



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOICE CARVALHO COUTINHO

**À SOMBRA DAS ÁRVORES: ANDANÇAS, BRINCANÇAS E SABENÇAS COM
AS CRIANÇAS DE RIO BONITO- RJ**

Rio de Janeiro
Inverno de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOICE CARVALHO COUTINHO

**À SOMBRA DAS ÁRVORES: ANDANÇAS, BRINCANÇAS E SABENÇAS COM
AS CRIANÇAS DE RIO BONITO- RJ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lea Tiriba

Rio de Janeiro

Inverno de 2023

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C652 Coutinho , Joice Carvalho
À SOMBRA DAS ÁRVORES: ANDANÇAS, BRINCANÇAS E
SABENÇAS COM AS CRIANÇAS DE RIO BONITO- RJ / Joice
Carvalho Coutinho . -- Rio de Janeiro, 2023.
193

Orientador: Lea Tiriba.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2023.

1. Crianças. 2. Território. 3. Vivências. 4.
Natureza. 5. Brincadeiras ao ar livre. I. Tiriba,
Lea, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOICE CARVALHO COUTINHO

**À SOMBRA DAS ÁRVORES: ANDANÇAS, BRINCANÇAS E SABENÇAS COM
AS CRIANÇAS DE RIO BONITO- RJ**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 15/ 05/ 2023

Professora Doutora Lea Tiriba (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF

Professora Doutora Lúcia Helena Pralon de Souza
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças dos meus encontros pelas ruas, praças e por todas as Escolas por onde passei. Obrigada por me convidarem à brincar lá fora... Eu aceito o convite e quero que todas as crianças do Brasil e do mundo brinquem muito lá fora!

Agradeço às crianças que aceitaram o convite de brincar nas ruas e praças e me ensinaram tanto...

Obrigada, Pipeiro!

Obrigada, Bagunça!

Obrigada, Menina das Trilhas!

Obrigada, Bola!

Obrigada, Gabriel de Jesus!

Obrigada, Richarlison!

Obrigada, Menina Desenhista!

Agradeço às famílias dessas crianças por caminharem junto conosco, acreditando na proposta e confiando em mim.

Agradeço à minha mãe Rosimar Coutinho e ao meu pai Jerônimo Coutinho, aqueles que me trouxeram à existência e me criaram a pessoa que sou, me ensinaram a caminhar e caminham comigo. Amor incondicional. Sopro de vida. Tudo para mim.

Agradeço ao meu irmão Luan Coutinho, primeiro amigo de infância pelos quintais da vida e grande amigo da vida adulta. Parceiro!

Agradeço ao meu sobrinho Gael Coutinho por me convidar a caminhar e brincar. Por tornar minha vida e o período pandêmico que atravessamos um pouco mais leve. Brincar com você é um suspiro, uma paz em meio ao caos da vida adulta nesse mundo louco. Agradeço ao meu esposo Bruno Quintanilha, sempre comigo nas andanças, brincanças e lutas da vida. Amo você e amo o que somos juntos!

Agradeço às nossas filhas-cachorras Moana e Skye, seres brincantes que estiveram e estão sempre conosco alegrando nosso viver, nos lembrando de tomar sol, brincar, beber água, tirar cochilos, alongar e o mais importante de tudo: AMAR!

Agradeço ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Eu sou uma, de tantas, das classes populares que chegaram à Universidade Pública no período de ampliação do acesso a esta e quero o mesmo para todos os que estão aqui e agora e aos que virão!

Agradeço a todos os meus professores desde a infância até à Universidade.

Agradeço a todas e todos os integrantes do Grupo de Pesquisa Infâncias Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental - Gitaka pela receptividade, trocas e aprendizados.

Agradeço à Professora e Orientadora Lea Tiriba. Obrigada por olhar para as nossas crianças e propor o *desemparedamento*, à educação como direito e alegria e lutar por isso.

Agradeço à Professora Zemilda Santos pelos ensinamentos. Obrigada pelas *experiências afetivas com a natureza* e estudos do Filósofo Spinoza.

Agradeço à Professora Andrea Serpa, inspiração desde o início da minha Graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense.

Agradeço à minha incrível banca examinadora Jader Janer Lopes e Lucia Helena Pralon pelo olhar sensível, delicado, leve e profundo para o meu texto e pelos ensinamentos.

Agradeço aos meus parceiros de trabalho na Secretaria Municipal de Educação da rede de Araruama-RJ.

Agradeço à minha cidade Rio Bonito-RJ pelas vivências espaciais de minha infância que perduram em meu ser.

Agradeço a Deus, ao Cosmo, à Natureza, à Vida! Aos que vieram antes de mim, aos que comigo vêm e aos que virão em compromisso com a vida e as infâncias.

Obrigada!

*Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando*

*Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer*

(Chico César)

Resumo

O presente estudo tem como objetivo pesquisar o que podemos aprender com as crianças quando estão em estado de liberdade, brincando em espaços públicos da cidade. Com o interesse em investigar como é ser criança em Rio Bonito (RJ), de que brincam, onde e como brincam; como se relacionam nesse brincar entre si, com as árvores, com os animais e com os demais seres vivos. O que nós, professores, e as escolas, podemos aprender com elas, quando brincam em liberdade? Trata-se de uma pesquisa narrativa que foi realizada andarilhando, brincando, conversando e convivendo com as crianças. As referências teóricas são encontradas em Spinoza (2020), Tiriba (2005, 2018, 2010), Lopes (2005, 2008, 2009, 2021), Freire (1983, 1995) dentre outros estudos das/com as infâncias. As experiências podem apontar para novas formas de educar e de organizar os espaços e os tempos escolares numa perspectiva não cartesiana, não antropocêntrica, mais sensível, coletiva, dialógica, ecológica e mais conectada com a natureza de que somos parte.

Palavras-chave: Crianças; Território; Vivências; Natureza; Brincadeiras ao ar livre.

Abstract

The present study aims to research what we can learn from children when they are in a state of freedom, playing in public spaces in the city. With the interest in investigating how it is to be a child in Rio Bonito (RJ), what they play, where and how they play; how they relate in this play among themselves, with trees, with animals and with other living beings. What can we teachers and schools learn from them when they play in freedom? This is a narrative research that was carried out by walking, playing, talking and living with children. The theoretical references are found in Spinoza (2020), Tiriba (2005, 2018, 2010), Lopes (2005, 2008, 2009, 2021), Freire (1983, 1995) among other studies of/with childhoods. Experiences can point to new ways of educating and organizing school spaces and times from a non-cartesian, non-anthropocentric perspective, more sensitive, collective, dialogical, ecological and more connected with the nature of which we are part.

Keywords: Children; Territory; Experiences; Nature; Outdoor Play.

