobertas da infância desde a Idade Média até o período contemporâneo. Em seu livro, *Uma história da infância* (2004), ele aponta algumas críticas aos estudos de Ariès, principalmente o fato de tratar com ingenuidade as fontes históricas, limitando-se apenas às fontes impressas, desconsiderando as demais, alegando, também, que, naquele momento histórico, o fato de não ter encontrado indícios de concepções de infância afirma equivocadamente que não existia infância naquela sociedade.

De acordo do Heywood (2004, p. 28), ao mesmo tempo em que a infância era vista, por alguns estudiosos, na Idade Média, como um período de seres incompletos e subordinados aos adultos, outras apresentavam que “a criança nunca foi tão celebrada como na Idade Média, como pelo Papa Leão, O Grande (1049-1059), por exemplo, ao pregar que as crianças eram o exemplo de inocência, seres puros e repletos de sabedoria.

Kuhlmann (2007, p. 22) compartilha com as ideias de Heywood (2004) quando diz que “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média. É uma história evolutiva e não linear.”

As crianças, por muito tempo, foram vistas como seres divertidos, tinham a incumbência de entreter os adultos, “um sentimento de paparicação” para a classe nobre, conforme os estudos de Ariès (1981), quando, nessa época, século XV e XVII, a representação da criança tornou-se mais frequente em quadros e pinturas. Para Ariès, iniciava-se a “descoberta” da infância, o início do “sentimento de infância”:

(...) um sentimento superficial da criança - a que chamei de “paparicação” - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p.10).

Enquanto o sentimento de “paparicação” era destinado às crianças de classe nobres, para as crianças de classe pobre, continuava a visão de trabalho, de castigos, de privação de espaços próprios para elas. Nessa visão, suas purezas eram marginalizadas, desse modo, não havia lugar para ser criança, visto que não havia preocupações particularizadas em relação a elas, nem com a marcação da idade, nem diversões diferenciadas. Na concepção de Ariès, nem as crianças de classe nobre nem as de classe pobre tinham espaços para que pudessem viver suas infâncias. As nobres eram inseridas no meio adulto e as pobres no trabalho adulto. A figura 6 demonstra a pintura de crianças nobres, na concepção de Àries.

Figura 6 – A criança nobre



Fonte: Pedagogia ao pé da letra (2021)¹⁷

Na imagem, percebe-se a referência de Ariès acerca da criança como adulto em miniatura, visto que essa imagem representa a pintura da criança e sua infância

¹⁷ Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/02/infancia-nudez_clip_image002.jpg>. Acesso em: 30 jan. 2021.

de uma sociedade nobre. As crianças vestindo trajes de modelos adultos de sua classe social. Nesse período, a representação da criança tornou-se mais frequente nos quadros e pinturas, criança no colo da mãe, com suas famílias, amigos de jogos, em meio à multidão. Sendo assim, é nesse sentido que é empregado o termo *paparicação*. Observa-se que a infância não era a mesma para todas as crianças, dependia da sociedade em que estava inserida, bem como de sua classe social.

Para Heywood (2004), o sentimento de infância apareceu em função da convivência das famílias, pois, quando passaram a frequentar espaços mais restritos, dentro de suas próprias casas, outros valores e preocupações com as crianças foram surgindo, no caso, em relação ao futuro, à saúde, à educação. Assim, a definição de infância teve o olhar para as necessidades que antes eram igualadas aos adultos.

A partir dos estudos de Ariès (1981) e Heywood (2004), é possível compreender que, na Idade Média, existia um conceito de infância que se diferenciava do sentimento existente na modernidade. O momento histórico e o contexto social, para perceber e tratar as crianças, também eram diferentes, uma mesma sociedade pode abrigar concepções distintas em relação à infância. Desse modo, o que difere nas concepções de ambos é que, para Ariès, a criança passou a ter existência a partir da modernidade; e para Heywood e outros estudiosos, na Idade Média, já havia essa existência, esse sentimento. No entanto, ambos entendem que foi por meio da organização do sentimento da família, das transformações das sociedades, que as infâncias e a criança passaram a ter outros sentidos. Lopes menciona esses novos sentidos e olhares sobre as crianças e suas infâncias.

Nos últimos anos, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias têm sido sistematizados em diversas áreas do conhecimento. Os estudos em Sociologia da Infância, Antropologia da Infância, Geografia da Infância, Psicologia do desenvolvimento, entre outros, têm contribuído para emergência de um novo paradigma, de novas maneiras de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem (LOPES, 2018, p. 23).

Nesse sentido, para Ariès, em meados do século XVII, a criança começa a ser vista e pensada no meio social. A estrutura vigente mudou o sentimento e as relações com as crianças, pois elas passaram a ser vistas e percebidas como tal, mudando seu papel no seio familiar e na sociedade. Esse sentimento veio acompanhado de alguns fatores, como a escolarização, que impactou a separação do convívio/meio social adulto para frequentar a escola. Com esse processo de aquisição de conhecimentos,

elas passam a ser vistas como seres que estão intimamente ligados ao meio social, um meio em que vivem as crianças, nesse caso, as escolas. Considerá-las assim é compreender que atribuem outros olhares e significações sobre as coisas à sua volta. Ao conviver, as crianças excedem as regras criadas pelos adultos e atribuem outras, de acordo com suas vivências, pois estão sendo estimuladas, ou melhor, possibilitadas às novas invenções.

No momento em que foram separadas do mundo adulto, do seio familiar e das regras e atividades impostas por eles, mudaram seus papéis na sociedade. Por meio da interação com outras crianças, na instituição escolar, elas passam a pensar o mundo de um jeito próprio de ser criança. Frise-se, isso ocorre mesmo a escola sendo para fins de instrução ao mundo do trabalho, no século XVII, as relações que elas obtêm com outras já permitem que olhem o mundo de um jeito próprio, gerando, também, outras preocupações socioeconômicas, como o gasto com roupas próprias para criança, brinquedos etc.

Outro fator que contribuiu para a criança ser vista e pensada no meio social foi a fabricação de brinquedos específicos para elas, que surgiu através da industrialização. A fabricação desses brinquedos representou diferentes possibilidades de reconhecimento do papel da infância, as crianças deixaram de ser reproduzidas dos adultos, começaram a aprender com as experiências vivenciadas, adquirindo, agora, o seu modo e o seu olhar.

O próprio sentimento de família também contribuiu para esse pensamento. Se antes as crianças eram vistas apenas para entreter as famílias, com a influência da convivência no meio social, sentimentos de preocupação e cuidados começaram a surgir, gerando aproximações entre eles. Esses fatores contribuíram de forma significativa, visto que o convívio no meio social possibilitou que a criança se tornasse sujeito de respeito, isto é, respeito no sentido de poder ser criança, com características e necessidades próprias, conforme abordado a seguir:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu do seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para cuidar dela. (ARIÈS apud LOPES, 2018, p. 25).

Conforme a citação, surge um novo olhar e uma nova organização sobre as crianças. Com a frequência às escolas e com o impacto da industrialização, a

sociedade passa a exigir instrução e conhecimento sobre o mundo do trabalho. As famílias então começam a pensar nas crianças no meio moral, meio este que caracteriza a educação, organizando-se ao redor delas, enquanto a escola tem a função de discipliná-las, preparando-as para a fase adulta e para o trabalho.

Assim, se no século XVII a criança começa a ser pensada no meio social e moral, conforme mencionado nos parágrafos anteriores, segundo Ariès (1981), o século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência. No século XIX, as crianças passam a ser vistas como adultos em miniatura, e só a partir do século XX que se inicia uma particularização da infância, pois as crianças são vistas como seres de direitos, período no qual as ciências começam a pensar sobre o assunto por influência de psicólogos e educadores. Sendo assim, resumi em um único parágrafo vários eventos históricos, para que possamos compreender de forma cronológica, como o mundo olhou e significou a criança.

Para tanto, compartilho as contribuições de Kuhlmann, autor que associa a história da infância com as relações sociais. Ainda, considera que as mudanças sociais definem a forma de ver e sentir esta fase da vida chamada criança, trazendo a escolarização como explicação das modificações dos sentimentos em relação a elas. Aborda que, para entender sobre infância, é necessário realizar uma análise histórica e que a história da educação, em geral, precisa levar em conta todo o período da infância, identificada como condição da criança.

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 2007, p. 16).

Conforme o autor, na sociedade, as preocupações, papéis ou ações, de cada fase da vida, estão articuladas à forma como a própria sociedade pensa e categoriza estas etapas. Com a infância não foi diferente. Trago neste momento esta discussão para que possamos compreender a luta travada durante muitos anos em prol de uma Educação Infantil voltada para ela própria e não para servir à sociedade.

As visões de infância carregam marcas desses momentos e mudam conforme o entendimento que a sociedade tem sobre isso para atender às características daquele período, conforme sua organização. Se no século XIX, como já mencionado, a criança era vista como um adulto em miniatura, com a industrialização e o

capitalismo, ela passou a ser vista como um sujeito que precisa ser educado e instruído para atuar no mundo do trabalho, ou seja, sempre aparece a relação sociedade e formação de pessoas. Até o momento, procurei relatar a construção da criança como sujeito de direitos e políticas sociais para a infância. Abordarei, na sequência, a criança com uma abordagem na teoria sociológica de infância.

O final de década de 80 e os anos 90, do século XX, foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocaram as crianças como sujeitos de direitos [...] Tais contribuições teóricas oriundas de diversas áreas do conhecimento e várias obras produzidas nessas últimas décadas apontam para novas formas de conceber as crianças e suas infâncias. A Sociologia da Infância vem trazendo grandes contribuições nesse sentido, a ponto de considerá-la como único campo de produção de conhecimento a respeito da infância (LOPES, 2018, p. 35).

Acompanhando os argumentos de Lopes, a Sociologia da Infância é uma nova maneira de estudar a infância, abrindo novas possibilidades de entendimento desta ciência e da criança, considerando suas interações, relações, o ouvir e os olhares dos pequenos, infâncias como construções sociais que se transformam com os diferentes espaços. No Brasil, esses movimentos tiveram início nos anos 80, as rupturas epistemológicas iniciaram com a Sociologia da Infância. Kuplich (2014), nos apresenta essa ideia:

Os estudos da Sociologia da Infância têm mostrado as possibilidades de se considerar as crianças como atores sociais plenos. Este mesmo campo científico afirma que se deve considerar não apenas as adaptações e internalizações dos processos de socialização realizados pelas crianças, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelos pequenos. Essa ideia carrega em si uma importante consideração aos modos como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares (KUPLICH, 2014, p.14).

A Sociologia da Infância considera as crianças como alguém que pode participar da construção social, isto é, oportuniza que pensem em seus espaços, permite um diálogo entre adultos e criança, tem a sensibilidade de saber ouvi-las e de perceber as múltiplas linguagens que trazem, valorizando uma a uma.

No campo da Sociologia da Infância, trago também as contribuições de Jens Qvortrup (2011, p. 201), que desenvolveu um conjunto de teses sobre os estudos da infância, “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”. Suas teses apontam que as crianças representam parte importante da sociedade, e a infância se encontra presente em “diferentes sociedades”. “As crianças são indiscutivelmente parte da

sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global”. Nesse sentido, as crianças sempre fizeram parte da economia vigente, modificando conforme o tempo, a história e o espaço, aos quais pertencem, conforme as transformações sociais, os diferentes fatores que a circundam e o modo como estas a atingem. Qvortrup conceitua infância como uma categoria geracional, estrutural e permanente para a vida em sociedade. Em relação a Sociologia da Infância, Lopes (2018) aborda que:

É importante destacar que, decorridos alguns anos desses estudos iniciais, muitos avanços teóricos aconteceram e a Sociologia da Infância se firmou como um campo profícuo de produção em Estudos da Infância, contribuições significativas para pensarmos a presença das crianças na sociedade atual (LOPES, 2018, p. 41).

Os estudos da Sociologia da Infância contribuíram para pensarmos as crianças com novos olhares, concebendo-as de maneiras diferentes e não somente pelo viés político, mas como sujeitos que estão no mundo, ocupam espaços, são seres ativos e necessitam de olhares pelas lógicas infantis, diferentes do mundo adulto, o pensar como criança, nas crianças, com rotinas estruturadas e pensadas nelas. Nesse viés, trarei a criança da Educação Infantil como ser e estar no mundo, como criança geográfica, histórico-cultural, nos pensamentos e estudos de Vigotski e Lopes.

4 UM CAMINHO? UM PASSEIO? UMA VIAGEM? UMA BRINCADEIRA? O QUE A CRIANÇA PODE CONSTRUIR COM A GEOGRAFIA?

Ele era um menino que adorava passear. Gostava de caminhar por todos os lugares, de viajar para diferentes locais.
(LOPES, 2016, p. 02)

Criança... falar em criança me remete a pensar em toda a beleza que pode existir no começo de uma vida, nas descobertas, curiosidades, leveza e imaginação. A criança quando se encontra na condição de tal, brinca, ocupa espaços, explora lugares, está em constante movimento e transforma suas ocupações a partir desse ato. O menino que adorava passear está vivendo, está existindo, está marcando sua presença nos espaços geográficos, está vivenciando lugares e percebendo diferenças entre eles, está sendo social. Se está sendo um ser social, está sendo geográfico, por ser e estar no mundo. A partir das relações com outros lugares e com outras pessoas, constituímos-nos humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela criamos e recriamos.

Quando Lopes descreve que o menino adorava passear, caminhar, viajar por diferentes locais, indica, nesse movimento, que o menino entende seu espaço, que, ao explorá-lo, ele faz Geografia, ao fazer Geografia, cria novos lugares, ao criar novos lugares, “desacostuma”¹⁸ espaços, brincando e desacostumando espaços, constrói aprendizagens junto à Geografia, eis a escolha do título deste capítulo.

Desse modo, compreender a caminhada por diversos lugares é entender que a criança é um sujeito ativo, que produz e transforma culturas em novas formas de ler o mundo. Ao falar da Geografia para as crianças, reforço a ideia da Geografia da Infância, que não é só uma, visto que são inúmeras, cada qual em um local, com relações diferentes ou semelhantes. A criança nasce geografando, ou seja, vivendo com o outro em algum lugar, pensando em algo. As crianças reconfiguram, a partir de suas ações, as possibilidades da leitura dos espaços. Nas entrevistas realizadas, foi possível entender que as professoras sabem que os diferentes locais são importantes para o desenvolvimento das crianças, mas, por diversas situações, não conseguem enxergar fora do empírico, não refletem as possibilidades de desenvolver a partir das partes as interlocuções possíveis... Assim, de acordo com Lopes (2018, p. 61), “A

¹⁸ As lógicas próprias de viver o espaço, levando em conta as lógicas e autorias infantis. Um olhar e uma escuta sensível (LOPES, 2018).

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.”

De acordo com Lopes (2018), as crianças não aprenderão a Geografia escolar voltadas a listagens de conteúdos predeterminados, as crianças aprenderão a partir da existência, do olhar e pensamento do professor - como criança – sobre os locais por onde passam e o que saber fazer com as relações fantásticas que travam com estes lugares.

Este trabalho não é um receituário do que ensinar e saber em Geografia, tendo em vista que o foco é valorizar as mobilidades e ações das crianças em diferentes momentos e lugares, com a intenção de potencializar os processos de vivência. Dessa forma, experienciar oportunidades e desvendar pelo imagético como se dão as relações em composições espaciais maiores. Fundamentalmente, quero compreender que a criança torna um espaço muito maior ou muito menor do que ele realmente é, tendo em vista que ela não compreende um conjunto de ações como soma, mas como superposições para entender o que se passa e por que se passa assim. Assim, a intenção é que os professores voltem seus olhares para ações aparentemente simples das crianças, para as suas vivências, aproveitando estas ações para que possam compreender, mesmo dentro de suas possibilidades, a organização e reorganização possível dos locais de vivência na escola.

Nesse sentido, Lopes ressalta:

Todos nós, que convivemos com as crianças e seus mundos, sabemos o quanto são circunstanciais, efêmeras e intensas suas vivências, o quanto seus sistemas referenciais não podem ser aprisionados em tipologias predeterminadas ou previamente ajustadas porque são sempre reveladores de criação (LOPES, 2018, p. 17).

Quando Lopes aponta que as vivências das crianças são intensas, entendo que elas têm muito a nos mostrar, a nos revelar, e precisamos ter acesso a todas essas linguagens espaciais. As crianças vivenciam uma totalidade de linguagens espaciais o tempo todo e suas narrativas ensinam muito sobre isso. Desse modo, um olhar intenso sobre suas vivências e sobre as linguagens das crianças levará à leitura de mundo, a fazer Geografia.

Quando falo em vivências, trago o conceito de Vigotski, que considero muito relevante para este estudo, em russo, traduzido para o português *perejivani*: vivência.

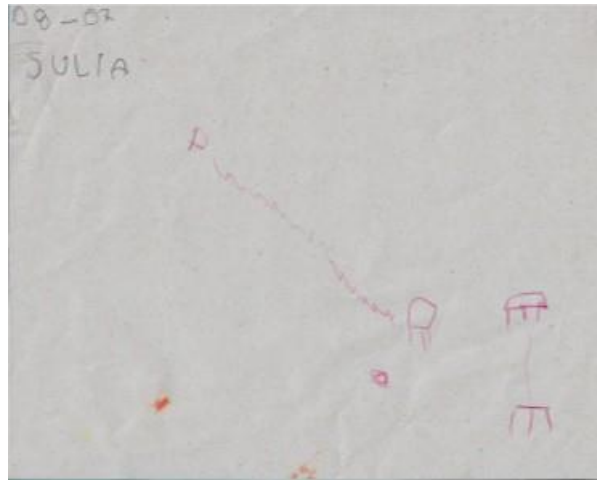
A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representando – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoas - e, por outro lado, está representado como vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possui relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI apud LOPES, 2018, p. 48).

A vivência é muito particular de cada criança, o meio e o espaço geográfico modificam-se conforme seu desenvolvimento, suas experiências e interações, assim, vão dando outro sentido às maneiras de agir e interagir. Por esse motivo, escutar atentamente, por um viés de “ociosidade amorosa¹⁹”, e possibilitar a Geografia na Infância é poder criar outras geografias de vivência. Como exemplo, trago o momento de pandemia que estamos vivenciando na história do mundo. Momento que propiciou pensar em outras geografias, outras vivências para a lógicas infantis, fez desconstruir muitas de nossas práticas, de nossos conhecimentos para a criação de um novo.

Com meus alunos, em idade de 5 para 6 anos, precisei construir uma vivência espacial em casa, por meio do diálogo on-line, havendo uma restrição de espaços, no qual passaram a vivenciar fisicamente os entornos de suas casas, devido ao isolamento social. Em uma atividade, solicitei que percorressem um trajeto do local onde estavam até a sala da casa. Cada um assiste às aulas em lugares bem distintos. Julia, que estava na cozinha, foi até a sala e voltou, traçou o caminho com alguns objetos que encontrou nesse trajeto. Mais para o lado, representou o que também havia na sala e considerava importante desenhar, sendo que não havia cruzado com eles. “A profe. não pediu, mas eu vou desenhar assim mesmo.” Julia representou o espaço vivido, nesse momento, conseguindo percebê-lo e internalizá-lo, indo além do que havia sido solicitado. Por meio do diálogo, promovemos essas ações, criamos outras vivências, como propõem Vigotski e Lopes, conforme mostra a imagem a seguir.

¹⁹ Ociosidade amorosa, entendida por Vasconcelos (2013, p. 37) como uma vivência despreocupada de produção para fora de si e guiada pelos interesses e afetos das crianças.

Figura 7– Representação do espaço



Fonte: Julia, 5 anos (08 de jul. 2020)

Em seus argumentos, Lopes (2018, p. 86) explicita que “é necessário afirmar outra forma de olhar as crianças e conceber seus protagonismos no mundo, pois as vivências com o espaço são convites a diversas formas de experienciar e sentir o espaço geográfico.” Penso que as crianças estão presentes no espaço, assim, é essencial que haja formas diferentes de concebê-las, de pensar nas suas ações, nas suas ocupações nos lugares que, por elas, são transformados, por meio de seus sentimentos, de suas ideias e do brincar.

Referencio Lopes, neste estudo, principalmente por trazer uma significativa discussão ligada à criança e à Geografia na Educação Infantil. A busca principal com esta pesquisa é precisamente compreender as diversas possibilidades de assimilação da criança junto ao seu espaço vivenciado, neste caso, a escola. Pensando no sentido de que há um constante movimento entre sociedade, espaço e criança, significando, desta forma, a Geografia da Infância, outra área de conhecimento que contribui para “compreender as crianças e suas ações no mundo.”

A geografia da infância é o campo teórico onde todas as tensões se encontram: a geografia, os territórios e os lugares das crianças; a geografia, os territórios e os lugares pensados para elas - pelos adultos, pelas diferentes instituições, pelo poder público e outros agentes produtores do espaço e da infância (LOPES, 2007, p. 53).

De acordo com Lopes, falar em criança e infância é articulá-las com o espaço, com os territórios e com os lugares, assim, elas, como agentes produtores, dão significados às suas espacialidades, tornando-se sujeitos do processo, possuindo e

fazendo a sua história. Portanto, entende-se a criança e a infância como etapa em que se pode ampliar as noções de representação e orientação de lugar, espaço, território e paisagem, dando significados às suas espacialidades, podendo vir a ajudá-las no desenvolvimento de habilidades culturais e sociais ao longo da vida.

Acompanhando essa ideia, penso a Geografia da Infância como um campo de reflexão em diversas dimensões, não somente a criança constituída em diferentes espaços, mas na produção dela naqueles e em outros lugares e territórios. Elas vivenciam, experienciam diferentes espaços, transformando-os e reorganizando-os no tempo atual. Na conversa com as professoras, alguns conceitos sobre criança foram abordados por elas: “É ser ouvida, curiosa, se colocar, dar sentido”; “É ser livre para pensar, investigar, de pré-conceito”; “É um direito e muitas crianças com esse direito negado na fase de ser criança”; “Nem toda criança tem espaço para ser criança, é sentir o mundo de corpo e alma”; “Muitas formas de ser, infâncias com violências, realidades e vivências diferentes e mesmo assim se sentem acolhidas”; “É uma construção...”.

Lopes (2007) levanta uma questão importante – a intencionalidade – dos lugares criados para e junto às crianças. Esta ideia refere-se à BNCC – nos campos de experiências, desse modo, arquitetar os lugares para as crianças desenvolverem a Geografia da Infância. Os/as professores/as devem premeditar as experiências, pensar sobre os melhores lugares em que as crianças podem desenvolver potencialidades, relações, ações e possibilidades de papéis sociais.

“Não existe uma historicidade fora da Geografia, a criança é geográfica” (LOPES, 2019), ela vive em um espaço no qual a natureza ensina a conhecer o mundo, proporcionando à criança conhecimentos paisagísticos que se transformam e são transformados o tempo todo no ambiente, proporcionando a relação do lugar que vive, com outros lugares.

As atividades humanas ocorrem num tempo..., mas também ocorrem num espaço... pessoas possuem uma dimensão histórica (temporalidade)... uma dimensão espacial/geográfica (espacialidade)... Dimensão geo-histórica... as atividades das crianças também... assim podemos falar em Geografia da Infância (LOPES, 2019, n. p.).

Nesse viés, é preciso reconhecer que a criança possui uma vivência espacial, assim, conforme Lopes, as atividades humanas ocorrem em um tempo e em um

espaço, isso é atividade espacial, isso é atividade da criança, isso é “atividade criadora”.

Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKI²⁰, 2018, p.14).

A criança, por meio de suas vivências e experiências nos espaços, imagina²¹, fantasia, reproduz o que já viu, e, por meio de tudo isso, cria o novo, constrói, desconstrói e reconstrói. Percebe-se essas criações²², mais explicitamente, pelas suas narrativas, pelo ato de brincar. Posso dizer que, na Educação Infantil, as maiores construções das crianças decorrem pelas suas capacidades de criação, então, é exatamente nesse sentido que apresento, nesta escrita, a importância do olhar e da escuta sensível e atenta a elas. Na valorização de suas criações, de suas narrativas, faremos Geografia, construiremos os saberes na Geografia.

Apresento a “Geografia da Infância pelo viés de duas dimensões: A Geografia da Infância busca compreender as crianças, suas infâncias, através do espaço geográfico e das expressões espaciais que deles se desdobram (categorias, conceitos): paisagem, o território, o lugar..., mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças, suas vivências espaciais.” (LOPES, 2019). Nos argumentos de Lopes, entendo que a Geografia tenta ler o mundo através do espaço, e as crianças nem sempre aceitam os espaços destinados a elas pelos adultos, por isso, a Geografia da Infância procura compreender as crianças e suas infâncias por tal meio, acolhendo-as pelas suas narrativas, pelas suas vivências, pelas suas ações no espaço.

²⁰ Imaginação e criação na Infância traz as escritas e teorias de Vigotski na tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. A escolha por essa bibliografia deu-se em razão da atividade de investigação das tradutoras, como elas mesmas escrevem. “Para cada palavra usada por ele, em russo, antes de ser encontrada a correspondente mais próxima do português, nós consultávamos inúmeros dicionários das duas línguas...” Por trazer a tradução mais próxima do autor, optamos por essa bibliografia (VIGOTSKI, 2018, p. 8).

²¹ A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica (VIGOTSKI, 2018, p. 16).

²² Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2018, p. 17).

A Geografia da Infância de Lopes trouxe contribuições ao estudo das crianças e suas infâncias nas diferentes formas de concebê-las, bem como suas presenças nos diferentes espaços, o ser e estar, entendendo que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica. Lopes (2019, n. p.), no seminário *Geografia da Infância: da emergência do campo às práticas de pesquisa com crianças*, deixa claro que, “nos espaços desacostumados, que seria a lógica própria de viver no espaço, se faz Geografia da Infância, levando em conta as lógicas e autorias infantis por meio de um olhar e uma escuta sensível.” Nessa perspectiva, Lopes defende que devemos compreender as crianças, escutando suas lógicas, suas narrativas, aprendendo com elas, respeitando suas formas de ser e estar no mundo.

Um outro foco surge para a educação de crianças e ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a teoria histórico-cultural. “Em estudos mais recentes, têm buscado trazer as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores para a área da Geografia da Infância. [...] busca outra forma de conceber o ser humano e seu próprio desenvolvimento.” (LOPES, 2013, p. 291). O autor destaca, ainda, que a Geografia Humanista “é a relação do homem com a natureza, do seu comportamento geográfico; é o entendimento do homem e sua condição; ser e estar das crianças no espaço; sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. Seguindo com a teoria histórico-cultural de Vigotski abordo o pensamento das autoras, a seguir:

A psicologia histórico-cultural traz outra perspectiva para a educação. Os estudos de Vigotski salientam a necessidade de investigar as características psicológicas tipicamente humanas, que se formam e se desenvolvem ao longo do processo histórico (FUHRRAAD; XIMENES, 2013, p. 25).

Assim, buscar outras formas de conceber o ser humano, no caso, as crianças, é compreender que elas possuem lógicas próprias, é ressignificar nossos conceitos, desacostumar nossas linguagens, nossos olhares, “olhando adoçadamente as linguagens das crianças”.

Lopes (2018, p. 46) acrescenta que “Podemos destacar muitas contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho com as crianças pequenas e com a Geografia na Educação Infantil”. Nesse contexto, destaco o aporte considerado o mais significativo, neste caso, os estudos de Vigotski e seus construtos, “que nos remetem

para a condição histórico-cultural (e eu acrescentaria geográfica²³) do desenvolvimento humano, evidenciando a qualidade social que acompanha o processo de humanização” (LOPES, 2018, p. 47).

Desse modo, a criança, ao nascer, já encontra um espaço produzido pela história humana, do qual ela fará parte. No entanto, são suas ações nesses espaços, que, carregadas de significados, possibilitarão o novo, assim, entendemos a condição histórico-cultural e geográfica das crianças pequenas, pertencentes a uma história humana e protagonistas dos lugares onde essa história se desenvolve... “Se o espaço geográfico é produzido e produz história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo.” (LOPES, 2018, p. 51).

Lopes ainda refere-se à criança em sua condição cultural humana apontando a teoria de Vigotski:

Vigotski já apontava para a condição autoral da criança nesse processo ao reinventar constantemente a própria condição cultural humana, num procedimento por ele definido de reelaboração criadora: a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças (LOPES, 2018, p. 51).

Nesse aspecto, as ações e vivências que as crianças exercem no meio, no seu contexto histórico-cultural, no convívio escolar, nas instituições de Educação Infantil, têm tempos e espaços. Vigotski, na citação anterior, evidenciada por Lopes, destaca que a brincadeira é uma atividade criadora, sendo uma ação de autoria da criança no meio em que está inserida.

Nesse viés, um acontecimento fundamental na rotina das crianças é o ato de brincar. Por meio desse ato, elas descobrem o mundo, inserindo-se em um contexto social, aplicam suas criatividade, comunicam-se, constroem conhecimentos, possibilitando, dessa forma, o processo de aprendizagem. Quando brincam, as crianças preparam-se para a vida e transformam ações e ocupações dos lugares, como exemplifica Vigotski: “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2018, p.18). No entanto, por volta dos 3 anos de idade, segundo Vigotski, a brincadeira

²³ Geográfica, em razão da criança ser espaço, ser território, ser lugar e paisagem, portanto, uma unidade vivencial (LOPES, 2018, p. 49).

torna-se a principal atividade no desenvolvimento da criança, salientando que, cada período da infância, possui sua forma característica de criação.

A brincadeira tem papel fundamental na teoria histórico-cultural: por meio do ato de brincar, é possível às crianças o “deslocamento” da realidade imediata, criando a condição humana para muito além de si mesmas e de seu entorno imediato, transcendendo no espaço e no tempo. Pelo fato de as crianças atribuírem outras significações ao mundo, aos objetos, às relações socioculturais, pela criação e imaginação, a brincadeira adquire na infância uma dimensão libertadora (LOPES, 2018, p. 53).

Na infância, a criança passa por um período de fantasia, por meio de suas experiências já vividas. A fantasia é transferida para a brincadeira, visto que, em sua imaginação, já tem vida, desse modo, interagindo com os objetos e os espaços, “combinando novas criações para essas experiências” (VIGOTSKI, 2018, p. 25). Por meio das brincadeiras, a criança vivencia, assume negociações, elabora, constrói, e, a partir de suas lógicas, entendemos suas vivências nos espaços. Lopes chama a atenção para o quanto a brincadeira é essencial na vida das crianças:

A partir dos meus estudos e pesquisas, percebo o quanto a brincadeira é essencial também no processo de formação e desenvolvimento da autoria infantil, uma vez que, nos sítios geográficos criados pelas crianças ao brincar, na ocupação da fronteira entre si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidades de ser protagonista desse entrelugar (LOPES, 2018, p. 54).

Para Lopes, além de todas as construções que a criança realiza no ato de brincar, a brincadeira auxilia, também, na formação da subjetividade de cada uma, permitindo que sejam autoras de seus construtos. Sendo assim, de acordo com as ideias de Lopes (2018), quando falo que, no ato de brincar, a criança vivencia espaços, aprende, constrói e reconstrói, imagina e fantasia, podemos deixar fluir, também, os estudos de Vigotski.

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

É certo que vivências lúdicas, nas brincadeiras, podem levar a um melhor conhecimento de si e do grupo como um todo. Para Vigotski, o brincar é compreendido como uma atividade construída pela criança por meio de suas experiências e das interações que estabelece com outros sujeitos, bem como os significados culturais do seu meio. No ato de brincar, a criança se prepara para a vida, criando o novo pela sua capacidade imagética, que vai aumentando conforme sua experiência vai ampliando, no decorrer das etapas de crescimento, no decorrer de sua infância, atingindo a compreensão de como as coisas funcionam.

Reconhecendo a brincadeira como uma atividade criadora, Prestes (2016, p. 29) também destaca que ela exerce um papel decisivo na etapa da infância: "... e a brincadeira, a atividade-guia, em certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído".

Diante disso, atesta-se que brincar é uma prática típica e essencial na infância, pois, ao imaginar, imitar, fazer de conta, a criança vai amadurecendo o significado de sua ação sobre os objetos e dando significado a eles, através de sua própria lógica. Assim, exatamente como aponta Prestes, o que ainda pode ser impossível na vida real é inventado na brincadeira. Logo, podemos relacionar esses pensamentos com Vigotski, também, quando ele refere que a imaginação e a criação são frutos das experiências que as crianças vivenciam em seus meios.

A definição funcional de conceitos ou de objetos acontece de forma lúdica, tendo a criança como protagonista de diferentes ações, as quais se modificam no decorrer das brincadeiras. Compreender, por exemplo, que o fogo aquece a "comidinha" feita pela boneca, que faz coisas diferentes entre o dia e a noite, permitem, certamente, a internalização de acontecimentos que representam conhecimentos previstos na escola.

Assim, trago também as dimensões referentes às brincadeiras na Educação Infantil, com base na concepção de Vasconcellos, que se encontra com a de Vigotski, Lopes e Prestes.

A educação das crianças... se encontra na possibilidade da experiência de si e do mundo mediada pela brincadeira em meio às relações das crianças com seus pares, destas com os adultos, e de todos com a cultura, como sujeitos que usufruem e participam de sua construção (VASCONCELLOS, 2013 p. 30).

Com base nos argumentos dos intercessores citados anteriormente, é na Educação Infantil que o processo de humanização e transformação de práticas educativas pode começar, pela atenção às narrativas trazidas pelas crianças, pela valorização de suas lógicas e de suas presenças no espaço, bem como pelas “intencionalidades das formas brincantes”. Justificamos com Vasconcellos:

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

Nesse sentido, processo que destaco como uma Geografia humanizada, “retirando a educação da condição de mercadoria”. A criança, então, passa a ser concebida como histórica, inserida nas práticas de seu cotidiano e em suas rotinas. Melhor dizendo, inserida nas práticas cotidianas pelo fato de atividades e histórias ocorrerem em suas vidas todos os dias. Assim, rotineiras, porque permitem a organização do seu espaço e tempo. Dessa forma, por considerar a rotina um recurso importante no desenvolvimento de conceitos geográficos, vou detalhar um pouco mais o significado da inserção das crianças nas práticas rotineiras na Educação Infantil.

Rotina, ou seja, uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada etc. (BARBOSA, 2000, p. 40).

Conforme Barbosa, rotina, nesse sentido, é uma forma de organização do trabalho pedagógico do professor e da equipe que compõe o quadro escolar. Frisando-se que está presente nas instituições de Educação Infantil cotidianamente. A rotina está dentro do cotidiano, eis o que diferencia rotina de cotidiano. Trabalhar com o emprego do tempo permite que a criança compreenda o que está fazendo naquele momento e o que fará posteriormente. Ainda, possibilita a organização das práticas dentro daquele tempo, no espaço em que está ocupando, bem como nos espaços que ocupará no decorrer da aula, assim, a rotina fará sentido e terá envolvimento e participação.

A criança pequena constrói os conceitos de tempo e espaço por meio da rotina, do uso do calendário, da sequência das atividades, do deslocamento dos espaços

existentes na escola e na própria sociedade. Essas dimensões temporais e espaciais são temas vividos pelas crianças em seus cotidianos e precisam ser significadas.

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade [...] é preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2000, p. 43).

Quando mencionada a organização da cotidianidade, trazendo para a realidade Infantil, penso em uma organização de instruções e procedimentos das crianças para realizar determinadas atividades. Em suma, penso em uma rotina que estruture a construção das noções de tempo e espaço. Como exemplo, trago a roda de conversas realizada no início do período ou turno. Quando traçadas as atividades, no momento dessa roda, considerando que esteja acontecendo no primeiro momento da aula, as crianças passam a assimilar a sequência temporal, relacionada a diferentes espaços.

Destaco esse exemplo por considerar a rotina uma prática que precisa ser utilizada para auxiliar a criança na organização no tempo e no espaço. Para tanto, fazendo uso de recursos pedagógicos, levando em conta a participação das crianças, suas imaginações, suas convivências (do que brincam, do que mais gostam de fazer, onde mais gostam de brincar), desse modo, para que haja sentido a elas, e não apenas como algo fixo, que propõe diariamente as mesmas atividades, inibindo suas produções criativas. A rotina, apesar de ser uma prática estabelecida, precisa estar em constante movimento, deve ser flexível e, também, variada e adaptada ao contexto, conforme as necessidades específicas das crianças. Na roda de conversa, muitas perguntas surgem, muitas culturas são trocadas e muitos conceitos são construídos. A roda de conversa é, portanto, uma rotina de ação prática.

As rotinas, por mais que sejam organizadas pelo professor, precisam ter a intencionalidade de desenvolver a capacidade de antecipação de acontecimentos, de mobilidade espacial a partir do tempo, de função relacionada ao espaço e ao tempo, entre outras capacidades importantes que desenvolve. Nas conversas realizadas com os professores, uma das questões orientadoras foi a forma como eles aproveitam as rotinas para construir conhecimentos voltados ao espaço, aos lugares, aos territórios e às paisagens. Sendo assim, ao levar as crianças constantemente para o pátio da escola, observa-se que os mesmos recortes espaciais mudam no decorrer dos dias.

A título de exemplo, flores nascem, folhas caem, paredes sujam – esta movimentação temporal do recorte faz a criança compreender a paisagem como viva, mutável e com funções próprias a quem com ela interage. O professor pode sugerir que as crianças pensem que outras pessoas andam pelos mesmos lugares para fazer coisas diferentes. Em relação ao trabalho com a rotina, trago a narrativa da professora Melody.

Na atividade direcionada, a minha maior dificuldade é fazer com que as crianças interpretem, da mesma maneira que eu, aquilo que está sendo colocado, só que, ao mesmo tempo em que eu digo isso, eu penso que a criança não interpretar da mesma forma do que eu, faz com ela me traga novas ideias e novas percepções sobre aquilo que ela tem. Ela pensando de maneira diferente do que eu, faz com eu entenda que estou trabalhando Geografia, porque faz com que me questione que é nessas questões, por exemplo, que eu trouxe da criança começar a assimilar que, depois de tal atividade, ou depois do brincar, a minha mãe está chegando, sem ter noção nenhuma de horas. E ela consegue assimilar isso e aí faz com que eu tenha o gatilho de que isso é Geografia. É assim que ela está se sentindo pertencente a esse meio e é assim que ela está tendo noção de tempo. É algo muito abstrato, pois, quando menores, as crianças são mais difíceis, é essa nossa percepção de como elas estão entendendo isso e de fato elas entendem quando nos dão esse retorno, que fazem esses questionamentos. Eu acho interessante quando eles mesmos te pontuam, quando eles mesmos criam. No ano passado, eu tinha uma turma de 3 anos, e eles falavam assim e conseguiram assimilar que depois da hora do lanche era o brinquedo e logo pensavam: mamãe tá chegando, né? Conseguindo visualizar o tempo através das atividades da rotina. As questões espaciais trazem essa autonomia para as crianças, fazem com que elas despertem e se sintam mais à vontade de fazer tal coisa sozinha justamente por conta dessa rotina de ir e vir com a professora (PROFESSORA MELODY, 2021).

Tais raciocínios espaciais estão articulados ao entendimento da paisagem.

[...], mas articular uma série de conhecimentos que estão dissociados, criando novos sentidos, pode ser um caminho para levar a um melhor conhecimento do processo educacional de rotina da educação das crianças pequenas (BARBOSA, 2000, p. 53).

A professora, mesmo de forma empírica, compreende a importância da produção espacial da criança. A dificuldade em reparar o momento de instigar e desafiar sobre as questões do tempo e do espaço perpassa sobre o que se está observando, pois ela sabe que é importante, mas tem dificuldades em contextualizar esses momentos como aprendizagem. A infância ocorre em um vasto espaço, sendo a escola um deles, na qual irão representar suas culturas e, de certo modo, produzi-las, representando lugares, vivenciando espacialidades, produzindo outras não existentes.

Dessa forma, a articulação de uma série de conhecimentos, como menciona Barbosa e a professora Melody, ocorre na troca de culturas entre as crianças, que vão apresentando curiosidades frente aos comentários dos demais colegas, e outros conhecimentos vão sendo socializados. Assim, vamos entendendo a importância do trabalho com a rotina entre crianças pequenas, em que as dimensões espaciais vão sendo construídas e internalizadas por elas, desde que, como mencionado, possa ser flexível frente às necessidades específicas de cada um.

A aplicabilidade da rotina favorece a criança no que viemos trazendo até então, como sujeitos históricos em uma proposta humanizada. Ao organizar-se no tempo e no espaço, ao participar das atividades desenvolvidas no decorrer do dia, ao questionar e ser questionada, ao ouvir e ser ouvida, a dimensão da educação e da Geografia na Educação Infantil está sendo protagonizada como a formação do ser humano pela sua vivência e experiência na sociedade, como pontua Lopes:

As rotinas desenvolvidas na Educação Infantil, a organização de seus espaços e tempos e a produção de seus cotidianos partem desses princípios, dessas intencionalidades, e são configurados nos projetos com as crianças. Com elas transcrevemos o nosso fazer, inclusive o geográfico (LOPES, 2018, p. 77).

Esses princípios destacados por Lopes são como novas formas de ler o mundo em uma nova cidadania, favorecendo a capacidade criadora das crianças, dando voz a elas com “amorosidade”.