Lista de figuras

Figura 1: Mapa de Rio Bonito-Rio de Janeiro.	16
Figura 2: Fotografia da mangueira de infância.	18
Figura 3: Mapa de Localização da mangueira.	18
Figura 4: Criança soltando pipa.	44
Figura 5: Mapa dos bairros onde moram as crianças e a pesquisadora.	51
Figura 6: Fotografia feita na rua do bairro Rio Vermelho- Rio Bonito, registro de uma quadra de futebol desenhada de giz no asfalto.	54
Figura 7: Fotografia feita na rua do bairro Rio Vermelho- Rio Bonito. Registro das brincadeiras de rua.	56
Figura 8: Mapa com as principais praças da cidade de Rio Bonito, onde acontecem nossos encontros.	60
Figura 9: Compilado de fotografias das brincadeiras das crianças pelos espaços da cidade e praças.....	71
Figura 10: A pesquisadora fazendo a caminhada da subida da Serra do Sambê.	79
Figura 11: Fotografia panorâmica do alto da Serra do Sambê, com vista da cidade de Rio Bonito.	83
Figura 12: Fotografia do Manancial Rio Caceribu, na localidade de Braçanã.	84
Figura 13: Compilado de fotos de brincadeiras na Praça Fonseca Portela.	88
Figura 14: Crianças brincando na casinha da Praça da Bela Vista.	91
Figura 15: Pipeiro constrói um fogão, na casinha da Praça da Bela Vista.	93
Figura 16: Fotografia das crianças e pesquisadora brincando no gramado da “Biquinha”.	95
Figura 17: Brincadeiras das crianças na “Praça das Formigas”.	97
Figura 18: Crianças brincando com formigas e folhas.	99
Figura 19: Trilha no Parque Natural Verde Vale.	101
Figura 20: Pipeiro cantarolando pela trilha do Parque Natural Verde Vale.	104
Figura 21: Pipeiro brinca de cavalinho no bambuzal próximo à cascatinha.	107
Figura 22: Pipeiro brinca de cavalinho no bambuzal próximo à cascatinha.	107
Figura 23: Brincadeira de encontrar presentes da natureza pelo espaço do Parque Natural Verde Vale.	110
Figura 24: Crianças brincando no laguinho do Parque Natural Verde Vale.	111
Figura 25: Crianças brincando com os barquinhos de folhas das árvores no laguinho do parque.	113
Figura 26: Registro de uma criança pulando na água.	114
Figura 27: Menina das Trilhas observa a água da cascatinha do Parque Natural Verde Vale. .	115
Figura 28: Capa do livro "O menino que colecionava lugares" de Jader Janer Lopes, 2016.	128
Figura 29: Menina desenhista e sua irmã desenhando na Praça da Bela Vista.	128
Figura 30: Desenho de uma árvore da praça da Bela Vista feito por Menina Desenhista. (Este é	

o desenho que ela aparece fazendo na fotografia acima).	129
Figura 31: Menina Desenhista registra a seringueira da Praça da Bela Vista e o céu azulado e ensolarado que compõem o cenário de muitos de nossos encontros.	130
Figura 32: Desenho das plantas e folhas que a Menina Desenhista adora observar na Praça da Bela Vista.	131
Figura 33: Pipeiro desenha a casinha da Praça da Bela Vista como lugar que gosta muito de brincar.	132
Figura 34: Em registro do que mais gosta de brincar na Praça da Bela Vista Menina Das Trilhas desenha a casinha, o lago com peixes, árvores, plantas e o céu do dia deste encontro.	133
Figura 35: Em registro do que mais gosta na Praça do Green Valley a Menina das Trilhas desenhou a pista de skate e o lago de peixinhos.	133

Sumário

À sombra da mangueira: vivências brincantes com a natureza	13
I. O que é ser criança em Rio Bonito: um diálogo com os Estudos da Infância	35
Os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e nas instituições	40
O menino e a pipa.....	44
Quem são as crianças que andarilham e brincam pelos “quintais” da cidade?	48
Onde brincam as crianças de Rio Bonito?	53
II. Andarilhar, brincar, dialogar [ou conversar] e rememorar como opções metodológicas.....	64
O diálogo [ou conversa] e a observação participante.....	68
A fotografia	72
A narradora [os narradores]	77
Pesquisa com crianças na natureza	79
A caminhada e a complexidade de fazer pesquisa	81
Contextualizando o local onde a caminhada acontece.....	85
III. <i>InfânciaComNatureza</i>: as brincanças das crianças nos espaços desemparedados e suas sabenças.....	89
Brincadeiras na Praça Fonseca Portela.....	90
Brincadeiras na Praça da Bela Vista	93
Brincadeiras na “Biquinha”	97
“Praça das Formigas”	99
Sombras e águas do Parque Natural Verde Vale	103
As sabenças das crianças em liberdade apontam caminhos para as escolas	120
O menino que colecionava lugares e a menina desenhista	128
IV. Considerações finais: a escrita uma hora se finda, mas caminhada continua!.....	137

Referências	143
Anexos	148

À sombra da mangueira: vivências brincantes com a natureza

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa [...] (Manoel de Barros, 2008, p. 59)

O conhecido trecho de Manoel de Barros abre esses escritos por me afetar de muitas formas e chamar a criança que fui, que viveu com muita intensidade “os quintais da infância”. Ao crescer e me tornar educadora percebia, sem saber ao certo como explicar, a importância dos meus quintais, das vivências de criança, para a constituição da adulta que sou. Percebia que não me “enquadrava” muito no que dizem ser uma professora, ou no que esperam, em nossa sociedade, de uma professora, principalmente no que diz respeito ao “emparedamento”, seja o de estar muitas horas em salas de aula, trancafiados em prédios escolares que mal permitem olhar pelas janelas, dos horários rígidos com curtos tempo de recreio que mal davam para as crianças se alimentarem, por exemplo, seja do emparedamento curricular- com lista de “conteúdos” a serem trabalhados em determinados períodos, ou projetos que já chegavam prontos. Inúmeras formas de colonizar e docilizar os corpos, sonhos, imaginação e criatividade bastante característica de uma sociedade capitalista que rouba o tempo e os sonhos do tempo do ócio e tiram as cores e aromas de uma vida potente. Foi percebendo a importância do quintal de casa, quintal da escola, quintal da cidade que criei o meu projeto de pesquisa, ainda que pensando ser “fora do enquadramento” talvez necessário para o meio acadêmico. Mas acreditei na menina brincante e sonhadora que há em mim e em todas as crianças de meus encontros ao longo da vida, acreditei que não é possível minimizar toda a experiência das infâncias na vida em prédios fechados e escuros, “emparedados” e “encadeirados”, com jogos e papéis todos prontos sem muito o que criar!

Antes de ser uma pesquisa de Mestrado, o estudo tem início com a menina Joice que brincou pelos espaços da cidade, nos quintais de casa e das escolas, tem continuidade

com a Professora andarilha, que nas andanças coleciona histórias, experiências com as crianças e inquietudes em relação aos espaços da cidade e da escola que não são pensados para as crianças viverem, circularem, terem contato com a natureza aprenderem de corpo inteiro. A pesquisa de Mestrado tem início em tempo de isolamento e aprisionamento dos corpos, agora por um motivo real- as vidas estão em risco devido ao vírus SARS-CoV-2. Por um período as escolas do mundo inteiro se mantiveram fechadas, os professores mantiveram contato com as crianças de diversas formas a depender de cada realidade (contato por telefone, reuniões via plataformas virtuais, apostilas e recadinhos em papel- para as famílias buscarem semanalmente/quinzenalmente, entre outras formas). Um período muito sofrido para todos nós e cada criança viveu de uma forma, mas uma coisa é certa, elas permaneceram brincando. É certo que nesse período as telas ficaram em evidência e se já vivíamos um excesso de telas (computadores, celulares, tablets, televisões) antes, nesse período a questão foi agravada, mas também podíamos observar crianças brincando em suas casas, varandas, quintais, nas ruas e praças. Aqui na cidade de Rio Bonito, assim como em outras, em alguns períodos tivemos o fechamento das praças e quando os casos diminuía tínhamos a abertura e as famílias aproveitavam esse espaço como um “respiro” em meio ao caos.