Nesse contexto, frisa-se que as crianças ocupam espaços, portanto, trata-se de uma “categoria fundamental da condição humana, na Educação Infantil, as dimensões espaciais como - território, lugar, paisagem e espaço.” Estas dimensões representam uma proposição importante, que deve ser abordada, pois, assim, há a oportunidade de aprendizado, permitindo que a criança se torne participante das construções e compreensões de mundo.

Por isso, falamos em Geografia da Infância. A escola é um espaço e, talvez, o principal lugar de espacialização, pois nesse ambiente levamos a criança a refletir sobre o lugar concreto. Dessa forma, neste momento, devo destacar Lopes e seus conceitos, pensando que deve haver um lugar em especial reinventado para as crianças na escola.

Compreender a infância a partir de suas espacialidades e das expressões espaciais que desse conceito se desdobram, tais como território, paisagem e lugar - entre outros. A Geografia da Infância também é o desejo de conhecer as geografias das crianças, suas múltiplas linguagens espaciais. (LOPES, 2019, n. p.).

A escola é um território delimitado metricamente, concebido por um poder que rege uma filosofia. Ao entrar na escola, a criança se torna territorializada, ou seja, desenvolve a autonomia do andar, do olhar, do dirigir e do manifestar. O Jogo Simbólico, vivenciado de forma contínua, representa um conjunto de pequenos territórios que estes alunos-crianças conquistam, definindo funções e ações providas do imaginário. Na Educação Infantil, inicia-se um longo processo de territorialização sistematizada. Trago, novamente, os estudos de Lopes, que conceitua Territorialidades Infantis:

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

O adulto precisa entender que a criança ocupa um espaço e nele está inserida, ainda, que ela pode viver e aprender nesse espaço, sem deixar de ser criança. Assim, pensá-la com a sua delicadeza, traçar outros caminhos de leitura de mundo, fazendo Geografia na Infância, para Lopes:

A grande contribuição da Geografia da Infância para a Educação Infantil é buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas[...] respeitando suas formas de ser e estar no espaço e tempo atual (LOPES, 2018, p. 70).

Pensar, também, nos “espaços desacostumados” tecendo a caminhada geográfica no mundo da infância. “Espaços desacostumados das crianças, configura-se como criando o novo, o nunca vivido, o espaço da Geografia na Educação Infantil” (LOPES 2018, p. 88). Nos territórios da infância, as crianças assumem concretudes por meio da brincadeira, de negociações elaboradas e construídas de suas vivências e experiências.

Dentro da escola, configuram-se lugares, pequenos refúgios em que a criança se compreende, se entende, domina e amplia suas relações. Em uma sala de Educação Infantil, percebemos de forma explícita o conjunto de lugares. Por muitas

vezes, o domínio identitário destes refúgios ocorre de forma inibida, outras vezes, de forma mais espontânea, e assim estas crianças constroem suas relações. Nas entrevistas, para compor esta pesquisa, foi imprescindível a troca de ideias deste passar por diferentes espaços, das territorializações conservadas ou novas e, principalmente, como os professores aproveitam tais territorializações para construir junto aos alunos a Geografia da Infância.

Nesse viés, enfatizando que, nesse momento, o reparo será realizado por meio dos relatos das próprias professoras. Elenco algumas narrativas das professoras pesquisadas:

Então, eu penso que a gente tem vários momentos que isso pode ser chamado ou aproximado disso que talvez possamos pensar como Geografia. E aí pensando, por exemplo, no espaço, eu fiquei pensando em quanto o espaço é importante, desde a adaptação do bebê na escola ou até de uma criança maior. Então, quando nós começamos a nos dar conta de que os bebês, para dar tchau para a mãe ou para o pai, na escola, ficam mais tranquilos quando dão tchau na sala de referência, a gente começa a organizar a chegada daquele grupo de bebezinhos na sala de referência ou a gente começa a se dar conta que eles conseguem dar tchau para o pai e para a mãe com mais tranquilidade quando a gente recebe eles no solar, na praça da escola, e aí organizamos a chegada daqueles bebezinhos todos os dias na praça da escola ou quando a gente começa anunciar para os bebês, olha, daqui a pouco nós vamos para o pátio. Então, o vínculo afetivo e a segurança que as crianças conseguem ir estabelecendo com alguns espaços da escola, em um primeiro momento, e depois em um segundo momento com outros espaços. A própria ideia de que a gente diz que adulto vai te deixar aqui na escola, ele vai embora, mas ele retorna para te buscar. Tudo isso eu penso que são vínculos, ideias que nós vamos construindo a partir de uma experiência com o espaço, do reconhecimento de um espaço (PROFESSORA BELA, 2020).

Eu vejo muito a questão de como essa criança está refletida no espaço da sala de aula na Educação Infantil. O quanto aquele espaço ali da sala a gente consegue ver e refletir as produções das crianças. O quanto ela realmente se apropria daquele local e ela é protagonista da construção daquele espaço (PROFESSORA ELSA, 2020).

As professoras Bela e Elsa relataram as contribuições referentes à territorialização dos espaços pelas crianças no que se refere ao vínculo, à segurança que estabelecem com os espaços que estão explorando, na escola.

A única coisa que eu acrescentei aqui que na minha experiência é que as crianças brincam muito com as questões do bairro. Na brincadeira, eles frequentam a quadra da escola de samba Restinga, então, quando tem ensaios, eles brincam de ensaios. Na minha observação, esses espaços também fora da escola, que as gurias falaram, está muito presente nas brincadeiras, quando eles trazem os outros espaços para dentro, como ir ao médico, eles brincam muito de médico ali e de outras brincadeiras de outros

espaços de fora da escola e que está presente nas brincadeiras deles (PROFESSORA MULAN, 2020).

Já a professora Mulan apresenta, além do espaço territorializado dentro da escola, espaços em que as crianças frequentam em seu bairro. Assim, chama a atenção, em diversos momentos de sua narrativa, a manifestação das territorialidades das crianças por meio das brincadeiras, conforme abordamos nos pensamentos de Lopes e Vigotski neste estudo. Nesse momento, considero importante trazer o conceito de espaço e territorialidade, conforme estudos de Santos.

Santos (2006, p. 39), em seu livro “A natureza do Espaço”, afirma que: “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Para Santos, as práxis coletivas produzem relações sociais, que, por sua vez, são acontecimentos que territorializam um espaço. Dessa maneira, se pensarmos assim, a escola é fruto de relações preestabelecidas, que se comprometem com uma realidade fora dela. Se o espaço é um conjunto indissociável, ele é composto pela interlocução de diferentes paisagens e lugares, conforme também relatou a professora Mulan. As crianças, no início da escolaridade, não conseguem enxergar esta indissociabilidade, por essa razão, precisam ser incentivadas a vivenciar situações que as levem a este pensamento. O professor, para intencionalizar, precisa compreender a importância destas relações. Para Santos, a leitura da sociedade tem como ponto de partida o espaço, nesse aspecto, as professoras Bela, Elsa e Mulan apresentaram o espaço como ponto de partida para a leitura da vivência das crianças.

Sendo assim, se, para Santos, o espaço é o ponto de partida para a leitura da sociedade, Lopes (2019, n. p.) acrescenta que é a vivência da criança no espaço que vai influenciar sua ação na sociedade. “As crianças vivenciam o espaço como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada, o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade.” Quando a professora Mulan expõe, por exemplo, que a criança brinca de ensaiar como a escola de samba da quadra, ela está vivenciando o espaço como processo, como intensidade, e não como métrico. Importante contextualizar esta fala: o Bairro Restinga, localizado na Zona Sul de Porto Alegre, é o maior bairro do município e tem em seu interior algo que é identitário – a Escola de Samba da Tinga. As crianças,

dentro da escola, quando ouvem o ensaio da Tinga, movimentam-se como se estivessem dançando. Assim, uma memória que trazem de um espaço fora da escola, uma projeção espacial. As professoras, em casos como estes, podem e devem aproveitar para trabalhar as interlocuções entre diferentes espaços ou paisagens para que as crianças pensem o espaço de forma mais apurada.

Nos diferentes espaços, a criança vai interagir, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, vivenciar, experimentar, narrar, questionar, construir e apropriar-se de conhecimentos, pois está em interação com outros seres e outros elementos. Sendo assim, nessa interação com outros, está produzindo culturas. Diante desta perspectiva, a vivência e a influência que o meio exercerá sobre a criança, todos os movimentos realizados através da sua interpretação, isso aproximará a criança de interpretações próprias e necessárias. Por essa razão, a relevância de oportunizar os mesmos espaços ricos, inéditos e relacionais.

A Geografia está presente em toda as partes, contribuindo com seus conceitos na formação da criança. As crianças constituem uma Geografia própria, e as paisagens de infância são reveladoras das ações sociais, considerando que as paisagens são as manifestações do espaço geográfico. Seguindo com os conceitos de Santos, "A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza" (SANTOS, 2006, p. 103).

Os quadros paisagísticos nesta fase não são compreendidos de forma inter-relacional. Os olhinhos dirigidos não conservam a relação entre uma e outra paisagem, tudo é visto com muito egocentrismo. Aos poucos, com a experientiação, as crianças concebem a continuidade das coisas e enxergam nos contextos as relações existentes. As imagens das histórias em quadrinhos passam a se transformar em paisagens. A curiosidade de saber o que há dentro da casa do Porquinho, mesmo não aparecendo nada, faz com que as crianças imaginem espaços não aparentes a partir de acontecimentos imaginários. A subjetividade reflete-se em paisagem. Para elas, a paisagem vivida é o lugar com significado.

Partindo desse pressuposto (que a criança vive o lugar com significado), "Na vivência dos elementos das paisagens, diversos sentidos se cruzam: olfato, tato, audição, paladar são acionados em sua plenitude e não em seus isolamentos..." (LOPES, 2019). As crianças, como agentes geográficos, têm uma linguagem própria

e até profunda para representar os ambientes. Em uma troca de experiências com minhas crianças, ao apresentar a imagem de uma parte da história de João e Maria (casinha de doces na floresta), pedi que relatassem tudo o que viam, ouviam e sentiam ao olhar para a figura. Apresento algumas narrativas:

- A casinha fica na floresta porque tem muitos verdes.

- A casinha está perdida porque não tem nada perto dela.

- Sinto cheiro de doces.

- Sinto cheiro de verdes.

- Não sinto nenhum cheiro, só consigo sentir cheiro de livro novo.

- Escuto o barulho de bruxa, assim; há, há, há...

Assim, por meio dessas narrativas, percebemos que a criança vivenciou a paisagem como parte, pensando nos acontecimentos, nas temporalidades, nos medos e na superação de desafios. A paisagem representa interação entre os elementos que estão nela, que desperta a subjetividade do olhar daquele que a observa. Ela é dinâmica e processual, ela nunca termina, ou seja, está sempre mudando.

A criança constrói as paisagens a partir de suas concepções imaginárias (Escuto barulhos de gritos, as crianças estão com medo). São capazes de enxergar uma árvore frutífera em uma cadeira, um monstro em um boneco, um carrinho em uma caixa. Considero que a importância desse trabalho de pesquisa é possibilitar aos professores que percebam a relevância desses momentos e saibam interpretar as crianças a partir de suas memórias vivenciadas no espaço escolar.

E como as crianças vivem a dimensão de lugar? As crianças vivenciam experiências em diversos lugares. Santos define lugar como:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com

causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (SANTOS, 1994, p. 97).

No lugar, o homem se reconhece, e quando se reconhece, ele pertence. Na vivência dos espaços pelas crianças, o lugar ganha significado pelo seu uso, ganha valor. Nesse sentido, dizemos que o lugar é vivenciado. Quando a criança se reconhece no lugar que está, ocorre o sentimento de pertencimento e esse lugar passa a ser percebido com significação. A percepção da paisagem está intimamente ligada à criação de lugares. Retomo a narrativa da professora Bela, em relação à adaptação do bebê no espaço em que mais poderia se sentir seguro, quando a criança se reconhece naquele lugar (que se tornou seguro para ela), terá a significação de onde está, terá a percepção das paisagens que a cercam, estabelecendo conexão com o lugar no espaço.

Nos pensamentos de Lopes:

A vivência espacial das crianças ao mesmo tempo ocorre em locais no espaço... cantos, frestas, arestas..., mas ao todo, ao seu interno e externo e em seus contínuos... As unidades espaciais vividas não são ilhas isoladas, mas continentes...noção de interior e exterior se fundem (LOPES, 2019, n. p.).

Se consideramos a concepção de infância como construção social, a escola é um dos lugares reveladores de infâncias que mais alimenta esperança para as crianças de um futuro promissor. A escola é o lugar, ou melhor, núcleo de mudar e de transformar conhecimentos. O convívio escolar materializa a existência humana. Uma criança pequena que pensa em outra criança pequena dá sentido à sua existência e ao seu pertencimento.

Assim, entender que a criança tem uma lógica própria significa entender que suas vivências são marcadas pela intensidade. Ainda, nesse contexto, é ensinar a olhar o espaço, é escutar suas narrativas sobre as múltiplas linguagens espaciais com um olhar adoçado, é desacostumar nossas linguagens, nossos olhares, ressignificando nossos conceitos.

Nesse viés, Lopes (2018, p.49) descreve acerca das linguagens espaciais: “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar e a paisagem, sendo, portanto, uma unidade vivencial”. Refletir sobre essa unidade vivencial das crianças é

entendê-las como sujeitos sociais que produzem conhecimentos e, por serem espaço, território, lugar e paisagem, revelam as condições geográficas do ser criança, e sua condição histórico-geográfica.

Além das categorias mencionadas, espaço, território, lugar e paisagem, que são categorias que fazem sentido às crianças, pois fazem parte de seu cotidiano e do ato de brincar como forma de criação, questiono: o que as crianças pequenas ainda podem aprender em Geografia?

Piaget descreve, assim, uma série de etapas contínuas pelas quais passam os sujeitos em termos do desenvolvimento da noção espacial, as relações topológicas são as mais elementares, logo, são as primeiras que a criança constrói: as relações de vizinhança (perto, longe), de separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), de ordem (sucessão), de fechamento (noção de interior e exterior). As relações projetivas, desenvolvidas a seguir, são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita, esquerda). As relações euclidianas ou métricas são aquelas baseadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se como pontos fora do observador (LOPES, 2018, p. 64).

Desse modo, desde a Educação Infantil, a criança é iniciada a pensar os espaços. Piaget, em seus estudos, realça o trabalho com as relações topológicas. A topologia é importante, porque ela representa o momento das relações espaciais em que as crianças entendem suas vizinhanças, seus movimentos para dentro ou para fora, seus entendimentos do que está sobre ou embaixo...

À medida que a criança vai se desenvolvendo, ocorre uma gradativa separação dela com o mundo. Tal fato começa a ocorrer a partir das experiências sensório-motoras, onde ocorre a construção da noção de espaço-tempo (LOPES, 2013, p. 287).

Assim, tudo isso compõe o entendimento do vivido. Ao entender o vivido, a criança começa a articular os diferentes ambientes e elementos que compõem tais ambientes, ampliando a visão de conjunto.

Portanto, aprender Geografia envolve a interação das crianças entre si, entre os objetos e o ambiente, sejam eles reais ou imagéticos. O cotidiano, as curiosidades das crianças, bem como as vivências, são aspectos que devem ser considerados para a compreensão da organização espacial. Ensinar, aprender e saber Geografia é a chave para entender o espaço, para entender-se e situar-se na sociedade e inserir-se no mundo. O desenvolvimento da cidadania exige compreender a espacialidade, e isso começa desde quando a criança compreende o que é perto e longe, desde

quando realiza um desenho debruçada embaixo da classe e, depois, realiza outro em cima da mesma classe, percebendo possibilidades de ação na sala de aula.

A presença do ensino de Geografia na Educação Infantil é algo que necessita ser pensada e praticada. Um currículo que contemple os saberes geográficos é imprescindível, mesmo sendo ministrado por pedagogos e não professores de Geografia. Darei ênfase a esse critério nos demais capítulos, pois compreender a espacialidade leva as crianças a uma formação plena, com estudos significativos às suas realidades, levando à formação de sua cidadania, construção de sua identidade, de sua autonomia, bem como expressão de suas criações e fantasias.

Neste capítulo, considere o caminho temporal da afirmação da Educação Infantil nas escolas, sempre relacionada aos contextos sociais. Mantive repetidas vezes a importância em pensarmos que as crianças são paisagens, espaços, lugares... ainda, que a Geografia está presente porque as crianças precisam passar pelo inédito para reconhecer nos desafios as possibilidades de domínio de suas relações. Assim, quem domina relações pode construir outras e mais outras. Se afirmamos que a escola se modifica em função da sociedade, constatou-se por meio dos autores citados que a mudança do olhar sobre a Educação Infantil se dá por um pensamento mais cultural e menos cartesiano dos fatos e construções.

“Localizar, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia” (LOPES, 2013, p. 291), para que possamos compreender sonhos, brincadeiras, imaginações, desafios e possibilidades das relações socioespaciais.

5 SONHOS SE MISTURAM, BRINCADEIRAS SE ENTRELAÇAM, INTERAÇÕES TRANSFORMAM, IMAGINAÇÕES SE CONCRETIZAM

“Por que é que um chapéu faria medo?
[...] Desenhei então, o interior da jiboia, para que
as pessoas grandes pudessem compreender.
Elas têm necessidades de explicações”.
(EXUPÉRY, 2015)

Assim, advoga a Geografia da Infância, que sustenta as formas de criação das crianças, as fantasias, a imaginação criadora, suas explicações. Por esse viés, trago, novamente, a importância de uma escuta sensível às narrativas trazidas por elas. Quando o pequeno príncipe fala que as pessoas grandes têm necessidades de explicações, frisamos que há uma precariedade de conhecimentos das vivências espaciais dos pequenos, neste caso, ao não pensar com eles as suas lógicas, que muito aparecem com o diálogo e com as experiências vividas de cada um. Nesse sentido, nomeio o título deste capítulo, que abordará os desafios e possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais nos campos de experiências, na mistura de sonhos narrados pelas crianças, nas brincadeiras entrelaçadas, nas interações transformadas com o convívio social e nas imaginações concretizadas. Assim, descreve a citação a seguir:

Na Educação Infantil, a presença de um professor sensível e atento é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras. Quando ela percebe, respeita as características de cada criança, compreende sua movimentação e seus motivos, estabelece vínculos afetivos, algo que é muito significativo para todas elas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

Nesse contexto, penso que nós, professores de Educação Infantil, desenvolvemos uma especificidade única dentro das escolas, organizando um currículo que valoriza o brincar como aprendizagem, a sensibilidade e atenção às experiências de cada criança, como aprendizagem, a compreensão de cada movimento, de cada espaço ocupado por elas, como aprendizagem. Nessa organização diferenciada, os desafios e possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais, nos campos de experiências da BNCC, estão inspirados na

concepção italiana²⁴. As experiências italianas influenciaram na construção e elaboração dos documentos normativos brasileiros como as DCNEI e BNCC, que apresentam muito do que já se havia pensado e construído na Itália. “[...] na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 8).

O pensamento italiano abarca como experiência, além de uma pedagogia da escuta, a valorização dos saberes, tempos e espaços específicos da Educação infantil, os campos de experiências como uma organização das aprendizagens vinculadas às experiências vividas das crianças, bem como o brincar como construção de tempos e espaços, por meio das relações. Essas experiências todas ainda são novidades aqui no Brasil, que, sem dúvida alguma, necessitam ser intensificadas para que a BNCC se faça presente dentro das salas de aulas, ainda há “[...] falta de discussão sobre o tempo e o espaço dos bebês, a desconsideração pelo lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 189).

A Geografia, na Educação Infantil, está diretamente ligada à Pedagogia da Infância, visto que:

Esta advoga por propostas pedagógicas centradas nas interações e brincadeiras, legitimando a centralidade e o protagonismo das crianças nos contextos pedagógicos e garantindo a vivência plena das infâncias, o respeito aos tempos e ritmos e um trabalho desenvolvido a partir de campos de experiências. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015 apud TEBALDI²⁵; CARVALHO DE²⁶, 2019, p. 05).

Seguindo o pensamento dos autores citados anteriormente, a BNCC e as DCNEI trazem muito presente, em seus documentos, o aprender por meio das interações e brincadeiras, que deverão ir ao encontro do trabalho das habilidades em

²⁴ A Itália sempre teve a tradição de pensar a pré-escola e a creche fora de uma abordagem escolar, sempre através de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, com foco na experiência da infância (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 1).

²⁵ Lisiane Rossatto Tebaldi, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

²⁶ Rodrigo Saballa de Carvalho. Pós-Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

todos os campos de experiências, afirmando o protagonismo e as vivências das crianças.

Diante desse cenário, falo muito sobre experiências na Educação Infantil e seguirei mencionando dentro dos campos. Para isso, essencial apresentar um conceito de experiência. Dentre os vários existentes, optei por este em razão de fazer parte da seleção bibliográfica que constitui a escrita: “O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 12).

Esse conceito remete a perceber que as crianças constroem aprendizagens por meio dos momentos que vivenciam, suas imersões, interações constantes no mundo, sendo a aprendizagem também um processo constante. Nessa perspectiva, os movimentos das crianças, o ser e estar no mundo, fazem a aprendizagem acontecer quando os conteúdos estão relacionados ao sentir e praticar, tornando-se prazeroso e significativo. A ideia de escola de infância é justamente esta: promover um espaço acolhedor, observando as crianças em suas descobertas, desse modo, destaca-se que tal conceito significa criar espaços afetivos.

Como professora pedagoga de Educação Infantil, busco aprofundar a compreensão da BNCC, no desenvolvimento do trabalho acerca das relações socioespaciais dentro dos campos de experiências, considerando que, cada campo presente na BNCC, engloba uma história muito particular. Assim, trataremos a singularidade de cada um dentro da Geografia, na Educação Infantil. Esse documento legal apresenta uma organização em cinco campos de experiências, intitulados: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” Os campos de experiências interagem com os direitos de aprendizagem o tempo todo, nas práticas desenvolvidas pelas crianças, Santos, em seu trabalho de conclusão, aborda justamente essa articulação entre ambos.

Também, a organização por campos de experiências, que se diferem, e isso se torna bem claro no conceito estipulado no documento das áreas de conhecimento, pois agem de forma interligada, relacionada com todos os direitos de aprendizagem e sem as organizações avaliativas, que são comuns

às áreas de conhecimentos orientadas para o ensino fundamental (SANTOS, 2019, p. 25).²⁷

A organização da BNCC para a Educação Infantil, por campos de experiências, é específica dessa etapa, diferenciando-se das demais, conforme a autora ressalta. Mesmo que estejam divididos em cinco campos, no trabalho com crianças pequenas, esses campos são praticados no conjunto tendo em vista que uma brincadeira ou uma atividade abrange várias habilidades, que contemplam mais de um campo de uma só vez. Os campos de experiências estão diretamente relacionados com os seis direitos de aprendizagens, conforme a figura a seguir.

Figura 8 – Relação dos Campos de Experiências com os Direitos de Aprendizagem



Fonte: Elaborada por Júlia Marina Azambuja dos Santos (2019)

No ato de brincar, a criança vai conhecer-se, explorar espaços em tempos diferentes, relacionar e experienciar, conviver com seus pares e com adultos escutando e manifestando suas necessidades, desejos e construções por meio da linguagem escrita ou oral. Ainda, participará de momentos de aprendizagens utilizando seu corpo por meio de expressões e movimentos. Ao se movimentar, criará espacialidades manifestando a subjetividade, conhecendo e convivendo com o outro,

²⁷ Júlia Marina Azambuja dos Santos- Trabalho apresentado na Licenciatura do Programa de Graduação em Pedagogia. CURRÍCULO, BNCC E PLANEJAMENTO: composições de uma professora de crianças pequenas. Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

assim, formando o nós. Ao conviver com o outro, vai se expressar manifestando tudo o que está ao seu redor, como os traços, as cores, os sons e as imagens. Assim justificamos a figura acima apresentada.

Nesse viés, levando em consideração o espaço educativo e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, abordarei, nos próximos parágrafos, compreensões significativas de cada campo de experiência da BNCCEI para uma Geografia da Infância, para crianças de 0 a 5 anos de idade. Cada campo é único e acolhedor às experiências das crianças, e a Geografia está presente em todos eles, entendendo que, na Educação Infantil, seria impossível de ser trabalhada separadamente, visto que as crianças trazem culturas diversas o tempo todo.

Assim, na sequência, a figura 9 retrata a relação das crianças entre elas, consigo mesmas, com o espaço e com o outro, no ato de brincar.

Figura 9 - O eu, o outro e o nós



Fonte: A autora (2020)

No primeiro campo intitulado “O eu, o outro e o nós”, há uma relação ao conhecimento de si próprio, de sua identidade e o respeito à identidade dos outros. Quando uma criança pequena ingressa na Educação Infantil, ela está sendo inserida em novo espaço, um ambiente diferente de sua casa, em uma convivência com pessoas e rotinas diferentes, abrindo caminho para novas experiências sociais e culturais, novas vivências e novos desafios, gerando novas aprendizagens. Ao conhecer um novo espaço, a criança vai brincar, explorar, imaginar, fantasiar, por meio de suas experiências vividas anteriormente, construindo novos saberes, e esse processo todo é muito intensificado na Educação Infantil, visto que:

O processo de construção da identidade é central para o desenvolvimento. Ele acontece ao longo de toda a vida, mas é particularmente intenso durante a Educação Infantil [...] O foco desse campo de experiência é possibilitar à criança viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar com seus pares e adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Eis uma das grandes significações do trabalho desenvolvido na Educação Infantil: a exploração do entorno social, que desperta a curiosidade da criança. Conseqüentemente, favorece a compreensão do mundo e estimula a descoberta da diversidade de pessoas e de seus modos de vida. O papel do professor e da escola é orientar para o convívio social entre as crianças e os adultos, através do respeito e da boa convivência, formando cidadãos para a vida. Tudo isso a criança nos mostra pelo simples, e não tão simples, ato de brincar, apontado por Lopes como: “O brincar, nessa perspectiva, tem uma intensa relação com o espaço geográfico e com a vida em sociedade e com a sociedade na vida das crianças, com seus processos de desenvolvimento e humanização” (LOPES, 2020, p. 10). Apresento um pequeno fragmento de minha experiência, justificando o desenvolvimento de humanização trazido por Lopes.

Três meninas brincam livremente de bonecas, trocam suas roupas, gesticulam movimentos e falas de seus imaginários, de suas experiências certamente vistas e ouvidas anteriormente. Num dado momento, uma delas pega um vestido para colocar em sua boneca, a outra rapidamente tira o vestido da mão da colega e diz ser seu, da sua boneca e assim, seguem discutindo por um tempo... aquele apego egocêntrico, comum nessa idade, eu peguei primeiro... A terceira menina observa atentamente o diálogo das duas. Esse diálogo, discussão entre elas, auxiliou para que percebessem que cada uma tem desejos e vontades próprias, mas que precisamos dos outros para nos relacionarmos, brincarmos e ampliarmos relações (AUTORA, 2021).

Esse é o espaço da criança, o espaço de “humanização e de educação”. A Geografia está presente nesse campo de experiência quando trabalha o social, a interação da criança com os outros, a construção da identidade, o compartilhamento dos espaços, as regras de convívio, a valorização das diferenças e o convívio com elas. Assim, ao brincar, a criança desenvolve todos esses elementos e muita criatividade, Vigotski, em seus estudos, ressalta as criações infantis no ato de brincar.

Para Vigotski, a criação é uma regra na vida dos homens e já se anuncia na primeira infância, nas brincadeiras, de forma significativa: a criança imagina um cavalo num cabo de vassoura; uma filha numa boneca e, portanto, se imagina mãe. Esses exemplos são criação autêntica e verdadeira. Mesmo que alguns conteúdos das brincadeiras sejam efeitos da imitação, não são

uma reprodução exata de vivências ou observações passadas. A brincadeira não é uma lembrança simplesmente duplicada, mas sim “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. [...] o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI apud LOPES, 2020 p. 8).

Para desenvolver atividades baseadas nesse campo de experiência, é necessário o diálogo, bem como o encontro do espaço com o diálogo, propondo a escuta, auxiliando as crianças na procura por respostas e convivências. E é nesse sentido que Vigotski destaca a criação das crianças quando suas imaginações devem estar em constante atividade, sendo que a principal delas é a brincadeira. Desse modo, ao brincar, a criança manterá relação com os espaços geográficos e estará em movimento com a sociedade, portanto, desenvolvendo processos de humanização. Assim, relacionamos as citações de Lopes e Vigotski, quando, no ato de brincar, as imaginações criativas, em constante atividade com a sociedade, desenvolvem processos de humanização ao mesmo tempo em que criam uma nova realidade. A escola precisa pensar e praticar a formação de cidadãos cada vez melhores para um país tão diversificado no qual vivemos.

A BNCC apresenta os seguintes objetivos de aprendizagens e experiências no campo “O eu, o outro e o nós”, conforme exposto no quadro 4 representado, na sequência:

Quadro 4- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017. p. 45)²⁸

Nesse viés, cabe um questionamento: como garantir os direitos de aprendizagens dentro dos objetivos de aprendizagens propostos nesse campo de experiência? Conforme o Ministério da Educação e Oliveira (2018, p. 18), os direitos de aprendizagem serão garantidos conforme explanação no quadro 5 representado na sequência.

²⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Quadro 5- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”

- ▶ **CONVIVER** com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.
- ▶ **BRINCAR** com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade.
- ▶ **EXPLORAR** diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros.
- ▶ **PARTICIPAR** ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente como as relativas às atividades propostas pelo professor e às decisões da escola.
- ▶ **EXPRESSAR** às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e oposições.
- ▶ **CONHECER-SE** e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, não compartilhando visões, atitudes preconceituosas ou discriminatórias.

Fonte: Ministério da Educação e Oliveira (2018, p. 18)

A figura 10, a seguir, representa os movimentos das crianças nos espaços disponíveis, em tais casos, em aulas on-line, explorando os espaços de suas casas.

Figura 10 - Corpo, gesto e movimento



Fonte: A autora (2020)

Criança é movimento, é ser e estar no mundo, é explorar espaços e neles reconstruir. Um simples gesto no olhar de uma criança quer dizer muito, um simples sorriso pode tornar-se uma longa e construtiva linguagem espacial, visto que, com o corpo, a criança brinca, explora movimentos e espaços, consegue percebê-los. Assim, é intitulado o segundo campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”.

Os gestos são as linguagens mais ricas que os bebês apresentam, neste caso, os movimentos, as interações e comunicações com os outros. “O corpo, os gestos e os movimentos constituem linguagens que os bebês desde cedo adquirem e que o orientam em relação ao mundo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 31). Dessa forma, desde que nascem, as crianças/bebês já ocupam um espaço e nele interagem, seja em forma de expressões, seja em forma de movimentos. São essas linguagens corporais que permitem a interação e a comunicação com as demais pessoas, “construindo conhecimento de si” e percebendo “o modo como seu corpo ocupa os espaços”. Assim, afirma-se que:

Brincar de explorar o espaço com o corpo potencializa habilidades diversas e é atividade muito apreciada pelas crianças, haja vista a iniciativa que o bebê tem desde cedo para engatinhar, andar pelos ambientes e manipular os objetos neles presentes. Outros jogos possibilitam que elas aprendam a explorar movimentos básicos (saltar, girar, cair, deslocar-se, gesticular etc.), suas dinâmicas ou características (rápido, lento, forte, leve, direto, flexível etc.), o modo como o movimento ocupa o espaço em todos os seus níveis (alto, médio, baixo), planos e formas, bem como construir referenciais que as orientem em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 36).

Por meio das interações e brincadeiras, as crianças movimentam-se nos espaços, constroem novas espacialidades, conhecem seu corpo, expressam seus sentimentos e se orientam nele. Quando uma criança pequena tira todas as painéis de dentro do armário, ela está utilizando-se de seus movimentos, do seu corpo, para explorar o espaço próximo em que se encontra, ela está repleta de espacialidades. Nesses momentos, a Geografia está presente dentro desse campo de experiência, na exploração do entorno e das possibilidades de seu corpo em “conviver, participar, brincar, explorar e expressar-se”, garantindo os direitos de aprendizagens.

Os movimentos do corpo devem ser compreendidos como forma de construções de novas aprendizagens, de novas espacialidades, pois, ao explorar o desconhecido, constrói-se o novo. Para que tudo isso ocorra, a criança precisa ser instigada a explorar, ser permitida a movimentar-se em diferentes espaços, e esses

movimentos potencializam suas descobertas, transformando o corpo em prática pedagógica. Em nossa roda de conversas, a professora Moana relata sobre a importância do corpo, dos movimentos corporais para efetivação de aprendizagem na ocupação dos espaços.

Então, essa aprendizagem precisa passar pelo corpo, e como eu entendo e conheço meu corpo e entendo os limites do meu corpo no espaço, acredito que contempla as questões da Geografia. Então, tem essa questão de como esses corpos das crianças ocupam esses espaços da escola, como a gente permite e promove a realização de autonomia das crianças para que elas ocupem esses espaços, uma questão que ainda é muito forte na realidade da Educação Infantil. Que façamos um disciplinamento desses corpos porque temos uma tendência, porque fomos educadas assim a escolarizar, disciplinar esses corpos, deixar esses corpos quietos, parados então, a gente precisa, também, deslocamento aqui de mentalidade e de como a gente passa da centralidade do adulto para a centralidade da criança, e como a gente permite que esse corpo se movimente e aprenda. E aí as crianças que estão ocupando esse espaço vão trazer outra bagagem para a gente. E aí a gente pode pensar também para além dos muros da escola, como essa criança ocupa e como a gente promove propostas de ocupar os espaços fora da escola, como a gente visita museus, parques, como a gente conhece a comunidade do entorno da escola, esse território que é das crianças e, geralmente, elas estão, elas estudam no seu território, o que elas conhecem (PROFESSORA MOANA, 2020).

O ato de brincar está presente na rotina diária das crianças, e “todas as formas de brincar” com o corpo no espaço devem estar presentes nos currículos da Educação Infantil, um currículo que tenha por intenção “reconhecer as lógicas infantis como expressões das crianças no mundo; que abrigue práticas pedagógicas que estejam focadas nas diversas linguagens, na diversidade de expressão, no espaço de brincar” [...] (LOPES, 2018, p.75). Na diversidade de expressão, a criança fantasia, imagina, expõe seus sentimentos, vive os/nos espaços, eis a grande intenção de Lopes ao trazer a importância do ato de brincar nos currículos da Educação Infantil.

A BNCC apresenta os seguintes objetivos de aprendizagens e experiências no campo “Corpo, gesto e movimento”, conforme representado no quadro 6:

Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”:

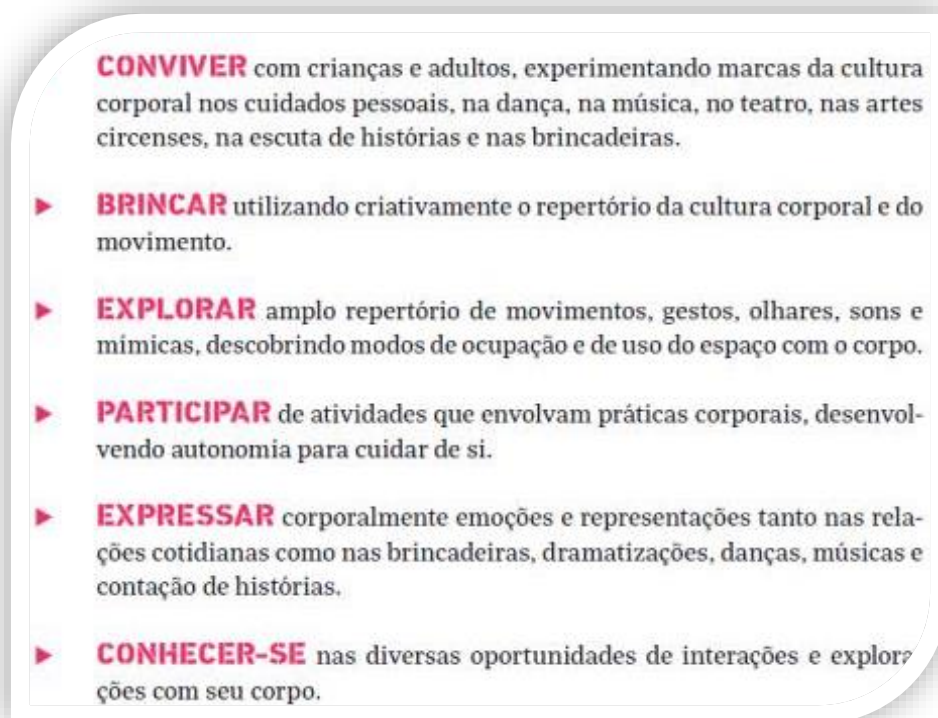
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 47)²⁹

E como garantir os direitos de aprendizagens dentro dos objetivos de aprendizagens propostos nesse campo de experiência? Conforme o Ministério da Educação (2018, p. 35), os direitos de aprendizagem serão garantidos conforme descrição no quadro 7 representado na sequência.

²⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

Quadro 7 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”



Fonte: Ministério da Educação e Oliveira (2018, p. 35)

Na sequência, observando a figura 11, a criança em destaque representa momentos vivenciados em brincadeiras imagéticas, desse modo, fantasiada de princesa, esteve em contato com diferentes objetos, explorando o entorno, os quais provocaram emoções e representações. Por meio dessas provocações, ocorreram explorações e manifestações favorecendo a observação dos elementos que compõem seu espaço, dentre eles, os traços, os sons, as cores e as formas.

Figura 11 - Traços, sons, cores e formas



Fonte: A autora (2020)

“Entre outros elementos, o ambiente que ela percebe é composto de traços, sons, cores e formas, que aparecem também em plantas, solos e outros elementos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 51). Mencionamos em diversas narrativas desta pesquisa expressões como vivência das crianças, exploração dos espaços, brincar como aprendizagem, pois são esses espaços que fornecem os mais variados recursos de explorações e percepções. No caso, movimentando-se por ambientes diversos as crianças percebem o que o compõem, assim apresentamos o terceiro campo de experiência “Traços, sons, cores e formas.”

A interação nos espaços, o contato com objetos e as brincadeiras “provocam emoções e representações, tornando o ambiente visto pela criança como cativante”. Quando a criança percebe o ambiente como prazeroso, ela vê e vivencia o mundo, permitindo-se conhecer novas culturas, extrapolar e experienciar com criatividade tendo a oportunidade de ser criança.

Assim, um currículo que tenha como intenção:

A brincadeira como essência do trabalho pedagógico, entendendo que é através dessa prática que se dá o processo de humanização da criança, da constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades (LOPES, 2018, p. 76).

Nesse sentido, o currículo, certamente dialogará com os saberes geográficos na Educação Infantil, permitindo às crianças novas formas de ler o mundo.

No campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, a criança brinca no ambiente/espaço utilizando-se desses elementos em suas narrativas e manifestações. Quando ela se fantasia de príncipe ou de princesa e transfere suas falas e ações por meio de dramatizações, por certo, está mostrando todo encantamento e magia de aprender pelo brincar. Assim, transferindo sentimentos, representando ambientes compostos por diferentes elementos, tais como castelos, o cavalo branco, a coroa da princesa, a espada do príncipe, demonstrando as subjetividades, constituindo e afirmando sua identidade.

A título de exemplo, destaco como a articulação dos saberes geográficos, nesse campo de experiência, quando a criança, ao escutar ou ver uma história, consegue realizar a leitura das imagens, ou seja, percebendo as cores, os sons, as formas, os sentimentos que ali estão presentes, bem como o tempo dos fatos, seja no

real ou no seu imaginário. Assim, trago algumas vozes das crianças com as quais convivo ao realizar leituras de imagens da história “Branca de Neve e os sete anões”:

- A casa dos sete anões fica em um jardim porque tem gramas verdes e muitas árvores.

- A casa dos sete anões parece um ovo porque é bem pequenininha.

- Dentro da casinha dos sete anões, tem cheiro de veneno, porque a bruxa deu uma maçã envenenada para a Branca de Neve e ela foi morar com eles.

- Tem muitos barulhos na casinha dos sete anões, tem barulho dos que são do bem, como os pássaros, e dos que são do mal, como a bruxa.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cercam. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

A criatividade das crianças é expressa de diversas maneiras, no entanto, mais salientemente nas produções e manifestações artísticas, como dramatizações, desenhos... Desse modo, também se faz Geografia na Escola Infantil, pensando em espaços desafiadores e criativos, que permitam as expressões dos sentimentos, dialogando cada vez mais com as lógicas infantis. Assim entendemos quando, no documento da BNCC, conforme anteriormente mencionado, refere-se que na Educação Infantil é preciso que sejam propiciados momentos de participação das crianças a fim de que ocorra produção e manifestação de suas experiências.