O período de isolamento por conta do vírus que tira a vida, o fechamento das escolas e o silêncio que ficou nesses espaços com suas paredes frias e seus corredores vazios, o medo, a morte, veio de uma forma bem real, mas também como uma metáfora para o sentido da vida, do encontro, da brincadeira, da saúde nossa e do planeta, muito bem representada pelo conceito de ecosofia, que trata da ecologia mental, social e ambiental (GUATTARI, 1990).

Meu projeto previa uma pesquisa com crianças que poderia acontecer nos espaços ao ar livre das Escolas de Araruama-RJ onde atuo como Orientadora Pedagógica ou nas praças da cidade de Rio Bonito-RJ, onde nasci e cresci, estudei, e também onde atuei educadora nos anos de 2012 a 2015. Entretanto, analisando as condições do momento em diálogo com minha orientadora e olhando para a infância da menina Joice, entendemos que a pesquisa seria realizada pelos espaços da cidade de Rio Bonito. Durante esse período as crianças estavam estudando de maneira remota (algumas redes retomavam as aulas e suspendiam, outras mantinham o sistema híbrido, outras o sistema remoto), o vírus nos aprisionou, mas ainda assim observava crianças brincando em seus quintais, nas ruas e nas praças. Então nos propomos a encontrar caminhos com as crianças da minha cidade,

fazendo amizade, criando laços, andariando, brincando e conversando. E assim nasce essa “Dissertação Mapa”.

Aprendi com um certo colecionador de botões e uma menina que gostava de mapas remendados¹ a importância dos mapas, que eles podem ser de muitos formatos, elementos e que eles falam do povo daquele lugar, das geografias e suas histórias. Assim como aprendi que a sombra, o céu e o horizonte dizem de nós com Paulo Freire (1995) e que o nosso quintal “é maior do que o mundo” com Manoel de Barros (2008, p.45).

Enquanto caminhava, ela olhava, atentamente, a luz da lanterna e a própria rua. O botãoeiro estava em silêncio. Foram as palavras da garota que o quebraram:
_ Você conhece todos dessa cidade? Parece que muitos são de fora por aqui.
De onde você vem?
O botãoeiro direcionou o olhar para ela:
_ Todas as histórias que contamos são nossas histórias. De onde você vem ou para onde você vai é algo importante. Não existem pessoas sem lugares, é o encontro das geografias humanas que forja as histórias humanas.
_ Estou compreendendo isso, e os mapas ajudam muito – ela interrompeu- mas depende dos mapas. (LOPES, 2017, p. 81)

Entendo que essa é uma dissertação mapa, não só desse tipo de mapa que encontramos mais facilmente pelos livros e sites, mas os mapas infâncias, mapas árvores, águas, terra, plantas, crianças, animais, brincadeiras, mapas vivos.

Posso arriscar dizer com ajuda do professor Jader Janer Lopes² que esta é “uma dissertação mangueira”, cianceira e andariando pela cidade de Rio Bonito, e por isso começo com o mapa da cidade por onde caminho e ao caminhar aprendo com as crianças sobre suas geografias, suas histórias, seus fazeres no/com o mundo.

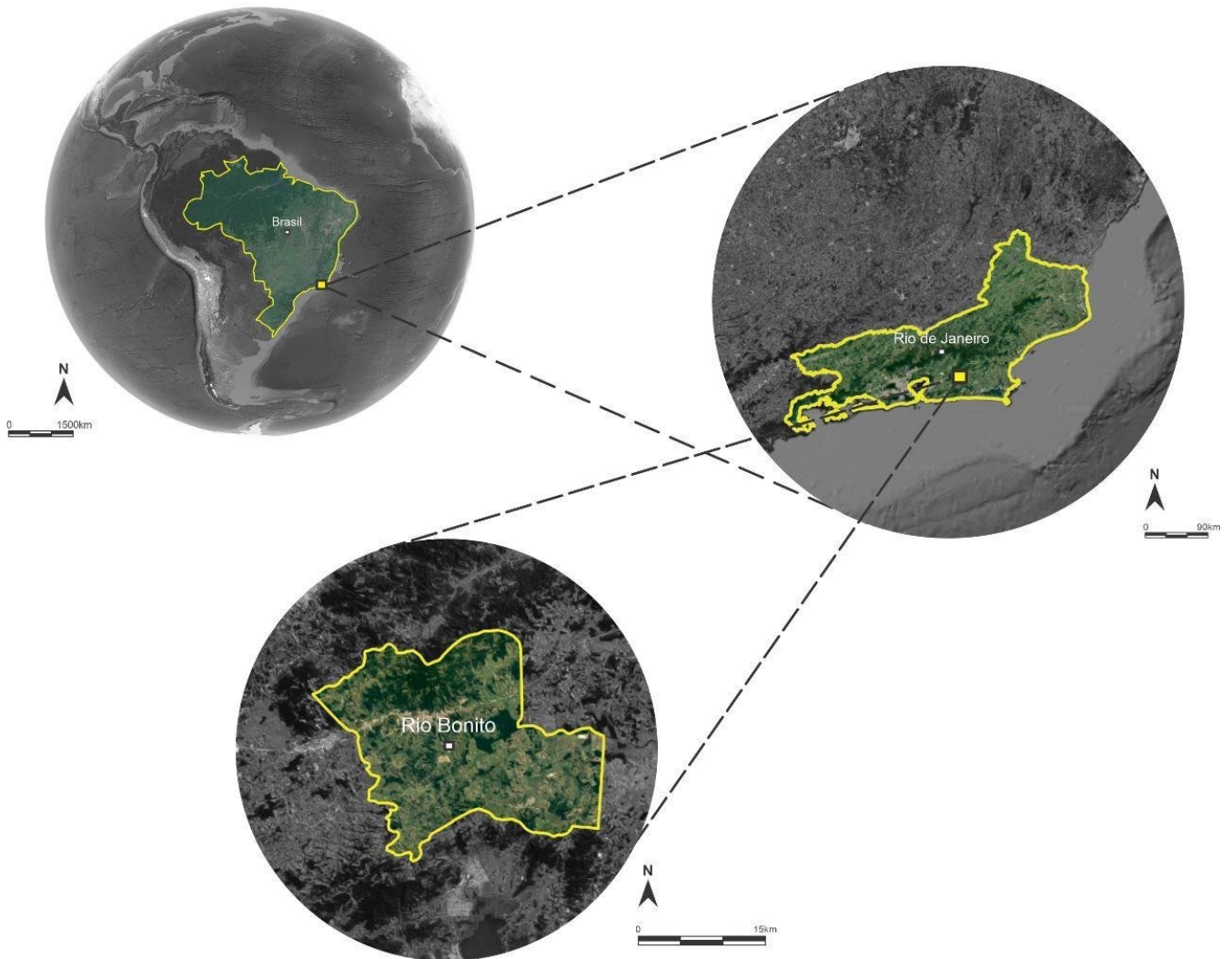
Penso que esta é também uma dissertação convite. Um convite à caminhada.

Caminhar no sentido de dar passos, de estar em marcha, imediatamente nos faz pensar em viagens, que, por sua vez, evocam a imagem de um espírito criativo que explora novas formas de ver ou abre novos horizontes. Um espírito com essas características, andariando e viajante, é um espírito crítico, que ao mover-se com um determinado conjunto de pressupostos e valores, os problematiza. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.41)

¹ Fazendo referência ao livro “O Colecionador de Botões e a Menina que Gostava de Mapas Remendados” (LOPES, 2017).