A BNCC apresenta os seguintes objetivos de aprendizagens e experiências no campo “Traços, sons, cores e formas”, conforme explanado no quadro 8:

Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência "Traços, sons, cores e formas"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(E101EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(E102EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(E103EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(E101EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(E102EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(E103EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(E101EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(E102EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(E103EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(E101EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(E102EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(E103EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(E101EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(E102EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(E103EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 48)³⁰

E como garantir os direitos de aprendizagens dentro dos objetivos de aprendizagens propostos nesse campo de experiência? Conforme o Ministério da Educação (2018, p. 53), os direitos de aprendizagem serão garantidos conforme descrição apresentada no quadro 9:

³⁰ Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Quadro 9 - Direitos de aprendizagem no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”

- ▶ **CONVIVER** e fruir as manifestações artísticas e culturais de sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.
- ▶ **BRINCAR** com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou festas tradicionais.
- ▶ **EXPLORAR** variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais e musicais.
- ▶ **PARTICIPAR** de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano como o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas.
- ▶ **EXPRESSAR** emoções, sentimentos, necessidades e ideias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando e encenando.
- ▶ **CONHECER-SE** no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

Fonte: Ministério da Educação e Oliveira (2018, p. 53)

Na figura 12, observa-se o envolvimento da criança pelas imagens apresentadas no livro, assim, o que pensa, o que imagina, o que fala e o que escutamos de suas percepções. A figura exemplifica o campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação.

Figura 12 - Escuta, fala, pensamento e imaginação



Fonte: A autora (2020)

Em um espaço de Educação Infantil, no qual convivo diariamente, muitos relatos e narrativas são trazidos para o momento da rodinha. Ao trabalharmos com o uso do calendário, abordamos os saberes geográficos referentes ao tempo e fomos até o pátio observar como estava o céu. Naquele momento, estava um dia chuvoso. Joana (5 anos) relatou: “O céu até pode estar chovendo, mas o meu céu está com muito vento forte também”. Nesse momento, Joana verbalizou os elementos que, para ela, eram notáveis, assim, apresento o quarto campo de experiência proposto pela BNCC (2017), “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

“É impossível pensar na criança pequena sem considerar sua capacidade de sorrir, chorar, imitar, tagarelar, inventar histórias, fazer perguntas e defender seus pontos de vista” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 67). O quanto somos provocados pelos encantamentos das narrativas trazidas pelos pequenos e muitas vezes deixamos passar sem aproveitá-los, sem saber aproveitá-los? Desse modo, a criança que chora, ao ouvir uma história triste, imagina que fatos diferentes poderiam acontecer, igualmente, a criança sorri, ao ouvir que o lobo mau foi vencido, são situações que representam uma linguagem, um pensamento, uma fala e a imaginação.

Esses são os espaços das crianças, suas formas de ser e estar no mundo. Trago, novamente, um pouco de minhas experiências como professora de Educação Infantil. As meninas gostam muito de brincar de ser professora, assim, um aspecto que aparece em todas essas brincadeiras é o imitar a “profe”, visto que elas imitam minha voz, meus gestos, conversam com a bonecas como se eu estivesse conversando com elas. Nesse aspecto, qual seria a relação com os saberes geográficos, com a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação? Para tanto, usamos as palavras de Lopes (2020, p. 6): “Muitas seriam as respostas, mas tracemos algumas que consideramos essenciais”: os saberes geográficos não se restringem ao norte, sul, leste e oeste, mas é também “viver no espaço, desenvolver-se no espaço, o espaço no processo de humanização e de educação, o espaço é a vida que nele habita e que habita em nós.”

Quando as meninas brincam de imitar, elas estão vivendo o espaço em que estão habitando, estão desenvolvendo subjetividades no espaço e no tempo que estão sendo proporcionados, estão vivendo o espaço por meio de suas experiências e de suas “imaginações criativas”.

Assim, ouvir as crianças, sentir suas presenças, suas formas de ser e estar são as grandes contribuições da Geografia na Infância. Lopes (2020) chama isso de “amorosidade espacial³¹.” Esse campo tem como destaque a escuta sensível, o “acolhimento de suas mensagens” dentro do espaço da Educação Infantil, no qual a criança será protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao pensamento e à imaginação, destacamos a teoria de Vigotski, que aponta:

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia; quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 24).

Assim, relacionamos esse campo de experiência com os pensamentos de Vigotski, que, por meio da fala que as crianças trazem para o espaço escolar, por meio da escuta dos professores e da disponibilidade de materiais e espaços para o brincar, as crianças vão experimentar, imaginar. Portanto, por meio do ato de imaginar, vão viver nos espaços protagonizando suas subjetividades e construindo os saberes geográficos, fazendo, assim, Geografia escolar humanista.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 71).

A experiência de participar das contações e das leituras de histórias amplifica as manifestações orais das crianças, dessa forma, permitindo a visão diferenciada de culturas, de experiências e de imaginação criadora. Assim, o contato com histórias, observando os textos escritos, desperta o gosto pela leitura, criando hipóteses de escrita que realizam por meio da escrita espontânea. No trabalho com as histórias, também fazemos Geografia, o contato com personagens dos mais variados tipos, com espaços diferenciados, tempos de fatos distintos, paisagens com diferentes

³¹ Na teoria de Lopes, amorosidade espacial é a Geografia humana, estar no mundo, outras formas de ler o mundo que as crianças nos dão, a sensibilidade ímpar dessas crianças. (LOPES, Live Youtube, 2020 “Crianças – espaços desacostumados e amorosidade”).

percepções, possibilita muitas manifestações de sentimentos e reações, permitindo a percepção de:

Como afetos, medos e surpresas podem ser comunicados pela escrita, constituindo um meio de conhecimento de si mesma, dos outros e do mundo, e amplia a vivência estética do texto por meio de suas imagens e ilustrações. Segundo a BNCC, na etapa da Educação Infantil, “é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 74).

Como são valiosas e afetuosas as diferentes maneiras que as crianças possuem de descobrir o mundo. Os campos de experiência propostos na BNCC (BRASIL, 2017) oferecem inúmeras habilidades carregadas de objetivos de aprendizagem, que só permitirão às crianças explorar e compartilhar as diversidades de percepções se a escola potencializar as múltiplas linguagens que emergem de suas falas, de suas experiências e de seus atos de brincar.

O quadro 10, na sequência, apresenta os objetivos de aprendizagens e experiências no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017. p. 49)³²

³² Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

E como garantir os direitos de aprendizagens dentro dos objetivos de aprendizagens propostos nesse campo de experiência? Conforme o Ministério da Educação (2018, p. 72), os direitos de aprendizagem serão garantidos conforme explanado no quadro 11:

Quadro 11 - Direitos de aprendizagem no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação

CONVIVER com crianças e adultos, compartilhando sua língua materna em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

- ▶ **BRINCAR** com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras.
- ▶ **EXPLORAR** gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
- ▶ **PARTICIPAR** de rodas de conversa, de relatos de experiências, da contação e leitura de histórias e poesias, da construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
- ▶ **EXPRESSAR** sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos.
- ▶ **CONHECER-SE** e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Fonte: Ministério da Educação e Oliveira (2018, p. 72)

Na figura 13, apresentada a seguir, verifica-se que os objetos disponíveis no espaço em que a criança vivencia permite à pequena ocupá-lo conforme sua imaginação, bem como explorá-los de acordo com suas múltiplas linguagens. Por

meio do brincar, a criança experiencia espaços, em tempos distintos, assim, estabelecendo relações, estando em contato também com os saberes matemáticos.

Figura 13- Espaços, tempos, quantidades e relações



Fonte: A autora (2020)

Nesse viés, aprender por meio de diferentes possibilidades significa pensar em um currículo com a especificidade da Educação Infantil, um currículo que englobe as múltiplas linguagens das crianças, incluindo o pensar, o sentir, o falar e o expressar-se de diferentes formas, as vivências nos espaços e tempos distintos. Por meio das inserções e das brincadeiras, o quinto campo de experiência, intitulado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, procura contemplar os espaços e noções de tempo nas diversidades em que as crianças estão inseridas. Ainda, dá ênfase aos inúmeros encontros que elas têm com os saberes matemáticos, bem como com o meio ambiente.

Necessário mencionar que as crianças passam o período escolar todo falando no dia de seu aniversário. Desse modo, “Profe, sabe quanto tempo falta para o dia do meu aniversário?”; “Profe, daqui a alguns dias é o dia do meu aniversário”; “Profe, meu aniversário vai ser logo, mas demora um pouco, é lá nos últimos dias do ano, o meu aniversário já foi antes de começar as aulas”. A partir da escuta dessa ansiedade e empolgação pelo dia do aniversário, as crianças proporcionam inúmeras possibilidades de trabalhar os saberes geográficos, como a construção das noções do tempo e do espaço, conforme descrito na citação a seguir:

Conforme as crianças têm oportunidade de explorar diferentes características e propriedades de objetos, materiais, brinquedos e jogos de construção no que se refere à forma, tamanho, espessura etc., explorando, manipulando, observando, contando e medindo os objetos, elas lidam com noções de quantidades, séries, classes, medidas e formas e ampliam suas habilidades

de se orientar no tempo e no espaço (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 92).

Nas vivências cotidianas, no brincar com objetos e com seus pares, as crianças exploram os mais diferentes saberes geográficos de tempo, espaço, culturas, paisagens, conhecimento de si e dos outros, a partir da relação com o mundo. Assim, cabe aos docentes de Educação Infantil aprender a explorar as potencialidades da cotidianidade dos pequenos. Dessa forma, pensar tempos e espaços, na Educação Infantil, é direcionar os olhares para as práticas e experiências das crianças, isto é, um olhar que valorize suas potencialidades, que contemple a criança como construtora de conhecimentos. Assim, objetivando a interação com o outro e sua forma lógica de ser criança, “pensar em novas formas de lidar com os saberes, tempos e espaços específicos da Educação Infantil” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 11).

Inúmeras são as experiências que podem ser proporcionadas às crianças em relação ao espaço, a começar pelo seu corpo, visto que, por meio das brincadeiras, direcionamos os caminhos para essas construções. A criança, ao brincar com o corpo, vai organizando e percebendo os espaços à sua volta, por meio de seu deslocamento e exploração. Nesses deslocamentos, pode-se solicitar que a criança trace o caminho percorrido pela representação gráfica. Apresento um exemplo de uma atividade desenvolvida, em meio à pandemia, em que as crianças tiveram a oportunidade de traçar um caminho real percorrido e um caminho imaginário.

Na figura 14, Giovanna, 5 anos de idade, traçou o caminho percorrido dentro de sua casa com a seguinte narrativa: “na minha casa está o meu quarto, eu saio do meu quarto até a porta e tem a porta da rua, que está do lado da cozinha, volto da cozinha e vejo a porta da rua de novo, mas entro no meu quarto”.

Figura 14 – Cartografando um caminho real



Fonte: A autora (2020)

Em outro momento, em uma atividade que contemplava o estudo dos animais, solicitei que Arthur, 5 anos de idade, traçasse um caminho saindo de sua casa para chegar a um zoológico e visitar os animais, conforme nos mostra a figura 15. Arthur apresentou a seguinte narrativa: “Eu saio da minha casa e vou passando pela rua, uma estrada meio maluca e o zoológico vai ser bem aqui. Passei por um poste de luz e uma igreja bem comprida”. O zoológico é uma bolinha, um mapa. Enquanto Arthur lia a imagem para mim, ia movimentando-se, caminhando, imaginando todo o espaço como se realmente estivesse percorrendo.

Figura 15 – Cartografando um caminho imaginário



Fonte: A autora (2020)

Conforme as imagens anteriores, percebo que é possível potencializar os espaços percebidos e vivenciados pelas crianças. Assim, transitando por eles, tornam-se desafiadores e instigantes e se estendem pelos mais diversos ambientes, pensando no espaço como algo também de transformação humana.

As crianças são sujeitos ativos produtores de culturas e o currículo escolar precisa incluir “o respeito à temporalidade da criança, sua autonomia e autoria, ouvindo as vozes cotidianas” (LOPES, 2018, p. 76). Portanto, cartografando essas falas para chegarmos a novos conhecimentos, novos saberes. Conforme Lopes, as vozes infantis trazem experiências em relação ao tempo o tempo todo. Essas vozes precisam ser aproveitadas para a construção da noção de tempo, pois permitem a apropriação das categorias temporais. O dia, a noite, o ontem, o hoje, o amanhã, as histórias e brinquedos do tempo da vovó, todos esses elementos fazem parte do dia a dia das crianças. Sendo assim, os professores devem aproveitá-los no trabalho

pedagógico, seja na rotina com a organização diária no calendário, seja nas brincadeiras e histórias.

O quadro 12, apresenta os objetivos de aprendizagens e experiências no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.”

Quadro 12 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades e transformações”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EIO2ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EIO3ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EIO1ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EIO2ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EIO3ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EIO1ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EIO2ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EIO3ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EIO1ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EIO2ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EIO3ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EIO1ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EIO2ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EIO3ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EIO1ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EIO2ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EIO3ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EIO2ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EIO3ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EIO2ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EIO3ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 51)³³

³³ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

E como garantir os direitos de aprendizagens dentro dos objetivos de aprendizagens propostos nesse campo de experiência? Conforme o Ministério da Educação (2018, p. 91), os direitos de aprendizagem serão garantidos de acordo com explanação no quadro 13:

Quadro 13 – Direitos de aprendizagem no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades e transformações”

CONVIVER com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.

- ▶ **BRINCAR** com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam.
- ▶ **EXPLORAR** características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.
- ▶ **PARTICIPAR** de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações e espaços, utilizando ferramentas de exploração – bússola, lanterna e lupa – e instrumentos de registro e comunicação – máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.
- ▶ **EXPRESSAR** observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza e características do ambiente.
- ▶ **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

Fonte: Ministério da Educação e Oliveira (2018, p. 91)

Dessa forma, com as inúmeras possibilidades e desafios de aprendizagens que vimos com os campos de experiências, concluímos este capítulo com o seguinte dizer de Finco, Barbosa e Faria:

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 195).

Nesse sentido, que tenhamos a mesma sensibilidade e praticidade das crianças para desconstruir e reconstruir nossos conhecimentos, por meio das vivências e experiências com elas, para que os desafios e as possibilidades de aprendizagens das relações socioespaciais nos campos de experiências possam ser potencializados pelo simples fato de ser criança e tudo se tornar significativo em uma faixa etária repleta de imaginações e criações.

5.1 AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA – O ENCANTAMENTO DA APRENDIZAGEM

Seria tão legal se alguma coisa fizesse sentido...

(Alice no País das Maravilhas, 2010)

Refleti constantemente sobre a Geografia da Infância no decorrer desta pesquisa, pois a Geografia é um dos conceitos-chave dessa proposta e está presente na educação escolar desde a Educação Infantil, possibilitando a compreensão do mundo pela espacialidade. A discussão que farei neste capítulo sugere pensarmos no que realmente é a Geografia, sua significação na escola e no trabalho dos professores, como possibilidade de compreender o mundo.

O encantamento da aprendizagem completa o título do capítulo por abrir novos horizontes sobre o que é a Geografia, bem como sua significação, dentro de meus conhecimentos e de minha prática em sala de aula com seres tão pequenos, que precisam desde cedo também se encontrar e aprender. Como descreve Costella (2020, p. 09), no prefácio de uma obra, que considerarei estar direcionado a mim, “[...] professores que não se esqueceram do encantamento da aprendizagem, que não se dedicaram somente a querer compreender o que devem ensinar, mas que se apaixonaram por quem ensinam.” Eu sou apaixonada pela educação, pelas construções que meus alunos realizam e por toda aprendizagem que me proporcionam dia após dia. Aprendo com eles muito mais do que eles comigo.

“Seria tão legal se alguma coisa fizesse sentido”, esta frase descreve o verdadeiro significado da Geografia escolar, quando aliada ao trabalho dos conteúdos, dando mais sentido, textualizando os conhecimentos com o cotidiano. Nessa visão,

Castrogiovanni³⁴ e Costella³⁵ defendem a apropriação do saber por meio das necessidades dos educandos.

Todo o ensino, só terá um significado de construção, se permitir que o aluno se aproprie do saber a partir de suas necessidades, respondendo seus questionamentos e contemplando seus modelos. Mesmo que as necessidades sejam criadas, elas devem ter conotação direta com a identidade cultural do educando (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 12).

Diante disso, entendo que, para ensinar e aprender os saberes geográficos, na visão dos autores, é necessária uma troca de conhecimentos entre os estudantes³⁶ – portadores de múltiplas experiências e vivências - e o professor – mediador de conhecimentos e significador das experiências. Os saberes geográficos, assim, estão diretamente ligados às temáticas com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, que, por sua vez, têm total influência na aprendizagem. Um professor que pensa no educando e valoriza suas experiências está olhando para um indivíduo com capacidade criadora, está dando a oportunidade de criar, de transformar e de perceber o mundo à sua volta.

Na escola, tem-se a maior interação com os espaços e tempos, assim, possibilitando a conjugação dos conhecimentos temáticos. Frisando-se que a escola não pode ser detentora de todas as respostas, tendo em vista que os educandos buscam conhecimentos, imaginam e constroem.

Para compreendermos a Geografia, de fato, chamamos a atenção para o surgimento histórico da Geografia escolar em um pequeno fragmento, nas palavras de Menezes³⁷, nas instituições escolares.

³⁴ Antônio Carlos Castrogiovanni – Professor associado da Faculdade de Educação da UFRGS e do programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor titular da Escola de Humanidades na PUCRS. Licenciado e bacharel em Geografia. Mestrado em Educação e Doutorado em Comunicação Social na área Práticas Sociais em Geografia, Turismo e Comunicação. Integra o Núcleo de Educação e Ensino de Geografia (FACED/UFRGS). Coordena o grupo de pesquisa Formação Continuada de professores (POSGEA/FACED/CNPQ). Tem publicação no Brasil e no exterior na área de Ensino de Geografia e na área de Turismo.

³⁵ Roselane Zordan Costella - Professora da faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Mestre e doutora em Geografia pela POSGEA/UFRGS. Integra o Núcleo de Educação e Ensino de Geografia da FACED/UFRGS. Pesquisa processos de Aprendizagem em Geografia e avaliações externas (ENEM). Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores. Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino em Geografia.

³⁶ Neste capítulo, utilizaremos o termo estudantes e não crianças pelo fato de estarmos abordando um apanhado geral da Geografia escolar e não somente na etapa da Educação Infantil.

³⁷ Victória Sabbado Menezes- Doutora em Geografia pela UFRGS. Professora pela Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória.

O ensino de Geografia nas instituições escolares brasileiras na contemporaneidade apresenta algumas características que chamam a atenção, pois algumas delas se assemelham ao tipo de ensino que se desenvolvia na sua origem enquanto disciplina escolar no século XIX. Cabe esclarecer que a Geografia surge primeiramente como disciplina escolar e se consolida enquanto ciência somente na década de 30 do século XX ao ser institucionalizada no Ensino Superior com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (MARTINS, 2011). Logo, percebe-se que a história da Geografia nas escolas é mais longa que a trajetória da Geografia científica (MENEZES, 2021, p. 66).

Nas palavras de Menezes, há uma relação entre o surgimento da Geografia escolar e a Geografia acadêmica, historicamente, salientando que a escolar surgiu antes da acadêmica. Desse modo, mais adiante, a própria autora justifica o modelo de ensino de Geografia desenvolvido nas escolas como um ensino mais tradicional, visto que os profissionais não tiveram a base acadêmica para um ensino científico. Ainda sobre a história da Geografia e o ensino tradicional, trago também as palavras de Catrogiovanni e Silva (2020, p. 42), com uma abordagem importante e semelhante ao que Menezes destacou: “A história da Geografia dialoga com o complexo processo da formação de professores, que se constitui em uma questão central no contexto mais amplo da educação brasileira.”

Na sequência, os autores comentam que o ensino tradicional ainda está presente em nossas escolas contemporâneas em razão da formação, tendo em vista que esta pouco reflete parâmetros pedagógicos e epistemológicos que relacionem de forma significativa o saber escolar na academia, na produção científica e na práxis.

Em nossas escolas, encontramos um número de professores que praticam uma didática linear, fragmentada, chamada de Geografia Tradicional. Isso por conta de uma formação realizada nos moldes tradicionais ou por desconhecimento teórico/epistemológico (CATROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 42).

Na análise das citações de Menezes, Catrogiovanni e Silva, percebo que a Geografia escolar tem um papel fundamental para a aprendizagem e compreensão do mundo, mas precisa ser significada com a prática pedagógica e com os avanços contemporâneos que envolvem tanto a escola como os professores.

Com o surgimento da Geografia científica, nas universidades, o trabalho com os saberes geográficos, com o passar dos tempos, começou a ser pensado na valorização das experiências dos estudantes. No caso, aquelas que eles trazem para dentro da sala de aula, assim como o desconhecido, o imaginável, que vai além das

experiências vivenciadas. Nesse contexto, em suas pesquisas, Costella ressalta os espaços que experienciamos e os espaços que não conhecemos, o estranhamento, o oculto, o ausente, mas que temos informações referentes.

Portanto:

O espaço ausente a que me refiro é um espaço não presente entre as classes que separam nossos alunos, é um espaço que o aluno tem em seu pensamento, em sua ideia. O espaço ausente é aquele que o aluno aprende sem nunca ter estado lá, “pior” é que ele existe, mas não na experiência dos nossos alunos. Esse espaço é mentalmente projetado, ou seja, o aluno é capaz de projetar utilizando-se de diferentes coordenadas ou de diferentes planos para explicar acontecimentos que se passam nas relações travadas pelos elementos ou objetos que os compõem. [...] Os espaços ausentes ou projetados mentalmente são aqueles que o nosso aluno passa a discutir, sem ter estado lá (COSTELLA, 2017, p. 189).

Nesse cenário, sublinho o conceito de espaço ausente como forma de mostrar que a Geografia tem significado na escola, atualmente, passando por modificações no decorrer de sua história. Sendo assim, podendo transformar conteúdos apresentados em livros didáticos, os quais os estudantes desconhecem, em significações importantes, tornando-os não mais desconhecidos, mas sim apenas “distantes”. Por esse caminho, “proporcionaremos ao aluno o entendimento do espaço ausente entre uma e outra informação que é poder da Geografia” (COSTELLA, 2017, p. 189).

A Geografia escolar trabalha cotidianamente com espaços que existem, de fato, em imagens, em mapas e na realidade, no entanto, são distantes e desconhecidos. Os estudantes compreendem as relações socioespaciais de países longínquos, como os localizados na Ásia, por exemplo. A Ásia existe, ocupa um lugar real, contudo, não está presente no cotidiano dos estudantes. Neste sentido, ela se torna um espaço ausente, porém precisa ser entendida. A Geografia trabalha constantemente com espaços ausentes. Como fazer para transformá-la o mais entendível possível? Neste sentido, Costella compreende que o papel do professor é fundamental, pois se o estudante compreende o seu próprio lugar, se consegue interpretar de forma reflexiva onde vive, terá condições, a partir da conexão entre escalas geográficas, de compreender o mundo, mentalmente projetado.

Desde a Educação Infantil é importante trabalhar o espaço em tal percepção. A casa da criança existe, mas não está dentro da sala de aula. No momento em que

o professor propõe um pensamento relacional, a criança passa a entender melhor as diferenças, as semelhanças e os papéis sociais de ambos os espaços.

Assim, trabalhar com saberes geográficos é algo complexo, pois, além da formação acadêmica, exige-se do professor que esteja em constante movimento e interação com o cotidiano a fim de compreender e possibilitar a mediação da construção de conhecimentos entre os estudantes. Ainda, Castrogiovanni e Costella assinalam que:

A construção do conhecimento se dá a partir da elaboração do saber através da interação com a dúvida, com o desafio, com o diferente. Assim, ao construir não é imitar ou reproduzir, é se adaptar a situações através da busca do equilíbrio entre o que temos de conhecimento, o desafiar para o novo e a aplicabilidade do que aprendemos num campo sociocultural dinâmico (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 17).

Cada espaço é único, com experiências e incertezas diversas, sendo assim, são esses elementos, bem como a reflexão sobre eles, que geram a construção dos saberes geográficos, com culturas distintas interagindo com os conhecimentos, com os saberes e com a aprendizagem. Desse modo, ocorre a construção, como os autores relatam.

Nesse viés, quando falo em Geografia, falo em espaço, pois este é considerado um dos conceitos fundamentais dessa ciência, a qual busca analisar a sociedade e o mundo a partir da dimensão dele. Espaço também entendido como uma junção de tempos que carregam em si as histórias das vidas. Carregado de histórias, o espaço não se limita em objetos externos, mas está também em paisagens (que vai além do visível, percebendo a história das pessoas, o imaginário, os sentimentos), lugar (espaço concreto onde acontecem as histórias de vida), cotidiano (momentos que estão ocorrendo na vida das pessoas). Assim, esse espaço é vivenciado por todas as pessoas, cada um à sua maneira, de acordo com seu contexto. O ato de pensar sobre ele oportuniza uma reflexão sobre os saberes geográficos, dessa forma, relacionando-os com a vida de cada um, entendendo que são fundamentais para compreender o mundo. O espaço está presente no cotidiano, por isso, a importância de proporcionar reflexões e momentos nos currículos escolares.

Com a/na Geografia há inúmeras possibilidades de reflexões sobre o espaço, o pensar as aprendizagens e saberes geográficos na educação, trazendo o cotidiano para dentro dos conteúdos propostos significando-os, espalhando culturas dentro da

sala de aula, Geografia como saber, conhecimento e suas possibilidades e presenças na escola, “Geografia para que os sujeitos gostem de aprender geografia” (CATROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 79). No entanto, as reflexões sobre o espaço precisam respeitar as fases de desenvolvimento dos educandos, desde sua entrada na escola, considerando que, supostamente, seja na Educação Infantil. Castrogiovanni e Costella (2006) convidam a pensar sobre tais reflexões.

Na construção do conhecimento, é necessário que respeitemos as fases de desenvolvimento dos alunos. As noções de espaço, conforme Castrogiovanni, vão desde o espaço vivido, aquele em que a criança representa pela participação-ação e conhecimento, até o espaço concebido, onde se desenvolve o poder de representação, sem que necessariamente o aluno tenha conhecido na prática o espaço representado. O espaço vivido é aquele que o aluno vivencia através do domínio concreto, onde ele atua intuitivamente (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 36).

Na visão dos autores, é preciso extrapolar as possibilidades de espaços experienciados, analisando as vivências geográficas. Desse modo, supondo um olhar espacial sobre a realidade das sociedades e suas marcas, proporcionando aos estudantes interpretações referentes às maneiras como as realidades se apresentam na espacialidade, que podem se tornar práticas diárias em sala de aula. Trabalhar o espaço vivido em sua organização e representação é uma importante proposição da Geografia escolar, visto que propicia a participação dos educandos na estruturação do espaço. Ao movimentar-se por diferentes espaços, reais ou imaginários, estão criando outras espacialidades, possibilitando a participação dos estudantes no contexto socioespacial a partir de suas análises.

Quando há uma conexão entre os saberes e os estudantes, há o desenvolvimento de ideias, o entendimento da Geografia com suas relações de vida. Por uma análise de lentes geográficas, Costella (2017) reforça para esse aspecto:

O entendimento dos acontecimentos de forma reflexiva permitirá o entendimento do outro pela complexibilidade. Quando trabalhamos de forma simplista os conteúdos geográficos, estamos abortando a possibilidade de desenvolver a ideia, a síntese e a autonomia de quem discute Geografia[...] A voz do aluno entra em simbiose, tornando-se múltipla, inaugurando novos conhecimentos, novas formas de pensar e de intervir naquela e em outras realidades (COSTELLA, 2017, p. 182).

Quando os professores compreenderem realmente a importância da Geografia escolar, o entendimento dos acontecimentos fará sentido e será acessível para os

estudantes. O pensamento geográfico precisa ser articulado conscientemente pelos professores para que os estudantes tenham voz e vez, “humanizando” esses conceitos em “entendimentos”, partindo do olhar da Geografia por outras perspectivas, pelo entorno dos educandos, em que quais as informações geográficas se desdobrarão em conhecimentos.

Ainda nos pensamentos de Costella, referente à relação acontecimento e aprendizagem, tem-se que:

As relações existentes entre o conteúdo e as possibilidades de ação sobre ele é que nos permitem efetivar uma aprendizagem significativa. Ensinar o aluno a enxergar diferentes possibilidades de interpretar o espaço, por meio dos conteúdos apresentados é ensiná-lo a efetivar diferentes interpretações em infinitos momentos de aprendizagem (COSTELLA, 2017, p. 186).

Diante disso, entendo como aprendizagem significativa saber olhar os movimentos, valorizar as falas dos estudantes, momentos em que ocorrem as reflexões e, conseqüentemente, a construção da espacialidade. Ainda, o espaço em movimentos está sempre em construção, visto que nos faz repensar os fazeres geográficos, conseqüentemente, valorizando a Geografia cotidiana. Nos dizeres de Costella, há a interpretação do espaço em infinitos momentos de aprendizagem, desde a observação do local, a análise do que foi observado até a concepção de outros locais, representados por inúmeras relações. Geraldi corresponde ao pensamento de Costella no que se refere à atenção ao acontecimento, assim nos transcrevendo:

A atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e à sua complexidade. Tornar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2015, p.100).

Por conseguinte, relaciono os dois autores com a possibilidade dos movimentos como forma de ensino e aprendizagem.

A Geografia está presente em todas as etapas da educação, então, em cada uma delas, novos saberes surgem. Nesse aspecto, salienta-se que a maneira como serão abordados é que fará total diferença para a leitura de mundo consciente. Não se tem a intenção de criticar o ensino tradicional, mas enfatizar outros olhares que surgem da Geografia atual para saber o que se produz de novo, transformando,

portanto, o conteúdo em saberes reflexivos. Assim, Menezes (2021) em suas pesquisas, relata sobre a Geografia atual:

O ensino de Geografia atual, mesmo com algumas mudanças metodológicas e com a inserção de TICs (tecnologias da informação e comunicação) em sala de aula, adquiriu novas roupagens, porém os princípios que assentam o fazer pedagógico ainda se aproximam de um ensino conteudista e reprodutivista. Refere-se a ensino conteudista aquele que enxerga os conteúdos geográficos como fim do processo educativo. É digno de nota que o conteúdo é indispensável, mas deve ser o meio e não o produto da aprendizagem. Sendo assim, o conteúdo é o caminho para que o aluno, ao fim, seja capaz de estabelecer relações com a situação vivida e com outras escalas e desenvolva ações reflexivas (MENEZES, 2021, p. 71).

Na concepção de Menezes, o conteúdo é indispensável para o trabalho com os saberes geográficos, visto que é utilizado como um recurso para significar as vivências dos estudantes, e não o único princípio a ser praticado. O conteúdo, por si só, não gera aprendizagem, gera somente reprodução, mas quando articulado com situações vividas, gera reflexões. Desse modo, com essas construções, o vivido precisa ser interrogado. No mesmo pensamento de Menezes, trago novamente Geraldi (2015, p. 101), “O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso”.

Como forma de reflexão, encerramos com a própria indagação de Menezes, em relação às práticas escolares no trabalho com a Geografia: “[...] pensar que os moldes do ensino de Geografia, que está sendo realizado hoje nas instituições escolares, não é muito diferente de como estava ontem. E será o mesmo que amanhã? [...]” (MENEZES, 2021, p. 67). O ensino da Geografia, de forma reflexiva e consciente, é essencial para que o amanhã não esteja carregado de vícios, ao contrário, esteja, sim, carregado de significado.

No próximo capítulo, apresento as conversas que realizei com as professoras, analisando os dados coletados em relação à apropriação dos processos cognitivos referentes aos saberes geográficos na Educação Infantil para compreendermos a importância deste conhecimento nas relações de aprendizagem.

6 DIFERENTES OLHARES DE DIFERENTES JANELAS E ESPAÇOS - O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS COGNITIVOS

Quero ensinar às crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Para as crianças, tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Coisas que os eruditos não veem.
(RUBEM ALVES, 2012)

Inicialmente, ressalto que é muito propícia a citação de Rubem Alves para o início deste capítulo, visto que abarca os olhares e as concepções de diferentes janelas-espços das professoras participantes da pesquisa. Ainda, porque mostra que os olhares aguçados das crianças, os seus encantamentos pelas coisas “sem importância”, muitas vezes, para os adultos, para elas, revelam imensa significação. Assim, é possível refletir efetivamente sobre o “ensinar/aprender às/com as crianças”, sobre a concepção de ensino que trazemos conosco. Diferentes olhares de diferentes janelas e espaços caracterizam este capítulo por entender as percepções das professoras, em torno de nossas conversas, de distintos lugares (janelas e espaços), cada uma de sua casa, ou espaço em que estavam nos momentos em que conversamos.

Os movimentos espaciais de sair do lugar desacomodando espaços acostumados tiveram início nesses encontros por meio de janelas diferentes das janelas escolares. Oportunamente, reporto-me a Lopes (2020), quando ele destaca que a pandemia nos afetou com a restrição de espaços e que os espaços não precisam ser vividos fisicamente, precisamos criar outras geografias de vivências, na casa, por meio do diálogo, e assim o fiz com as professoras.

Com base na acepção de Rubem Alves, para as crianças, tudo é espantoso, nesse sentido, precisamos nos desacomodar e nos desconstruir para atender as necessidades e curiosidades das crianças contemporâneas.

Esta escrita teve início após o término do segundo encontro com todas as professoras, depois da transcrição desses momentos, com o entendimento de que os saberes da Geografia, na Educação Infantil, vão muito além do olhar. Por isso, tornou-se essencial significá-los, sendo assim, foi um momento cuidadoso, de muita atenção, de escuta e de leitura, para que pudéssemos ter um discernimento construtivo de todas as colocações. Nas explanações das docentes pesquisadas, ficou evidente, de

forma unânime, a importância de estar em constante aperfeiçoamento, em busca de novos olhares.

Neste capítulo, estão as análises das conversas com os sujeitos envolvidos, frisando que a forma encontrada para melhor detalhar, com vistas a potencializar cada fala, foi elaborar uma descrição das conversas, por meio das gravações realizadas dos encontros. Entre convergências e divergências, as conversas trouxeram muitas reflexões em torno dos afazeres pedagógicos - geográficos - considerados relevantes para esta pesquisa, visto que, conforme Costella (2021), “O conteúdo só terá significado se ele ajudar o aluno a ver o mundo diferente”. Importante mencionar que tenho ciência de que não trabalhamos com conteúdo na Educação Infantil. No entanto, compreendo, também, que podemos possibilitar que as crianças vejam o mundo de diferentes formas. Assim, tendo em mente tal concepção, podemos assimilar, aqui, a palavra conteúdo como saberes, no contexto infantil.

Para melhor demonstrar as análises, criei tópicos numerados em ordem crescente com as perguntas-conversas realizadas. Esses tópicos apresentam, primeiramente, a pergunta, seguida dos nomes fictícios das professoras, de suas falas, bem como das reflexões sobre cada tópico, reflexões e análises em torno do espaço-tempo-acontecimento de constituição de cada docente seguindo suas flexibilizações e experiências.

Desse modo, na Educação Infantil, compreender as relações socioespaciais por meio da troca de experiências e conhecimentos com demais colegas da área, para mim, é algo que pode influenciar as ações futuras das crianças e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escrita busca mostrar que “O que faz com que o ser humano seja diferente do outro pelo conhecimento que teve é a capacidade que ele tem de refletir intelectualmente sobre aquilo que ele está falando” (COSTELLA, 2021, n.p.). Nesta pesquisa, cada professora tornou-se diferente uma da outra pelas narrativas apresentadas, defendidas e argumentadas, ainda, tiveram a oportunidade de refletir sobre seus conhecimentos, suas práticas e concepções de ensino, entendendo as múltiplas potencialidades como professoras de Educação Infantil.


Dessa forma, descrever as narrativas foi algo um tanto quanto complexo, pois, quando estamos em uma conversa, manifestamos a linguagem oral de forma coloquial, de forma descontraída, bem diferente de quando usamos a linguagem escrita. Assim, tentamos descrever o máximo das narrativas apresentadas, mantendo


suas falas originais. Necessário mencionar que alguns recortes foram realizados para dar concordância à frase transcrita, sem trocar o sentido ou dar margem para outras interpretações.


Para iniciarmos nossos encontros, cada participante recebeu um convite via e-mail e WhatsApp, com uma breve explicação do tema de pesquisa. Com o aceite de todas, marcamos o primeiro encontro, escolhemos data e horário para a roda de conversas com todas as participantes. Nesse primeiro momento, ocorreu a apresentação de cada professora abrangendo o nome, formação, faixa etária que leciona no momento e tempo de prática pedagógica. Essas informações estão transcritas no apêndice. Devido ao isolamento social do momento, todas ficamos felizes com a possibilidade do encontro, mesmo de maneira virtual, para conversarmos, trocarmos ideias e experiências e, para algumas, até reencontrar colegas. Geraldi destaca a importância de compartilharmos experiências.

Certamente uma experiência que compartilhamos – professores e alunos, com grande parte do nosso tempo de vida vinculado à escola – é o sentimento de que passamos por muitas mudanças, alguns modismos, sugestões de alterações constantes nos processos de “como” ensinar e até mesmo sugestões de alterações de “o quê” ensinar. [...] tudo é comunicação” (GERALDI, 2015 p. 55).

Diante disso, certamente foi o que ocorreu, compartilhamos experiências, diferentes conhecimentos, angústias, incertezas, mudanças, que, na área da Educação Infantil, houve muitas, bem como diferentes trocas de como podemos experienciar os saberes geográficos na Educação Infantil. Nesse contexto, ficou claro, nas narrativas das professoras, a importância da pesquisa realizada, inclusive, algumas dessas narrativas já foram apresentadas em outro momento desta escrita. Assim, repito aqui para mostrar o quanto foi proveitoso e significativo promover esses encontros e essas trocas.

 Cinderela - Eu me proponho sim a participar de outro momento com vocês, porque eu aprendi muito com as colegas, e eu vejo que quando a gente se encontra, mesmo que seja por acaso, na caminhada da gente, assim como a criança, tem um percurso que não vai acabar nunca.

 Mulan - Agradeço o convite porque hoje muito aprendi, é muito bom conversar. A gente sente saudades de estar na escola, né? Agora com esse tempo todo fora, dá uma vontade de voltar.

 Melody - Foi muito boa essa conversa porque agora eu tenho outro olhar para a Geografia, uma maneira menos literal, menos a folhinha pronta, e vai fazer com que a gente possa observar os alunos, percebendo o que eles têm a nos trazer. E isso é muito interessante, que a gente se questione um pouco mais e olhe mais para a Geografia. Muito legal!

Elenquei algumas perguntas que, possivelmente, deram suporte para conduzir a roda de conversas e, como citado anteriormente, apresentarei em forma de tópicos numerados. No decorrer do primeiro encontro, percebi a necessidade de um segundo momento, com grupos reduzidos de professoras, para que pudesse conversar mais especificadamente sobre as relações socioespaciais. Assim, alterando algumas perguntas predefinidas, destacando que a pesquisa qualitativa permite fazer esses movimentos. Após a apresentação de todas as professoras e explicação dos objetivos em relação à pesquisa, assim iniciei a conversa:

1 - A prática de ensino-aprendizagem com crianças de Educação Infantil é diferente da prática de ensino-aprendizagem com crianças de outras idades? Conte-me como você percebe essa diferença, ou não.

Com a intenção de averiguar como o conjunto de professores enxerga o lugar de fala, acredito que é importante compreender o que faz com que isso seja diferente, o que nos propomos a fazer para que a Educação Infantil seja diferente dos anos iniciais e, para Nunes (2005, p.73), “A Educação Infantil não é apenas um elemento a mais das políticas voltadas para a infância; ela deve ser compreendida dentro da mesma lógica que as constitui, pois é atravessada, o tempo todo, por ela.” Por essa análise, reconhecemos a especificidade da Educação Infantil na escola, os espaços na sociedade voltados para elas, para que sejam crianças. Os fragmentos

apresentados, a seguir, revelam os olhares e percepções das professoras diante dessa especificidade, dessa diferença.

Hoje eu vivo uma experiência de trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental que tem Educação Infantil, então são turmas de JA e JB, dentro de uma escola com 1000 alunos, e tem até turmas de EJA, no turno da noite, então é uma escola muito grande em questões de espaços. Quando eu anotei aqui, para pensar essa questão da diferença dos anos iniciais e da Educação Infantil, o espaço da Educação Infantil nós dividimos com turmas de primeiro ano, e esse ano com turmas de segundo ano também. Eu percebo que é o olhar, e eu até escrevi aqui, que é o olhar do professor, mas não vou colocar a culpa em ninguém. Eu acho que é um olhar de escola e falo não da minha, falo em escola geral, que parece que quando chega no Ensino Fundamental muda, as crianças de primeiro ano ainda são crianças e cada vez mais cedo. Então, me parece que é esse olhar de não mais ouvir as crianças e ter conteúdos, conteúdos porque a gente vê as crianças na janela assim. É muito triste, é bem sofrido, as crianças da janela olhando os alunos da Educação Infantil brincando, acabou aquele recreio de 20 minutos, acabou aquele espaço dentro da sala, que também é um espaço muito menor (PROFESSORA MULAN, 2020).

Diante disso, na exposição da professora Mulan, percebo que o espaço e o tempo disponibilizados para as crianças experienciarem, bem como o olhar dos professores e da escola para esses momentos de exploração, integram os fatores que farão a diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A professora Moana também relata sobre importância de pensar o espaço na Educação Infantil, ainda, acerca da particularidade da infância, de acordo com a concepção de Nunes.