² No exame de Qualificação em outubro de 2022, o Professor Jader Janer Lopes comenta: “esta é uma dissertação mangueira”.

Figura 1: Mapa de Rio Bonito-Rio de Janeiro.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na bucólica Rio Bonito nasci/brinquei, cresci/brincando e brinco até hoje pelos quintais, ruas e praças. Uma cidade, que considero de sombras! À sombra das árvores cresci brincando, e por isso minha forte relação com elas e suas folhas, frutos, sementes, raízes, a terra e os aromas que exalam.

Ao rememorar estas experiências afetivas, viajo de volta à infância e me encontro de novo menina... Lá, naquele tempo da infância, moro em uma pequena casa com meus pais e um irmão mais velho. Sou uma criança pobre (das riquezas que o mundo do capital alçou, bem se diga!), cheia de sonhos e que gosta de observar o mundo. Meu pai é serralheiro autônomo, minha mãe cuida de todos da família e do nosso lar. Tenho primos e primas, tios e tias, uma família grande, cada um vive em seu canto e, quando nos encontramos, quase sempre no sítio da vovó, é sempre uma festa! Nós, os primos e primas, gostamos de curtir o sítio da vovó, subir nas mangueiras, brincar muito no mato. Os adultos passam boa parte do tempo na cozinha, fazendo comida, limpando e conversando. Alguns vão para o mato, catar frutas, verduras e legumes.

Por muito tempo em minha vida não me dei conta do quão rico era de aprendizados este cenário do sítio, o sítio que ainda que sendo já permeado de monoculturas, preserva em essência a relação com o brincar, um brincar livre, solto, na natureza, onde a imaginação percorre belos e potentes caminhos que aos poucos nos constitui como sujeitos.

Quando busco em minha memória o que marca minha infância lá está a mangueira da escola, o gramado com a plantinha chamada “dormideira”, a goiabeira do meu quintal, o pé de mamona no quarteirão da minha casa, a mangueira na casa da minha avó. Essas memórias afetivas me conectam a Freire:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia [...] Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivia no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós- à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1983, p.12)

O registo fotográfico de minha mangueira de infância foi realizado recentemente, pelas andanças, quando passei em frente à Escola Estadual José Matoso Maia Forte³. Memórias de brincadeiras ao ar livre, dos dias ensolarados, com pássaros cantando, sempre um grupo jogando futebol na quadra, que na época não era coberta, e muitas brincadeiras que aconteciam no gramado ao redor - brincadeiras de boneca, de fazer comidinha, pular elástico, cirandas, ou até mesmo andar ou ficar sentada na “muretinha”

³ Uma escola localizada no bairro Praça Cruzeiro, na cidade de Rio Bonito, onde estudei da pré-escola à oitava série (nomenclatura da época).

que tinha próximo à quadra e ao muro que divide a escola do morro da igreja católica, que fica bem ao lado.

Figura 2: Fotografia da mangueira de infância.



Figura 3: Mapa de Localização da mangueira.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Hoje não é mais uma escola que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental, atende somente ao Ensino Médio. Ao revisitar a Escola, ainda que de fora, percebo como está diferente a sua estrutura, bem mais “emparedada”, outras salas e muros surgiram, a quadra de futebol hoje é coberta e me parece que seu espaço gramado ao redor diminuiu, talvez pela construção de novos espaços, talvez por ter crescido e quando criança tinha uma dimensão diferente dos espaços.

Ao presenciar estas transformações da escola que levam à reflexão a respeito do

“emparedamento”, busco aterramento em Tiriba “a natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades é urgente desemparedar. [...]”. (TIRIBA, 2018, p.198)

À sombra da mangueira do quintal da escola, à sombra da jambeira (que em certa época, deixa o chão todo rosado), na parte externa à escola e de outras árvores daquele espaço, brinquei, fiz amigos e amigas, descansei nos recreios ou nos horários vagos entre as aulas, li, me abriguei em dias mais tristes e em momentos alegres. À sombra das árvores sonhei em ser professora, pensei nos namoricos, cantei músicas de que gostava, escrevi cartinhas, fiz planos para minha vida e articulei com as amigas muitas aventuras.

Hoje, refletindo, vejo que aquela mangueira me acompanhou desde bem pequena até a adolescência. Só me afastei dela para ir para a outra escola próxima, que oferecia Curso Normal (Formação de Professores), já que ali não oferecia essa formação. Mas sempre que passo por lá a observo, eu a vejo tão igual, me vejo tão igual também, a mesma menina sonhadora, sensível pelas questões do mundo e que gosta de sorrir, brincar, caminhar e andar de bicicleta, como era desde pequena. A escola está tão diferente em sua estrutura, mas a árvore está ali, no mesmo lugar, tão igual, tão linda e querida para mim, e tenho certeza de que para tantas outras crianças e adolescentes que por ela passaram ao longo de tantos anos.

Nessa lembrança compreendo a mangueira uma extensão de mim, trago para aterrar este evento Krenak que afirma “tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” (KRENAK, 2019, p.10)

A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. [...] Assim como aquela senhora hopi que conversava com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. (KRENAK, 2019, p.10)

Os indígenas concebem as montanhas, os rios, as árvores como parentes, conectam-se ao que são parte de forma muito profunda. Experiência quase inimaginável para nossa sociedade, entretanto as crianças quando vivenciam experiências do corpo inteiro com a natureza se conectam, se vinculam de tal forma, que eu diria que talvez seja uma

possibilidade que nos aproxima, ainda que minimamente, dessa conexão dos povos indígenas.

Essa minha relação com o quintal dessa escola, com as árvores, em especial com essa árvore, constitui parte de quem sou e venho sendo ao longo dos anos como pessoa, como educadora. Sinto como Paulo Freire, “[...] antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife [...] Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundiatizar...” (FREIRE, 1995, p. 25).

Assim como no conceito *perejivanie* de Vigotski, que venho aprofundando a partir dos estudos de Jader Janer Lopes⁴, “Enraizar-se na vida difere de internalizar a vida, porque o primeiro é um movimento marcado pela unidade. [...] Ao nutrir-se do mundo social para se singularizar como pessoa, ao mesmo tempo se forja esse mundo social.” (LOPES, 2021, p. 111). O pesquisador destaca que a teoria Histórico-Cultural nos remete à nossa relação conosco e com o outro, “toda vida é, portanto, relação, é [co]existência e [com]vivência.” (LOPES, 2021, p. 111). Percebo que o conceito de vivência tem relação com nossas raízes no/com mundo. “A vivência é sempre dinâmica, está sempre em movimento de criação da pessoa em si mesma, da pessoa no mundo, do mundo na pessoa e nas outras pessoas. É arvorear, o enraizar!” (Lopes, 2021, p.129).

O autor destaca, ainda, que por isso os conceitos de *experiência* e *vivência* têm significados diferentes. “Localizemos as relações que fazem do humano, humano. É nesse intermezzo que temos a *vivência*, esse conceito coaduna a pessoa, sua autoria, sua personalidade, seu mundo e seu ser no mundo.” (LOPES, 2021, p. 102). O autor ajuda a explicitar a diferença dos conceitos quando aborda um trecho da “quarta aula de pedologia” de Vigotski, na qual destaca que três crianças têm a mesma experiência domiciliar e cada uma possui uma vivência específica frente a esse meio ofertado. (LOPES, 2021). O que nos ajuda a pensar que mesmo as crianças tendo a mesma experiência com uma brincadeira de infância, por exemplo, cada uma possui sua vivência específica relacionada a esta. A vivência é a construção da subjetividade da criança em sua relação com o ambiente, as pessoas e a experiência vivida naquele contexto.

Importante registrar que ao longo do texto, por diversas vezes os leitores podem se deparar com o conceito de *vivência* o qual venho aqui explanando e o de *experiência*.

⁴ LOPES, Jader Janer. Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos- SP: Pedro e João Editores, 2021.

IV Círculo Vigotskiano: Vivência e a pesquisa com bebês e crianças: topogênese e interespaçialidades. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AYlpFepHgSo>>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

Trabalho com o conceito de experiência inspirada em Larrosa (2002) em seu conhecido texto “notas sobre a experiência e o saber de experiência”:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)

Entendendo a experiência como aquilo que “nos passa”, “nos acontece” e “nos toca” como o autor trata, noto aproximações com o conceito de afeto em Spinoza, 2020. O filósofo registra que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” Sendo assim, encontro nos conceitos de *vivência* (LOPES, 2021), *experiência* (LARROSA, 2002) e *afetos* (SPINOZA 2020) a fundamentação para as reflexões que aqui serão tecidas junto a outros conceitos que veremos mais abaixo.

Professora andarilha que sou, já andrilhei por escolas públicas de Rio Bonito, Silva Jardim, Tanguá, Niterói e Araruama. Nos encontros que tive com os quintais dessas crianças, ao longo de anos como educadora, estive sentada no chão, nos parquinhos, embaixo das árvores (mangueiras, jabuticabeiras, ingazeiros...), nos pátios das escolas, contando histórias, ouvindo as histórias das crianças, observando seus movimentos, seus desenhos feitos com gravetos pelo chão de terra, com giz no chão de cimento, seus desenhos pelo vento, espalhando-se e chegando ao céu com seus pequenos dedinhos... Suas ações no mundo! "Os 'textos', as 'palavras', as 'letras' daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores." (FREIRE, 1983, p. 13).

Ao adentrar o programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, ainda que já tivesse em mente o tema mais abrangente da pesquisa, que envolvia as crianças, o brincar e a natureza, fui aos poucos me reencontrando com as vivências da infância, com as vivências nos quintais dos sítios e posteriormente nos quintais da casa da cidade, da escola. Agora, meu olhar se volta, ainda mais, para o fato de que na escola suprimiram os quintais, emparedando ainda mais as crianças, me pergunto: “Haveria ainda quintais em algum lugar? Onde brincam as crianças nos dias nos dias atuais? Como são os quintais contemporâneos?”

Na caminhada ao longo do Mestrado dou as mãos à Tiriba (2005; 2018; 2010) que vai tratar do “emparedamento” a que às crianças são submetidas e a relação que isso tem com a degradação ambiental. O “desemparedamento” mostra-se necessário para relações mais alegres das crianças consigo, com as outras e com o ambiente o que conflui com o conceito de ecosofia de Guattari (1990). Para a autora a expressão “emparedar” é utilizada para designar a ação de manter as crianças entre paredes, seja nas suas salas de referência ou outros espaços, e também para se referir às condições de emparedamento a que são submetidas e desemparedar é urgente para uma reconexão com a natureza de que somos parte (TIRIBA, 2018).

A filosofia de Spinoza (2020) chega à minha pesquisa para ajudar a pensar o humano como modo de expressão da natureza, pois como somos natureza temos a necessidade de estarmos em conexão com o que somos e refletir a respeito dos “bons encontros”, que acontecem quando algo ou alguém nos afeta alegremente e aumenta nossa potência de existir (nosso *conatus*).

Os estudos da Sociologia da Infância com Sarmiento (2005; 2008); e Antropologia da Criança com Cohn (2005) e Tassinari (2007; 2009) seguem comigo para pensar as infâncias em seus contextos ao longo do tempo e dos diferentes grupos sociais e como eram vistas e consideradas, ou não vistas e não consideradas e os avanços que obtivemos em relação aos estudos que olhem para as crianças, seus fazeres, sentirem e dizeres no mundo.

Ainda em relação aos estudos das infâncias convido Lopes (2005; 2008; 2009; 2021) com os estudos da Geografia da Infância para vir comigo nesta pesquisa. Seus estudos colaboram para as reflexões relacionadas às infâncias e suas territorialidades, visto que a infância “se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades [...]” (LOPES, 2008, p. 68). O autor destaca que a infância “é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções” (p. 76) e que as crianças criam seus lugares, territórios e paisagens. O pesquisador destaca que uma das grandes contribuições da geografia da infância é:

Ver a criança como mais um (que constantemente teve sua presença negada) que participa nesse processo, na elaboração dessas dimensões sociais, é sem dúvida uma das grandes contribuições que nossa ciência pode trazer para o estudo das crianças e suas infâncias, buscando desvelar toda a complexidade que envolve seus processos de atuação perante o mundo e materializá-las como sujeitos reais na construção do território e da sociedade brasileira. (LOPES, 2008, p. 80)

Ainda em conexão com as crianças e seus espaços o autor trabalha com o conceito de *vivência*, a partir de Vigotski que se trata das subjetividades que são criadas a partir das relações das crianças consigo, com os outros e com o espaço, “esse conceito coaduna a pessoa, sua autoria, sua personalidade, seu mundo e seu ser no mundo.” (LOPES, 2021, p. 102).

Os registros da arquiteta Mayumi Lima contribuem para meu olhar em relação “A criança e a cidade” (LIMA, 1989). A arquiteta traz um estudo realizado com as crianças a respeito de suas interações com os espaços em algumas cidades de São Paulo. Participam do estudo crianças que moram em favelas, cortiços e suas periféricas e também crianças que vivem em apartamento. O estudo evidencia a pouca ou nenhuma experiência que as crianças que vivem em apartamento têm com os espaços do bairro e até mesmo com áreas externas do prédio onde vive, por ser locais pouco acolhedores e as experiências que as crianças moradoras das favelas, cortiços ou casas da periferia têm mais experiências com o território, brincam mais pelas ruas, que muitas vezes são a extensão de suas casas, conforme esses espaços permitem e retratam essas condições.

A autora ressalta que “a escola é o único espaço que as cidades paulistas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares [...] que as crianças perderam na cidade capitalista e industrial.” (LIMA, 1989, p. 101). A constatação da pesquisadora no trecho destacado é muito preocupante, pois essa realidade pode não é verificada somente na cidade de São Paulo e se as escolas não oferecerem essas experiências o que será de nossas crianças e de nosso planeta?

O pesquisador Rufino (2021) colabora com minha pesquisa para pensar a tarefa da educação numa sociedade colonizadora que destrói existências, “produz um mundo monológico adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia.” (RUFINO, 2021, p. 11) e pensar como pode a educação ir na contramão dessa lógica que oprime, mata e destrói alegrias. E ao invés disso, fortalece a vida, a coletividade, a amorosidade, a liberdade e as aprendizagens vivas. Confluo com o autor, quando apresenta como principal tarefa da educação a descolonização. “A educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante.” (p.14)

Os referenciais teóricos estudados no mestrado me ajudam, então, a pensar as crianças no mundo, suas relações e ações; ao observar as crianças e a cidade, meu olhar se expande e vejo os espaços urbanos como quintais do mundo, inspirada em Freire que

diz: "Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras." (FREIRE, 1995, p. 24).