Existe diferença? Existe, mas acredito que não deveria existir. Eu penso que o Ensino Fundamental tem muito para aprender com a Educação Infantil, enquanto garantir o protagonismo das crianças e dos adolescentes, quando se fala no Ensino Fundamental, mais para os anos finais, o quanto se pensa o espaço, o quanto se pensa os interesses de estudos das crianças, as necessidades, então, acredito que o Ensino Fundamental tem muito a aprender com a Educação Infantil. E a gente pensa cada criança em sua particularidade, tem diferença e não tem, não deveria ter. [...] então, a gente vai pensar os ritmos das crianças, a gente vai pensar como organizamos esse espaço, como eu conheço enquanto professor essa criança para organizar esse espaço, que materiais que eu vou ofertar, qual é o nível de desenvolvimento que ela está para eu pensar os materiais que vou oferecer e como vou organizar esse grupo de crianças. São questões estruturais que fazem parte do planejamento e da ação docente na Educação Infantil, então, acho que é um pouquinho por aí, complementando a fala das meninas (PROFESSORA MOANA, 2020).

Pelo viés da professora Moana, pensa-se o espaço para a criança da Educação Infantil conforme suas necessidades, garantindo seus protagonismos, algo que, no

Ensino Fundamental, direciona-se a conteúdos, assim como a professora Mulan relatou, da mesma forma, a professora Ariel expõe o seguinte:

Em relação a propostas que a gente faz com a Educação Infantil, uma coisa que eu acho bem importante de se levar em conta é a diferença de como as crianças exploram o espaço da escola na Educação Infantil, porque a escola já tem uma arquitetura diferente, eu percebo isso, o tamanho da escola e a autonomia que as crianças têm em explorar esses espaços. É muito diferente do Ensino Fundamental, por exemplo, dos outros níveis. Eu acho importante considerar isso, a autonomia da criança dentro daquele espaço, e que espaços ela tem para explorar ali (PROFESSORA ARIEL, 2020).

Por meio dessas explanações, podemos perceber a importância do espaço/tempo da Educação Infantil dentro e fora das instituições para as crianças, bem como a preocupação com a especificidade dessa etapa em atender as particularidades que competem a ela, um espaço/tempo para ser criança brincando e construindo por meio das interações, experiências, conversas e trocas. O olhar do professor e exploração de espaços dará conta da particularidade e especificidade da Educação Infantil. Lopes (2018, p. 24) argumenta que “As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos reconstróem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados”.

Dessa forma, podemos dizer que as considerações das professoras Ariel, Mulan e Moana, bem como de Lopes, remetem a pensar em toda a complexidade e delicadeza que é a Educação Infantil, refletindo o cotidiano para compreender as situações e dar sentido a essa especificidade. Assim, diferenciando-a das demais etapas de ensino, começando pela diferença no nome - Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nessas narrativas, percebi que todas trazem a questão da ocupação e exploração do espaço entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Desse modo, compreende-se que a organização espacial da Educação Infantil está diretamente ligada à construção de conhecimentos de maneira diferenciada do Ensino Fundamental. Diz-se isso em razão da liberdade de organização que funciona de acordo com nossos olhares diante das necessidades de determinado grupo de crianças. Assim, o “não” como resposta a essa proposta mostrou que o olhar do docente em relação à criança, no que se refere às ocupações e explorações, determina essa diferença mencionada entre Educação Infantil e Anos Iniciais. Portanto, exatamente nesse sentido, como Lopes ressalta, estão as reconfigurações

e reconstruções realizadas pelas crianças quando se apropriam dos espaços. Conseqüentemente, uma questão que promove tanto repensar como reconstruir nossa prática pedagógica, visto que atua intensamente na configuração desses espaços.

Necessário frisar que minha teoria não se refere a não ter esse olhar nos anos iniciais, visto que considero tal relevância em todas as etapas de ensino. Reforço, é certo, que possuímos uma especificidade no olhar levando em consideração a particularidade de cada criança. Dessa mesma forma, relata a professora Bela, quando distingue o acolhimento dado às crianças de Educação Infantil, muitas vezes, perdido no Ensino Fundamental.

Muitos profissionais pensam que é importante politicamente a gente não falar de ensino com essa expressão na Educação Infantil. Para a gente poder fazer justamente a defesa de que nós temos uma docência com algumas particularidades e especificidades importantes, que eu acredito, eu particularmente, acho importante falarmos em ensino e que somos professoras, sim, e que ensinamos. Mas como se dá esse ensino? Penso que é muito mais essa questão do acompanhamento, isto é, de ajudar as crianças a darem significados. Darem significados para as experiências que elas têm na escola, que podem construir na escola, as hipóteses que podem construir a partir de suas brincadeiras e inquietações com seus pares ou com os adultos ou, ainda, com materiais disponíveis. Mas essa docência tem uma necessidade de um para um para no sentido de acolher o que as crianças trazem, e daí quando a gente fala no que as crianças trazem é o acolhimento, são suas hipóteses, são suas ideias, seus brincarem todos, e que a gente pode também devolver isso para as crianças e que, a partir disso, elas possam refazer perguntas, refazer hipóteses, recriar brincadeiras e assim sendo desafiadas (PROFESSORA BELA, 2020).

Castrogiovanni e Costella (2006, p. 23) argumentam que “Se o aprender está relacionado ao cotidiano de quem aprende e à maneira dinâmica da aprendizagem, fica evidente a importância do conhecimento e reconhecimento do espaço do aluno para estruturar o ensino.” Assim, compreendemos que cada etapa de ensino tem seu olhar, sua dinâmica, a fim de valorizar a exploração espacial, bem como a contribuição das crianças no processo de criação. Quando a professora Bela relata a importância do acolhimento, neste caso, acolhimento como escuta de hipóteses, brincadeiras, formulação de perguntas e criação, estou evidenciando a importância do espaço infantil, relacionando a cotidianidade e as dinâmicas que fazem parte da infância. Assim, estruturando o ensino, as aprendizagens, como bem colocam Castrogiovanni e Costella e, também, como relatou a professora Bela, ao frisar que ensinamos, sim, na Educação Infantil, mas pelo acolhimento. No acolhimento trazido pela professora

Bela, a professora Cinderela referiu o senso investigativo, o lúdico que nas palavras delas vem a ser sinônimos.

Eu penso que, na Educação Infantil, a gente tem muito o que fazer. Fazer com que eles sejam crianças, eles têm muitas prioridades, assim, investir nesse senso investigativo deles para trazer uma questão de muita ludicidade, também diferente de outros níveis, que já tem até a questão da leitura, eles não deixam de ser pesquisadores e também de ter suas teorias provisórias. Mas propor além do lúdico, de brincadeiras corporais e leituras de imagens, também preparar um ambiente, porque nós temos bem claro os objetivos que queremos trabalhar na Geografia com as crianças, então proporcionar um ambiente mais rico possível para que eles comecem a fazer indagações, mostrar quais são as curiosidades, pelo menos, é dessa forma que eu venho trabalhando, e não trazendo algo pronto. Eu acho que na Educação Infantil pode ter uma flexibilidade maior, a gente não fica apegado tanto como em outros níveis, com alguns objetivos determinados, já estabelecidos (PROFESSORA CINDERELA, 2020).

A professora Cinderela mencionou a questão da Geografia, ao diferenciar uma etapa de outra, frisando a importância de um ambiente rico para que surjam as indagações. Nesse sentido, destaco, também, os argumentos de Goulart:

A concretude de um trabalho que desencadeie aprendizagem geográfica depende do convencimento dos professores sobre a necessidade de sua participação na reflexão coletiva sobre o trabalho cotidiano, o que inclui a apresentação de suas propostas, práticas, ideias, leituras, acertos e desafios na sala de aula (GOULART, 2014, p. 29).

Goulart expõe sobre a reflexão dos professores no trabalho cotidiano para o desencadeamento de aprendizagem, e a professora Cinderela aponta essa reflexão quando deixa perceptível a preocupação com a preparação do ambiente para o trabalho com os objetivos geográficos. Mais uma vez, o olhar sobre o cotidiano e os espaços ocupados é fator essencial nas práticas diárias para a formação dos sujeitos, seja em qualquer etapa de ensino, cada uma com o olhar específico à sua faixa etária, conforme interesses, curiosidades e vivências. Nesse mesmo sentido, ressalto o pensamento de Castrogiovanni e Silva:

Nos anos iniciais, os sujeitos começam a desenvolver o pensamento espacial, que, gradativamente, passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico [...]. O espaço nunca deixa de ser explorado em nenhuma etapa de ensino pelas crianças/alunos, mas sim com diferentes proposições, metodologias, escutas e olhares (CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 57).

Dessa forma, diferencio o trabalho realizado na Educação Infantil dos Anos Iniciais.

Sobre a Geografia, as professoras relataram organização de espaços, exploração de espaços e formas brincantes, tendo em vista que tudo isso também é Geografia, que divergem nas etapas de ensino e fazem parte da Educação Infantil. Lopes menciona:

A Geografia, como campo de conhecimento, deve-se somar às demais formas de saberes que transitam no espaço da Educação Infantil para permitir que as inquietações e questões levantadas pelos trabalhos desenvolvidos coletivamente nesses locais se transformem em novas formas de ler o mundo em que vivemos, em uma “nova cidadania” (LOPES, 2018, p. 77).

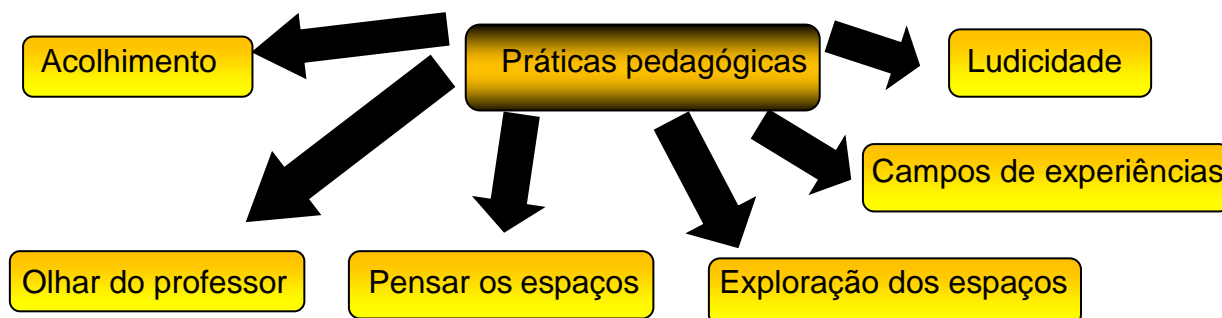
Nos construtos de Lopes, a Geografia soma-se aos demais saberes que circulam nos espaços infantis, pois permite às crianças a exploração, as hipóteses e questionamentos, que concederão novas formas de ler o mundo, por meio de suas subjetividades, de seus protagonismos, de suas vivências e experiências. Vivências e experiências que estão presentes na BNCC, nos objetivos de aprendizagens dos campos de experiências, por meio das interações e brincadeiras. A professora Elsa referiu essa questão em seus relatos:

Eu queria chamar a atenção também para aquilo que nos traz a Base que vai organizar a Educação Infantil justamente por esses campos de experiências, como essa questão do vivenciar, do experienciar, do proporcionar um ambiente favorável para que aquela criança possa se desenvolver. Enfim, ter essas habilidades e desenvolver essas habilidades é superimportante. Bem aquilo que as meninas já falaram em relação ao tempo e ao espaço da Educação Infantil, eu também acredito que na Educação Infantil somos muito privilegiados nesse sentido, porque a dinâmica é outra, tanto a dinâmica do tempo como a dinâmica do espaço. A própria organização da sala, tem-se muito mais flexibilidade para trabalhar com essas questões assim, eu pelo menos vejo dessa forma (PROFESSORA ELSA, 2020).

Nessas exposições, percebi que as professoras têm certa nitidez entre a diferença do ensinar na Educação Infantil e nos outros anos da Educação Básica. Uma questão surpreendente, de certa forma, é que há uma preocupação constante com a continuidade do cuidado com os estudantes no decorrer da escolaridade.

A figura 16 a seguir, apresenta uma síntese das diferenças mencionadas pelas professoras entre as práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Figura 16 - Síntese das diferenças de práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental



Fonte: A autora (2021)

Baseada nessas exposições, por muitas vezes, notei que parece haver um rompimento, na passagem de um para outro segmento, por parte da escola, no acolhimento, sobre a ludicidade, no olhar do professor, entre outros.

2 - Construir e experienciar na Educação Infantil não se restringe a Linguagens e Matemática, desta forma, como vocês agregam ao fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico?

Com esse dispositivo, pretendo conversar sobre a presença do trabalho com os saberes geográficos na Educação Infantil por professores interdisciplinares com formação inicial em cursos de Pedagogia ou Magistério, sendo que, na Educação Infantil, a exploração dos saberes pedagógicos representa um desafio ainda maior, conforme as reflexões de Goulart:

[...] pois a todos os fatos já enumerados como desencadeadores das práticas pedagógicas danosas soma-se à formação generalista dos professores que atuam nesses segmentos. São pedagogos, na maioria dos casos, sem conhecimentos específicos, sujeitos que desenvolvem suas aulas de geografia a partir dos conhecimentos adquiridos na escola básica ou nas disciplinas de fundamentos e metodologias de geografia no seu curso de formação (GOULART, 2014, p. 24).

Nesse viés, Goulart compreende que a formação generalista que pedagogos possuem interfere diretamente no trabalho com os saberes geográficos e com outros específicos. Sendo assim, por falta desse conhecimento, explora-se aquilo que se aprende na própria formação ou, ainda, o que se encontra nos livros didáticos. Isso porque sentimo-nos despreparados, tendo em vista que é pouco, se não buscarmos por novos conhecimentos, novas leituras, novos aperfeiçoamentos para

compreendermos, de fato, sobre o que é relevante explorar geograficamente na Educação Infantil.

Os relatos da professora Ariel revelam essa preocupação:

Então, penso que a primeira coisa é, nós, como profissionais, reconhecermos a importância disso, e a gente reconhece. É compreender que é um conjunto de saberes e temos que aprender a lidar com a valorização de somente uns, infelizmente. É um comentário que a gente percebe que esse tipo de conhecimento tão importante acaba não sendo valorizado como deveria, às vezes, por nós, professoras, mesmo que muitas vezes acaba não pegando a riqueza. É esse tipo de exploração, esse tipo de olhar. Às vezes, é um dilema que a gente enfrenta, mas é necessário que a gente se mantenha firme na postura de pedagogas que compreendem que é necessário, sim, que é importante, sim (PROFESSORA ARIEL, 2020).

Nesse contexto, “pegando a riqueza” pode ser entendido como não aproveitar momentos que poderiam ser aproveitados, ou mesmo por não compreender como fazer, às vezes, por ter que priorizar outros saberes. Ariel, diante das manifestações das colegas, imprime certa vontade de entender como se faz, pois, reconhece a necessidade de explorar outros saberes junto às crianças.

Logo no início de nosso encontro, solicitei que cada professora se apresentasse, informando qual era a sua formação. Não imaginei diferente, todas com formação em Pedagogia, algumas em cursos mais atuais, que incluem Educação Infantil e EJA, e outras somente Pedagogia/Séries Iniciais ou Educação Infantil. Ainda, algumas com Magistério como curso do Ensino Médio. Essa questão teve a finalidade de entender a fragilidade, ou não, das professoras em trabalharem com essa ciência. Por vários momentos, os relatos demonstraram que, na Educação Infantil, não nomeamos o trabalho como Geografia, nem mais trabalhamos por áreas de conhecimentos. Essas questões estavam muito presentes na discussão, o que se tornou realmente assustador para todas o fato de conversar sobre isso, conforme podemos perceber nas explanações das professoras Bela e Cinderela.

A primeira questão importante para discutir é a ideia de que na Educação Infantil a gente não trabalha a partir de áreas de conhecimentos, então, nesse sentido, a gente não nomeia como Geografia ou como matemática ou como qualquer outra área do conhecimento. Nós vamos trabalhando a partir das experiências das crianças, e eu quero fazer uma colocação, como algumas colegas já estão falando, a minha formação concluí em 2011. Naquele momento, as experiências docentes que eu estava tendo a gente tinha uma formação bastante voltada à ideia dos projetos nas escolas com as crianças nas turmas. Conversávamos com a crianças, buscávamos entender algum tema, alguma temática de interesse daquele grupo, ou de parte de um grupo, e tentávamos levar adiante uma espécie de projeto de pesquisa junto ao

grupo. Eu estou fazendo esse comentário porque me parece, ao refletir sobre minha trajetória docente até esse momento, que naquele momento, tanto de formação inicial como de formação continuada, o quanto ressoava na escola, nós ainda estávamos de alguma forma mais grudadas à ideia por áreas de conhecimentos até aquele momento. Parece que, com o tempo, a gente está conseguindo se desvincular um pouco mais dessa ideia e conseguindo assumir de uma maneira mais importante a ideia do que vem a ser experiência e campo de experiência na Educação Infantil. Isso não significa que a gente já não atentava para isso em 2011, que a gente já não tinha literatura para isso há alguns anos. Nós já tínhamos sobretudo a literatura pedagógica com referencial italiano, enfim, mas é a forma que, pelo menos para mim, chegava, eu ainda me sentia alguém mais colada à ideia de áreas do conhecimento. Isso vai diminuindo até o ponto que conseguimos, de alguma forma, assumir com uma importância pedagógica a ideia de que não estamos atreladas à ideia de áreas de conhecimento, mas, sim, aos campos de experiências, isso faz uma diferença importante. Isso não significa que a gente vá negar que as crianças, com o passar de sua escolarização, vão ser inseridas nos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. E que vocês, os professores da área da Geografia, possam reconhecer algumas questões que as crianças constroem na Educação Infantil, que, embora nós, professoras da Educação Infantil, não vamos chamar de conhecimentos da Geografia, mas que elas já estão construindo alguns saberes que serão importantes quando forem se deparar com essa área de conhecimento mais específico (PROFESSORA BELA, 2020).

Na explanação da professora Bela, fica nítida a preocupação em estarmos trabalhando com áreas de conhecimentos, ao abordar os temas referentes ao espaço, e que se trabalha com esses saberes no cotidiano sem precisar nomear como Geografia. A professora confunde a área com o componente e traz uma metodologia interessante, o trabalho por projetos. Contudo, não fica visível a ideia do “lugar” dos saberes experienciados nos projetos. A questão e a indagação nascem da criança, fato importante, mas como há o planejamento antecipado para que se explorem, as relações espaciais, oportunizando a leitura de mundo da criança? Na visão da professora Cinderela, também há a abordagem do trabalho referente aos saberes geográficos sem precisar utilizar a nomenclatura “Geografia”. De forma diferente, na fala da Cinderela, há uma autonomia maior em reconhecer momentos em que as crianças exploram seus contextos, como a própria orientação espacial.

[...], mas acho que sim, não usando nomenclaturas, a gente consegue enxergar que tem Geografia ali. Quando vocês falaram que não queriam trazer o conteúdo, vejo que a gente percebe em muitas vivências que a Geografia está presente ali. Quando a criança tem a necessidade de explorar esse mundo, de ela conhecer esse mundo, penso que a Geografia ajuda e faz com que ela consiga entender esse espaço, organizando-se no tempo e no espaço, como ela vai se orientar e como ela vai agir nesse espaço. Isso é a contribuição da Geografia para essa criança entender esse contexto e tudo o que está ao redor dela, e como ela vai se orientar, como ela vai agir nele (PROFESSORA CINDERELA, 2020).

Castrogiovanni e Costella explicam que:

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental (*e aqui incluímos a Educação Infantil*), muitas vezes o papel do professor se torna problemático, pois a sua formação é mais geral que específica, o que por outro lado, lhe possibilita ser mais interdisciplinar. Os professores são formados em escola normais (Magistério) de Ensino Médio, Pedagogia ou áreas que definam algum campo do conhecimento, como Matemática, Literatura. Assim cada particularidade que deve ser trabalhada se torna muito assustadora, pois lhe faltam as diferentes epistemologias do conhecimento (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 25, grifo nosso).

Nos depoimentos das duas professoras, ancorando-se na reflexão dos autores, percebo que há realmente a falta de domínio epistemológico da Geografia. Quando acontece o silenciamento, ou seja, a superficialidade no dizer que não se fala em área, mas se fala em campos de experiências, noto que não há um pensamento mais complexo em enxergar a importância dos saberes geográficos no conjunto das atividades cotidianas.

Os cursos de Pedagogia estruturam-se curricularmente por disciplinas que tratam desses fundamentos, mas não se aprofundam nas reflexões do papel da Geografia na prática desenvolvida, nos espaços infantis, mesmo que sejam praticados diariamente. Assim, alguns equívocos acabam comprometendo a exploração dos saberes geográficos. Nesse sentido, friso as palavras de Martins (2014, p. 73): “É preciso destacar que nenhum programa de formação consegue dar conta de promover a melhoria da qualidade do ensino sem o envolvimento dos professores e o compromisso de repensar suas práticas”.

Desse modo, os cursos formadores superficializam conhecimentos das diferentes áreas, sendo que as professoras externalizam constantemente este fato. Igualmente, fica visível que não há a identificação de elementos que poderiam potencializar a aprendizagem sobre o espaço e suas configurações. Uma professora que entende o que é espaço, paisagem ou lugar, pode proporcionar um melhor entendimento na exploração do mundo realizada pelas crianças em diferentes contextos e momentos.

Por meio do espaço vivido, a criança constrói conhecimentos sobre sua espacialidade, principalmente quando lhe é permitido perguntar, encantar-se, experienciar. Desse modo, percebemos que as professoras entrevistadas, na maioria das vezes, agregam os saberes geográficos em suas práticas, entretanto, com pouca

intencionalidade. A professora Moana revela que: “A gente enxerga essa etapa da Educação Infantil na sua inteireza, então, a gente vê a criança inteira nesse desenvolvimento global.” E, seguindo com o trabalho das relações socioespaciais, ela complementa:

Que na Educação Infantil o mundo é conteúdo, tudo o que está no mundo é conteúdo na Educação Infantil. E todas as questões do cotidiano na escola e fora dela também são conteúdo da Educação Infantil. Então, a Geografia vai perpassar várias experiências das crianças nos cotidianos de suas casas e da escola também. Porque quando a criança chega, ela chega com esses saberes que ela traz da família também. Considero importante a levar isso em conta, bem como quais são os conhecimentos que elas trazem das suas culturas, das suas realidades e de seus contextos sociais. E essa aprendizagem que defendemos dessa concepção de infância, que as crianças realizam e dão significados através das experiências que vivem, é uma aprendizagem que passa pelo corpo. A criança pequena, e aí não só a criança pequena de Educação Infantil, mas acredito que o adolescente, que o ser humano, é muito corpo, e a gente vai perdendo esse corpo na medida em que vai crescendo. Então, essa aprendizagem precisa passar pelo corpo e como eu entendo e conheço meu corpo, entendo os limites do meu corpo no espaço, acredito que contempla as questões da Geografia. Então, tem essa questão de como esses corpos das crianças ocupam esses espaços da escola, como a gente permite e promove a realização de autonomia das crianças para que elas ocupem esses espaços, o que ainda é muito forte na realidade da Educação infantil. Assim, que se faça um disciplinamento desses corpos, porque a gente tem uma tendência, porque fomos educadas assim a escolarizar, disciplinar esses corpos, deixar esses corpos quietos, parados. Desse modo, precisamos também deslocamento aqui de mentalidade e de como a gente passa da centralidade do adulto para a centralidade da criança. Ainda, como a gente permite que esse corpo se movimente e aprenda, e aí as crianças que estão ocupando esse espaço vão trazer outra bagagem para a gente. Então, eu queria falar, também pensando na questão da Geografia da criança desde a sua gestação, a criança está ali dentro de um espaço pequeno, seguro dentro do útero, aí ela sai, nasce, então ela tem um mundo intenso. Como vamos colocando essa criança no mundo e respeitando esses conhecimentos da criança pequena, assim, ela vai compreendendo esse mundo que habita, que ela ocupa. Também, há a questão de que, para as crianças menores, a gente precisa de mais espaço, e aí é mais espaço de sala, é mais espaço na folha. Não é uma folha A4, é uma folha A1, é uma que ocupa o espaço inteiro, são folhas espalhadas pela sala, e à medida que elas vão se desenvolvendo, que vão estabelecendo, adquirindo habilidades, desenvolvendo essas habilidades, a gente vai reduzindo também esse espaço. As crianças vão aprendendo, na ocupação desses espaços, e podemos ir reduzindo, chegando lá nas crianças de 5 e 6 anos já com a sala mais reduzida, mais focada em folhas menores. Então, acredito que essas questões de espaço também perpassam as propostas e a gente pode pensar a Geografia por aí (PROFESSORA MOANA, 2020).

Na exposição da professora Moana, percebe-se a preocupação com a exploração dos espaços vividos pelas crianças, o todo explorado por elas, denominando, assim, como trabalho geográfico por meio da interação e da mediação, procurando, de alguma forma, apropriar-se do contexto social e cultural das crianças.

Fato este que os pesquisadores vêm abordando no decorrer desta escrita em relação ao trabalho dos saberes geográficos na Educação Infantil. Podemos constatar essa preocupação também em alguns trechos nas explicações da professora Elsa:

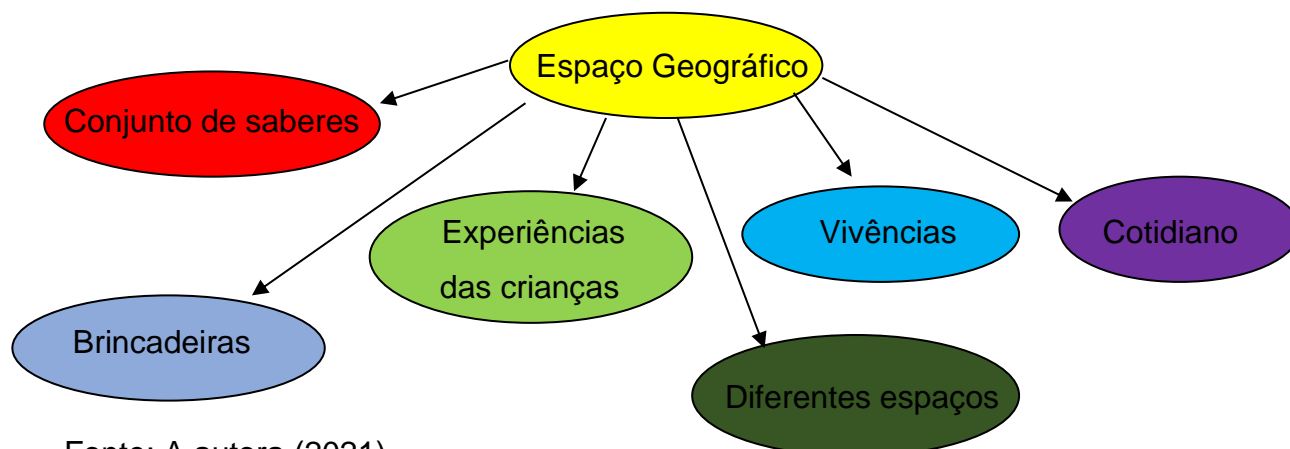
Em um primeiro momento, eu vejo muito as questões da construção do indivíduo, no processo de construção da identidade. Quando eles se reconhecem, quem ele é dentro do contexto do grupo, quem ele é dentro do contexto familiar, e aos poucos ele vai trabalhando essas diferenças desses diferentes contextos, desses diferentes espaços onde ele vive e onde ele está inserido. Quando a Moana fala também sobre algumas questões de como a criança ocupa o espaço, eu vejo muito a questão de como essa criança está refletida no espaço da sala de aula na Educação Infantil. O quanto aquele espaço ali da sala a gente consegue ver e refletir as produções das crianças. O quanto ela realmente se apropria daquele local e é protagonista da construção daquele espaço, então, acredito que a gente pode pensar um pouco em algumas dessas questões (PROFESSOR ELSA, 2020).

Em capítulos anteriores, mencionei a importância do brincar no trabalho com os saberes geográficos, na Educação Infantil, com base nos estudos de Vigotski, nas abordagens da BNCC, que trazem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras. A professora Mulan apresenta um exemplo prático de como as crianças com as quais convive, no ambiente escolar, exploram os espaços por meio das brincadeiras.

A única coisa que acrescentei aqui foi que, na minha experiência, as crianças brincam muito com as questões do bairro. Na brincadeira, eles frequentam a quadra da escola de samba Restinga, então, quando há ensaios, eles brincam de ensaios, eles brincam de ir no Cecores. E não tem quem não conheça o Cecores lá da Restinga, eles brincam de ir no supermercado Can, então, na minha observação, esses espaços também fora da escola, que as gurias falaram, estão muito presentes nas brincadeiras. Quando eles trazem os outros espaços para dentro, ir ao médico, por exemplo, eles brincam muito de médico ali e de outras brincadeiras de outros espaços, que são fora da escola, mas estão presentes nas brincadeiras deles (PROFESSORA MULAN, 2020).

Em síntese, a figura 17 mostra como, resumidamente, as professoras de Educação Infantil agregam ao fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico.

Figura 17 - Síntese dos saberes geográficos agregados aos afazeres pedagógicos



Fonte: A autora (2021)

Portanto, ao observar a figura 17, constata-se que há uma integração no trabalho pedagógico referente aos saberes geográficos, há uma inserção dessa ciência na prática pedagógica. Assim, o que nos inquieta é verificar se há uma compreensão de que esse trabalho está sendo realizado e se os espaços estão sendo explorados como forma de construir conhecimentos. Veremos esse ponto na questão que segue em nossas conversas.

3 - Qual é a importância das construções neste campo do conhecimento (Geografia) junto às crianças? Ou melhor, como você pensa estar trabalhando com as crianças as relações espaço-temporais?

Com esta continuidade, a intenção foi averiguar se há o entendimento dos processos de conhecimento que oportunizem às crianças a construção das relações espaciais. Ainda, em que momentos as professoras consideram que estão tendo um olhar das crianças nas relações espaços temporais. Desse modo, nos levando a concluir por que razão a criança de Educação Infantil precisa estar envolvida com o espaço, tempo, ações cotidianas, papéis sociais.

Os profissionais de Educação Infantil, principalmente os professores, têm um papel fundamental no espaço/tempo das crianças. Eles, ou melhor, nós, temos a função de organizar os espaços, materiais, brincadeiras, propostas de interações, para que as crianças possam exercer seus papéis de protagonistas da construção de conhecimentos. Em suma, somos criadores de oportunidades e, como criadores, precisamos ser reflexivos. Nas palavras de Costella (2020, p. 11), “O professor reflexivo é capaz de compreender o que, para que e para quem está construindo.

Refletir sobre as ações e reconstruir de forma criativa as metodologias e os modelos tornam os estudantes mais vivos.” Reforço tais palavras para mostrar que, nós, pedagogos, podemos fazer o diferente em nossas práticas quando conseguimos compreender para quem estamos construindo, conseqüentemente, refletindo nossos afazeres.

Nesse viés, a professora Moana relata que conseguimos “enxergar os saberes geográficos em tudo, basta a gente organizar qual é a nossa proposta, qual é a nossa intencionalidade pedagógica”, o que vem ao encontro dos pensamentos de Costella, ao refletir e reconstruir as metodologias pensando para quem estamos propondo essas metodologias. Assim, fica evidente no relato:

Eu acredito que a Geografia já está em tudo, eu consigo enxergar em tudo, não tem fechou uma gavetinha e agora eu vou abrir a gavetinha da Geografia. É muito do lugar de onde a gente fala, e somos muito cuidadosas quando trabalhamos com as outras áreas, principalmente com os componentes curriculares. Se a gente for fazer um trabalho específico com os colegas da Geografia, precisamos ser cuidadosos de como a Geografia contribui na Educação Infantil para não simplesmente transportar do que é do currículo da Geografia para o currículo da Educação Infantil, porque a gente precisa respeitar as especificidades da etapa. Dado isso, então, não tem como pensar as propostas, a ação docente na escola, para as infâncias, sem os saberes geográficos. Como entender os saberes geográficos, não tem como, por exemplo, eu promover os dois eixos das diretrizes nacionais, que são as interações e brincadeiras, sem que as crianças ocupem o corpo, ocupem os espaços, entendam como elas se movimentam, o que esse corpo é capaz, como esse corpo se organiza. Nesse tempo do cotidiano, e para além disso, a gente se preocupa muito com a questão da ampliação do repertório cultural e para a aprendizagem do lugar na criança, na cidade, enquanto educadores. Então, como a gente extrapola os muros da escola, como a gente vai fazer visitas fora da escola ou para lugares culturais, ou de referência, ou do mercadinho do bairro, como as crianças ocupam a cidade e aí a gente também está falando de um outro saber geográfico. Conseguimos enxergar os saberes geográficos em tudo, basta só organizar qual é a nossa proposta, qual é a nossa intencionalidade pedagógica e aí a gente está trabalhando com uma faixa etária que é muito cara para a sociedade, quando a gente fala da constituição do sujeito e da identidade, estamos trabalhando com crianças de 0 a 6 anos e estamos lidando com o lado das neurociências, que a criança está constituindo a base do cérebro, a arquitetura cerebral. Nesses saberes, é importante organizar esse corpo por tudo o que for promovido e vivenciado na Educação Infantil. Vai ser base e não é uma preparação, mas uma base para ela vivenciar o que vem depois, por exemplo, as experimentações com o corpo que ele começa usando um espaço muito grande, depois, lá no jardim de crianças de 4 a 6 anos, já usam um espaço menor e conseguem se organizar, vai levando cada vez mais ali o processo de alfabetização, visto que consegue escrever em uma linha, sai de uma folha bem grandona e consegue escrever em uma linha, tudo isso para nós é Geografia. Eu consigo enxergar os saberes geográficos, basta saber qual é a intencionalidade pedagógica e ter esse cuidado, quando a gente traz essas outras áreas para contribuir dentro da Educação Infantil, precisamos ter o cuidado de defender as especificidades da etapa (PROFESSORA MOANA, 2021).

No ponto de vista da professora, constatamos os saberes geográficos o tempo todo, pelo fato de as crianças estarem ocupando os espaços com os seus corpos, movimentando-se. Sendo assim, não teria como pensarmos as propostas pedagógicas sem envolver a Geografia, mas precisamos organizar a intencionalidade do trabalho proposto.

Também, desperta muito a atenção o fato de repetidas vezes, abordar o cuidado que devemos ter ao trazer outras áreas de conhecimento para dentro da Educação Infantil, defendendo a questão da especificidade. Ressalto que não estou querendo trazer áreas de conhecimentos para a prática infantil, mas sim aproveitar as experiências que levem à construção das relações espaciais nas crianças, articulando com demais saberes.

Por outro lado, a professora percebe a ocupação das crianças nos espaços e suas construções quando questiona as diferentes etapas de desenvolvimento pensando em suas especificidades. Nesse contexto, lembro novamente os construtos de Lopes (2018, p. 77), quando relata que a “Geografia, como campo de conhecimento, deve se somar às demais formas de saberes que transitam no espaço da Educação Infantil”

Também, a professora Cinderela reflete sobre o fato de não utilizarmos as áreas de conhecimento para nomear a justificar as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Então, existe uma disputa na Educação Básica sobre os modos de exercer a docência e nós temos argumentado, nós temos lutado para mostrar as especificidades da nossa docência. Nós somos professoras, nós temos planejamento como todo e qualquer exercício docente, e ser professora de Educação Infantil requer planejamento, requer estabelecimentos de objetivos pedagógicos, requer processos de documentação e avaliação desses processos. Mas nós temos essa especificidade da docência, que é justamente não compartimentar os diferentes campos do conhecimento. Isso é muito interessante, eu sempre penso que a gente pode ainda dialogar muito com os colegas das outras etapas da Educação Básica, porque nós conseguimos, de diferentes formas, fazer isso na medida em que a gente oportuniza uma vivência para a criança, então se consegue de alguma forma olhar para essa proposta, e vou usar essa expressão, em 360° a gente consegue pensar que essa proposta vai oferecer diferentes oportunidades para as crianças. Isso oferece a construção de diferentes aprendizagens que as crianças podem construir a partir daquela experiência de diferentes aprendizagens. Em um grupo de diferentes crianças, cada criança vai, a partir de alguma das vivências, aprender diferentes coisas sobre isso que você está nos propondo a chamar de saberes da Geografia, digamos assim, para usar a tua expressão, que é uma expressão que, alguma forma, não é a priori contemplada nesse processo de pensar a Educação Infantil do modo como nós pensamos (PROFESSORA CINDERELA, 2021).

Assim, em relação à pergunta em discussão, ela complementa:

Eu penso que a ideia de espaço-tempo é uma ideia que perpassa a nossa construção de identidade. Precisamos entender a qual espaço e a qual tempo pertencemos, qual espaço-tempo, quais são as relações de espaço-tempo que nos constituem, que constituem nosso entorno. E, nesse sentido, de se pensar as relações de espaço, tempo, fizemos uma menção de ideia de uma Geografia mais social, pensando em ações. Tudo isso são elementos que falam em nossas identidades, a nossa identidade como sujeitos, sujeitos pertencentes a determinados grupos. Quando nós recebemos crianças muito pequenas, na escola de Educação Infantil, na creche e nas etapas dos Jardins de Infância, nós estamos o todo tempo, fundamentalmente, preocupadas com a construção, com a possibilidade de as crianças enxergarem a si e aos outros como pertencentes a esse espaço, ao espaço social. Nós nos preocupamos com a questão de que tenham oportunidades de fazer construção das suas identidades de forma positiva, culturalmente interessante, emocionalmente positivas e qualificadas. Eu diria que, ao entender esses processos como processos de constituição de identidade, eles são fundamentais, e são pressupostos da Educação Infantil, mas sempre fazendo a ressalva de que nós estamos fazendo, nós, talvez, não tenhamos uma construção desses objetivos com essa mesma nomenclatura, ou com essa mesma referência de construção de saber. Nós nos preocupamos com isso, mas nós nomeamos essa preocupação de outras formas. Esses saberes são fundamentais porque eles fazem, e tentando repetir, e tentando de alguma forma condensar isso que estou tentando expor. Ao entender que esses saberes sobre espaços, tempo e relações sociais fazem parte da constituição da identidade dos sujeitos, a Educação infantil se ocupa deles, sim, porque a Educação Infantil, a todo o tempo, se preocupa com a construção de identidade das nossas crianças (PROFESSORA CINDERELA, 2021).

As professoras Moana e Cinderela, durante as duas etapas de nossas conversas, esclarecem repetidas vezes a preocupação em não trabalhar por áreas de conhecimentos na Educação Infantil. Também, por repetidas vezes, mencionei que a intenção não é dividir o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento, mas sim pesquisar se, nós, professores pedagogos, conseguimos vislumbrar que trabalhamos com as noções socioespaciais, ainda, se conseguimos utilizá-las na construção de conhecimentos das crianças. Constatei, também, que as duas professoras percebem a presença dos saberes geográficos no cotidiano escolar e que a Educação Infantil se ocupa deles, bem como consideram a importância desses saberes na contribuição da aprendizagem.

Nessa circunstância, fazer perguntas não é algo tão simples, visto que, por muitas vezes, desacomoda tanto quem está perguntando quanto quem está sendo questionado, mesmo que essas perguntas se tornem uma conversa, uma troca de experiências como foi o nosso caso. Depreendi que algumas professoras se sentiram

desafiadas, como se estivéssemos investigando seus planejamentos, suas posturas e métodos pedagógicos.

Prolongando nossas reflexões, em seu recorte, a professora Melody sublinha:

Eu acho, particularmente, que o tempo é algo mais abstrato até para nós mesmas, então é algo que vamos trabalhar indiretamente. [...] É na questão das experiências vivenciadas da criança junto ao outro que ela vai adquirindo as relações de espaço e de tempo no ambiente. Por isso, a importância de pontuar e de fazer com que eles visualizem de repente com uma rotina trazendo imagens ou até mesmo rascunhos que eles fazem de “olha é a hora do lanche, como é a hora do lanche?” (PROFESSORA MELODY, 2021).

Em relação a essa reflexão, também, a professora Mulan descreve o seguinte:

Quando você falou, me passou muito a questão da jornada da criança na escola, isso envolve de certa forma um tempo principalmente nas micro transições, então vamos para o lanche e depois do lanche é o pátio, né. As crianças têm uma noção de tempo conforme a jornada, conforme a rotina. E nas ações cotidianas, eu não sei por que me veio ideias na cabeça que é o tempo do outro também, aquele amigo que corre mais, que não é o mesmo tempo que o meu, que ao mesmo tempo é aquele que brinca muito mais rápido, corta mais rápido, faz coisas diferentes. Acredito que também dá essa noção na criança o tempo nas ações cotidianas com o outro, porque tem uma questão de relações muito forte aí também. [...] Gosto muito dessa ideia de se levantarem, vamos circular agora, no sentido de algo não direcionado por mim, tendo uma intencionalidade daquilo do que a criança vai me dizer e aí eu vou aguçar a curiosidade (PROFESSORA MULAN, 2021).

Professora Cinderela complementa:

Nos diferentes momentos da rotina, acredito estar trabalhando as relações espaçotemporais, seja nas assembleias de conversas sobre as relações cotidianas de casa, relatando um acontecimento vivido ou a ser vivido, nos momentos de troca de ambientes investigativos, nos acontecimentos ao seu redor e sua relação e ação sobre eles (PROFESSORA CINDERELA (2021).