Também convido para a roda da inspiração Manoel de Barros que poetisa os quintais como um mundo singular no tempo da infância: “Nosso quintal é maior que o mundo!”, e nesse quintal tão imenso cabe a criança que fomos, a que somos, cabem as crianças de todas as partes desse Brasil, do mundo, cabem suas culturas, seus sorrisos, suas histórias. Mas, cabem também as lutas pelos direitos, o direito de viverem em família, de terem acesso à educação de qualidade, da conexão com a natureza, à alimentação, moradia, cuidados, saúde, segurança. Direito de dizerem sua palavra e de serem ouvidas, direito de brincar, de terem suas culturas reconhecidas, direito de sonhar. Os direitos de terem as vontades do corpo respeitadas, ao encantamento, questionamento e indagação, assim como o direito à alegria (Tiriba, 2005; 2010; 2018).

E é do campo, do mundo das memórias de infância, que se origina o movimento que venho fazendo ao longo desta pesquisa, e ao longo da minha vida enquanto educadora para refletir e dialogar sobre as infâncias com as crianças, nos espaços ao ar livre na minha cidade, como as crianças se relacionam no/com os espaços, o que fazem e pensam sobre esse mundo tão delas. Nesses quintais que são maiores que o mundo, como Manoel de Barros nos diz. Convido o poeta crianceiro para dialogar:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. **Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.** Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. [...] Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2018, p. 11, grifos meus)

O menino Manoel que cresceu brincando no chão, nos fala em seus poemas desses chãos, quintais, formigas, rios, pássaros, árvores, sol. Um convite às infâncias livres e sem “comparamentos”, em comunhão com a natureza. Assim como o menino Paulo Freire. Dois meninos que têm suas “raízes crianceiras” no chão do nosso Brasil.

Paulo Freire, em suas memórias de infância, traz a natureza de maneira muito forte, sua conexão com o chão, as árvores, os pássaros, as flores, os frutos, as águas, seu quintal, seu bairro, sua cidade, seu país, seus mundos. No livro “A importância do ato de ler” Freire nos conta com muitos detalhes do mundo natural de seu contexto:

Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. [...] (FREIRE, 1983, p. 13)

Freire continua a lembrança de sua meninice trazendo os animais que faziam parte daquele contexto com detalhes a respeito das características de cada um:

Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Jolí, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu - "estado de espírito", o de Jolí, em tais momentos, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó. (FREIRE, 1983, p. 14)

No livro “À sombra desta Mangueira” mostra que as sombras de diferentes árvores tiveram muito significado na vida de Freire: “mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitombeiras. Sombra em que, à luz clara do dia, me acostumei a descobrir a fonte de ruídos que, indecifrados no fundo das noites, me assustavam.” (FREIRE, 1995, p. 16).

“Nascido no Recife, menino de uma geração que nasceu em quintais, em íntima relação com as árvores, minha memória não poderia deixar de ser repleta de experiências de sombras.” (FREIRE, 1995, p. 15).

Numa das cartas, que escreve à menina Nathercinha, conta que às vezes se sente como se fosse um menino também, tem vontade de brincar, cantar e dançar, de dizer ao mundo que gosta de viver.

(...) e você fará passeios e verá a Cordilheira dos Andes, muito alta, muito bonita. No inverno, ela fica branquinha [...]. É muito bonito tudo isso. É bonito ver a neve caindo em cima da gente. Caindo em cima das árvores. As árvores vão ficando curvadas e todas branquinhas. Parecem até umas velhinhas, bem velhinhas, que já não podem ficar em pé. Um dia, eu fui ver a neve cair perto da casa azul onde moro. Saí de dentro do carro, todo agasalhado, com capote, chapéu, luvas, porque fazia muito frio, e fiquei maravilhado como você fica

quando mamãe ou papai trazem uma boneca para você. Aí, comecei a ficar todo salpicado de neve. A neve caía em cima de mim, o meu chapéu, no meu abrigo. A neve caindo parecia poeira do céu. E eu me senti um menino de novo e quase brinquei de fazer bonecos de neve. É uma coisa boa, Nathercinha, que a gente nunca deixe de ser menino [...] **cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade.** (LACERDA, 2016, p. 51, grifos meus)

Inspirada em Freire, busco não deixar morrer em mim a menina Joice e suas vivências com o mundo e muitas são as histórias de sombras e meninices no contexto escolar dessa educadora andarilha. As histórias da minha infância se integram às vivências da Joice professora, é em conexão com elas que também costuro a trama que dará sustentação às vivências que pretendo encontrar pela cidade.

No ano de 2013 iniciei minha trajetória como professora em uma turma de Pré-Escolar I (crianças de 4 a 5 anos de idade), no município de Silva Jardim-RJ. Registro abaixo uma das experiências vivenciadas com as crianças nesse contexto de uma pequena escola pública, que atende turmas do Pré-Escolar ao 5º ano. Uma escola que muito se parece com uma casa, poucas salas e um pequeno quintal de barro com uma árvore, que foi nosso grande quintal de histórias, brincadeiras, piqueniques, pinturas, danças, cantorias, muitas aventuras vividas ali, naquele pequeno grande quintal, com muitas lutas para ocuparmos aquele espaço e provarmos que escola é lugar sim de brincar e ser feliz.

“Vamos fazer uma escavação?” Como todos os dias fomos para o lado de fora brincar, como não há parquinho, as crianças levam alguns brinquedos, normalmente brincam de pega-pega, catar pedrinhas, folhas ou areia. Neste dia em especial, o Ryan resolveu fazer uma escavação. Todos os amigos adoraram a ideia e foram aos poucos se juntando a ele. Juntos cavaram alguns buracos e conversavam sobre o que poderia haver ali. Alguns diziam ter moedas de ouro, moedas de chocolate, outros falavam sobre fósseis. Então, conversamos sobre isso, fizemos um cartaz sobre o que pode haver debaixo da terra, sobre tesouros, fósseis. Nos outros dias, levamos algumas colheres, pecinhas, brinquedinhos e copinhos que poderia servir de ferramentas para a escavação e montamos uma caixinha de escavação. A brincadeira durou alguns dias. Depois eles foram se interessando por outras coisas. (Registro Pessoal, 2016)

Foi neste mesmo espaço que travamos lutas e disputas, eu e outras educadoras, pelo espaço/tempo de estarmos em conexão com a nossa natureza, pois por algum tempo o único tempo que as crianças tinham para brincarem ao ar livre eram os 15 minutos do recreio, muitas vezes destinados a uma rápida alimentação e ida ao banheiro. A necessidade de brincar, correr, falar, cantar, se manifestar em suas múltiplas formas, percebida nas crianças das escolas nas quais trabalhei, me fez pensar sobre o que procuro

aqui dialogar, para que possamos encontrar formas de valorizar as potencialidades das crianças, resistir à lógica dominante, reinventar a vida, quem sabe com as crianças?

Uma das questões que me despertou para isso, há anos, quando iniciei minha prática como Professora em uma turma de Educação Infantil, veio de um menino de cinco anos, quando, cansado das atividades em sala, me perguntou: “Quando vamos brincar lá fora?” Possivelmente essa pergunta já havia sido feita inúmeras vezes para mim, entre eles e dentro deles. Essa pergunta é uma denúncia ao “emparedamento” e o anúncio de um corpo que é livre em sua origem, mas que está aprisionado pelo que está imposto em nossa sociedade à escola/ à vida.