O envolvimento dessas professoras, em nossos encontros, foi encantador, pude perceber todo o amor por suas práticas e pelas crianças, pela vontade de criar, pelo olhar das espacialidades, dentro e fora da escola, com os pequenos. O modo como cada uma expressou suas narrativas foi empolgante e motivador, o que denota momentos nos quais pensam estar enxergando e explorando os saberes geográficos no cotidiano das crianças. Os exemplos trazidos por elas como rotina, ações cotidianas, olhar e atenção sobre as falas das crianças fazem parte dos saberes geográficos registrados nesta escrita.

As professoras Melody e Mulan demonstraram percepção desses fatores com mais intencionalidade no decorrer das conversas, pois mencionaram que passaram a enxergar a Geografia na infância por outro viés, com outros significados e olhares, na construção humanística e cidadã das crianças de Educação Infantil. Para Lopes (2018, p. 77), o trabalho com rotinas, organização de espaço, tempo e ações cotidianas apresentam, por intenção, “alcançar uma dimensão pedagógica que promova o respeito à condição humana, sem se restringir ao espaço das salas de aula, mas considerando-se a totalidade de ambientes que compõem a instituição”.

Com base na teoria de Lopes, quando refere uma dimensão pedagógica de respeito à condição humana; bem como explanou a professora Mulan, quando mencionou intencionalidade em refletir acerca do que a criança dirá e, assim, aguçar sua curiosidade; salientando a sensibilidade das crianças; pode-se pensar que, de certa forma, estamos abandonando aquela visão tradicional de aprender e de ensinar. Visão esta que aprendemos em nossas formações sobre a Geografia, com a proposta de seguir buscando mais sobre os saberes geográficos, porque, assim como eu, essas professoras manifestaram total interesse em continuar essa busca, reconhecendo sua importância. Conforme Goulart:

Aprender geografia é algo que envolve muito mais que exercitar a cópia de mapas, o preenchimento de cruzadinhas, a construção de maquetes e roteiros de casa à escola, entre outras atividades tão recomendadas nos manuais de geografia, desde os anos iniciais. Aprender significa estabelecer um diálogo com conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com conceitos já construídos tanto em geografia como em outras áreas do conhecimento (GOULART, 2014, p. 23).

Assim, a disposição para aprender e desacostumar com conceitos predefinidos, um diálogo com o conhecimento, como explanou Goulart, é compreender a razão da necessidade de a Educação Infantil estar envolvida com o espaço, tempo, ações cotidianas e papéis sociais.

A seguir, um fragmento de texto que revela a mesma percepção da professora Elsa, no entanto, ela refere um pouco da cartografia como proposta de trabalho dos saberes geográficos, como já mencionado e exemplificado no capítulo dos campos de experiência.

Esses conceitos da Geografia são contemplados nas atividades diárias, tanto de rotina como pedagógicas. Na escola, trabalhamos os espaços (sala de

aula, refeitório, biblioteca), as funcionalidades de cada local e como devemos nos portar. Na biblioteca, por exemplo, explico para as crianças que é o local dos livros, que devemos falar mais baixo e respeitar os outros usuários do local. Já no refeitório, ajudo as crianças com a organização do tempo, mostrando o relógio, o movimento dos ponteiros, e explicando que teremos que observar os ponteiros do relógio para realizar o lanche dentro do horário previsto. A rodinha e a organização da rotina, no início da tarde, também é um momento em que trabalhamos o conceito de tempo, mostrando para as crianças que os momentos da tarde acontecem um após o outro. Durante a pandemia e as aulas a distância, busquei trabalhar com os espaços da casa. Questionei os estudantes sobre suas casas, quais partes a casa de cada um possuía e as funcionalidades de cada cômodo; depois desse momento, solicitei que cada criança fizesse o desenho do cômodo onde estava, prestando atenção aos objetos e às características do local. Ao longo dos projetos literários que realizamos na escola, esses conceitos também são trabalhados (PROFESSORA ELSA, 2021).

Em relação ao trabalho cartográfico, destacamos os conceitos de Castrogiovanni e Costella:

Pensamos que alfabetizar cartograficamente seja trabalhar mentalmente, através de desafios e questionamentos que levem os alunos a entenderem o mundo em uma escala sideral, para melhor compreenderem os espaços geográficos mais restritos e vividos (CASTOGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 36).

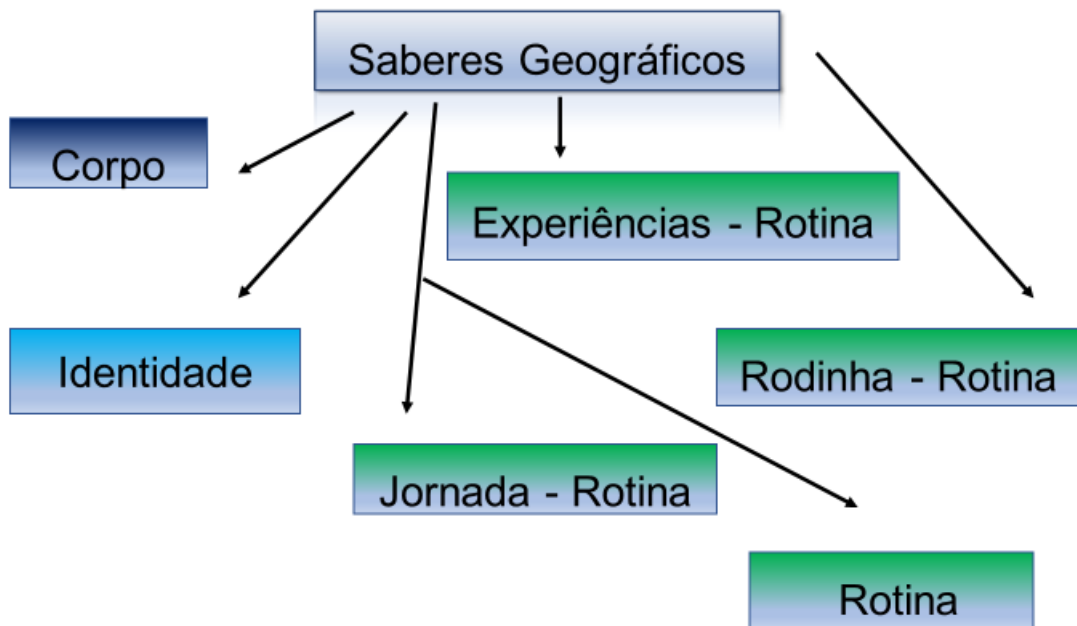
Ainda sobre o assunto:

Ao mesmo tempo, é necessário que o aluno relate como é a sua casa, ou onde ele mora, sendo desafiado pela riqueza de detalhes que deve apresentar, tendo-se o cuidado de sempre valorizarmos o diferente. É através do heterogêneo que existimos enquanto sujeitos (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.37).

O trabalho cartográfico, também, na Educação Infantil, contribui para as construções espaciais presentes e futuras. A criança, ao brincar de cartografar, vai relacionando conhecimentos. Quando a professora Elsa propõe que a criança represente o cômodo de sua casa no qual está assistindo à aula, está permitindo que compreendam melhor o espaço vivido e sua funcionalidade, bem como a sua existência, conforme destacam os autores: “Pensamos que a Cartografia e a Geografia estão imbricadas uma à outra, pois o espaço, sendo objeto da Geografia, precisa ser representado” (CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 33).

Nessa circunstância, de forma sintética, a figura 18 mostra a importância dada pelas professoras às construções dos saberes geográficos com as crianças.

Figura 18 - Síntese da importância das construções dos saberes geográficos junto às crianças



Fonte: A autora (2021)

Assim, na síntese apresentada na figura 18, percebe-se que grande parte das professoras menciona o trabalho com a rotina como importante na construção dos saberes geográficos das crianças. Desse modo, compreende-se uma organização espacial e temporal com elas mais significativa, de acordo com Lopes, quando ele menciona a relevância do trabalho desenvolvido com base na rotina, ou seja, em consonância com os princípios citados pelo autor.

[...] Os saberes geográficos produzidos ao longo da história da humanidade poderão servir como verdadeiros instrumentos culturais, ferramentas revolucionárias capazes de provocar nas crianças novas formas de ler e reler o mundo em que vivem, de compreender, do seu jeito e a seu tempo, os episódios que fazem parte da sua existência, de forma a criar situações de desafios e interações que possam ampliar e ressignificar o ser e estar das crianças no mundo, a partir de novos conceitos, entendendo que esses conceitos estão em constante processos de formação/transformação, procedimentos nos quais todos se envolvem, vivenciando o coletivo e o comunitário como formação (LOPES, 2018, p. 78).

Por fim, para encerrar momentaneamente essa conversa, faço uso das palavras de Castrogiovanni e Silva:

Cada aula é uma nova oportunidade de aprendermos, pois, assim, entramos mais profissionalizados para outros desafios. Cada encontro com nossos

alunos se torna um encontro com nós mesmos. É preciso ser humilde para interagir com tais oportunidades (CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 21).

Dessa forma, se cada aula é uma nova oportunidade de aprendermos, refletimos agora nas atividades que desenvolvemos com nossas crianças envolvendo as relações socioespaciais.

4 - Na prática, quais atividades são realizadas em aula, que você pode identificar que está trabalhando Geografia?

Minha primeira intenção foi de observar, nas escolas, a forma como as crianças ocupam, exploram, interagem e movimentam-se nos espaços disponíveis, dentro e fora, da sala de aula. E, de certo modo, verificar como os professores se aproveitam dessas relações para construir aprendizagens com esses saberes geográficos. Como já mencionado, fui impedida de realizar esses movimentos em razão da pandemia, visto que ocorreu a suspensão das aulas presenciais, exigindo, assim, um certo distanciamento social para tentar o controle dessa situação. Lamentavelmente, após mais de um ano, permanecemos vivendo essa catástrofe, que, neste primeiro semestre de 2021, sugere condições piores. Enfim, com a conversa em torno dessa questão, substituí, de forma menos complexa, a observação que seria realizada.

Nesse contexto, ao refletir acerca das narrativas das professoras, que abordam novamente o fato de não trabalharmos por áreas de conhecimentos na Educação Infantil, não distingui as atividades como sendo de Geografia, de Matemática ou de Português, entretanto, pela intencionalidade dessas práticas, saliento o papel do professor dentro da instituição escolar nas palavras de Castrogiovanni e Costella:

A habilidade do professor está no novo, não na reprodução; está no desafio em alterar, através de práticas criativas e sempre contemporâneas. No momento em que o professor se depara com um grupo de alunos, ele está diante de inúmeras histórias de vida, com a origem em diferentes espaços que refletem por sua vez diversas ambiências. Ele precisa ter o domínio técnico do conteúdo a ser trabalhado como também o domínio pedagógico, respeitando inúmeras possibilidades de mediar a construção do conhecimento (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 24).

Ao direcionar o olhar para esse construto dos autores, bem como para a narrativa da professora, menciono que as atividades cotidianas referentes às relações socioespaciais se definem pela importância dada a elas, pela intenção e reflexão que, nós, professores, propomo-nos a olhar. Fato que não trabalhamos por áreas de conhecimentos, mas somos dinâmicos o todo tempo, somos interdisciplinares o tempo

todo e somos desafiados diariamente a inovar nossas práticas pedagógicas. Desse modo, refletindo as inúmeras possibilidades de mediar as construções das crianças e, nessas mediações, enxergar todos os saberes existentes. Se não aprendermos a aprender, como faremos as mediações? Ressaltando-se que, nesse aprender a aprender, estão os mais diversos saberes. Neste caso, enfatizo que o professor de Educação Infantil não necessariamente precisa se especializar em cada uma das diversas áreas de conhecimento, mas sim ser oportunizado e se oportunizar para espaços de reflexão e formação.

Nesse aspecto, aponto a fala da professora Bela, visto que, o tempo todo, durante nossa conversa, defendeu a Educação Infantil em sua especificidade, e no que se refere a essa pergunta, não trouxe um modelo de práticas para que sejam trabalhadas com as crianças, mas trouxe a intencionalidade sobre as ações dessas práticas. E isso não se encontra nos planejamentos, salientando que enxergamos os saberes geográficos por outra visão, não negando suas existências, mas vistos de outras formas que a Geografia propõe.

Quando a gente entende a ideia de intencionalidade pedagógica, que é não negar que existe um acúmulo de conhecimentos de mundo, que o mundo divide esses conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, o mundo científico, enfim, divide os saberes por áreas de conhecimentos e aí de alguma forma a Geografia corresponde a uma área de conhecimento. Na Educação infantil, nós não negamos essa existência, mas nós não partimos dessa existência, e na medida em que nós não partimos dessa existência, não porque nós negamos, mas porque nós fazemos outros usos disso. Então quando tu nos pergunta qual é o momento que vocês entendem que estão trabalhando com os saberes geográficos, podemos fazer duas respostas: nenhum, e por que nenhum, porque nós não organizamos nossas intenções pedagógicas dessa forma. Então, tu nunca vais pegar um planejamento ou uma documentação pedagógica de uma docente de Educação Infantil, ou a gente espera que tu nunca pegue, né, nos parâmetros sobre a Educação Infantil, e que vai estar escrito que aquilo foi a oportunidade, o oferecimento à criança da construção de um conhecimento geográfico. Tu nunca vais encontrar isso, porque nós não negamos esse conhecimento, mas nós não usamos dessa forma na Educação Infantil, tu vais olhar nossas documentações, nossos planejamentos e nós vamos oportunizar às crianças. Tu irias ver nos nossos planejamentos e nas nossas intencionalidades, talvez, algo muito mais simples: hoje, na roda, a Fernanda sugeriu que nós fôssemos na praça porque ela viu na praça um passarinho. Pronto, isso é motivo muito importante para que uma professora organize a ida na praça, e aí, a partir daquela visita, a gente vai começar a pensar se a gente vai olhar para esse passarinho, se a gente vai olhar para a praça, mas nós vamos pensar nas relações, nós vamos observar, nós vamos descrever, nós vamos perguntar às crianças a partir das relações que elas estão pensando nesse espaço, e aquilo que acontecesse nesse espaço. Então, as relações de quem é um geógrafo ou geógrafa, olhar para essa cena e poder analisar do ponto de vista dos conhecimentos da Geografia, mas nós, pedagogas, como professoras da Educação Infantil, olhamos para essas cenas e vamos para a praça grande

desde outras intenções, de outros pressupostos pedagógicos e de conhecimentos (PROFESSORA BELA, 2021).

Conforme Castrogiovanni e Silva (2020, p. 149), “Cada momento pedagógico tem o seu tempo, cada tempo o seu contexto... cada contexto deve ser entendido por um caminho. Todos os Caminhos são bem-vindos, basta adaptá-los ao contexto, assim não perdem o Encanto!” Cada uma das docentes que participaram dessa roda de conversas mostrou o seu encantamento no trabalho com as crianças pequenas, dentro do contexto que vivencia, seguindo os caminhos de seus tempos e espaços. Momentos como esses, do trabalho com os saberes geográficos, são fundamentais para dar sentido às construções e, quando mediados com encantamentos, tornam-se ainda mais saborosos e assimilados. Mostro algumas das atividades encantadas, as quais foram elencadas pelas professoras.

[...] a gente poderia pensar em propostas mais direcionadas, momentos mais propositivos e a gente também pode pensar em momentos do cotidiano. Momentos do cotidiano como, por exemplo, o brincar: um bebê que coloca um recipiente dentro de outro recipiente, que cabe dentro de outro recipiente, ele vai investigando aqueles objetos e vai vendo, por exemplo, os cubos, aquele brinquedo que tem as torres, que cabe um dentro do outro. Ele vai colocando um dentro do outro, ele está iniciando uma investigação e iniciando um processo de aprendizagem que, depois, lá no futuro, ele vai entender que o bairro está dentro da cidade, que está dentro do estado, que está dentro do país. Lá naquela brincadeira de colocar um cubinho dentro outro e dentro do outro... lá no bebê em uma ação do cotidiano (PROFESSORA MOANA, 2021).

Essencial mencionar que o olhar atento para o cotidiano das crianças deve fazer parte dos currículos infantis, visto que as experiências delas são valiosas e nelas são expressas as descobertas. O brincar faz parte do cotidiano das crianças e as formas brincantes inspiram a intenção pedagógica do professor, que propõe um espaço para a criança. Assim, quando a professora chama a atenção para esse ato, evocamos a teoria de Vigotski, quando este menciona que os processos de criação se expressam melhor nas brincadeiras.

Continua a professora Moana:

Outra questão cotidiana é a questão de uma rotina que seja definida, e a gente sabe que tudo é flexível dentro da Educação Infantil, mas tem uma rotina estabelecida, então, a criança sabe que aquele dia é o dia do professor especializado, e que depois do horário de praça, vem o horário da alimentação, e isso vai ajudando a criança a se organizar no tempo (PROFESSORA MOANA, 2021).

A professora Melody também expõe o trabalho com base na rotina:

Eu acho interessante quando eles mesmos te pontuam, quando eles mesmos criam. No ano passado, eu tinha uma turma de 3 anos e eles falavam assim, e conseguiram assimilar que depois da hora do lanche, era o brinquedo, e logo pensavam: mamãe tá chegando, né? Conseguindo visualizar o tempo através das atividades da rotina (PROFESSORA MELODY, 2021).

Mais uma vez, o trabalho rotineiro aparece nas exposições das professoras no exercício das relações socioespaciais como organização temporal. Sendo assim, novamente, ressalto as concepções e relevâncias do trabalho com base na rotina, de acordo com a visão de Barbosa:

Vimos também que nela está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, na medida em que trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida - como são os caminhos, as rotas; e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal. Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições e nem sempre deixa espaço para a reflexão (BARBOSA, 2000, p. 53).

Importante salientar que as rotinas, no ato pedagógico, mesmo sendo estruturantes, devem proporcionar espaços para intervenções, modificações, reflexões, conforme as necessidades apresentadas pelas crianças. Nesse contexto, estruturar a rotina com a vivência das crianças pode oportunizar a exploração de diferentes elementos das categorias que envolvem espaço, tempo, relações, interações, trocas, como aborda Barbosa acerca dos deslocamentos e sequências.

Segue a professora Moana:

Se a gente for pensar em momentos propositivos que são mais direcionados, digamos assim, a gente pode pensar quando a gente oferece às crianças a exploração de diferentes suportes, tamanhos de suportes então, a gente dá uma folhinha bem pequenininha, a gente dá um *post it*, dá uma folha maior, dá uma folha A1, uma folha A4, dá todo o chão para ela desenhar, para fazer registro. Isso também a gente está trabalhando com a questão espacial, e é um momento mais direcionado que está dando para a criança explorar e investigar, muito provavelmente, a gente vai dar riscadores também diferenciados para ela explorar. Aqui também a gente pode e eu consigo fazer todas as relações de todos os campos de experiência nessa proposta, mas essa questão de diferentes tamanhos de suporte também a gente já está trabalhando do micro para o macro. E também outra questão de momento propositivo que quero trazer é quando a gente traz propostas de caça ao tesouro, que é muito comum, a gente trabalha com mapa ou vamos conhecer a nossa escola, onde fica. As próprias crianças maiores desenham o mapa ou planejam suas brincadeiras, as próprias crianças planejam suas brincadeiras, desenham a praça e planejam suas brincadeiras, ah hoje a

gente via brincar disso e disso, e desenha, e também está fazendo um mapa, então, a gente consegue destacar o que é mais específico, assim que alguém da Geografia olharia e diria que isso eu reconheço como sendo da Geografia. A gente consegue ver tudo (PROFESSORA MOANA, 2021).

Nessa proposta de trabalho, a professora argumenta acerca do que chamamos de cartografia, por meio das brincadeiras e interações das crianças. Castrogiovanni e Costella (2006, p. 33), na obra “Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos”, afirmam que é possível significarmos a importância do trabalho cartográfico ainda na Educação Infantil, assim: “A fantasia que vive a criança nesse período é transferida para os brinquedos, imaginariamente com vida”. Também:

Alfabetizar cartograficamente não consiste em desmitificar as noções de representação do mundo através de imagens ou mapas, mas, sim, construir noções através de propostas concretas – oficinas, que permitam uma interpretação espontânea dos sinais gráficos, os quais representam um mapa e a organização dessas representações de maneira coerente, dentro de uma perspectiva do ponto de vista de cada mapeador (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 32).

Assim, ao analisar a narrativa da professora, bem como os pressupostos apontados pelos autores, destaca-se que o trabalho cartográfico, por meio do brincar com propostas concretas, com respeito à imaginação, às vivências, às fantasias, levam a criança a agir sobre o espaço, a interagir, a viver os espaços e neles construir.

Do mesmo modo, a professora Elsa também referiu o trabalho cartográfico: “Quando eu trabalho as características de determinado espaço, estou trabalhando Geografia. Por exemplo, ao trabalhar o quadro *O quarto de Van Gogh em Arles*, eu solicitei que as crianças desenhassem o seu quarto e identificassem as particularidades desse espaço, realizando, então, a representação gráfica do local.”

O trabalho com topologias e projeções na aprendizagem das relações socioespaciais também tem muitas significações nas construções e aprendizagens das crianças. A professora Melody destaca essa situação:

Eu penso que é no desenvolvimento das questões espaciais, da orientação espacial. Nesse momento que faz com a criança se veja de frente com um objeto concreto e propicia para ela uma atividade de em cima, embaixo, frente e trás, eu acho que isso é Geografia. Quando você faz com que ela entenda de maneira concreta o espaço dela dentro daquele ambiente (PROFESSORA MELODY, 2021).

Castrogiovanni e Silva ajudam nessa compreensão do trabalho com as topologias e projeções:

A construção das noções espaciais está relacionada com o processo de descentralização, a partir da liberação gradual do chamado espaço egocêntrico primitivo. Por meio da tomada de consciência do corpo (mapa corporal), a criança faz transposições para outros espaços, construindo as noções de lateralidade e hemisférios, onde a tranquilidade social e afetiva vem colaborar positivamente para o sucesso deste processo (CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 104).

Ainda, abordam o seguinte:

As estruturas topológicas são estruturas espaciais que possibilitam estabelecer relações de proximidade, ordem, fechamento, envolvimento e continuidade entre os objetos, construídas no período sensório-motor e internalizadas durante o período pré-operatório. Ao longo desse período, o campo espacial se estende para além dos limites do espaço perceptivo, propiciando à criança, reconstituir situações espaciais passadas e antecipar situações futuras (PIAGET, 1993 apud CASTROGIOVANNI; SILVA 2020, p. 104).

Quando estimulamos as crianças com atividades concretas, conforme relato da professora Melody, independentemente de formação acadêmica ou de atividade que está sendo desenvolvida, propiciamos o aprender, o construir, a compreensão. A criança pequena é muito corpo, muito egocêntrica, como ressaltam os autores mencionados, e o trabalho topológico e projetivo auxilia nessa descentralização, bem como na constituição dos saberes geográficos, estabelecendo relações entre os espaços nos quais experiencia e vivencia.

No decorrer de nossas conversas, entendemos que é importante o professor estimular a aprendizagem, propiciar momentos desafiadores nas aulas. Assim, para que o estímulo e o desafio ocorram é necessário observar atentamente os movimentos, as falas, as brincadeiras das crianças. As professoras Mulan e Cinderela mencionam uma diversidade de olhares que consideram contemplar os saberes geográficos em suas práticas.

Professora Mulan:

As microtransições, o deslocamento dentro da própria escola, como vamos ao refeitório, vamos ao... Confesso que estou pensando aqui, porque é engraçado o conceito da Geografia, né, a gente vai remetendo aquele conceito escolar que nós fomos educadas. Quando as crianças trazem narrativas, quando eles voltam do final de semana, “fui à casa da minha vó, peguei dois ônibus”, “fui ao Harmonia, vi tudo o que tinha lá, como as pessoas estavam vestidas”. Já fiz com eles também a questão do mapa mental da

escola, da nossa sala, qual é a turma que está aqui do nosso lado, onde fica a direção e eles já fizeram desenhos assim, e de fazer com lego primeiro, aqui é a nossa sala, aqui é a gestão, aqui é o refeitório e aí depois conseguir desenhar passando para o papel (PROFESSORA MULAN, 2021).

Professora Cinderela:

Ao reverberar sobre os momentos vividos aqui no espaço da escola, suas ações sobre os diferentes momentos, ao observar mudanças da ação do sol sobre um objeto em diferentes momentos, do seu corpo, ao relacionar fatos acontecidos em outro lugar. Falando de sua identidade, sua origem... Esses seriam alguns poucos exemplos (PROFESSORA CINDERELA, 2021).

Desse modo, a partir dessas explicações, observei que aparecem dados muito relevantes ao trabalho pedagógico (figura 19) com os saberes geográficos, os quais valorizam os saberes das crianças como um todo, permitindo que reflitam sobre o espaço em que estão inseridas. Assim, as microtransições, as narrativas, o mapa mental, a cartografia por meio de desenhos, as ações e o corpo, como exemplos citados pelas professoras, no trabalho com os saberes geográficos, em suas práticas pedagógicas, todas essas ações contribuem para as construções espaciais. Portanto, concordo com Castrogiovanni e Silva (2020, p. 105), quando enfatizam que devemos propiciar o encantamento pedagógico e [...] “propor práticas inquietantes que despertem a curiosidade, envolvendo o sujeito, transformando o seu estado intelectual.”

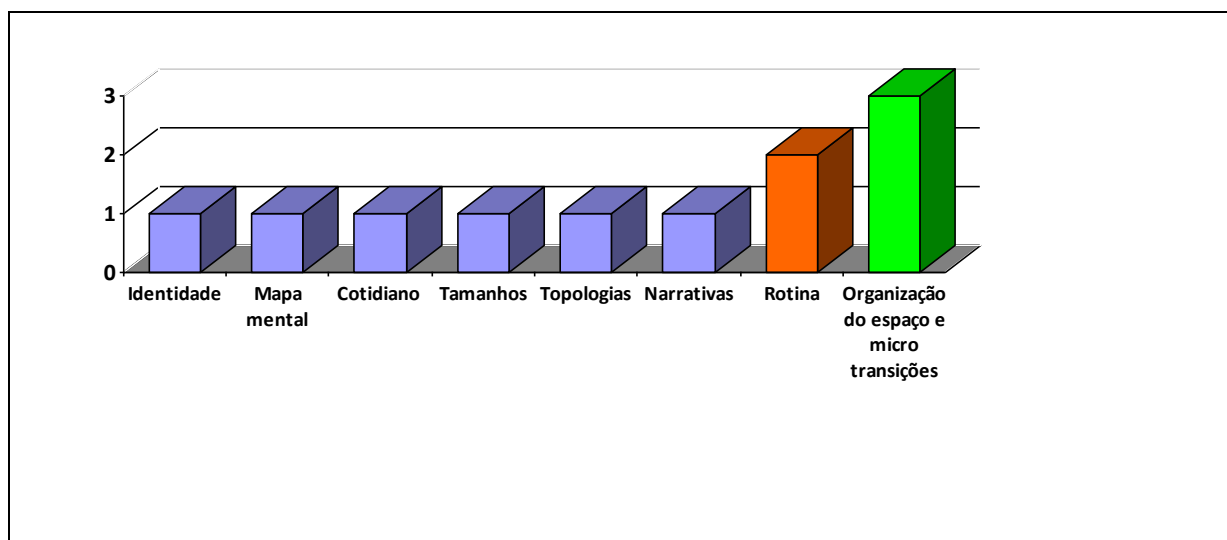
Ainda, complemento com Costella:

Para que os estudantes leiam o espaço de forma complexa, sobreposta, interpretativa e com olhares voltados aos eventos tecnológicos contemporâneos, precisamos de professores sensíveis, inteligentes emocionalmente, que apostem muito mais na relação, muito mais que nos conceitos em si (COSTELLA, 2020, p. 11).

Nesse contexto, o espaço geográfico é o espaço da criança e a criança é o espaço geográfico. Assim, práticas inquietantes, olhares voltados a elas, sensibilidades, relações e trocas são os componentes necessários para que os pequenos se tornem cidadãos humanizados e leitores do mundo. Aos professores cabe a reflexão diária das práticas, os pressupostos pedagógicos, as buscas constantes por inovações.

Na figura 19, verifica-se uma síntese das atividades realizadas pelas professoras em relação ao trabalho com os saberes geográficos, em seus entendimentos, na Educação infantil.

Figura 19 - Gráfico síntese das atividades realizadas em aula que identificam o trabalho com os saberes geográficos



Fonte: A autora (2021)

Constata-se que diversas foram as propostas de atividades apresentadas frente aos saberes geográficos no trabalho com crianças de Educação Infantil. Desse modo, observei que duas ganharam maior destaque: o trabalho com rotina, que já justifiquei sua relevância em dois momentos nesta escrita; e a organização do espaço como forma de experiência e movimentos das crianças, com viés desafiador, criativo e potencializador das riquezas humanas apresentadas por nossas crianças. Assim, tornando-se o espaço formador e transformador, e não como algo pronto, passivo.

Nesse contexto, acerca de um espaço formador e transformador, propõe-se uma reflexão a partir do que pensam as professoras sobre ser criança.

5 - O que é ser criança para você? O que pensam as professoras?

Professora, não posso me desenhar dentro da casa. Por quê? Perguntei. Porque está faltando a sala. E se você desenhasse a sala em algum espaço de sua casa. Não tem lugar porque não vai caber o sofá e eu fico no sofá quando estou na sala (ISABELA, 2021).

“Eu fico com a pureza das respostas das crianças”. Isabela, menina de 4 anos, aluna de nível B, etapa final da Educação Infantil nessa escola. Uma criança repleta

de imaginações, de fantasias, de energia, com muita vontade de interagir com seus colegas presencialmente, mas que, neste momento, está sendo privada dessa interação. Entretanto, mesmo diante de tal cenário, não estamos deixando de brincar e de conviver, visto que buscamos outras formas de interação adequadas ao momento.

Em uma proposta de atividade, em meio à brincadeira que realizamos, via Meet, solicitei que representasse uma casa, a casa que estava sendo imaginada em nossa brincadeira. Então, continuando a brincadeira, solicitei que cada um se desenhasse dentro da casa representada, assim, dentre diversas manifestações, destaco a de Isabela. Isabela resistiu em concluir a atividade, porque não encontrava lugar para colocar a sala com o sofá e com ela.

Diante disso, necessário reinventar uma nova brincadeira para proporcionar espaço para essas representações. Por meio de sua imaginação e criatividade, Isabela representou vivências, experiências de seu cotidiano, junto com a fantasia do brincar com o jogo simbólico. Destaco esse exemplo para ajudar a compreender como as professoras concebem suas crianças, no caso, se aparece ou não o jogo simbólico como um limite real. Dessa forma, nítida fica a pureza das respostas que as crianças trazem, são colocações ímpares. Por isso, enalteço tais narrativas, tendo em vista que essas ações são transformadas a partir do ato de brincar do ser e estar da criança nos espaços.

Acrescenta-se que Isabela não conseguia se desvincular do espaço do sofá. Ela até pode desenhar o seu quarto pequeno, que “entre” no papel, mas não consegue colocar o sofá na sala, pois, afinal, ele está, neste momento, na concretude do seu espaço vivido. Imaginariamente, o quarto cabe no desenho, mas o sofá e ela própria não podem caber ali.

No decorrer desta escrita, já registrei diversos conceitos de infância e de criança, bem como a trajetória histórica e geográfica. Sendo assim, na intenção de não me repetir neste capítulo, trarei alguns construtos para justificar as explicações das professoras, privilegiando seus entendimentos e lembrando que as crianças são sujeitos sociais, humanizados e de direitos.

Conforme depoimentos das docentes, a poesia fez parte do entendimento de criança, muitas se apoiaram em sentimentos poéticos para definir o que pensam a respeito. Praticamente, todas trouxeram o brincar como forma de ser criança.

Conforme ponto de vista das profissionais, associa-se com sonhar, ser ouvida, inventar, ser feliz, brincar, ser livre.

Ser criança é poder inventar, é poder sonhar, e muitas coisas assim que sejam oportunizadas, prazer é dar sentido para aquilo que elas fazem e as pessoas valorizarem. [...] eu tenho muitas coisas da criança dentro de mim, essa coisa do brincar, do se maravilhar (CINDERELA, 2020).

Ser criança é ser feliz, eu penso que brincar é ter liberdade de fazer o que você quer. [...] ser criança é sentir, também, sentir de corpo e alma o mundo, porque, talvez, a gente tenha se habituado a ser o mundo através do pensamento, da razão, enfim, é sentir o mundo de corpo e alma (ARIEL, 2020).

Ser criança é ser livre para pensar, investigar, livre de preconceito, livre para sonhar (MOANA, 2020).

Criança é uma construção, mas o adulto também é construção, e aí quando a gente fala em ser complexo, o adulto também não elabora tudo muito bem, imagine a criança. Então, eu fico pensando às vezes que a criança nem terapia faz, e a gente faz terapia e não elabora, imagina a criança na dificuldade disso. Mas a criança tem esses meios da brincadeira, de correr, de transformar isso, de canalizar de outra forma, que é muito diferente do adulto. Essa construção da criança consegue ser mais pura, mais sincera, porque ela não tem essa... (MULAN, 2020).

Nesse viés, sentimentos como ser feliz, sonhar, ser livre, brincar, levam aos propósitos de Vigotski, que refere a brincadeira como forma de criações pelo ato de imaginar ao brincar. A BNCC apresenta como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, o ato de brincar como potencializador da aprendizagem.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC também apresenta como eixos estruturantes de promoção da aprendizagem, por meio dos Campos de Experiências, as interações e brincadeiras, o que veio ao encontro do que pensam as professoras sobre ser criança. Mesmo não mencionando essa documentação, elas concebem a criança no seu ato de brincar.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e

delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Por meio das experiências do ato de brincar, as crianças desempenham papel de protagonistas, são participantes de vivências das mais variadas criações. Conseqüentemente, elaborando seus pensamentos, resolvendo desafios, inventando, imaginando e criando meios de construções para as aprendizagens. Os professores evidenciam isso quando trazem o jogo simbólico no ato de fantasiar, sonhar, imaginar e manifestar essas imaginações criativas.

Importante também destacarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, na definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 in BNCC, 2017, p. 37).

Assim, partindo dessa concepção de criança, como sujeito histórico de direitos, destaco todo o processo no qual as crianças e a Educação Infantil passaram para ter seus direitos adquiridos na história da educação brasileira, como a Constituição de 1988, o ECA, as DCNS, os RCNEI, as DCNEI, a LDB 9394/96 e a BNCC, todos já mencionados em capítulos anteriores deste estudo.

Por outro viés, as professoras Elsa, Ariel e Bela abordam, em seus relatos, os conceitos de criança como sujeitos de direitos:

Eu penso que ser criança é um direito e muita criança tem esse direito negado, de ser feliz, de brincar. É uma construção, não tem a noção de vivência do adulto (ELSA, 2020).

E logo depois vem aquele pensamento, lembra-se que nem toda criança pode, nem toda criança tem espaço de ser criança. Então, eu concordo com a Elsa que ser criança é, pelo menos, ter esse direito, e é um sonho de todas nós que todas as crianças tenham esse espaço de ser livre, de ser feliz, de brincar, de aprender e explorar sem julgamento, porque acho que nós, adultos, perdemos essa criança por medo de sermos julgados e a criança nos ajuda a resgatar as vivências que o adulto descreditou (ARIEL, 2020).

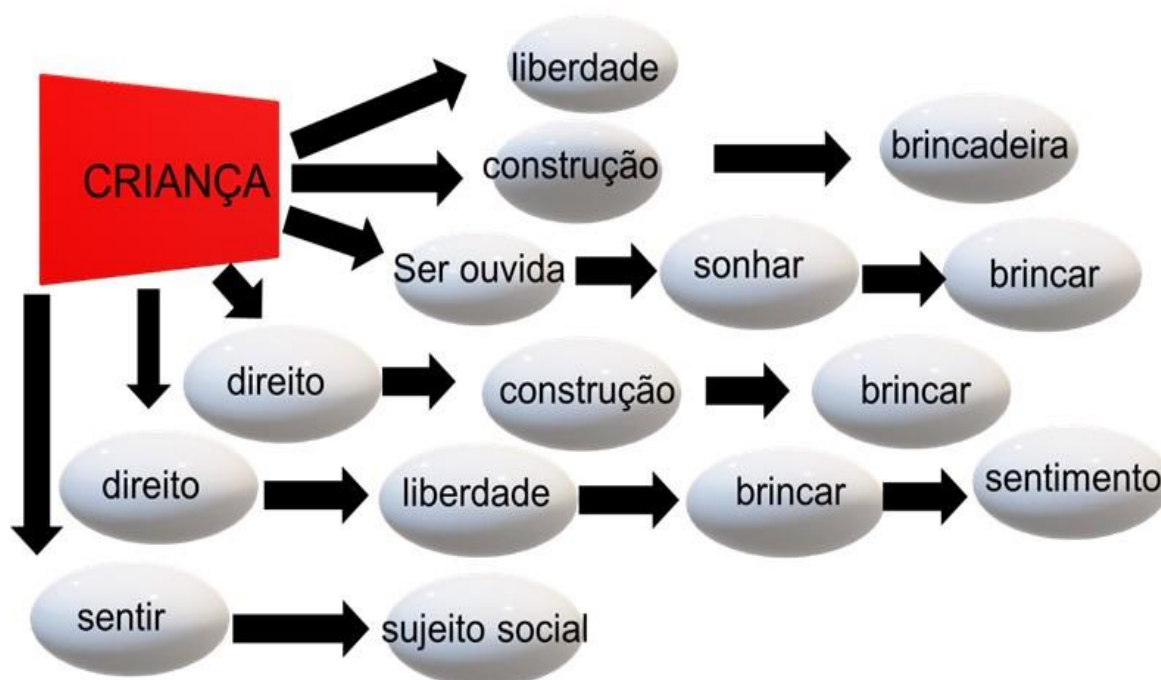
Provocada pela tua pergunta sobre o ser criança, eu fui um pouco na direção das colegas Elsa e Ariel, pensando que sim, concordo com tudo o que foi dito sobre o que é ser criança. Isso é realmente ser criança, mas eu sempre

considero importante a gente pontuar isso, que existem muitas formas de ser criança. Eu fiquei provocada a pensar que ser criança é bom sentir medo, ser criança é essa criança que, muitas vezes, sente frio, sente fome, ser criança é ser essa criança que tem algumas infâncias, que tem uma familiaridade com a morte, uma familiaridade com a violência, que muitas vezes chega a nos assustar. Então, ser criança é tudo isso, mas também esse sujeito social que participa dessa dinâmica, que, nós, muitas vezes, não queríamos que as crianças estivessem envolvidas e sujeitadas (BELA, 2020).

Em outros termos, as crianças precisam ser estudadas em suas especificidades com o olhar voltado para elas, para suas vidas em sociedade, pois cada criança é única. Por isso, deve ser pensada no seu cotidiano para compreendermos o seu ser e estar, conforme mencionou a professora Bela quando discorreu que criança sente frio, sente fome e tem infâncias sociais diferentes com o direito de brincar, sonhar e fantasiar negado.

Assim, na figura 20, construí uma síntese para demonstrar de forma breve o que pensam as professoras sobre o que é ser criança.

Figura 20 – Síntese o que pensam as professoras?



Fonte: A autora (2021)

Sendo assim, observo, nas palavras das professoras, que a ideia do jogo simbólico está presente na vida das crianças, que as interações e brincadeiras são elementos essenciais para a construção da aprendizagem, bem como todo o

encantamento pelas crianças que cada uma possui. Nesse pensamento, considero que não são suficientes documentos norteadores e políticas públicas com teorias para a Educação Infantil, que é um espaço para crianças, e sim um olhar sensível e humanizado dos profissionais, a oferta e investimento na formação inicial e continuada dos professores, para, realmente, oferecermos uma educação de qualidade, assim, possibilitando que as crianças sejam crianças em espaços destinados a elas. Lopes transcreve um fragmento do conto denominado *O menino que colecionava cores*, por meio desse conto, relata que:

Curiosamente, o pequeno visitante que um dia chegou à creche chamava-se Ulisses. E foi em torno do nome dele que emergiu um outro encontro: o de conhecer Ulisses e sua odisseia pelo mundo. Foi assim que o pequeno visitante virou o grande viajante. O que mostra que a capacidade humana de criar, de saber e buscar nunca se esgota! E que faz da Educação Infantil com todos os saberes que por aí circulam, inclusive o geográfico, um local de criação e desenvolvimento constante das crianças, de nós mesmos e de nossa odisseia no espaço (LOPES, 2018, p. 105).

Assim, desacostumamos concepções, desacostumamos as crianças para que possam ter o espaço com a finalidade de viver como tal, de sonhar, de brincar, de fantasiar, de sentir medo, fazendo geografia na infância, pois as concepções que professores têm sobre ser criança interferem diretamente em suas práticas pedagógicas. E, conseqüentemente, nas criações e produções desses pequenos, que muito têm a ensinar com suas formas de ser e estar no mundo, porque é de crianças que precisamos, que o mundo precisa, enfim. Ao direcionar o olhar para as crianças e seus construtos, conversamos sobre como as professoras pensam oportunizar a experientiação para desenvolver as relações espaciais nos campos de experiências.

6 - Como você, professora, pensa em oportunizar a vivência aos alunos para desenvolver as relações espaciais nos campos de experiência?

Esse momento de conversa intencionou compreender como as professoras visitaram e revisitaram a BNCC a fim de estabelecer o processo de construção de conhecimento das relações socioespaciais, a partir das experiências, evidenciando, portanto, as contribuições da BNCC.

Na discussão anterior, mencionei que as professoras foram um tanto quanto poéticas ao conceituarem criança. Desse modo, referiram algumas poesias que motivaram seus conceitos. Ouso trazer a poesia de Loris Magaluzzi, citada pela professora Cinderela, para iniciarmos essa conversa.

As cem linguagens da criança

A criança
 é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem
 modos de escutar
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem, cem, cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi (1999)

Nas palavras de Malaguzzi (1999), encontramos a criança múltipla, a percepção de quanto as crianças são imagéticas, com potencialidades ímpares de percepção de mundo, de descobertas. E nós, professores, conseguimos perceber essas cem linguagens? Conseguimos potencializar essas ações, essas narrativas, essas experiências? Conseguimos enxergar os saberes espaciais que elas nos trazem contemplando todos os campos de experiências? Ou acabamos priorizando e

contemplando apenas alguns? Nesse sentido, a criança é feita de cem e a escola não pode roubar-lhe 99. “O jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que” estão juntas, sim, e as cem linguagens existem dentro de cada uma das crianças.

Na Educação Infantil, o trabalho com as cem linguagens é essencial, visto que se torna um espaço para cuidar e educar, para valorizar e potencializar as diferentes possibilidades de criações das crianças, ao menos deve proporcionar. Os campos de experiências propostos na BNCC auxiliam no sentido de organizar o currículo infantil. Também, no que se refere à articulação das cem linguagens, aos espaços de vivências e de experiências para as crianças, bem como aos seus saberes. Assim, a professora Moana dialoga com o que relatamos. E, no decorrer de nossas conversas, as professoras Bela e Mulan mencionaram que contemplam a fala da professora Moana:

É importante a gente colocar essa concepção que é um novo jeito de pensar a prática pedagógica. Não é trocar o nome das coisas que já existiam, não é antes áreas de conhecimentos e agora trocar por campos de experiência e continuar fazendo a mesma coisa. Aqui tem uma concepção por trás, uma concepção que entende o desenvolvimento da criança na inteireza e, por isso, tem esses campos. Por essa razão, que os objetivos nos incomodam um pouco. Precisamos ter os objetivos, mas o que mais incomoda é como alguns professores podem interpretar ou até levar para a sua prática essa questão dos objetivos. Então, precisa de muita formação quando falamos da implementação da base. Os próprios campos, quem participou da construção e da elaboração da base também teve dificuldades. A gente consegue perceber que algumas coisas estão em um campo e estão em outro também, porque é justamente isso, o ser humano é inteiro e ele aprende de várias maneiras. Eu posso ser um sujeito que aprende mais pelo corpo, ou eu posso ser um sujeito que aprende mais escrevendo, ou um sujeito mais ouvinte, aprendendo mais ouvindo, ou mais visual, vai muito da questão. Podemos falar um pouquinho das inteligências múltiplas, que cada pessoa se identifica mais com alguma área. Enfim, é um tipo de inteligência, eu sou mais das artes, ou eu sou mais das exatas, e geralmente as pessoas se identificam mais. Já na criança pequena, percebe-se quem é mais de raciocínio, quem é mais corporal, quem é mais dos movimentos, quem é mais das artes, então, a gente consegue identificar. Mas é importante que em alguns momentos vai ter destaque e não quer dizer que a gente vai fazer um recorte e vai trabalhar só em cima daquilo. Em alguns momentos, vamos precisar isolar estratégia pedagógica de avaliação, vamos ter que isolar um campo, quando eu for olhar a criança e o desenvolvimento dela, eu vou ter que olhar um campo, e talvez até um objetivo específico que preciso saber, se a criança conseguiu desenvolver aí, eu isolo, mas ela se desenvolve como um todo, então, por isso, que eu digo que em alguns momentos, alguns campos se destacam. Mas a gente sempre planeja pensando no todo e nessa conexão, essa relação entre os campos. Acho que isso é importante, como profissionais da Educação Infantil, sempre fazer essa defesa da concepção dos campos de experiências (PROFESSORA MOANA, 2021).

Com base na explanação da professora Moana, constata-se que ela visita e estuda a BNCC, bem como compreende que a criança de Educação Infantil não se desenvolve somente em um ou outro campo de experiência, mas em sua inteireza em seu todo. Ainda, destaca as inteligências múltiplas das crianças e o fato de que não trabalhamos por campos isoladamente, o trabalho abrange todos o tempo todo, mas, por questões curriculares, em alguns momentos, um campo ou outro terá destaque, até mesmo em razão da criança se identificar melhor com a sua maneira de aprender.

Interessante destacar a menção da professora no que se refere à concepção da prática pedagógica pela BNCC, quando relata que não se trata simplesmente de trocarmos um termo pelo outro e continuarmos fazendo o que se fazia antes. A BNCC é nova, com objetivos de aprendizagens, com eixos estruturantes, e, de fato, precisa ser estudada e compreendida visando a criança no todo e não de forma isolada. Percebemos mais profundamente com base no seguinte:

A BNCC aponta para a Educação Infantil objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de uma organização curricular por campos de experiências, possibilidade aberta pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB no 05/09, art. 9º, § único). Tal opção trouxe implicações significativas para pensar a organização dos contextos de aprendizagem desse segmento, modificando maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas por ser muito diferente da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança, que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Conforme o documento, bem como a narrativa da professora, a BNCC é uma mudança na Educação Infantil que objetiva sua especificidade por meio dos campos de experiências, isto é, olhar para a criança, para as suas construções, para as suas vivências, de acordo com o que Lopes vem mostrando em seus estudos, já citados nesta pesquisa.

E complementa:

Da mesma forma já elencando com a pergunta dos campos de experiência, claro que tem um campo de experiência que é mais específico que fala, mas

a própria concepção dos campos de experiências enxerga como relacionados. Então, toda vez a que a gente vai pensar em uma proposta que a criança vivencie uma experiência, pensamos todos os campos relacionados, alguns se destacam mais, mas sempre todos os campos vão estar relacionados, porque as crianças, os seres humanos, aprendem, são seres integrais, a gente não descola o emocional do cognitivo, do psicológico. Da mesma forma, as questões espaciais, tipo Geografia, contribuem na formação do sujeito, na constituição (PROFESSORA MOANA, 2021).

Assim, corrobora a professora Elsa:

Os campos de experiências da Base trazem uma proposta de trabalho integrado. Na escola onde eu trabalho o conceito de “Tempo” está no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, enquanto o conceito de “Espaço” está no campo “Corpo, gestos e movimentos”. Na minha opinião, mais importante do que pensar qual campo contempla os conceitos de cada área, devemos proporcionar experiências concretas e que partam dos alunos para construir as aprendizagens. Acredito que os saberes estão relacionados e que é dessa forma integral que devem ser trabalhados (ELSA, 2021).

Também, a professora Cinderela (2021):

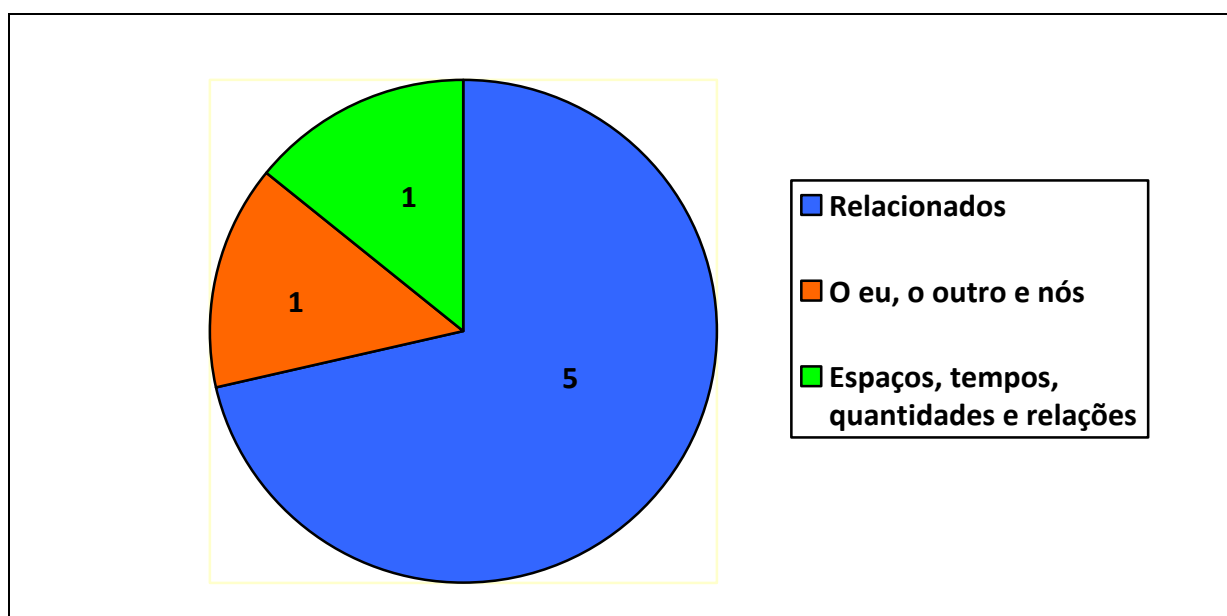
Acredito que os saberes geográficos estão contemplados em todos os campos de experiência, pois quando se trata das relações entre sujeitos, entre o meio, entre diferentes materialidades, estamos colocando a criança como centro e ser ativo (CINDERELA, 2021).

Nesse aspecto, pensar em propostas nas quais as crianças vivenciem experiências espaciais, na Educação Infantil, exige grande mobilização dos profissionais, bem como reflexões que permitam entender as contribuições dos campos de experiências para essa efetivação. Nesse segmento, apontamos as reflexões da professora Melody:

Eu penso que “O eu, o outro e o nós”, por conta da ampliação de conhecimento de si mesmo, porque antes mesmo da criança conhecer e pertencer àquele ambiente, se ver pertencente daquele ambiente, existe essa questão de se reconhecer. O que vem primeiro nessa relação é “O eu, o outro e o nós”, dando essa ampliação para ela, para que ela entenda: esse sou eu, esse é o meio. E o outro campo também que contempla é o “Espaço, tempo, quantidades e relações”, o nome já diz tudo, e aí a gente visa trabalhar mais literalmente justamente essas coisas que a gente estava falando na questão anterior. Eu acho que tanto nas atividades que a gente propicia, que a gente organiza para eles, nossas atividades direcionadas, que são aquelas que colocamos o objeto concreto e faz questionamentos, e depois as questões mais indiretas, de ir e vir de certos espaços, e essa autonomia que eles vão adquirindo com isso (MELODY, 2021).

No decorrer das conversas, a professora Melody sempre deixou bem transparente a importância da experiência, do brincar, das interações e de perceber as crianças como um todo, para a construção das aprendizagens, valorizando os momentos cotidianos e os espaços frequentados pelos pequenos. Vejamos, de forma sintética, na figura 21, como as professoras entrevistadas concebem a aprendizagem referente aos saberes geográficos no entendimento da BNCC.

Figura 21 - Síntese de como as professoras concebem a aprendizagem sobre os saberes geográficos no entendimento da BNCC



Fonte: A autora (2021)

Desse modo, ao pensarmos acerca das narrativas das professoras, percebemos uma ampla visitação à BNCC (figura 21), bem como a visão de que as crianças são um todo, construtoras de conhecimentos por meio das interações e brincadeiras, conforme propõe a BNCC. O professor precisa ser um organizador dos espaços, direcionando o olhar para a criança intencionando suas potencialidades, valorizando todas as formas de expressões que elas manifestam e nos convidam a enxergar diariamente.

Todo trabalho envolve estudo, pesquisa, conhecimento, dedicação, estar com as crianças não é diferente, exige muito dos professores, levando em consideração que precisam enxergá-las em sua totalidade. Assim, seguimos nossas conversas procurando compreender como os professores de Educação Infantil aprendem e

ensinam Geografia, qual é a maior fragilidade em trabalhar as relações espaciais objetivando a qualificação proporcionada pela universidade.

7 – Conte-nos como foi sua qualificação universitária para trabalhar as relações espaciais com as crianças pequenas, como você aprendeu e como você ensina Geografia.

Com essa conversa, pretendeu-se provocar para, então, perceber o entendimento do campo de estudo. Desse modo, dou início com um relato meu, que justifica o motivo pelo qual se deu, de fato, esta pesquisa.

Em minha formação *Pedagogia – Séries Iniciais e matérias pedagógicas para o ensino no Magistério*, encantei-me com as teorias estudadas, tais como de Piaget, Vigotski, Wallon, Morin, os quais abriram novos horizontes por meio dos estágios de desenvolvimento das crianças, o sujeito social, a afetividade, os saberes necessários. No entanto, ainda não exercia a profissão, visto que só tive oportunidade de atuar após a formação concluída e diploma em mãos.

Assim, o que quero dizer com isso é que a relação teoria e prática não existia somente nos estágios supervisionados. Em relação ao estudo de Geografia, tive uma disciplina durante um semestre que me referenciou com alguns saberes voltados para a Geografia, no caso, de leitura de mapas. Lembro muito bem do trabalho avaliativo, que era representar a região metropolitana de Porto Alegre em forma de mapas, dividindo cada município que a ela pertencia. Bem, eu morava no interior do Rio Grande do Sul (figura 1) e cursava a faculdade nesse mesmo município. Poucas vezes passei pela região metropolitana, no ensino médio, cursei Magistério e tive Geografia somente no primeiro ano, pois o segundo e terceiro eram dedicados às didáticas. Enfim, os conhecimentos teóricos e práticos para a realização do trabalho avaliativo eram mínimos, mas não era justificativa para não realizar. Fui em busca e assim procedi.

Em outros termos, não aprendi Geografia e tão pouco fui qualificada para trabalhar com as crianças a Geografia, que emerge neste trabalho, aprendi teorias que mostram como as crianças aprendem e, por isso, minha grande fragilidade em trabalhar com elas as relações espaciais, pois o currículo universitário era de uma Pedagogia generalista, que prepara o professor para trabalhar no ensino fundamental, no magistério e na supervisão escolar. Não estou criticando a universidade, que,

naquele momento histórico, tinha aquela visão e aquele currículo, até mesmo porque essa formação ocorreu já faz tempo.

Hoje, temos outros interesses sociais e políticos, outros currículos oferecidos pelas universidades, por isso, apresento essa fragilidade e estou buscando outros conhecimentos para dar conta de minha prática pedagógica. Considero o período de quatro anos e meio um tempo curto para que a universidade dê conta de tudo, de todos os saberes que os professores de Educação Infantil precisam ter. Assim, estou em busca constante e diária, em consonância com a professora, quando relatou, em nossa conversa, que aprendemos tudo e nada ao mesmo tempo e, assim, como temos muito a aprender, temos muito a ensinar também.

Nesse contexto, Goulart apresenta tal ideia.

Esses cursos mantêm, em seus currículos, disciplinas que tratam dos fundamentos e metodologias de geografia, espaços para aprender e ensinar geografia. Posto que para ensinar sejam necessários conhecimentos que incluem os saberes geográficos e pedagógicos, bem como a transposição desses saberes às práticas do cotidiano escolar, como a formação do professor de anos iniciais, especialmente em relação aos saberes geográficos, podem ser realizados em um ou dois semestres? O que é feito, então, resume-se a instigações e provocações que encaminham a leituras e estudos mais aprofundados sobre as temáticas geográficas. Mas se isso não acontece, o que fica é muito pouco para poder ensinar geografia (GOULART, 2014, p. 25).

Nesse sentido, há o reforço do que foi mencionado anteriormente, que estamos em constante busca sobre os mais diversos saberes para complementar nossa formação generalizada.

Assim, resalto explanação das professoras:

Acho e concordo que a ideia da generalização, que são 4 anos para tudo isso, é um problema. E isso entendo que é um problema, mas também a gente amplia o repertório, a pedagoga que se forma como a pedagoga generalista tem condições de fazer formação continuada, elevar seus conhecimentos e se especializar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais. Mas a formação inicial a oportunizou a dialogar de diferentes formas, eu não tenho então com isso, acho que a gente não tem a solução, mas penso que temos algumas pistas dessa formação inicial, e acho que é importante essa formação inicial fazer a concepção. Na medida em que tu formares um docente para ter pressupostos pedagógicos fortes, no sentido de entender que a Educação Infantil não trabalha em um campo por áreas de conhecimentos, ela trabalha desde uma outra organização. Na medida em que o professor ou a professora tiver isso assentado na sua formação, ele vai ter condição de estabelecer várias outras relações, de ir atrás de outras formações, e de entender algumas coisas com as quais ele precisa melhorar. A minha formação inicial não ofereceu, talvez que eu ficasse lá um semestre investigando as materialidades, as diferentes técnicas de desenho e de modelagem, mas ela

me deu outros pressupostos, e consolidados esses pressupostos, me tornei uma professora. Eu entendo que eu investigo o meu trabalho e que eu localizo no meu trabalho docente algumas lacunas aí eu pesquiso, eu estudo e me fortaleço naquelas lacunas (BELA, 2021).

Ao ponderar a narrativa da professora Bela, importante ressaltar o pensamento de Castrogiovanni e Costella (2006, p. 24), quando afirma que “o papel do professor não pode ser mecânico, repetitivo e estático. O processo pedagógico é uma troca constante, é tenso e dinâmico.” Nesse contexto, quando a professora Bela refere que, na Educação Infantil, trabalha-se a partir de uma organização, tem-se em mente que não significa que nossa formação inicial seja um impedimento para buscar defasagens ou fragilidades encontradas nessa organização. Por essa razão, o papel do professor não pode ser mecânico, estático, visto que exige uma troca dinâmica.

No caso, se a formação inicial não proporcionou suficientemente todos os saberes específicos, essencial buscar meios para fortalecer essas lacunas. Completando esse pensamento da formação inicial, Costella sublinha a importância das aulas de práticas de ensino nas universidades:

É necessário alertar sobre a importância da disciplina de Prática de Ensino, formando profissionais de Educação cujas posturas façam diferença nas escolas, que vença obstáculos e que não se contagiem com as situações de desânimo profissional... (COSTELLA, 2014, p. 196).

Assim, relata a professora Elsa:

Durante a graduação em Pedagogia, cursei a disciplina obrigatória de “Princípios e Propostas Metodológicas em Estudos Sociais”, que trabalhava os conceitos-chave da História e da Geografia. Creio que a disciplina foi superimportante para apresentar os conceitos e dar uma base, mas para um trabalho mais efetivo com essas áreas é preciso estudar “por fora” (ELSA, 2021).

No segmento da conversa, surge o professor pesquisador:

Eu estou rindo, porque acho que a gente viu tudo de um nada na nossa graduação. Claro que depois que a gente vai para a pós, a gente foca mais. Mas penso que o currículo das universidades do curso de Pedagogia é um problema que precisa ser olhado, e aí rende outra discussão. Não específico, porque falta Geografia, falta Português, falta a Matemática, falta a Educação Física, falta Música, falta muito. A minha habilitação é só de Educação Infantil, eu sou do currículo antigo e não quis migrar. E o que eu acredito ser a solução, e aí precisamos trabalhar isso com os professores, porque a gente acaba trabalhando com formação de professores, é o papel da formação continuada, a concepção de formação continuada também e o professor como pesquisador. Tu sabes? Não, não sei, mas se eu precisar de um

conhecimento específico da Geografia, eu vou pesquisar, eu vou procurar um colega, eu vou entrar em contato com alguém, vou convidar alguém que conheço. E eu, que estudei 4 anos só de Educação Infantil, já me sinto com defasagem, e essa defasagem me faz buscar mais e imagina quem tem o currículo novo, que são todas as etapas, Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Tem que ver em 4 anos tudo de tudo, e aí acaba não vendo nada, é essa percepção que eu tenho. Temos uma falha em um currículo que a Universidade não forma para ser docente, para a prática na escola. Então, eu acho que é muito, quando a gente tem essa falha no currículo da Universidade, precisamos cada vez mais defender com falha e sem falha a questão do professor pesquisador e da formação continuada (MOANA, 2021).

A professora Moana esclarece que muito aprendemos em nossa formação pedagógica, mas muito ainda temos que aprender, sendo que, para aprender, precisamos ter em mente a questão da pesquisa e da formação continuada. Somente assim deixamos de seguir modelos estruturados e vamos buscar diferentes epistemologias que nos faltam nos currículos das universidades. Nesse contexto, Goulart alerta que:

As dificuldades produzidas pela formação inicial dos professores têm sido supridas a partir da formação continuada, ocasião em que, já lecionando, são orientados a participarem de seminários, congressos, palestras, oficinas, atividades voltadas à Educação. Esses encontros são espaços de reflexão e apropriação de conhecimentos pedagógicos que visam qualificar, atualizar e mobilizar os professores para que criem grupos de estudos que possam produzir alternativas pedagógicas que efetivem a aprendizagem significativa (GOULART, 2014, p. 26).

Diante disso, a preocupação da professora Moana é dar segmento em nossa formação inicial, bem como aponta Goulart. Sendo assim, ressalto uma fala já citada: quando a professora menciona que, assim como temos muito a aprender com professores de outros anos, eles também têm muito a aprender com os professores de Educação infantil. Tal pensamento corrobora a ideia de Goulart, que discute sobre a mobilização para criar grupos de estudos. Os grupos oportunizarão a troca de experiências, sem o sentido de um saber se sobrepor ao outro, produzindo, assim, alternativas pedagógicas tendo em vista a aprendizagem significativa. Seria muito válido para ambos os lados se, por exemplo, os professores de Geografia mostrassem onde, na Educação Básica, os nossos ensinamentos vão refletir. A professora Melody apresentou esse mesmo pensamento:

Na atividade direcionada, a minha maior dificuldade é fazer com que as crianças interpretem, da mesma maneira que eu, aquilo que está sendo colocado, só que, ao mesmo tempo em que eu digo isso, eu penso que a criança não interpreta da mesma forma do que eu, faz com que ela me traga

novas ideias e novas percepções sobre aquilo que ela tem. Ela pensando de maneira diferente do que eu, faz com que entenda que estou trabalhando Geografia, porque faz com que eu me questione que é nessas questões, por exemplo, que eu trouxe da criança começar a assimilar que depois de tal atividade, ou depois do brincar, a minha mãe está chegando, sem ter noção nenhuma de horas, ela consegue assimilar isso, e aí faz com que eu tenha o gatilho de que isso é Geografia. Eu penso que aí entra a formação continuada da escola, que são os momentos que tu sentas com os professores e tu para e revê, e aí alguém com o pensamento, com o olhar voltado para isso, que já trabalhou sobre isso, vai te dizendo: não, mas isso é geografia, e aí tu vais começar a perceber isso em sala de aula. Então, esse debate entre os professores, essa formação continuada, eu considero de extrema importância para nos dar esse suporte e esse acalanto, que fica pendente lá da faculdade (PROFESSORA MELODY, 2021).

Martins complementa:

É preciso compreender a formação continuada como um processo abrangente, que ofereça elementos teóricos e metodológicos ao professor para que ele possa melhorar a qualificação e a prática pedagógica. Não se trata de capacitar tecnicamente o professor, mas de possibilitar espaços de “participação, reflexão e formação para que professores aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e com a incerteza (MARTINS, 2014, p. 73).

Assim, quando mencionamos a Geografia na Educação Infantil, lembramos que estamos falando das relações socioespaciais, nesse sentido, a professora Cinderela relata que, em sua formação, “Na verdade, a universidade, em minha época de formação, não ampliou para essa visão de sujeito ativo e protagonista que exerce um papel fundamental para as relações com os outros e o meio.” Por meio dessa explanação, percebemos, mais uma vez, a fragilidade dos professores pedagogos em captar e trabalhar com os saberes geográficos com as crianças pequenas, que são as protagonistas desses saberes.

De maneira oposta ao que mencionou a professora Cinderela, a professora Melody, formada mais recentemente, refere que teve a oportunidade de experienciar com os saberes geográficos em sua formação inicial propondo atividades concretas.

Eu tive sim essa experiência, mas acho que eu aprendi a fazer atividades de maneira mais direcionada, como eu disse, com coisas mais concretas, que são esses exemplos que eu dei com questões de espaço, de distância, de em cima, embaixo, é isso, eu pontuo muito isso, porque foi isso que eu aprendi, entende? Parece que o meu cérebro assimila que eu estou estudando Geografia, quando estou estudando isso de maneira concreta com a crianças em uma atividade direcionada. Eu lembro de uma fala da minha professora, de ela falar que essas relações com o tempo e com o espaço aconteceriam de maneira natural, conforme a criança fosse se apropriando daquele ambiente, daquele ambiente de onde ela vive, no trajeto que a criança faz, se ela mora perto da escola, ela começa a associar que passa

todos os dias por aquela placa. Eu começo a entender que esse é o espaço no qual o caminho da minha casa até a escola e quando eu cheguei na escola, o que vou observar? A minha professora sempre trouxe isso de uma maneira muito natural, e acho que é por isso que a gente tem dificuldade de dizer que isso é Geografia, porque as crianças fazem isso de uma maneira que é delas. Eles vão se questionar e vão fazer, e na verdade, acho que é mais difícil para o educador perceber isso do que para eles, porque a rotina já faz com que eles tenham esse entendimento, acredito eu (PROFESSORA MELODY, 2021).

A professora Melody é uma docente encantada pela Educação Infantil e pelas crianças, percebemos todo esse encantamento em suas narrativas, que também demonstraram seus entendimentos, suas fragilidades e suas práticas em sala de aula, práticas próximas dos saberes geográficos investigados nesta escrita. Melody, para dar sentido às suas aulas, utiliza a escuta das crianças, a cartografia, a rotina, os objetos concretos. É uma professora que demonstra buscas, sonhos e amor pela pedagogia, pela prática pedagógica.

Theves, acredita “no desenvolvimento de prática pedagógica que aproxime a geografia escolar do cotidiano, possibilitando aos alunos e ao professor um espaço de diálogo, trocas e construções de saberes” (THEVES, 2015, p. 195). Pelas palavras de Melody, é essa possibilidade que ela procura proporcionar às suas crianças, a troca, o diálogo e as construções. Assim, procura enxergar a Geografia, os saberes geográficos, dentro de suas atividades. A professora Mulan também apresentou essa percepção, no entanto, enfatizou que não enxergava a Geografia nessas propostas por não saber mesmo, por não ter esse conhecimento, em razão da formação inicial não dar a devida importância para esse olhar infantil.

A minha maior dificuldade, e agora com essa conversa que me traz, é a formação mesmo. A Pedagogia é um curso ingrato e hoje eu acho ele ingrátíssimo, e depois de me formar, fiz Magistério. O Magistério é mais ingrato ainda porque a gente acaba aprendendo tudo e aprendendo nada. Na formação, eu não tenho a consciência geográfica construída, mas não que eu não saiba, assim não sei, vamos dizer que não sei, porque dizer que não sei também é bom, né? Mas eu digo para trazer esse olhar porque a gente tem muito mais fácil olhar como a criança se socializou, olhar como ele está falando linguagem. A gente tem o foco da Pedagogia muito mais voltado para isso e para as infâncias: Olha como ele está brincando, olha o que ele está contando, do que para conceitos, até para a matemática, porque às vezes a criança encaixou uns bloquinhos e isso é matemática e a gente não sabe. Mas o que a gente está falando sobre isso? Acho que é a formação mesmo, e fiquei muito curiosa para que você repasse esse trabalho para nós depois, visto que é uma dificuldade que agora a gente fica pensando mil coisas que a gente faz, e realmente não sei, não tenho esse olhar para a Geografia, porque é algo muito amplo, e daí para tu direcionar teu pensamento para a Geografia, ter essa percepção no cotidiano, realmente fica muito difícil. Está lá no top 12 eu acho: agora vou fazer a escuta.... e agora vou olhar a

Geografia e não só a Geografia em outro termo, não focar nosso olhar (MULAN, 2021).

Na sequência, completou:

A criança é maravilhosa, né? E pensando na fala, vejo que eu fiz Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil tudo junto, e eles não dão muita atenção para a Educação Infantil na Pedagogia. A gente sempre trabalha muitas coisas referentes aos anos iniciais, sendo totalmente conteudista, né, aquela coisa de vamos ali dar o conteúdo, dar a atividade, aquela coisa toda. Desculpe, eu não gosto muito dos anos iniciais e essa paixão pelas infâncias, pela Educação Infantil, vem ao longo da minha caminhada e daqui a pouco você vê que não é isso, assim como tem gente que vê que não é a infância que quer e vice-versa. Quando tu começa a te desconstruir e rever, são muitas coisas e uma das coisas que me falta agora é a Geografia. Quando a Melody fala da proposta, eu já não consigo, hoje, e claro que isso é de uma caminhada, sempre pensar em uma proposta antes de pensar a escuta da criança, de ela trazer realmente e eu vou na coisa, vou depois. Eu não sou a protagonista, eu sou a protagonista com eles assim, mas eu já consegui sair desse papel que eu tenho que levar, eu não tenho que levar nada, eles vão trazendo e juntos vamos construir. Daí acho que fica nessa curiosidade para não ficar muito forte onde não estou escutando essa Geografia. E fiquei curiosa, porque realmente não é a minha ideia de pensar que agora vou lá para a escola e pensar um monte de atividades, senão a gente cai no dia a dia do professor, aquele livrinho que todo mundo já usou um dia na vida, que daí é identidade, bairro, casa... então, me parece que a gente precisa mais disso para construir conhecimento e, principalmente, com as crianças pequenas, que são menos fragmentadas dos que os maiores, então, ao invés de levar isso ou aquilo pronto, e dizer ufa, agora já trabalhei Geografia, eu ficaria muito mais preocupada em ouvir e fazer essa escuta e dizer: olha, isso de repente é Geografia do que me preocupar em ter uma atividadezinha pronta para eles, e vou começar a me policiar em relação a isso. A minha irmã me ajudou muito, através da defesa dela, me ensinou os mapas mentais e aquilo rola muito com as crianças pequenas, e acho que a gente vai aprendendo muito com vocês. Obrigada pela oportunidade (MULAN, 2021).

Diante disso, verifica-se que a professora demonstrou grande preocupação em relação à formação para a Educação Infantil com o ensino tradicional. Alerta sobre a importância de priorizar a escuta para o planejamento, e não a atividade preparada para a posterior escuta. Para ela, para que a aprendizagem se efetive, é necessário o professor se desconstruir e perceber as crianças como protagonistas. Para tanto, aproximando-se delas e explorando os saberes geográficos nessas ações. Partindo dessa reflexão, encontramos na fala de Costella:

Aprender em Geografia é aprender a aprender [...] trabalhar conteúdos de forma compartimentada sem relação com leituras próximas é ensinar o vazio. Quando o vazio é maior que o significado pouco fica do aprendido. Para que a aprendizagem se efetive é necessário que os professores se aproximem das memórias de seus alunos e os enxerguem como alunos e não como pares de reações semelhantes aos mesmos acontecimentos (COSTELLA, 2015, p. 29).

Sendo assim, relacionamos a reflexão de Costella com as narrativas da professora, quando esta se aproxima da escuta da criança para pensar em suas aulas e dar sentido às atividades. Desse modo, vislumbrando, assim, que ali pode estar presente muitos dos saberes geográficos.

Após ter ouvido cada uma das professoras, no ambiente coletivo, depois de muitas trocas, percebemos vários elementos que as falas não deram conta, tais como olhares, gestos, silenciamentos.... Ficou visível certo contágio de ideias, aprendizagens que ocorreram ali, naquele momento; reflexões antes não feitas, não vivenciadas; o dar-se conta da necessidade de aprofundamento, que só surge no decorrer das narrativas; uma imprecisão sobre o papel da universidade, a falta de elementos importantes na formação, que, anteriormente, não tinham tanto espaço no cotidiano das crianças, não fazendo falta. No decorrer das falas, em etapas diferentes, em momentos distintos, percebeu-se a vontade de mostrar que as relações espaciais são evidenciadas, visto que foram citadas atividades. Ainda, comprova-se que tudo é trabalhado, mas com pouca reflexão sobre o fazer, sobre o motivo de fazer. Tudo é feito, tudo é realizado, tudo é necessário, mas não há o aprofundamento reflexivo. Por exemplo, é importante o “em cima” e o “embaixo”, o “andar pela escola”, “o mostrar o que existe fora dela”, no entanto, por outro lado, não há uma compreensão da razão de tudo isso fazer a diferença para a criança. Explorar ou não difere em quê...

Esta pesquisa não foi realizada para julgar, mas essencialmente para suscitar reflexões sobre o entendimento do professor de Educação Infantil em relação à importância de conhecer processos cognitivos sobre a Geografia da Infância, sobre o entendimento do espaço pelo olhar da criança, sabendo que ela mesma é o espaço. Falo na Geografia, mas temos a História, as Ciências da Natureza, entre outros saberes, que são, igualmente, carregados de significado e que fazem a diferença nas explorações cotidianas.

Para concluir este capítulo e esta escrita, trago as palavras de Kappel, Aquino e Vasconcellos:

Um dos fatores fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade é o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação dos pequeninos. Esses fatores foram produzidos ao longo da história da Educação Infantil. Para tanto, temos que levar em conta o imenso acervo de conhecimento acumulado pelos que já há muitos anos estão em serviço, bem como reconhecer o pluralismo e a diversidade cultural como fatores de garantia de singularidade das ações coletivas de cada região, lembrando que o respeito e a valorização da diversidade cultural não

podem ser confundidos com a manutenção das desigualdades (KAPPEL; AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p.117).

E mais:

A articulação com as Universidades, em especial as públicas, deve fazer parte do planejamento de um caminho que vise a melhoria da qualidade da Educação Infantil, no que se refere tanto ao projeto político-pedagógico como aos programas de formação profissional, seja através da formação de futuros profissionais, de acordo com as novas exigências, bem como da formação continuada dos profissionais que já estejam em campo (KAPPEL; AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p.133).

Como vimos no decorrer deste capítulo, a formação continuada é algo que deve ser proporcionado aos professores, tanto para pedagogos como para geógrafos. Ao mesmo tempo, eles/nós precisamos ir em busca dessas formações para efetivarmos as aprendizagens das crianças, entendendo, assim, as teorias e epistemologias que existem por trás de nossas ações, de nossas práticas. As universidades podem estar distantes das fundamentações de nossas práticas, mas podem ser as “melhores aliadas na formação profissional de Educação Infantil para o Brasil do século XXI” (KAPPEL; AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p.133).

Desse modo, essencial que não nos esqueçamos do encantamento da aprendizagem, da riqueza do imagético das crianças pequenas, meus príncipes e princesas, que me tornam apaixonada por suas narrativas, suas criações, suas ações, seus ser e estar nos diferentes espaços de criança, pois “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (PAULO FREIRE, 2018 apud CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 77).

7 ENTRE CONTOS, FADAS, PRÍNCIPES E PRINCESAS, SENTIMENTOS E IMAGINAÇÕES, CHEGAMOS À VERDADEIRA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!

Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor? [...]Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!

(Pedro Bandeira, 2019)

Este poema retrata as inúmeras infâncias, inventivas, que existem pelos diferentes espaços habitados pelas crianças e, por isso, impossível termos um “único olhar” ao compreendê-las. Compartilho as palavras de Pedro Bandeira, visto que, ao se colocar no lugar de ser criança, quer ter barros nos pés e sentir o mundo, pensando e afirmando que elas não podem ser privadas de suas condições e de seus direitos, de seus espaços para que sejam crianças e vivam infâncias destinadas e pensadas para elas.

Nesse sentido, percebi, no decorrer deste estudo, que muitos fatores políticos e sociais envolvem, privam e desfavorecem as condições de infâncias. Estas, de fato, só serão possíveis se sociedade e poderes públicos, juntos, levarem em consideração as situações das famílias, seus tempos e espaços, territórios e territorialidades, culturas e vivências, oferecendo uma educação que olhe para todos. Assim, desacostumando verdades e espaços, acreditando que as crianças querem “sentir, explorar, aprender o mundo.”

Com base nas palavras de Gondra (2005, p. 11), expresso meu desejo, meu contínuo pensamento para com os pequenos, que compartilham comigo, diariamente, como é e como não é ser criança: “[...] nosso tempo e cultura precisam das crianças. [...] as crianças precisam da infância.” Dedico essas palavras às crianças com o privilégio de ter uma infância destinada a elas. E reforço que a luta deve continuar para que haja condições iguais para todas. Além disso, que haja espaços para brincar, experienciar, vivenciar, ser ouvida e ser feliz. Assim, necessário acreditar nos espaços

desacostumados para que haja transformações e vivências pelas crianças da Educação Infantil.

Ao navegar pelas bibliografias lidas, analisadas e refletidas, por diversos momentos, durante este estudo, consegui enxergar e encontrar minhas geografias. Ainda, o quanto eu, assim como as demais colegas, posso fazer o diferente nas práticas pedagógicas, o quanto podemos desacostumar espaços e oportunizar transformações e criações, reconhecendo as geografias de cada criança e entendendo que a escola é o espaço para criações e desenvolvimentos.

Nesse viés, menciono minhas geografias, refiro as construções que internalizei, os processos e os movimentos realizados, gerando transformações e desafios, destaco o desejo contínuo de fazer o diferente, neste caso, o diferente que acredita no potencial criativo e imagético das crianças, planejando intenções que promovam as imaginações criativas. Por um longo período, as crianças foram vistas como seres incapazes, com infâncias inexistentes. Assim, diferente dessas concepções, temos crianças provenientes de vivências diversas, que mostram que os adultos precisam enxergá-las com olhos de criança, com olhos sensíveis às suas narrativas e experiências, nos espaços e tempos que habitam.

Salienta-se que, em nossa formação pedagógica, não aprendemos a enxergar a criança geograficamente, no entanto, nem por isso nossa formação deixou de ser valiosa. Aliás, nunca deixará de ser, visto que, a Pedagogia transforma o ser humano no emocional, no psicológico, no social, bem como em muitas outras áreas, porque permite pensar no outro, nas suas construções. Em suma, é apaixonante ensinar para a vida humana. Contudo, deixa a desejar ao deter-se na teoria, esquecendo de nos fazer enxergar que, por trás dessas crianças, de suas ações, de suas brincadeiras, de seus atos e atitudes, podemos refletir.

Esta pesquisa possibilitou que eu compreendesse de forma mais complexa a importância da Geografia da infância, de certa forma, me desacomodando. Eu sempre soube o que queria saber, mas não sabia por onde começar. As colegas entrevistadas puderam perceber, por meio de suas falas e suas escutas, que a intenção da pesquisa não era cobrar de seus cotidianos o ensino da Geografia, mas o entendimento de como explorar os espaços, os tempos e as relações em situações cotidianas. Talvez, mais do que isso, o entendimento da importância destas explorações. A vontade da pergunta, o olhar atento para o que parece simples, as descobertas, bem como o

encantamento com o mundo, são situações vividas constantemente pelas crianças que, se aproveitadas pelo professor, podem gerar conhecimentos infinitos.

Assim, o que me tornou diferente foi o fato de olhar os príncipes e as princesas com outras intencionalidades. Perceber que, junto das crianças, posso explorar o imaginário para que elas transformem as histórias e as brincadeiras em conhecimento, por meio da vivência, nos diferentes espaços dedicados a elas. A minha infância mistura-se a este trabalho, os meus príncipes e princesas são revividos cada vez que me coloco no lugar das minhas crianças, somos, na verdade, um pouco de muitos.

Dessa forma, minha pequena grande Geografia contribui para meus pequenos grandes príncipes e princesas. Pequena pelo fato de que aqui é só o começo das minhas Geografias, na certeza de que a busca pelas demais terá continuidade. E, como diz Paulo Freire, “A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2018 apud CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 77).

Assim, seguirei na busca por concepções, teorias e epistemologias que me proporcionem embasamentos para refletir diariamente acerca da postura e das ações de minhas crianças, nos espaços tempos. Considero grande Geografia em razão da imensa contribuição para as práticas pedagógicas, uma Geografia humanista, que me ensinou e inspirou, fazendo-me repensar o espaço da criança. Assim, desacostumando a ideia que temos da Geografia como norte, sul, leste, oeste, hemisférios, linha de Equador ou Greenwich, e por aí segue. A Geografia, na Educação Infantil, vislumbra a presença e o papel das crianças na “constituição dos espaços geográficos”, exatamente como os vejo, a partir deste momento. Importante frisar que não se trata de dizer que tais discernimentos não eram percebidos anteriormente, mas, agora, são observados com outros olhos e significados.

Espera-se que todos os pedagogos e geógrafos possam ter a oportunidade de reler suas práticas e contribuir amorosamente na formação das crianças e alunos. Também, que esta escrita, de uma forma ou de outra, possa auxiliar esses outros olhares dos professores, com propostas educativas objetivando aprender por meio das possibilidades, das experiências, dos saberes simbólicos da reinvenção da prática. A Pedagogia e a Geografia juntas vão além da leitura do espaço, pois humanizam as pessoas.