A pesquisadora Lea Tiriba em sua tese de doutorado (2005) busca entender se há mesmo relações entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços educacionais como intuía. Com a pergunta: “haveria conexão entre a cosmovisão moderna e as formas de organização dos espaços e tempos de crianças e adultos em instituições de educação infantil?” (Tiriba, 2005. p. 201), a autora chama a atenção para a “a cidade que nasceu da mata” e a evidente distância que os colonos alemães impuseram à natureza, culminando na contemporaneidade nas referidas instituições contempladas em sua pesquisa em Blumenau (SC), onde meninos e meninas matriculados passam a maior parte do tempo entre-paredes.

De manhã cedo, geralmente as crianças são recebidas no espaço de sua sala de atividades e circulam em vários ambientes fechados até chegarem ao lado de fora, onde permanecem por um tempo diminuto, em relação ao período total em que permanecem na creche. As janelas, que as colocariam em contato com o mundo externo, muitas vezes não estão acessíveis. A areia está presente como revestimento dos espaços onde estão os brinquedos de parque. Nos demais, predominam o cimento e a brita, materiais que não são adequados, ou melhor, que não oferecem proteção física nem conforto, se considerarmos as condições climáticas. (TIRIBA, 2005, p.135)

A autora confirma sua hipótese de que “os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a lógica do universo maior de que são parte”. (p.202). A partir disso, Tiriba desenvolve o conceito de *desemparedamento* em contraponto a uma lógica dominante que aprisiona corpos entre muros, separa corpo e mente, razão e emoção, humano e natureza.

Na lógica cartesiana que acompanha a instituição “escola” desde a sua origem com a modernidade, impera que o foco da escola esteja na produtividade, nas datas, nos

relatórios, nas atividades e, então, não resta tempo e espaço para o que deveria ser prioridade para a criança: viver a infância! Não há espaço para a criança ser vista como sujeito cheio de vida, que afeta e é afetada, que persevera em sua existência, como no conceito de *conatus* (Spinoza, 2020), que produz significados, que brinca e ao brincar constrói possibilidades, a criança como ser da natureza e de cultura que precisa da conexão com tudo que é vivo para alimentar sua existência.

Com as experiências vivenciadas com as crianças nesse contexto escolar, penso na vida que há do lado de fora e em tudo que nos aprisiona em salas de aula fechadas e com pouca vida, desde os fatores *micro* aos *macropolíticos*. A lógica colonialista capitalista abre espaço para o pensamento cartesiano de uma gestão escolar, as cobranças internas e externas da escola, a falta de estrutura e apoio, os modelos escolares e curriculares pautados na lógica da produção e resultados, a necessidade do *emparedamento* e *docilização* dos corpos, como se estivessem ligados à razão no pensamento moderno, que separa corpo e mente, ser humano e natureza. “A estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita.” (Tiriba, 2005. p. 209). Esse pensamento separa a vida da escola, e é justamente reafirmando a vida que há em todos os espaços e que a escola é lugar de viver, aprender, sorrir, cantar, dançar, plantar, colher, cuidar de si e do outro, descansar, ouvir os pássaros, que venho construindo minha caminhada como professora e orientadora pedagógica, mas também como pessoa que brinca, que sorri, que vive com as crianças em diferentes espaços e contextos. Como reflete Tiriba:

[...] não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos. Experiências de plantio de hortaliças, flores e ervas e temperos possibilitam às crianças essa percepção ecológica da realidade, em que as interações entre seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e complexo (MATURANA, VARELA, 2002). Valorizando atividades de plantar, colher e comer alimentos sem agrotóxicos, estaremos abrindo espaços para o exercício da ética do cuidado em relação ao próprio corpo, à Terra, ao entorno, ao planeta. (TIRIBA, 2010, p. 8)

Como educadora viver nos espaços escolares, mas sentir a escola separada da vida, como por exemplo trabalhar as partes da árvore em papéis dentro de sala, quando no quintal da escola temos árvores, nos “quintais do mundo” como as ruas e praças temos as

mais variadas espécies, assim como a ação colonizadora que prende corpos e mentes, muito me incomoda. Trago para a roda novamente Tiriba que nos alerta:

Reafirmando o distanciamento em relação ao universo natural, mas também em relação ao social, o entorno é pouco explorado: as crianças, geralmente, estão confinadas, como se a realidade se reduzisse aos espaços intra-muros, e elas houvessem nascido para a creche, não para o mundo. (TIRIBA, 2005, p. 203)

Na lógica vigente o foco da escola está na contenção dos corpos, na produtividade, nas datas, nos relatórios, nas atividades e, então, não resta tempo e espaço para o que deveria ser prioridade: a criança ser vista como sujeito que produz significados, que brinca e, ao brincar, constrói possibilidades, se aproxima e se conecta com o universo natural, estabelece relações sociais e, assim, constrói importantes vivências que serão parte de quem são no agora e no tempo que virá. “A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si.” (RUFINO, 2021, p.70).

A criança, ao brincar produz sua própria cultura, como ser da natureza e que precisa do contato com o mundo natural para seu pleno desenvolvimento “a cultura da criança se faz brincando.” Como afirma Lydia Hortélio:

Brincar é o que ela mais sabe, mais pode e mais quer. É caminho, é promessa, é destino. E para Brincar, ela precisa de “lugar para brincar...” Novamente surge o espaço natural como aquele que mais favorece e “puxa” o movimento contido dentro, alto, fundo, longe...É na Natureza que a Criança brinca melhor e manifesta mais amplamente suas necessidades de crescimento e suas qualidades infinitas de movimento. Brincar é, afinal, a respiração da Alma! ⁵

Ainda em conexão com Lydia Hortélio o Mestre brincante Roquinho afirma: “brincar: a linguagem universal da criança”⁶, e é entendendo e concordando com isso que ao longo de todo o texto a força do brincar aparecerá pelas/com as crianças e com os personagens conceituais que nos ajudam a pensar a força do brincar, como Borba (2007), Freire (1983; 1995), Lopes (2021), Mestre Roquinho⁷, Rufino (2021), Tiriba (2018).

⁵ Texto: Criança, Natureza, Cultura Infantil. Disponível em <http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf>. Acesso em 08/10/2022

⁶ Infância, Natureza, Cultura e Comunidade. Disponível em: <<https://www.carretelcultural.com.br/acarretel>> . Acesso em 06/01/2023.

⁷ Roque Antônio Soares Júnior, o Roquinho, brincante e observador da Cultura da Infância. É membro fundador da “Carretel Cultural” e desenvolve ao longo dos últimos 20 anos práticas, reflexões e registros

Juntamente com a reflexão sobre a força do brincar penso: o que dizer das relações onde faltam tempo/espço para o brincar? As crianças perdem sua potência, não têm visibilidade, existindo como meras receptoras e espectadoras, com seus corpos colonizados, docilizados – “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Neste sentido, os corpos são *emparedados*, são privados de manifestar vozes, fazeres e desejos e a esse respeito, autores que defendem uma pedagogia da liberdade, da conexão com o cosmo, ou seja, com a natureza, nos alertam que, “A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia.” (RUFINO, 2021, p. 11).