Aprender pelas possibilidades exige uma busca complexa e um caminhar constante. “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (CASTROGIOVANNI; SILVA, 2020, p. 19). O alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa está ligado à caminhada necessária ao aprender a caminhar, com o aprender fazendo e refazendo o sonho proposto. A jornada foi longa em relação à trajetória, mas foi curta no que se refere ao tempo, assim, estar em contato com demais colegas para troca de conhecimentos permitiu aprender caminhando, realizando trocas valiosas, construindo umas com as outras pelas diferentes realidades vividas, pelas diferentes concepções, visões e práticas compartilhadas.

Esse era o objetivo principal: a troca, a experiência com as relações socioespaciais. Todas nós trabalhamos as relações socioespaciais com as crianças na Educação Infantil, umas com mais ênfase; outras sem perceber as significações desses saberes; outras baseadas em teorias e leis; e outras sem empoderar suas teorias para significar a práticas desses saberes, mas ainda assim, sempre dentro da sala de aula. Após essa leitura, o que nos cabe é juntar o objeto à aprendizagem, pois sabemos o que fazemos, no entanto, não sabemos que por trás de tudo isso há uma teoria.

Nos campos de experiências, propostos para a Educação Infantil, experienciamos Geografia brincando e convivendo com os outros. Assim, a escola é considerada como um dos espaços de aprendizagem e é responsável em promover e articular tais experiências e brincadeiras para que as crianças signifiquem suas histórias, suas culturas, origens, tempos e espaços vivenciados. Isso em virtude de que elas são interdisciplinares, portadoras de “cem linguagens”, e somos nós, professores, dentro das escolas, que, por muitas vezes, as separamos do mundo. As crianças contemporâneas precisam de professores em movimentos que acompanhem as suas mobilidades e pensamentos, articulando, assim, os saberes às vivências.

Ao traçar o objetivo principal deste trabalho, a partir das reflexões, posso atestar que a pesquisa permitiu e contribuiu para a compreensão, de maneira científica, da importância da criança como sujeito social. Ainda, para potencializarmos nossa prática pedagógica, sempre empoderada pelas teorias que defendem a não separação da criança, do jogo simbólico e das vivências, das brincadeiras e experiências, para que vivam em tempos e espaços pensados para elas.

Os saberes geográficos estão em todos os lugares, em todos os espaços, em todas as pessoas. Somos geográficos, porque somos humanos e vivemos geograficamente sentindo as paisagens e habitando os territórios.

Ficou evidente, durante a pesquisa, a importância da trajetória temporal da Educação Infantil para que se possa compreender os Campos de Experiência, proposta teórica presente na BNCC. Percebi que as professoras entrevistadas destinam tempo ao estudo e ao entendimento deste documento, reconhecendo um maior protagonismo da criança a partir dos campos.

Outro objetivo traçado foi a necessidade da compreensão sobre a importância de explorar os espaços e os tempos das e com as crianças para que elas se desenvolvessem com maior protagonismo e entendimento de mundo. Esta compreensão foi discutida e refletida com as professoras, deixando evidentes os exemplos e as narrativas de cotidianos, apesar de haver uma carência de reflexão sobre tais práticas.

Ainda, na discussão sobre a BNCC e nas conversas com as professoras, fica inquestionável a necessidade da compreensão de um caminho metodológico que se utilize dos campos de experiência na exploração do espaço.

Quanto ao entendimento das professoras sobre a importância dos saberes geográficos, no sentido de antecipar e intencionar uma maior aprendizagem, percebe-se que falta a reflexão. Ainda, que o curso de Pedagogia precisa se preocupar mais com outros conhecimentos para dar segurança nas ações junto às crianças. Mesmo aparecendo por várias vezes a importância da formação continuada, sabemos que não é uma realidade para a maioria das professoras no Brasil.

Nas palavras de Castrogiovanni e Silva (2020, p. 21), “É preciso iniciar o caminho... [...]Cada caminho exige diferentes olhares que concretizam nossos sonhos. Cada caminho vencido nos desafia a caminhar mais... como é a vida, como é ser professor.” Esses caminhos ressignificaram ainda mais a relação com minhas práticas e meus valores. “De repente, me descobri gostando de tudo isso.” Tudo isso, para mim, é a Geografia, que permitiu preencher espaços vazios e dar sentido a tudo o que acontece dentro e fora das salas de aula, concretizando, assim, meu sonho, meu desejo, que, desde criança, foi ser professora. Completo e encerro esta escrita nos dizeres de Fontana (2010, p. 93), de como tornei-me professora pesquisadora... “Descobri sem querer alguma coisa que me preenchia, em que via sentido e me

encontrei. [...] fazer o que tem sentido”. Em suma, que assim possamos ver as crianças, seguindo e traçando novos caminhos, olhando-as em suas especificidades, vendo o mundo a partir do ponto de vista delas, compreendendo que as relações sociais e o brincar são potencializadores da aprendizagem e, sobretudo, possibilitam aprender o mundo.

Antes de ler letras e números a criança lê mundo.

REFERÊNCIAS

ALICE no país das maravilhas. Direção de Tim Burton. São Paulo: **The Walt Disney Company LTDA**, World Trade Center, 2010. 1h56min. Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/alice-no-pais-das-maravilhas/3kQxn8vO3FzH>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

A PEQUENA sereia. Direção de Ron Clements, John Musker. São Paulo: **The Walt Disney Company LTDA**, World Trade Center, 1989.1h26min. Disponível em: <www.disneyplus.com/pt-br/movies/a-pequena-sereia/5MpPFhS8FTXh>. Acesso em: 08 jan. 2020.

ALVES, Rubem. **A arte de educar**. Vídeo, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sgtAgn1skDM&t=25s>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância** – história e política. Rio de Janeiro; DP&A editora, 2005, p. 99-116.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANDEIRA, Pedro. **Vai já pra dentro, menino!** Versos de crianças. Coletânea de poemas infantis, 2019. Disponível em: <<http://versosdecrianca.blogspot.com/2009/01/vai-j-para-dentro-menino-pedro-bandeira.html>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor & Por Forças: Rotinas na Educação Infantil**. UFC, 2000, 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiências: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poeminhas pescados numa fala de João**. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998 (v. I, II, III). Brasília: MEC, SEB, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CARROL, Lewis. Tradução de RAMOS, Clélia Regina. **Alice no País das Maravilhas**. Editorial Arara Azul, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

_____; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografa com os diferentes mundos geográficos: A alfabetização Espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COSTELLA, Roselane Zordan. Práticas de Ensino nas Universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 185-197.

_____. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido? In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs). **Movimentos no ensinar geografia: Rompendo Rotações**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA., 2015, p. 29-39.

_____. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: COSTELLA, Roselane Zordan et al. (Orgs). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA., 2017, p. 117-190.

_____. Prefácio. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 9-18.

_____. **A cultura no ambiente educacional.** Aula do curso a moderna educação. Disponível em: <youtu.be/jtSqAJOQtow>. Acesso em: 15 mar. 2021.

EXUPÉRY- Saint, Antoine de. **O Pequeno príncipe.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância** – história e política. Rio de Janeiro; DP&A editora, 2005, p. 33-49.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018
In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. UNICAMP, 1997, 210 f. (Tese Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

FUHRRAAD, Liliam Ingrid; XIMENES, Penélope. Contribuições da Psicologia para a Educação. In: TUNES, Elizabeth. (Org) **O fio tenso que une a Psicologia à Educação.** Brasília; UNICEUB, 2013. p. 17-28.

GAARDER, Jostein. **A garota das laranjas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** 2 ed. São Paulo: Pedro & João editores, 2015.

GONDRA, José G. A necessidade da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância** – história e política. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2005, p. 9-11.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e Ensino: Uma aproximação necessária à aula de geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 21-30.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da idade média a época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

KAPPEL, Dolores Bombardelli; AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância** – história e política. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 117-143.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 107-115.

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

KUPLICH, Raquel Alles. **As crianças falam na Educação Infantil? O que elas dizem?** UFRGS, 2014, 48 f. TCC (Trabalho de conclusão de especialização em docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOPES, Jader Janer. A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elizabeth. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília; UNICEUB, 2013a, p. 125-135.

_____. Contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49/1 p. 283-294, maio/agosto, 2013b. Disponível em: <www.periódicos.ufmt.br>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. Geografia da Infância, Geografia das crianças. In: REDIN, Euclides; MÜLLER Fernanda; REDIN Marita M. (Orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Geografia e Educação Infantil - Espaços e tempos descostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. **Geografia da Infância: da emergência do campo às práticas de pesquisa com crianças**. In: SEMINÁRIO ESPECIAL, PPGDU, 2019, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Crianças: espaços desacostumados e amorosidade espacial**. Live, 30 de maio 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/fU60jhDOzT8>>.

_____; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Signos Geográficos** – Boletim NEPEG de ensino de geografia. V.2, 2020. Goiânia.

MARTINS, Rosa Elisabete Lilitz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 61-75.

MAGALUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Disponível em: <<https://www.criandocomapego.com/as-cem-linguagens-da-crianca-poema-de-loris-malaguzzi/>>. Acesso em: 03 maio 2021.

MENEZES, Victória Sabbado. **Ainda somos os mesmos e vivemos como... nossos professores?** das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de Geo(grafias). UFRGS, 2021, 376 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Texto final). **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da memoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância** – história e política. Rio de Janeiro; DP&A editora, 2005, p. 73-98.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). **Educação da Infância** – história e política. Rio de Janeiro; DP&A editora, 2005, p. 51-72.

PRESTES, Zóia. A brincadeira de faz de conta e a Infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%C3%82NCIA.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A representação do espaço na criança. 1993 In: LOPES, Jader Janer. **Geografia e Educação Infantil-** Espaços e tempos descostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A representação do espaço na criança. 1993 In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

QVORTRUP, Jean. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Tradução de Maria Letícia Nascimento. **Revista Pró-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. v. 22, n 1, p. 199-211, 2011.

ROSSET, Joyce Menasce. **Leitura crítica da BNCC - Educação Infantil**. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Joyce_Menasce_Rosset.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SANTOS, Júlia Maria Azambuja dos. **Currículo, BNCC e planejamento:** composições de uma professora de crianças pequenas. UFRGS, 2019, 54 f. TCC (Trabalho de conclusão em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola. In: COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, **V Colbeduca**. 29 e 30 de outubro de 2019, Joinville.

THEVES, Denise Wildner. Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Orgs). **Movimentos no ensinar geografia: Rompendo Rotações**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA., 2015, p. 194-217.

VASCONCELLOS, Tânia. Sobre a Educação Infantil, Tempo Livre e Emancipação: Outras Reflexões. In: TUNES, Elizabeth. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UNICEUB, 2013, p. 29-40.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores**. Tradução: PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Yin, Robert K., **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2016.

ZAFÓN, Carlos Ruiz. **A Sombra do Vento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE CRIANÇA

**Universidade Federal do Rio grande do Sul
Instituto de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Solicito a autorização para uso de imagem/foto de seu filho(a), nesse documento, conforme termo a seguir.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas a contatar pelo e-mail deiatieppo@yahoo.com.br

_____, _____ de _____ de 2020.

Cordialmente,

Andréa Tieppo Acauan
Mestranda- Pós/Gea – UFRGS

Neste ato, e para todos os fins de direito, autorizo o uso da imagem do menor para fins de divulgação do trabalho acadêmico, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE AUTORIZAÇÃO.

Assinatura do (a) responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO IDENTITÁRIO

Dados iniciais:

Nome:

Formação na graduação:

Ano:

Tempo de docência:

Tempo de docência na Educação Infantil:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

1- Ensinar crianças de Educação Infantil é diferente de ensinar crianças de outras idades? Por quê?

2- Construir e experienciar na Educação Infantil não se restringe a Linguagens e Matemática, desta forma, como vocês agregam ao fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico?

3- Qual é a importância das construções neste campo do conhecimento (Geografia) junto às crianças?

4- Na prática, que atividades são realizadas em aula que você pode identificar que está trabalhando Geografia?

5- O que é ser criança para você?

6- Em que Campo de Experiência da BNCC você pensa estar contemplando os saberes da Geografia?

7- Conte-nos como foi sua qualificação universitária para trabalhar as relações espaciais com as crianças pequenas, como você aprendeu e como você ensina Geografia.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Federal do Rio grande do Sul
Instituto de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

Prezado(a) professor(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada: *Os saberes geográficos no contexto da Educação Infantil - UFRGS*, que tem como objetivo, analisar como os/as docentes que atuam na Educação Infantil agregam em seu fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico. Nessa perspectiva, consideramos a prática do professor de extrema importância.

A pesquisa dar-se-á por meio de coleta de dados com conversas semiestruturada aos professores de Educação Infantil referentes ao trabalho com saberes geográficos em suas rotinas. Ressaltamos que o comprometimento dos professores que ora se apresentam serão tratados de forma anônima e confidencial, em nenhum momento será divulgado os seus nomes em qualquer fase do estudo respeitando os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos estarão sob sigilo identitário. Considerando a importância desta oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa no campo da educação, esperamos contar com a disponibilidade do professor(a) para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas a contatar pelos e-mails deiatieppo@yahoo.com.br ou professoracostella@gmail.com

_____, _____ de _____ de 2020.

Cordialmente,

Andréa Tieppo Acauan
Mestranda- Pós/Gea – UFRGS

Profa.Dra.Roselane Zordan Costella
Orientadora – Pós/Gea -UFRGS

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto.

Assinatura do (a) egresso (a)

APÊNDICE E - NARRATIVAS

1 - Ensinar crianças de Educação Infantil é diferente de ensinar crianças de outras idades? Por quê?

Professora Cinderela

Formação na graduação: Pedagogia Educação Infantil

Ano: 2002

Tempo de docência: 29 anos

Tempo de docência na Educação Infantil: 29 anos

Eu penso que na Educação Infantil a gente tem muito que fazer com que eles sejam crianças, eles tem muitas prioridades, então assim, investir nesse senso investigativo deles para trazer uma questão de muita ludicidade também diferente de outros níveis que já tem até a questão da leitura, então eles não deixam de ser pesquisadores e também ter suas teorias provisórias, mas propor além do lúdico, de brincadeiras corporais e leituras de imagens, também preparar um ambiente porque nós temos bem claro os objetivos que a gente quer trabalhar com a Geografia com as crianças. Então, proporcionar um ambiente quanto mais rico possível para que eles comecem fazer indagações, mostrar quais são as curiosidades, pelo menos é dessa forma que eu venho trabalhando não trazendo algo pronto. A Geografia está inserida nesse mundo deles, então vão surgir as curiosidades e as dúvidas e a gente vai a partir daí fazendo pesquisas, investigações diferentemente dos outros que tem um conteúdo menos flexível. Eu acho que a Educação Infantil a gente pode ter uma flexibilidade maior, a gente não fica apegado tanto como em outros níveis que tem alguns objetivos determinados já estabelecidos, algumas coisas. Eu acredito que a gente caminha para um outro rumo e agora com a questão da pandemia alguns estudiosos já falavam, o que realmente a gente necessita ensinar, avaliar porque tem coisas que não são funcionais. Quando a criança é pequena e ela vai investigar coisa ela não tem essa preocupação, mas assim é uma coisa bem orgânica, que ela necessita saber do que ela quer aprender, isso que difere dos outros níveis.

Eu queria complementar com tudo isso que falaram que na Educação Infantil que a gente tem que proporcionar muito a escuta que é uma coisa que eu vejo de outros níveis que se deixa de ter essa escuta da criança para a gente saber que

percurso ela está fazendo para essa aquisição dos conhecimentos e isso vai se perdendo. Então, acho que isso que a Moana trouxe é uma questão que tem muitas escolas já pensando nessa ruptura e sim concordo muito com ela porque quando a gente fez algumas experiências na escola que eu estou de trazer os maiores para nós e até os professores eles falaram: “Nossa, mas se eu tivesse feito tal coisa, eu tinha...” (isso de todas as áreas). Mas pensando na questão da Geografia eu lembro muito claro do professor falar “nossa, mas eu tenho que fazer isso com meus alunos”, claro que ele ia fazer uma adaptação, mas o quanto a Educação Infantil trás essas riquezas e essas flexibilidades, não é uma coisa fechada então, acho que o que a Moana trouxe faz muito sentido a gente não ter essa ruptura tão grande assim que tira o prazer do aprender e isso é muito importante.

Professora – Ariel

Formação na graduação: Pedagogia UFRGS

Ano: 2015

Tempo de docência: 5 anos

Tempo de docência na Educação Infantil: 5 anos

Em relação a propostas que a gente faz com a Educação Infantil, uma coisa que eu acho bem importante de se levar em conta é a diferença de como as crianças exploram o espaço da escola na Educação Infantil, porque a escola já tem uma arquitetura diferente, eu percebo isso, o tamanho da escola e a autonomia que as crianças têm em explorar esses espaços é muito diferente do Ensino Fundamental por exemplo, dos outros níveis. Eu acho importante considerar isso, a autonomia da criança dentro daquele espaço e que espaços ela tem para explorar ali. A vezes, por exemplo, eu percebo no Ensino Fundamental que a gente possa ficar um pouco mais preso no ambiente da sala de aula enquanto, que na Educação infantil podemos explorar outros espaços.

Professora Bela

Formação na graduação: Pedagogia Educação Infantil, Séries Iniciais e EJA

Ano: 2011

Tempo de docência: 8 anos

Tempo de docência na Educação Infantil: 8 anos

Muito profissionais pensam que é importante politicamente a gente não falar de ensino, com essa expressão mais Educação Infantil para a gente poder fazer justamente a defesa de que nós temos uma docência com algumas particularidades e especificidades importantes que eu acredito ter. Eu particularmente acho importante falarmos em ensino e que somos professoras sim e que ensinamos. Mas como se dá esse ensino, acho que é muito mais essa questão do acompanhamento de ajudar as crianças a darem significados. Darem significados para as experiências que elas têm na escola que elas podem construir na escola, as hipóteses que podem construir a partir de suas brincadeiras e inquietações com seus pares ou com os adultos ou com materiais disponíveis, mas essa docência tem uma necessidade de um para, um para no sentido de acolher o que as crianças trazem e daí quando a gente fala no que as crianças trazem é o acolhimento, são suas hipóteses, suas ideias, seus brincarem todos e que a gente pode também devolver isso para as crianças e que a partir disso elas possam refazer perguntas, refazer hipóteses, recriar brincadeiras e assim serem desafiadas.

Professora – Mulan

Formação na graduação: Pedagogia

Ano: 2014

Tempo de docência: 12 anos

Tempo de docência na Educação Infantil: 12 anos

Hoje eu vivo uma experiência de trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental que tem Educação Infantil, então são turmas de JA e JB, dentro de uma escola que tem 1000 alunos e tem até turmas de EJA no turno da noite, então é uma escola muito grande em questões de espaços. Então quando eu anotei aqui para pensar essa questão da diferença dos anos iniciais e da Educação Infantil, o espaço da Educação Infantil, nós dividimos com turmas de primeiro ano e esse ano com turmas de segundo ano também. Eu percebo que é o olhar e eu até escrevi aqui que é o olhar do professor, mas não vou colocar a culpa em ninguém, eu acho que é um olhar de escola e falo não da minha, falo em escola geral que parece que quando chega no Ensino Fundamental muda, as crianças de primeiro ano ainda são crianças e cada vez mais cedo. Então me parece que é esse olhar de não mais ouvir as

crianças e ter conteúdos, conteúdos porque a gente vê as crianças na janela assim. É muito triste é bem sofrido, as crianças da janela olhando os alunos da Educação Infantil brincando, acabou aquele recreio de 20 minutos, acabou aquele espaço dentro da sala que também é um espaço muito menor. Então acho que a diferença está no olhar porque a Educação Infantil está entrando para dentro da escola Fundamental e de repente a gente também está em algum momento perdendo essa questão de fato e de espaço que eu falo de espaço de infância, que na escola infantil é muito mais respeitado, muito mais elaborado e planejado e que na escola Fundamental ainda está caminhando e aprendendo e parece que cada vez mais a gente tá dando alguns passos para trás. Então, se eu pudesse definir seria o olhar.

Professora – Moana

Formação na graduação: Pedagogia – Educação Infantil

Ano: não informado

Tempo de docência: 29 anos

Tempo de docência na Educação Infantil: 15 anos

Vou aproveitar a fala da Mulan para fazer um pouco esse pensamento, dessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e dessa diferença. Existe diferença? Existe, mas acredito que não deveria existir. Eu penso que o Ensino Fundamental tem muito para aprender com a Educação Infantil, enquanto garantir o protagonismo das crianças e dos adolescentes, quando se fala no Ensino Fundamental mais para os anos finais, o quanto se pensa o espaço, o quanto se pensa os interesses de estudos das crianças, as necessidades então, acredito que o Ensino Fundamental tem muito a aprender com a Educação Infantil. E a gente pensa cada criança em sua particularidade então, tem diferença e não tem, não deveria ter. Esse papel do professor de Educação Infantil tem muito a ver e a Bela trouxe antes, com essa relação de promover, a Bela trouxe a questão do acompanhamento, então tem muito a ver com promover as melhores condições para que as crianças vivam as experiências de maneira positiva e significativa, vai ter experiência negativa também que fazem parte, mas que elas tenham experiências significativas e que elas construam conhecimento. Esse papel do professor de acompanhar esses processos e entender quais são aprendizagens que as crianças vão realizando ao longo dessa

trajetória. A Bela trouxe essa trilha. Então, tem muito disso e tem a ver com questões estruturais de rotina e de elementos que estão imbricados nessa rotina que falam dos tempos da escola e aqui a gente tem várias realidades, realidades de quem tem trabalha em escola particular, a Ariel trouxe que trabalha até as 17h, a Mulan está em uma realidade de período parcial, são infâncias e realidades diferentes também. Então, a gente vai pensar os ritmos das crianças, a gente vai pensar como organizamos esse espaço, como eu conheço enquanto professor essa criança para organizar esse espaço, que materiais que eu vou ofertar, qual é o nível de desenvolvimento que ela está para eu pensar os materiais que vou oferecer e como que eu vou organizar esse grupo de crianças. São questões estruturais que fazem parte do planejamento e da ação docente na Educação Infantil, então acho que é um pouquinho por aí, complementando a fala das meninas.

Professora – Elsa

Formação na graduação: Pedagogia – Educação Infantil

Ano: 2019

Tempo de docência: 5 anos na Educação

Tempo de docência na Educação Infantil: 5 anos

A Moana trouxe uma questão que acho muito importante que é a questão dos materiais que serão ofertados e eu queria chamar a atenção também para aquilo que nos traz a Base que vai organizar a Educação Infantil justamente por esses campos de experiências, como essa questão do vivenciar, do experienciar, do proporcionar um ambiente favorável para que aquela criança possa se desenvolver enfim, ter essas habilidades e desenvolver essas habilidades é superimportante. Bem aquilo que as meninas já falaram em relação ao tempo e ao espaço da Educação Infantil, eu também acho que na Educação Infantil a gente é muito privilegiado nesse sentido porque a dinâmica é outra, tanto a dinâmica do tempo como a dinâmica do espaço. A própria organização da sala, a gente tem muito mais flexibilidade para trabalhar com essas questões assim, eu pelo menos vejo dessa forma. E na escola particular que é a escola grande que tem desde a Educação Infantil aos anos iniciais, as vezes a gente observa e parece uma ruptura muito grande quando vai justamente da Educação Infantil para o primeiro ano então, assim essa mudança grande que acaba sendo, na minha opinião é um baque grande para as crianças, um momento de muita diferença

justamente por uma redução de tempo de espaço, mudança de organização do espaço da sala de aula que a gente precisa levar em consideração quando vamos pensar as propostas para as crianças. Eu concordo com a meninas quando elas dizem que os anos iniciais têm muito a ganhar com a Educação Infantil. Acho que a gente trabalha muito com o corpo, com o cheiro, com o lúdico e conforme isso vai passando, vai se perdendo porque daí a gente entende que já é grande e daí falando um pouquinho como professora de História que fui a gente acaba... porque já é grande, já entende, já abstrai então, a gente passa a operar em “outro nível” digamos assim, mas a gente esquece de trabalhar essa coisa mais corporal, aquilo que marca né. E pensando assim, não falando em história, mas em outras vivências de outras áreas, aulas que me marcaram, como por exemplo, de matemática foram aulas que a gente saiu do espaço sala de aula e trabalhou com o corpo, construiu lá. Eu lembro que a gente construiu um objeto para medir a altura da torre da igreja Nossa Senhora das Dores enfim, saiu daquele... e eu vejo isso muito como uma relação do concreto que é algo que a gente procura experienciar e vivenciar com as crianças.

2 - Construir e experienciar na Educação Infantil não se restringe a Linguagens e Matemática, desta forma, como vocês agregam ao fazer pedagógico temas que são pertinentes ao campo da ciência geográfica, saberes relativos ao espaço geográfico?

Professora Bela

Deixa-me ver se entendo a colocação de vocês no sentido de pensar um pouco o que vocês estão chamando de Geografia, é isso? De conhecimentos da Geografia no espaço da Educação Infantil. É isso? A primeira questão importante da gente discutir é a ideia de que na Educação Infantil a gente não trabalha a partir de áreas de conhecimentos então, nesse sentido, a gente não nomeia como Geografia ou como matemática ou como qualquer outra área do conhecimento. Nós vamos trabalhando a partir das experiências das crianças e eu quero fazer uma colocação, como algumas colegas já vem falando, a minha formação, eu conclui a faculdade em 2011. Naquele momento as experiências docentes que eu estava tendo a gente tinha uma formação bastante voltada à ideia dos projetos nas escolas com as crianças nas turmas. Conversamos com a crianças, buscávamos entender algum tema, alguma temática de interesse daquele grupo ou de parte de um grupo e tentávamos levar adiante uma

espécie de projeto de pesquisa junto ao grupo. Eu estou fazendo esse comentário porque me parece ao refletir sobre minha trajetória docente até esse momento que naquele momento tanto de formação, quanto inicial, como de formação continuada o quanto ressoava na escola, nós ainda estávamos de alguma forma mais grudadas a ideia por áreas de conhecimentos até aquele momento. Parece que com o tempo a gente está conseguindo se desvincular um pouco mais dessa ideia e conseguindo assumir de uma maneira mais importante a ideia do que vem a ser experiência e campo de experiência na Educação Infantil. Isso não significa que a gente já não atentava para isso em 2011, que a gente já não tinha literatura para isso alguns anos atrás. Nós já tínhamos sobretudo a literatura pedagógica com referencial italiano enfim, mas é a forma que pelo menos para mim chegava eu ainda me sentia alguém mais colada a ideia de áreas do conhecimento. Isso vai diminuindo até o ponto que a gente consegue de alguma forma assumir com uma importância pedagógica a ideia de que não estamos atreladas a ideia de áreas de conhecimentos, mas sim aos campos de experiências isso faz uma diferença importante. Isso não significa que a gente vá negar que as crianças com o passar de sua escolarização vão então, ser inseridas nos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento e que vocês, os professores da área da Geografia possam reconhecer algumas questões que as crianças constroem na Educação Infantil que embora nós professoras da Educação Infantil não vamos chamar de conhecimentos da Geografia mas, que elas já estão construindo alguns saberes que serão importantes quando elas forem se deparar com essa área de conhecimento mais específico. Então, eu penso que a gente tem vários momentos que isso pode ser chamado ou aproximado disso que talvez a gente possa pensar como Geografia. E aí pensando por exemplo no espaço, quando vocês estavam falando eu fiquei pensando em quanto o espaço, por exemplo, ele é importante desde a adaptação do bebê na escola ou até de uma criança maior. Então, quando nós começamos a nos dar conta que os bebês para dar tchau para a mãe ou para o pai na escola ficam mais tranquilos quando dão tchau na sala de referência então, a gente começa a organizar a chegada daquele grupo de bebezinhos na sala de referência ou a gente começa a se dar conta que eles conseguem dar tchau para o pai e para a mãe com mais tranquilidade quando a gente recebe eles no solar, na praça da escola e aí organizamos a chegada daqueles bebezinhos todos os dias na praça da escola ou quando a gente começa anunciar para os bebês, olha aqui a pouco

nós vamos ir para o pátio. Então, o vínculo afetivo e a segurança que as crianças conseguem ir estabelecendo com alguns espaços da escola em um primeiro momento e depois em um segundo momento com outros espaços da escola a própria ideia de que a gente diz que o adulto vai te deixar aqui na escola, ele vai embora, mas ele retorna para te buscar. Tudo isso eu penso que são vínculos, ideias que nós vamos construindo a partir de uma experiência com o espaço, do reconhecimento de um espaço.

Roselane e Andréa – para que a gente pense no que a Bela trouxe, não fazendo uma redundância, é que na verdade nossa intensão não é colocar o componente Geografia que está na área das ciências humanas para dentro da Educação Infantil, tanto é que todos os campos de experiência da Educação Infantil, nós podemos perceber que todos os objetivos da Geografia estão ali, mas é se a gente tem noção de que a gente pode sim olhando para dentro da Educação Infantil e não para fora compreender que se a gente explorar alguns elementos do cotidiano a gente vai construindo o aluno com raciocínio espacial mais apurado. Então, é nesse sentido e foi bom a Bela colocar para que gente pense que a nossa intensão é realmente compreender se nós temos consciência de quanto as questões são trabalhadas dentro de um campo de experiência, que é muito caro para nós, e que tem ali as questões espaciais principalmente.

Professora Moana

Eu quero seguir um pouquinho na linha de raciocínio da Bela, mas trazer que a gente enxerga essa etapa da Educação Infantil na sua inteireza então, a gente vê a criança inteira nesse desenvolvimento global. Que na Educação Infantil o mundo é conteúdo, tudo o que está no mundo é conteúdo na Educação Infantil e todas as questões do cotidiano na escola e fora dela também são conteúdo da Educação Infantil. Então, a Geografia vai perpassar várias experiências das crianças nos cotidianos de suas casas e da escola também. Porque quando a criança chega ela chega com esses saberes que ela traz da família também e eu acho importante a gente considerar isso e também quais são os conhecimentos que elas trazem das suas culturas, das suas realidades e de seus contextos sociais. E essa aprendizagem que a gente defende dessa concepção de infância que as crianças realizam e dão

significados através das experiências que elas vivem é uma aprendizagem que passa pelo corpo. A criança pequena e, aí não só a criança pequena de Educação Infantil, mas acredito que o adolescente, que o ser humano ele é muito corpo e a gente vai perdendo esse corpo na medida em que a gente vai crescendo. Então, essa aprendizagem ela precisa passar pelo corpo e como eu entendo e conheço meu corpo e entendo os limites do meu corpo no espaço acredito que contempla as questões da Geografia. Então, tem essa questão de como esses corpos das crianças ocupam esses espaços da escola, como que a gente permite e promove a realização de autonomia das crianças para que elas ocupem esses espaços que ainda é muito forte na realidade da Educação infantil. Que a gente faça um disciplinamento desses corpos porque a gente tem uma tendência, porque fomos educadas assim a escolarizar, disciplinar esses corpos, deixar esses corpos quietos, parados, então a gente precisa também deslocamento aqui de mentalidade e de como a gente passa da centralidade do adulto para a centralidade da criança e como a gente permite que esse corpo se movimente e aprenda e aí as crianças que estão ocupando esse espaço, elas vão trazer outra bagagem para a gente e a gente pode pensar também para além dos muros da escola, como que essa criança ocupa e como a gente promove propostas de ocupar os espaços fora da escola, como que a gente visita museus, parques, como a gente conhece a comunidade do entorno da escola, esse território que é das crianças e geralmente elas estão, estudam no seu território, o que elas conhecem. Então, acredito que é muito da questão da Geografia a gente pode enxergar a Geografia quando a gente sai da escola, quando a gente rompe essa barreira, essa fronteira da escola. E aí eu queria falar também, pensando na questão da Geografia da criança desde a sua gestação, a criança está ali dentro de um espaço pequeno, seguro dentro do útero, aí ela sai, ela nasce e aí ela tem um mundo intenso e como a gente vai colocando essa criança no mundo e vai respeitando esses conhecimentos da criança pequena, ela vai compreendendo esse mundo que ela habita que ela ocupa e também a questão de que para as crianças menores a gente precisa de mais espaço e aí é mais espaço de sala é mais espaço na folha. Não é uma folha A4 é uma folha A1 é uma que ocupa o espaço inteiro, são folhas espalhadas pela sala e à medida que elas vão se desenvolvendo que vão estabelecendo, adquirindo habilidades, desenvolvendo essas habilidades a gente vai reduzindo também esse espaço. As crianças vão se aprendendo na ocupação desses espaços

e a gente pode ir reduzindo e a gente chega lá nas crianças de 5 e 6 anos já com a sala mais reduzida mais focada em folhas menores. Então, acho que essas questões de espaço também perpassam as propostas e a gente pode pensar a Geografia por aí.

Professora Elsa

Vou continuar aqui então e vai um pouco ao encontro do que as meninas já falaram, mas eu anotei então como eu vejo essas questões da Geografia dentro dos espaços. Estamos existindo e estamos trabalhando esses conceitos. Em um primeiro momento eu vejo muito as questões da construção do indivíduo, no processo de construção da identidade, sabe. Quando eles se reconhecem, quem ele é dentro do contexto do grupo, quem ele é dentro do contexto familiar e aos poucos ele vai trabalhando essas diferenças desses diferentes contextos, desses diferentes espaços onde ele vive e onde ele está inserido assim. E um dos momentos que as meninas falaram que foi a questão da adaptação e aí a gente fala muito da rotina justamente para dar segurança à criança. Ela vai entendendo como vai acontecendo, como aquela tarde vai se desenvolver para que ela se sinta segura então justamente para dar o tchau para a mãe ela ter a segurança de que o adulto vai voltar no fim do dia. Quando a Moana fala também algumas questões relativas de como a criança ocupa o espaço, eu vejo muito a questão de como essa criança está refletida no espaço da sala de aula na Educação Infantil. O quanto aquele espaço ali da sala a gente consegue ver e refletir as produções das crianças. O quanto ela realmente se apropria daquele local e ela é protagonista da construção daquele espaço então, acho que a gente pode pensar um pouco em algumas dessas questões assim.

Professora Cinderela

É bem isso sim, um compilado de tudo o que foi falado, mas acho que sim, não usando nomenclaturas a gente consegue enxergar que tem Geografia ali. Quando vocês falaram que não queriam trazer o conteúdo, mas eu vejo assim que a gente percebe que em muitas vivências a Geografia está presente ali. Quando a criança tem a necessidade de explorar esse mundo de ela conhecer esse mundo eu acho que a Geografia ajuda com que ela consiga entender esse espaço, se organizando no tempo e no espaço e como ela vai se orientar e como ela vai agir nesse espaço. Isso é a

contribuição da Geografia para essa criança entender esse contexto e tudo o que está ao redor dela e como ela vai se orientar, como ela vai agir nele. E trazendo todas essas questões que as gurias trouxeram, só como elas foram falando eu fui agregando. Algumas coisas elas já falaram então vai ficar redundante. Mas é bem essa questão assim, de ela poder se preparar, se preparar não é a palavra, mas ela poder ter esse protagonismo, ela poder ter o embasamento para poder lidar com esse mundo, com esse tempo e com esse espaço.

Professora Ariel

Na verdade, acho que em todas as falas já foi contemplado muito do que eu acredito também que seja a Geografia na Educação infantil que é trabalhado isso, mas eu queria fazer um comentário, um comentário que não está tão dentro da pergunta realizada, mas é algo que na escola que eu trabalho a gente se depara bastante que é com a valorização do que é trabalhado com as crianças. As vezes a gente percebe que em nosso trabalho, talvez pela necessidade de que a gente também tenha de se colocar enquanto profissional que estudou para isso, sentimos nas famílias uma cobrança que no Jardim 2 as crianças aprendam as letras e os números. Então, a gente percebe as vezes que o conhecimento da utilização do espaço como a Moana falou do uso de uma folha A1 até chegar ao uso de uma folha menor de como a criança está dentro daquele espaço físico de como ela se insere no grupo, a gente percebe as vezes que as famílias não compreendem que tudo isso está interligado e é necessário estar interligado. Não é possível a gente ensinar somente as letras e os números como se somente isso fosse importante para a criança. Então, acho que a primeira coisa, é nós como profissionais reconhecermos a importância disso e a gente reconhece né, é compreender que é um conjunto de saberes e gente tem que aprender a lidar as vezes com a valorização de somente uns infelizmente. É um comentário que a gente percebe que esse tipo de conhecimento tão importante acaba não sendo valorizado como deveria, as vezes por nós professoras mesmo que muitas das vezes acaba não pegando a riqueza. É esse tipo de exploração esse tipo de olhar. Às vezes é um dilema que a gente enfrenta, mas é necessário que a gente se mantenha firme na postura de pedagogas que compreendem que é necessário sim que é importante sim.

Professora Mulan

Eu também fui bem contemplada nas falas e estou aprendendo um monte com as trocas das colegas. A única coisa que eu acrescentei aqui, que na minha experiência, as crianças brincam muito com as questões do bairro. Na brincadeira eles frequentam a quadra da escola de samba Restinga então, quando tem ensaios eles brincam de ensaios eles brincam de ir no Cecores e não tem quem não conheça o Cecores lá da Restinga, eles brincam de ir no supermercado Can, então eu percebo também que na minha observação esses espaços também fora da escola que as gurias falaram está muito presente assim nas brincadeiras quando eles trazem os outros espaços para dentro. Ir ao médico, eles brincam muito de médico ali e de outras brincadeiras de outros espaços que são fora da escola e que está presente nas brincadeiras deles.

3- Qual é a importância das construções neste campo do conhecimento (Geografia) junto às crianças?

Professora Moana

A gente entende a criança, na primeira infância, na sua inteireza nesse desenvolvimento integral. A criança ela aprende, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança passam pelo corpo e o corpo é essa conexão da criança com o espaço. A Geografia, esse conhecimento espacial, o bebê nasce e ele nem nasce e está ali no ventre e já está se apropriando do mundo, conectado com o mundo. Ele nasce e tem esse caráter curioso e investigativo, então ele já está em interação com o mundo. Eu acredito que a Geografia já está em tudo, eu consigo enxergar em tudo e não tem assim fechou uma gavetinha e agora eu vou abrir a gavetinha da Geografia. Da mesma forma já elencando com a pergunta dos campos de experiência, claro que tem um campo de experiência que é mais específico que fala, mas a própria concepção dos campos de experiência enxerga eles como relacionados. Então, toda vez a que a gente vai pensar em uma proposta que a criança vivencie uma experiência a gente pensa todos os campos relacionados, alguns se destacam mais, mas sempre todos os campos vão estar relacionados porque as crianças, os seres humanos aprendem, são seres integrais, a gente não descola o emocional, do cognitivo, do psicológico. Da mesma forma as questões espaciais tipo

Geografia, contribuem na formação do sujeito, na constituição. É muito do lugar da onde a gente fala e a gente é muito cuidadosa quando trabalhamos com as outras áreas principalmente com os componentes curriculares. Se a gente for fazer um trabalho específico com os colegas da Geografia a gente precisa ser cuidadoso de como a Geografia contribui na Educação Infantil para não simplesmente transportar do que é do currículo da Geografia para o currículo da Educação Infantil porque a gente precisa respeitar as especificidades da etapa. Dado isso então, não tem como pensar as propostas, a ação docente na escola para as infâncias sem os saberes geográficos, como a gente entende os saberes geográficos, não tem como por exemplo eu promover, os dois eixos das diretrizes nacionais que são as interações e brincadeiras sem que as crianças ocupem o corpo, ocupem os espaços, entendam como elas se movimentam, o que esse corpo é capaz, como esse corpo se organiza nesse tempo do cotidiano e para além disso a gente se preocupa muito com a questão da ampliação do repertório cultural e para a aprendizagem do lugar na criança na cidade enquanto educadores. Então, como a gente extrapola os muros da escola, como a gente vai fazer visitas fora da escola ou para lugares culturais ou de referência ou do mercadinho do bairro, como as crianças ocupam a cidade e aí a gente também está falando de um outro saber geográfico. A gente consegue enxergar os saberes geográficos em tudo, basta só a gente organizar qual é a nossa proposta, qual é a nossa intencionalidade pedagógica e aí a gente está trabalhando com uma faixa etária que é muito cara para a sociedade quando a gente fala da constituição do sujeito e da identidade a gente está trabalhando com crianças de 0 a 6 anos e a gente está lidando com o lado das neurociências que a criança está constituindo a base do cérebro a arquitetura cerebral. Nesses saberes é importante a gente saber que precisa organizar esse corpo por tudo o que for promovido e vivenciado na Educação Infantil vai ser base e não é uma preparação, mas uma base para ela vivenciar o que vem depois, por exemplo as experimentações com o corpo que ele começa usando um espaço muito grande, depois lá no jardim de crianças de 4 a 6 anos já usam um espaço menor e conseguem se organizar vai levando cada vez mais ali o processo de alfabetização que consegue escrever em uma linha, sai de uma folha bem grandona e consegue escrever em uma linha, tudo isso para nós é geografia. Eu consigo enxergar os saberes geográficos basta saber qual é a intencionalidade pedagógica e ter esse cuidado, quando a gente traz essas outras áreas para contribuir dentro da

Educação Infantil a gente precisa ter o cuidado de defender as especificidades da etapa.

Professora Bela

Talvez a gente possa pensar e achei muito importante isso que a Moana vai retomando do nosso pressuposto da docência na Educação Infantil de pensar a criança na sua inteireza e de propiciar algumas vivências a partir das quais as crianças farão suas construções é de pensar justamente no papel docente. Você estava nos perguntando também sobre algumas estratégias de nossos planejamentos. Quando você nos pergunta sobre os campos e quais são as ênfases que nós damos e quando nós trabalhamos uma coisa ou outra, de alguma forma você está perguntando como a gente se organiza para planejar e ser professora na Educação Infantil. Então, existe uma disputa na Educação Básica sobre os modos de exercer a docência e nós temos argumentado, nós temos lutado para dar a ver, para mostrar as especificidades da nossa docência. Então, nós somos professoras, temos planejamento como todo e qualquer exercício docente e ser professora de Educação Infantil requer planejamento, requer estabelecimentos de objetivos pedagógicos, requer processos de documentação e avaliação desses processos, mas nós temos essa especificidade da docência que é justamente não compartimentar os diferentes campos do conhecimento. Isso é muito interessante, eu sempre penso que a gente pode ainda dialogar muito com os colegas das outras etapas da Educação Básica, porque nós conseguimos de diferentes formas fazer isso na medida em que a gente oportuniza uma vivência para a criança a gente consegue de alguma forma olhar para essa proposta, e vou usar essa expressão, em 360 a gente consegue pensar que essa proposta vai oferecer diferentes oportunidades para as crianças e isso oferece a construção de diferentes aprendizagens que as crianças podem construir a partir daquela experiência de diferentes aprendizagens. Em um grupo de diferentes crianças, cada criança vai a partir de alguma das vivências aprender diferentes coisas sobre isso que vocês está nos propondo a chamar de saberes da Geografia digamos assim, para usar a tua expressão que é uma expressão de que alguma forma não é a priori contemplada nesse processo de pensar a Educação Infantil do modo como nós pensamos.

Eu penso que a ideia de espaço-tempo ela é uma ideia que perpassa a nossa construção de identidade a gente precisa entender qual espaço e qual tempo a que nós pertencemos, qual espaço-tempo, quais são as relações de espaço-tempo que nos constituem que constituem nosso entorno. E nesse sentido de se pensar as relações de espaço, tempo e a gente fez uma menção de ideia de uma Geografia mais social, pensando em ações, tudo isso são elementos que falam em nossas identidades, a nossa identidade como sujeitos, sujeitos pertencentes a determinados grupos. Quando nós recebemos crianças muito pequenas na escola de Educação Infantil, na creche e nas etapas dos Jardins de Infância nós estamos o todo tempo fundamentalmente preocupadas com a construção, com a possibilidade de as crianças enxergarem a si e aos outros como pertencentes a esse espaço, ao espaço social. Nós nos preocupamos com que elas tenham oportunidades de fazerem construção das suas identidades de forma positiva, culturalmente interessante, emocionalmente positivas e qualificadas. Eu diria que ao entender esses processos como processos de constituição de identidade eles são fundamentais e são pressupostos da Educação Infantil, mas sempre fazendo a ressalva que nós estamos te fazendo, nós talvez não tenhamos uma construção desses objetivos com essa mesma nomenclatura ou com essa mesma referência de construção de saber. Nós nos preocupamos com isso, mas nós nomeamos essa preocupação de outras formas. Esses saberes são fundamentais porque eles fazem e tentando repetir e tentando de alguma forma condensar isso que eu estou tentando expor. Ao entender que esses saberes sobre espaços, tempo e relações sociais fazem parte da constituição da identidade dos sujeitos, a Educação infantil se ocupa sim deles porque a Educação Infantil a todo o tempo se preocupa com a construção de identidade das nossas crianças.

Professora Melody

Eu acho, particularmente, que o tempo é algo mais abstrato até para nós mesmas, então é algo que vamos trabalhar indiretamente. Claro que é necessário propor situações pedagógicas para que isso possa ser contemplado, mas isso já começa e tem a questão do egocentrismo da criança que a gente vai tentando desconstruir e já começa por aí para que ela possa entender que na verdade o tempo não gira ao redor dela e como que a gente pode fazer isso, como a gente pode fazer

com que a criança perceba essa situação? É pontuando para ela as questões do cotidiano dela e questões daquele espaço, para fazer com que ela entenda aos poucos as regras e como o tempo daquele ambiente funciona. É na questão das experiências vivenciadas da criança junto ao outro eu acho que é aí que ela vai adquirindo as relações de espaço e de tempo no ambiente. Por isso a importância de pontuar e de fazer com que eles visualizem, de repente, com uma rotina trazendo imagens ou até mesmo rascunhos que eles fazem de “olha é a hora do lanche, como é a hora do lanche?” Eles vão lá e fazem alguma coisa, algum desenho do que aquilo representa para eles. No momento em que você mostrar vai se tornar significativo como: agora nós temos tal coisa e o que que é? Ah, profe, é o lanche. Então, eles acabam identificando, através de imagens o que eles têm que fazer. O que eu costumo fazer na sala de aula, eu sempre costumo mudar ao longo do ano, no início do ano começa com imagens do ano anterior que a professora registrou, por exemplo, do pátio com fotos da hora do pátio, da hora do lanche para que eles possam se visualizarem e se reconhecerem, mesmo que tenha sido no ano anterior e perceber o que de fato está sendo feito e depois que eles tem essa percepção eu passo para o segundo momento que é, de repente, eles fazer alguns desenhos, as garatujas deles mesmo, mas que eles tenham a compreensão de que naquele momento eu estou fazendo tal coisa aí eu substituo essa varal da rotina pelos desenhos deles. Eu costumo fazer como um processo porque no início eles se reconhecem naquele espaço por mais que não seja a mesma sala e a mesma profe. e depois eles se tornam mais pertencentes porque daí eles vão fazer o rascunho deles, então além deles perceberem o que eles têm que fazer naquele momento eles vão identificar naquela imagem o que eles mesmos fizeram e isso se torna ainda mais significativo para que a criança crie uma ideia própria do seu corpo e das suas dimensões dentro daquele espaço. É essa percepção que eu tenho, para que ela entenda o seu corpo em relação ao meio. Isso é meio abstrato, tanto o tempo quanto o espaço, então é importante que a criança se reconheça, reconheça o espaço dela naquele meio para que depois seja a segunda parte que é fazer com que se torne pertencente desse ambiente.

Eu consigo sim aproveitar essas curiosidades que as crianças trazem no dia a dia sem estar esperando ou planejado. Isso é um gancho que te leva a pensar em outras coisas, em outras formas, em outros projetos e de que maneira fazer no momento e que as crianças nos trazem essas informações é ali que nossa mente

expandi para fazer algo novo ou diferente daquilo que você tinha pensado. Quantas vezes a criança fala alguma coisa que te dá um gatilho para pensar de uma maneira diferente em relação, nossa que bacana eles estão interessados por isso então, no próximo projeto eu vou trazer algo que tenha mais relação.

Professora Mulan

Legal né! Adoro ouvir outras falas. Quando você falou, me passou muito a questão da jornada da criança na escola, isso envolve de certa forma um tempo principalmente nas micro transições, então vamos para o lanche e depois do lanche é o pátio né. As crianças têm uma noção de tempo conforme a jornada, conforme a rotina. E nas ações cotidianas, eu não sei por que me veio ideias na cabeça que é o tempo do outro também, aquele amigo que corre mais que não é mesmo tempo que o meu que ao mesmo tempo é aquele que brinca muito mais rápido, corta mais rápido, faz coisas diferentes e acredito que também dá essa noção na criança o tempo nas ações cotidianas com o outro porque tem uma questão de relações muito forte aí também. Me veio a questão de a criança estar descobrindo o mundo e as vezes a escola é o segundo espaço, segundo não, terceiro porque a criança vivencia outros espaços dentro da família, é o terreiro é a escola de samba e o espaço da escola é o espaço formal, digamos assim, e quando ela vai descobrindo ali nós estamos mediando e construindo com elas. A gente também tem que entender que ela é um ser histórico e político. A importância de a gente dar essa construção desse espaço junto a ela e ela descobrindo e conhecendo, acho que é essa importância para mim, eu vejo, porque somente a criança fazendo parte desse meio e não só a gente mostrando e dizendo aqui é isso aqui é aquilo. Então quando fala em ela sentir pertencente que já é uma outra fase, mas ela estar construindo também. Às vezes, fica parecendo muito aquela ideia, principalmente com as crianças bem pequenas, ah é só mostrar e mostrar e não né? Ela é totalmente capaz e a gente acredita muito nisso, de também ter essas noções, as hipóteses, as teorias provisórias. Gosto muito dessa ideia de se levantarem e vamos circular agora, no sentido de algo não direcionado por mim, tendo uma intencionalidade daquilo do que a criança vai me dizer e aí eu vou aguçar a curiosidade.

Professora Elsa

Esses conceitos da Geografia são contemplados nas atividades diárias, tanto de rotina como pedagógicas. Na escola trabalhamos os espaços (sala de aula, refeitório, biblioteca) as funcionalidades de cada local e como devemos nos portar. Na biblioteca, por exemplo, explico para as crianças que é o local dos livros, que devemos falar mais baixo e respeitar os outros usuários do local. Já no refeitório ajudo as crianças com a organização do tempo mostrando o relógio o movimento dos ponteiros e explicando que teremos que observar os ponteiros do relógio para realizar o lanche dentro do horário previsto. A rodinha e a organização da rotina no início da tarde também é um momento em que trabalhamos o conceito de tempo, mostrando para as crianças que os momentos da tarde acontecem um após o outro. Durante a pandemia e as aulas a distância, busquei trabalhar com os espaços da casa. Questionei os estudantes sobre suas casas, quais partes a casa de cada um possuía e as funcionalidades de cada cômodo; depois desse momento, solicitei que cada criança fizesse o desenho do cômodo onde estava prestando atenção aos objetos e as características do local. Ao longo dos projetos literários que realizamos na escola esses conceitos também são trabalhados. Em 2020 trabalhei com as crianças sobre “os animais que vivem no gelo” conversamos sobre os polos, observamos o clima do local e comparamos com a nossa realidade e conversamos sobre os animais e a tribo dos Inuites (esquimós) que habitam a região do Polo Norte. A criança da educação infantil aprende através daquilo que vivencia e das experiências sensoriais. Acredito que ela precisa trabalhar as relações espaciais para compreender o mundo em que está inserida. De forma lúdica e significativa trabalhar essas relações ajuda a criança a se constituir como indivíduo já que ela vive em um tempo e em um espaço.

Professora Cinderela

Nos diferentes momentos da rotina acredito estar trabalhando as relações espaço temporais, seja nas assembleias de conversas sobre as relações cotidianas de casa, relatando um acontecimento vivido ou a ser vivido, nos momentos de troca de ambientes investigativos, nos acontecimentos ao seu redor e sua relação e ação sobre eles.

4- Na prática, que atividades são realizadas em aula que você pode identificar que está trabalhando Geografia?

Professora Bela

Quando a gente vai estabelecendo a relação e a organização dos espaços e tentando de alguma fazer uma conversa em que as crianças possam estar nos espaços da escola e ao mesmo tempo em que possamos oferecer a saída da escola para conhecer outros espaços acho que isso tem uma resposta. Mas, a Moana fala de alguma coisa que é maior do que isso que é a ideia do próprio pressuposto pedagógico né. Quando a gente entende a ideia de intencionalidade pedagógica que é não negar que existe um acúmulo de conhecimentos de mundo que o mundo divide esses conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, o mundo científico, enfim divide os saberes por áreas de conhecimentos e aí de alguma forma a Geografia corresponde a uma área de conhecimento. Na Educação infantil nós não negamos essa existência, mas nós não partimos dessa existência e na medida em que nós não partimos dessa existência, não porque nós negamos, mas porque nós fazemos outros usos disso. Então quando tu nos pergunta qual é o momento que vocês entendem que estão trabalhando com os saberes geográficos a gente pode fazer duas respostas: nenhum e porque nenhum, porque nós não organizamos nossas intensões pedagógicas dessa forma então, tu nunca vais pegar um planejamento ou uma documentação pedagógica de uma docente de Educação Infantil, ou a gente espera que tu nunca pegue né, nos parâmetros sobre a Educação Infantil e que vai estar escrito que aquilo foi a oportunidade, o oferecimento à criança da construção de um conhecimento geográfico. Tu nunca vais encontrar isso porque nós não negamos esse conhecimento, mas nós não usamos dessa forma na Educação Infantil, tu vais olhar nossas documentações, nossos planejamentos e nós vamos oportunizar às crianças e aí eu vou falar de uma escola em que eu trabalhei a pouco tempo que era uma escola que se situava em uma praça e esse espaço era muito interessante. Era uma escola que tinha uma praça da escola e a escola ficava em uma praça da cidade, algumas vezes as crianças usavam a praça que essa praça é circunscrita com grades e compreende o espaço da escola e outras vezes elas iam a essa praça que é uma praça da cidade inteira. Se você pegasse um planejamento das professoras dessa escola e elas iam planejar por exemplo, uma visita a praça grande como as crianças

se referiam. Mas qual era a ideia, a motivação para ir nessa praça jamais seria que as crianças entendessem que uma praça é da cidade, que uma praça é da escola ou entender aquela praça, porque as crianças precisam entender aquela praça como pertencente da cidade, ao espaço da cidade. Não, tu irias ver nos nossos planejamentos e nas nossas intencionalidades, talvez algo muito mais simples: hoje na roda a Fernanda sugeriu que nós fossemos na praça porque ela viu na praça um passarinho. Pronto, isso é motivo muito importante para que uma professora organize a ida na praça e aí a partir daquela visita a gente vai começar a pensar se a gente vai olhar para esse passarinho, se a gente vai olhar para a praça, mas nós vamos pensar nas relações, nós vamos observar, nós vamos descrever nós vamos perguntar às crianças a partir das relações que elas estão pensando nesse espaço e aquilo que acontecesse nesse espaço. Então, as relações de quem é um geógrafo ou geógrafa, vai olhar para essa cena e poder analisar essa cena do ponto de vista dos conhecimentos da Geografia, mas nós pedagogas como professoras da Educação Infantil olhamos para essas cenas e vamos para a praça grande desde outras intensões, de outros pressupostos pedagógicos e de conhecimentos.

Professora Moana

Te respondendo de forma mais pontual, mais a pergunta resposta, a gente poderia pensar em propostas mais direcionadas, momentos mais propositivos e a gente também pode pensar em momentos do cotidiano. Momentos do cotidiano como por exemplo o brincar: um bebê que coloca um recipiente dentro de outro recipiente que cabe dentro de outro recipiente ele vai investigando aqueles objetos e vai vendo por exemplo os cubos, aquele brinquedo que tem as torres que cabe um dentro do outro. Ele vai colocando um dentro do outro, ele está iniciando uma investigação e iniciando um processo de aprendizagem que depois lá no futuro ele vai entender que o bairro está dentro da cidade que está dentro do estado que está dentro do país. Lá naquela brincadeira de colocar um cubinho dentro outro e dentro do outro... lá no bebê em uma ação do cotidiano. Outra questão cotidiana é a questão de uma rotina que seja definida e a gente sabe que tudo é flexível dentro da Educação Infantil, mas tem uma rotina estabelecida então, a criança sabe que aquele dia é o dia do professor especializado e que depois do horário de praça vem o horário da alimentação e isso vai ajudando a criança a se organizar no tempo. Se a gente for pensar em momentos

propositivos que são mais direcionados, digamos assim, a gente pode pensar quando a gente oferece às crianças a exploração de diferentes suportes, tamanhos de suportes então, a gente dá uma folhinha bem pequenininha a gente dá um postite, dá uma folha maior, dá uma folha A1, uma folha A4, dá todo o chão para ela desenhar, para fazer registro e isso também a gente está trabalhando com a questão espacial e é um momento mais direcionado que está dando para a criança explorar e investigar e muito provavelmente a gente vai dar riscadores também diferenciados para ela explorar e aqui também a gente pode e eu consigo fazer todas as relações de todos os campos de experiência nessa proposta, mas essa questão de diferentes tamanhos de suporte também a gente já está trabalhando do micro para o macro. E outra questão de momento propositivo que eu quero trazer é quando a gente traz propostas de caça ao tesouro que é muito comum então, a gente trabalha com mapa ou vamos conhecer a nossa escola onde que fica. As próprias crianças maiores desenham o mapa ou planejam suas brincadeiras, as próprias crianças planejam suas brincadeiras desenham a praça e planejam suas brincadeiras, ah hoje a gente via brincar disso e disso e desenha e está fazendo um mapa então, a gente consegue destacar o que é mais específico assim que alguém da Geografia olharia e diria que isso eu reconheço como sendo da Geografia. A gente consegue ver tudo.

Professora Melody

Eu penso que é no desenvolvimento das questões espaciais, da orientação espacial. Nesse momento que faz com a criança se veja de frente com um objeto concreto e propicia para ela uma atividade de em cima, embaixo, frente e trás eu acho que isso é Geografia entende. Quando você faz que ela entenda de maneira concreta o espaço dela dentro daquele ambiente.

Eu acho interessante quando eles mesmo te pontuam, quando eles mesmos criam. No ano passado eu tinha uma turma de 3 anos e eles falavam assim e eles conseguiram assimilar que depois da hora do lanche era o brinquedo e logo pensavam: mamãe tá chegando né? Conseguindo visualizar o tempo através das atividades da rotina. As questões espaciais trazem essa autonomia para as crianças, fazem com que elas despertem e se sintam mais a vontade de fazer tal coisa sozinha justamente por conta dessa rotina de ir e vir com a professora.

Professora Mulan

As micro transições é uma né, que é o deslocamento dentro da própria escola como, vamos ao refeitório, vamos ao... Confesso que estou pensando aqui por que é engraçado o conceito da Geografia né, a gente vai remetendo a aquele conceito escolar que nós fomos educadas. Quando as crianças trazem narrativas, quando eles voltam do final de semana “fui na casa da minha vó, peguei dois ônibus”, “fui no Harmonia vi tudo o que tinha lá, como as pessoas estavam vestidas”. Já fiz com eles também a questão do mapa mental da escola, da nossa sala, qual é a turma que está aqui do nosso lado, onde fica a direção e eles já fizeram desenhos assim e de fazer com legos primeiro, aqui é a nossa sala, aqui é a gestão, aqui é o refeitório e aí depois conseguir desenhar passando para o papel.

Professora Elsa

Quando eu trabalho as características de determinado espaço estou trabalhando Geografia. Por exemplo, ao trabalhar o quadro “O quarto de Van Gogh em Arles” eu solicitei que as crianças desenhassem o seu quarto identificando as particularidades desse espaço e realizando a representação gráfica do local. Ao trabalhar um conto africano observamos mapas e falamos sobre as características do local (animais, frutas, clima)

Professora Cinderela

Ao reverberar sobre os momentos vividos aqui no espaço da escola, suas ações sobre os diferentes momentos, ao observar mudanças da ação do sol sobre um objeto em diferentes momentos, do seu corpo, ao relacionar fatos acontecidos em outro lugar. Falando de sua identidade, sua origem... Esses seriam alguns poucos exemplos.

5- O que é ser criança para você?

Professora Cinderela.

Para mim, eu pensei agora o que é ser criança e pensei naquele poema do Loris Malaguzzi, das cem linguagens da criança que fala na criança múltipla, na criança potente. E ser criança é ser assim, ser ouvida é ter esse espaço de ser curiosa,

esse espaço de ser escutada, de ser ouvida, de se colocar. Então, eu acho que ser criança é poder inventar é poder sonhar e muitas coisas assim que sejam oportunizadas prazer é dar sentido para aquilo que elas fazem e as pessoas valorizarem. Uma simples coisa que elas fazem é ser valorizada é elas serem felizes independente de qualquer coisa é elas poderem imaginar ter espaços para serem crianças, ter tempo e espaço para ser criança. Eu sempre me volto para o que ele fala em ser criança eu vim ter contato com pensamento com caminhada de ideia de infâncias diferentes, de conceitos diferentes de infância e eu vejo muito essa criança assim, essa criança potente, essa criança protagonista. Para mim ser criança é tudo isso. Eu me proponho sim a participar de um outro momento com vocês, porque eu aprendi muito com as colegas e eu vejo que quando a gente se encontra, mesmo que seja por acaso, na caminhada da gente assim como a criança tem um percurso que não vai acabar nunca. Até eu estava com um poema do Rubem Alves para uma citação de um artigo que estou fazendo que ele fala: “Criança não é o meio para se chegar ao adulto, mas a criança é o fim é o lugar onde todo adulto deve chegar.” E eu sou uma coisa assim que eu penso assim eu sou muito... eu nunca vou esquecer uma menina, uma aluna minha que disse: “Profe por favor professora, eu quero falar sério contigo” então, eu gosto muito de ser criança, eu tenho muitas coisas da criança dentro de mim, essa coisa do brincar, do se maravilhar.

Professora Elsa

As meninas foram tão poéticas! Uma pergunta superdifícil de responder. Mas, eu penso que ser criança é um direito e muita criança tem esse direito negado, de ser feliz, de brincar. É uma construção, não tem a noção de vivência do adulto.

Professora Ariel

Quando a Andréa perguntou o que é ser criança eu pensei parecido com a Maria Cláudia, ser criança é ser feliz eu penso em brincar é ter liberdade de fazer o que você quer. E logo depois vem aquele pensamento, tá lembra que nem toda criança pode né, nem toda criança tem espaço de ser criança. Então eu concordo com a Elsa que ser criança, é pelo menos ter esse direito e é um sonho de todas nós que todas as crianças tenham esse espaço de ser livre, de ser feliz, de brincar, de aprender e explorar sem julgamento porque acho que nós adultos perdemos essa criança por

medo de sermos julgados e a criança nos ajuda a resgatar as vivências que o adulto descreditou. Eu trabalhando com as crianças, muitas vezes eles falam coisas tão simples que nos emocionam tanto né? Eu acho que é para nos lembrar que muito da simplicidade das coisas a gente acaba perdendo por pensar demais e sentir menos e o sentir menos com as pontas dos dedos, com os pés, com os sentidos e com o coração. Eu acho que ser criança é sentir também, sentir de corpo e alma o mundo, porque talvez a gente tenha se habituado a ser o mundo através do pensamento, da razão, enfim é sentir o mundo de corpo e alma.

Professora Bela

Provocada pela tua pergunta sobre o ser criança eu fui um pouco na direção das colegas Elsa e Ariel, pensando que sim, concordo com tudo o que foi dito sobre o que é ser criança, isso é realmente ser criança, mas eu sempre... acho importante a gente pontuar isso que existem muitas formas de ser criança né. Aí eu fiquei provocada a pensar que ser criança é bom sentir medo, ser criança é essa criança que muitas vezes sente frio, sente fome, ser criança é ser essa criança que tem algumas infâncias, que tem uma familiaridade com a morte, uma familiaridade com a violência que muitas vezes chega a nos assustar. Eu fui professora por muito tempo na escola onde fui colega da Cinderela e estava assustada com a familiaridade e com a crueza como algumas crianças nos traziam a sua realidade. Então, ser criança é tudo isso, mas também esse sujeito social que participa dessa dinâmica que nós muitas vezes não queríamos que as crianças estivessem envolvidas e sujeitadas.

Professora Mulan

Quando a gente escuta e essa escuta é muito importante e essa escuta tem muito da criança também de a gente poder sentir. Quando as gurias falavam as coisas da liberdade e quando a Bela vem com isso vem isso também vem construindo isso o quanto a gente vivencia. E a primeira palavra, eu gosto muito de pensamento imediato, eu gosto muito disso então, o que que vem na tua cabeça aí me veio construção. Criança é uma construção, mas o adulto também é construção e aí quando a gente fala em ser complexo o adulto também não elabora tudo muito bem, imagine a criança. Então, eu fico pensando as vezes que a criança nem terapia faz e a gente faz terapia e não elabora, imagina a criança na dificuldade disso. Mas, a criança tem esses meios

da brincadeira, de correr de transformar isso de canalizar de outra forma que é muito diferente do adulto. Essa construção da criança ela consegue ser mais pura, mais sincera, porque ela não tem essa...e eu não consigo expressar uma palavra, mas essa noção que o adulto tem já de vivências pela sua idade que a criança não tem. Se eu pudesse falar uma palavra, criança é construção e essa construção não quer dizer que ela seja tão simples, mas também não quer dizer que ela seja tão ruim no sentido de que para a criança qualquer coisinha para ela pode ser muito valiosa.

Agradeço o convite porque hoje muito mais aprendi é muito bom conversar a gente sente saudades de estar na escola né? Agora com esse tempo todo fora, dá uma vontade de voltar assim.

Professora Moana

Ser criança é ser livre para pensar, investigar, livre de pré-conceito, livre para sonhar.

6- Em que Campo de Experiência da BNCC você pensa estar contemplado os saberes da Geografia?

Professora Moana

É importante a gente colocar essa concepção que é um novo jeito de pensar a prática pedagógica, não é trocar o nome das coisas que já existiam, não é antes áreas de conhecimentos e agora trocar por campos de experiências e continua fazendo a mesma coisa. Aqui tem uma concepção por trás uma concepção que entende o desenvolvimento da criança na inteireza e por isso que tem esses campos e por isso que os objetivos nos incomodam um pouco, a gente precisa ter os objetivos, mas o que mais incomoda é como alguns professores podem interpretar ou até levar para a sua prática essa questão dos objetivos. Então, precisa de muita formação quando a gente vai falar da implementação da base. Os próprios campos, quem participou da construção, da elaboração da base também teve dificuldades. A gente consegue perceber que algumas coisas estão em um campo e estão em outro também porque é justamente isso o ser humano ele é inteiro e ele aprende de várias maneiras. Eu posso ser um sujeito que aprende mais pelo corpo ou eu posso ser um sujeito que aprendo mais escrevendo ou eu sou um sujeito que sou mais ouvinte aprendo mais

ouvindo ou eu sou mais visual, vai muito da questão e a gente pode falar um pouquinho das inteligências múltiplas, que cada pessoa se identifica mais com alguma área enfim é um tipo de inteligência, eu sou mais das artes ou eu sou mais das exatas e geralmente as pessoas se identificam mais. Já na criança pequena a gente consegue perceber quem é mais de raciocínio, quem é mais corporal, quem é mais dos movimentos, quem é mais das artes então, a gente consegue identificar, mas é importante que em alguns momentos vai ter destaque e não quer dizer que a gente vai fazer um recorte e vai trabalhar só em cima daquilo. Em alguns momentos a gente vai precisar isolar estratégia pedagógica de avaliação a gente vai ter que isolar um campo né, quando eu for olhar a criança e o desenvolvimento dela eu vou ter que olhar um campo e talvez até um objetivo específico que eu preciso saber se a criança conseguiu desenvolver aí eu isolo mas, ela se desenvolve como um todo então, por isso que eu digo que em alguns momentos alguns campos se destacam mas a gente sempre planeja pensando em todo e essa conexão, essa relação entre os campos. Acho que isso é importante a gente como profissionais da Educação Infantil sempre fazer essa defesa da concepção dos campos de experiência.

Professora Bela

Eu concordo com as colocações da Moana e quando tu fizeste essa pergunta eu ia justamente destacar isso e acho que como estratégia de planejamento existe muitas vezes o destaque a alguns campos. Acho que a Moana contempla a minha reflexão.

Professora Melody

Eu acho que “O eu, o outro e o nós por conta da ampliação de conhecimento de si mesmo, porque antes mesmo da criança conhecer e pertencer àquele ambiente, se ver pertencente daquele ambiente existe essa questão de se reconhecer. O que vem primeiro nessa relação é “O eu, o outro e o nós”, dando essa ampliação para ela para que ela entenda: esse sou eu esse é o meio. E o outro campo também que contempla é o “Espaço, tempo, quantidades e relações” nome já diz tudo e aí a gente via trabalhar mais literalmente justamente essas coisas que a gente estava falando na questão anterior. Eu acho que tanto nas atividades que a gente propicia, que a gente organiza para eles, nossas atividades direcionadas que são aquelas que a gente

coloca o objeto concreto e faz questionamentos e depois as questões mais indiretas que é de ir e vir de certos espaços e essa autonomia que eles vão adquirindo com isso.

Professora Mulan

Já contemplei nas falas anteriores.

Professora Elsa

Os Campos de Experiência da Base trazem uma proposta de trabalho integrado. Na escola onde eu trabalho o conceito de “Tempo” está no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” enquanto o conceito de “Espaço” no campo “Corpo, gestos e movimentos”. Na minha opinião mais importante do que pensar qual campo contempla os conceitos de cada área devemos proporcionar experiências concretas e que partam dos alunos para construir as aprendizagens. Acredito que os saberes estão relacionados e que é dessa forma integral que devem ser trabalhados.

Professora Cinderela

Acredito que os saberes geográficos estão contemplados em todos os campos de experiência, pois quando se trata das relações entre sujeitos, entre o meio, entre diferentes materialidades, estamos colocando a criança como centro e ser ativo.

7- Como você professor/a de Educação Infantil, aprende e ensina Geografia?

Professora Bela

Eu estou diferente da Moana, cursei esse currículo mais generalista que em 4 anos tem a intensão de formar uma pedagoga generalista como a gente chama que é essa professora que está apta a trabalhar na gestão escolar, na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. O que eu compreendo? Eu compreendo duas coisas assim, que daí de certa forma eu não sei se a gente discorda eu a Moana mas, eu não sei, eu fico provocada pelo o que ela fala. Tem algumas coisas, eu acho que as nossas formações elas respondem ao momento histórico então, não tem como a gente cobrar da nossa formação, eu me formei em 2011 e não tem como esperar que

a minha formação contemplasse algumas questões que a própria questão de conhecimentos sobre a Educação infantil, colocam hoje. Então, acho que a gente tem formação de currículos de momentos históricos que dão conta de momentos específicos da formação, o que eu pude aprender de 2007 a 2011 foram questões específicas sobre as produções de conhecimentos daquele período, dez anos depois nós temos outras produções de conhecimentos. O que eu estou querendo dizer é que a formação inicial não pode tudo e nesse ponto que digo que talvez não seja discordar, mas não sei se as formações iniciais sejam realmente defasadas ou se ela necessariamente teria condições de fazer outras abordagens. Acho e concordo que a ideia da generalização que são 4 anos para tudo isso é um problema e isso eu entendo que é um problema mas, também a gente amplia o repertório, a pedagoga que se forma como a pedagoga generalista ela tem condições de fazer formação continuada, elevar seus conhecimento e se especializar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais mas, a formação inicial a oportunizou a dialogar de diferentes formas, eu não tenho então com isso, acho que a gente não tem a solução, mas eu acho que a gente tem algumas pistas dessa formação inicial e acho que é importante essa formação inicial fazer a concepção. Na medida em que você formar um docente para ter pressupostos pedagógicos fortes, no sentido de entender que a Educação Infantil não trabalha em um campo por áreas de conhecimentos ela trabalha desde uma outra organização. Na medida em que o professor ou a professora tiver isso assentado na sua formação ele vai ter condição de estabelecer várias outras relações de ir atrás de outras formações e de entender algumas coisas com as quais ele precisa melhorar. A minha formação inicial não ofereceu talvez que eu ficasse lá um semestre investigando as materialidades, as diferentes técnicas de desenho e de modelagem, mas ela me deu outros pressupostos e consolidados esses pressupostos me tornei uma professora eu entendo que eu investigo o meu trabalho e que eu localizo no meu trabalho docente algumas lacunas aí eu pesquisei, eu estudei e me fortaleço naquelas lacunas. Assim como a sociedade cobra muito da escola que a escola dê conta de muitas coisas, a escola precisa ensinar matemática (falando agora da escola básica), ensinar português, estudar regras de trânsito, estudar muitas coisas, a gente também cobra da formação inicial que ela dê conta de muitas coisas que não é possível. Talvez, a formação inicial tenha mais a ganhar se ela faz alguns, se ela consolida com

seus estudantes determinados pressupostos pedagógicos que são fundantes da prática docente e depois a gente vai atrás de outras coisas.

Professora Moana

Eu estou rindo porque acho que a gente viu tudo de um nada na nossa graduação. Claro que depois que a gente vai para a pós a gente foca mais. Mas, acho que o currículo das universidades do curso de Pedagogia ele é um problema que precisa ser olhado e aí dá uma baita outra discussão. Não específico né porque falta Geografia, falta Português, falta a matemática, falta a Educação Física, falta música, falta muito. A minha habilitação é só de Educação Infantil eu sou do currículo antigo e não quis migrar. E o que eu acredito ser a solução e aí a gente precisa trabalhar isso com os professores porque a gente acaba trabalhando com formação de professores é o papel da formação continuada, a concepção de formação continuada também e o professor como pesquisador. Tu sabes? Não, não sei, mas se eu precisar de um conhecimento específico da Geografia, eu vou pesquisar eu vou procurar um colega eu vou entrar em contato com alguém, vou convidar alguém que eu conheço. Eu já fiz um trabalho em turma em que eu convidei um amigo que ele é geógrafo, ele foi lá falar das pedras então, fiz um convite, levei lá uma pessoa que tinha esses conhecimentos mais aprofundado e fez uma conversa na época.

Professora Melody

Na atividade direcionada, a minha maior dificuldade é fazer com que as crianças interpretem da mesma maneira que eu aquilo que está sendo colocado, só que ao mesmo tempo em que eu digo isso eu penso que a criança não interpretar da mesma forma do que eu, faz com ela me traga novas ideias e novas percepções sobre aquilo que ela tem. Ela pensando de maneira diferente do que eu, faz com que eu entenda que estou trabalhando Geografia porque, faz com que eu me questione que é nessas questões, por exemplo, que eu trouxe da criança começar a assimilar que depois de tal atividade ou depois do brincar a minha mãe está chegando sem ter noção nenhuma de horas ela consegue assimilar isso e aí faz com que eu tenha o gatilho de que nossa, isso é Geografia. É assim que ela está se sentindo, pertencente a esse meio e é assim que ela está tendo noção de tempo. É algo muito abstrato pois, quando menores as crianças são mais difíceis são essas nossas percepções de como elas

estão entendendo isso e de fato elas entendem quando nos dão esse retorno, que fazem esses questionamentos. Eu penso que aí entra a formação continuada da escola que são os momentos que tu se sentas com os professores e tu para e revê e aí alguém de repente com o pensamento, com o olhar voltado para isso que já trabalhou sobre isso, vai te dizendo: não, mas isso é Geografia e aí tu vais começar a perceber isso em sala de aula. Então, esse debate entre os professores, essa formação continuada eu acho que é de extrema importância para nos dar esse suporte e esse acalanto que fica pendente lá da faculdade.

Professora Mulan

A minha maior dificuldade e agora com essa conversa que me traz, é a formação mesmo. A Pedagogia é um curso ingrato e hoje o acho ingrátíssimo e depois de me formar fiz Magistério e o Magistério é mais ingrato ainda porque a gente acaba aprendendo tudo e aprendendo nada assim. A formação eu não tenho a consciência geográfica eu construídos, mas não que eu não saiba assim não sei, vamos dizer que não sei por que dizer que não sei também é bom né? Mas eu digo para trazer esse olhar porque a gente tem muito mais fácil olhar como a criança se socializou, olha como ele está falando linguagem. A gente tem o foco da Pedagogia muito mais voltado para isso e para as infâncias: Olha como ele está brincando, olha o que ele está contando, do que para conceitos até para a matemática porque as vezes a criança encaixou uns bloquinhos e isso é matemática e a gente não sabe, mas o que a gente está falando sobre isso. Acho que é a formação mesmo e fiquei muito curiosa para que você repasse esse trabalho para nós depois que é uma dificuldade que agora a gente fica pensando mil coisas que a gente faz e realmente não sei, não tenho esse olhar para a Geografia porque é algo muito amplo e daí para tu direcionar teu pensamento para a Geografia, ter essa percepção no cotidiano é algo que realmente fica muito difícil. Está lá no top 12 eu acho: agora vou fazer a escuta.... e agora vou olhar a Geografia e não só a Geografia em outro termo, não focar nosso olhar.

Professora Elsa

Eu aprendo Geografia estudando e relacionando teoria e prática e procuro ensinar Geografia através de atividades lúdicas e concretas para os estudantes. Minha maior dificuldade em trabalhar as relações espaciais é criar atividades lúdicas

com esse tema. Tenho dificuldade, também, em criar atividades de registro que sistematizem esses conceitos.

Professora Cinderela

Aprendo interagindo e o ensino se dá através de diferentes vivências estabelecidas.

8 - Como a universidade te qualificou para trabalhar as relações espaciais?

Professora Bela

Já contemplada na pergunta anterior.

Fernanda – Moana

E eu que estudei 4 anos só de Educação Infantil, já me sinto com defasagem e essa defasagem me faz estar buscando mais e imagina quem tem o currículo novo que são todas as etapas, Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Tem que ver em 4 anos tudo de tudo e aí acaba não vendo nada é essa percepção que eu tenho, a gente tem uma falha em um currículo que a Universidade não forma para ser docente, para a prática na escola. Então, eu acho que é muito, quando a gente tem essa falha no currículo da Universidade, a gente precisa cada vez defender com falha e sem falha a questão do professor pesquisador e da formação continuada.

Professora Melody

Eu tive sim essa experiência, mas acho que eu aprendi a fazer atividades de maneira mais direcionadas, como eu disse, com coisas mais concretas que são esses exemplos que eu dei com questões de espaço, de distância, de em cima, embaixo é isso, eu pontuo muito isso porque foi isso que eu aprendi entende? Parece que o meu cérebro assimila que eu estou estudando Geografia quando eu estou estudando isso de maneira concreta com as crianças em uma atividade direcionada. Eu lembro de uma fala da minha professora de ela falar que essas relações com o tempo e com o espaço aconteceriam de maneira natural conforme a criança fosse se apropriando daquele ambiente daquele ambiente de onde ela vive, no trajeto que a criança faz se ela mora perto da escola, ela começa a associar que passa todos os dias por aquela placa, eu

começo entender que esse é o espaço no qual o caminho, da minha casa até a escola e quando eu cheguei na escola, o que vou observar? A minha professora sempre trouxe isso de uma maneira muito natural e acho que é por isso que a gente tem dificuldade de dizer nossa isso é Geografia, porque as crianças fazem isso de uma maneira que é deles. Eles vão se questionar e vão fazer e na verdade acho que é mais difícil para o educador perceber isso do que mesmo para eles, porque a rotina já faz com eles tenham esse entendimento acredito, eu. Foi muito boa essa conversa porque agora eu tenho um outro olhar para a Geografia, uma maneira menos literal, menos a folhinha pronta e vai fazer com que a gente possa observar os alunos e ver o que eles têm a nos trazer e isso é muito interessante, que a gente se questione um pouco mais e olha mais para a Geografia. Muito legal!

Professora Mulan

A criança é maravilhosa né? E pensando assim na fala eu vejo que eu fiz Pedagogia – Anos Iniciais e Educação infantil tudo junto e eles não dão muita atenção para a Educação infantil na Pedagogia. A gente sempre trabalha muitas coisas referentes aos anos iniciais e ser totalmente conteudista né, aquela coisa de vamos ali dar o conteúdo, dar a atividade aquela coisa toda. Desculpe eu não gosto muito dos anos iniciais e essa paixão pelas infâncias, pela Educação Infantil ela vem ao longo da minha caminhada e daqui a pouco você vê que não é isso assim como tem gente que vê que não é a infância que quer e vice-versa. Quando você começa a te desconstruir e rever são muitas coisas e uma das coisas que me falta agora é a Geografia assim. Quando a Melody fala da proposta eu já não consigo, hoje e claro que isso é de uma caminhada, sempre pensar em uma proposta antes de pensar a escuta da criança de ela trazer realmente e eu vou na coisa, vou depois. Eu não sou a protagonista, eu sou a protagonista com eles assim, mas eu já consegui sair desse papel que eu tenho que levar, eu não tenho que levar nada eles vão trazendo e juntos vamos construir. Daí acho que fica nessa curiosidade para não ficar muito forte aonde não estou escutando essa Geografia e fiquei curiosa porque realmente não é a minha ideia de pensar que agora vou lá para a escola e pensar um monte de atividades senão a gente cai no dia a dia do professor aquele livrinho que todo mundo já usou um dia na vida, que daí é identidade, bairro, casa... então, me parece que a gente precisa mais disso para construir conhecimento e principalmente com as crianças

pequenas que são menos fragmentadas dos que os maiores então, ao invés de levar isso ou aquilo pronto e dizer ufa agora já trabalhei Geografia, não eu ficaria muito mais preocupada em ouvir e fazer essa escuta e dizer: olha isso de repente é Geografia do que me preocupar em ter uma atividadezinha pronta para eles e vou começar a me policiar em relação a isso. A minha irmã, me ajudou muito, através da defesa dela me ensinou os mapas mentais e aquilo rola muito com as crianças pequenas e acho que a gente vai aprendendo muito com vocês. Obrigada pela oportunidade.

Professora Elsa

Durante a graduação em Pedagogia cursei a disciplina obrigatória de “Princípios e Propostas Metodológicas em Estudos Sociais” que trabalhava os conceitos-chave da História e da Geografia. Creio que a disciplina foi superimportante para apresentar os conceitos e dar uma base, mas para um trabalho mais efetivo com essas áreas é preciso estudar “por fora”.

Professora Cinderela

Na verdade, a universidade em minha época de formação, não ampliou para essa visão de sujeito ativo e protagonista que exerce um papel fundamental para as relações com os outros e o meio.