Considerando que a escola reproduz a lógica dominante- a lógica colonizadora e capitalista e que as crianças chegam a este espaço cada vez mais novas, ainda bebês, e por lá passam boa parte do seu dia, ou seja, de sua vida, *desemparedar* é urgente! É uma ação descolonizadora, por ter em seu bojo o compromisso de romper com a lógica que tudo que tem vida cerceia, romper com a *docilização dos corpos*, com o adultocentrismo, com a dicotomia humano-natureza, corpo e mente, e apontar para uma forma de viver em busca de ações descolonizadoras.

Seguindo estas premissas, esta pesquisa nasce do incômodo por uma escola que reproduz a lógica dominante, que valoriza a produção, a competitividade, a individualidade e os resultados, que coloniza corpos ao separar humano e natureza, corpo e mente, que desvaloriza as vozes e minimiza ou anula a potência das crianças, e aponta para o *desemparedamento* como uma forma de resistência às imposições hegemônicas e possibilidade de novas formas de ver a educação, as crianças e a vida. Confluo com Rufino, uma vez que, “A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação.” (RUFINO, 2021, p. 12).

Contrariando a lógica de dominação Tiriba (2005) traz o conceito de desemparedamento:

O movimento de desemparedar pressupõe novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola; aponta portanto, para um novo paradigma civilizatório e implica desafio para a implementação de

acerca do Brincar como traço elementar da Cultura e Identidade de um povo, e sobre a importância do Brincar para a plenitude do desenvolvimento humano.

políticas públicas [...] em que a educação não se concentre em processos racionais, seja movimento de corpo inteiro; em que as aprendizagens não se restrinjam aos espaços entre paredes; em que a escola seja lugar de viver o que potencializa a existência. (TIRIBA, 2018, p. 198)

Como reflete a autora: “É difícil desemparedar, e por quê? Porque o lugar construído socialmente para realizar esse processo de transmissão de conhecimento, de ensino-aprendizagem é a sala de aula. O lado de fora é o lugar do nada.”⁸. No Prefácio do livro “Desemparedamento da infância”, organizado por Maria Isabel Amado de Barros (2018), a Professora Lea Tiriba reflete:

O que será de um planeta cuja infância e juventude crescem distantes da natureza, sem a possibilidade de desenvolver sentimentos de amor e compreensão clara, existencial do que são os processos de nascimento e morte dos frutos da terra? Na contramão da alienação de si e do mundo, é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza e para que possam trata-la amorosamente. Pois há relações entre sentimento de pertencimento ao

mundo natural e atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta. (TIRIBA, *In*: BARROS, 2018, prefácio)

Quando estamos nos espaços desemparedados percebemos claramente o interesse, a curiosidade e a alegria nos corpos das crianças, sua atração por tudo que existe nos espaços, por tudo que é vivo. Quando as experiências com todos os seres é uma realidade cria-se uma relação de amor e preservação, ao contrário disso, a alienação do que é inerente à vida e às relações altera o equilíbrio das ecologias. Como Lea Tiriba reflete:

Para elas, o distanciamento do mundo natural significa uma dupla alienação: do mundo maior ao qual pertencem e de si, na medida em que não podem se integrar ao universo do qual são parte. E, quando são impostas rotinas de dormir, comer e defecar, alienam-se também em relação aos próprios ritmos internos, alterando o equilíbrio de sua ecologia pessoal. (TIRIBA, 2005, p. 209)

Portanto, essa pesquisa nasce de uma criança que nasceu, brincou/ brinca pelos espaços da vida, de uma educadora inquieta com os “emparedamentos” impostos em nossa sociedade à vida/ à escola, com um corpo sonhador e brincante, de uma pessoa que ama caminhar pela cidade/ pelas escolas e viver a vida. Nasce de uma pessoa que deseja para o mundo, mais especificamente para as crianças, uma vida feliz, repleta de bons encontros, que potencializem sua existência, de uma pessoa que acredita que as relações e afetos que vivenciamos em nossa vida constituem quem somos, e que os seres que somos

⁸ Documentário: “O começo da vida lá fora 2”, Instituto Alana, 2020.

podem transformar o mundo (FREIRE, 2005). O poeta Manoel de Barros (2008) nos fala de um quintal maior que a cidade, pela intimidade que temos com as coisas; Paulo Freire reflete: “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1995, p. 20), o que me remete ao conceito de *vivência* como o encontro entre o plano pessoal e social (LOPES, 2021) e aos *bons encontros* que acontecem quando algo ou alguém nos afeta alegremente e aumenta nossa potência de existir (nosso *conatus*) (SPINOZA, 2020). Pelas relações com o mundo, pelo brincar, as crianças leem o mundo, constroem suas vivências, criam e transformam o mundo, perseveram em seu ser, como os autores me ajudam a pensar. Além disso vale ressaltar que “por meio dos bons encontros com a natureza, seus seres e seus processos que potencializamos a capacidade das pessoas, das crianças, de afetar e serem afetadas [...]” (Tiriba e Profice, 2019, p. 9).

As vivências com a natureza potencializam nossa existência, fortalecem o senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza (biofilia). Por outro lado, do afastamento dos ambientes naturais decorre a interrupção da biofilia (PROFICE, 2016).

Ainda na roda com Spinoza, o filósofo afirma na Proposição 6 de seu livro “Ética” que “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”. (SPINOZA, 2020, p. 105) o que me conecta com as vivências brincantes das crianças nos quintais de seus mundos, brincadeiras estas que as constituem ou seja, que potencializam seu desejo pela vida, de perseverar na vida, de perseverar em seu ser.

Os humanos são modos de expressão da natureza; são um modo de expressão dentre outros modos, através dos quais se expressa a substância única que é a vida. Assim, sendo os humanos seres da natureza, o desejo de estar ao ar livre, o interesse das crianças pelos animais, pela água, pela terra, revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza. (TIRIBA, 2018, p.189)

É em conexão com o que reflete Tiriba (2005; 2010; 2018) e Spinoza (2020) que penso a potência da criança em seus brincares pelos espaços da escola, da cidade, da vida e as *vivências* (Lopes, 2021) construídas por essas relações. É bem possível que crianças que cresceram brincando na terra, cuidando das plantas, subindo em árvores e comendo de seus frutos, plantando sementes, brincando nas águas de cachoeiras, praias ou rios, cuidado de animais, enfim se relacionando com os seres de seus encontros, construirão uma relação de amorosidade com o espaço e os seres que o habitam. A pesquisadora Léa Tiriba chama a atenção para a importância do conceito de ecosofia desenvolvido por Guattari (1990) para a construção de uma “proposta de educação comprometida com a

qualidade de vida no planeta” (TIRIBA, 2005, p. 212) quando se vivencia, a nível micro, a qualidade de vida no cotidiano com as crianças na própria escola.

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

Ao pensar a respeito das relações dos seres humanos consigo mesmo, com os outros e com a natureza me vem à mente os “encontros” em Spinoza (2020). Em seu livro *Ética* (2020), Spinoza nos fala da importância dos encontros, o que em muito se identifica com minha pesquisa. Ele faz uma profunda reflexão sobre como somos afetados pelos *bons encontros* que aumentam nossa potência de agir e os *maus encontros* que a diminuem. O filósofo defende que quando vivemos boas experiências, ou seja, situações que nos dão prazer, estas aumentam nossa potência de vida. Nos fazem perseverar em nossa essência- o que seriam os “bons encontros”. Do contrário, quando vivenciamos más experiências, quando passamos por situações que não são agradáveis, nossa potência de viver diminui, ou seja, nos entristecemos- seriam os “maus encontros.”

Não preciso lembrar ao leitor qual a expressão das crianças quando estão em um ambiente natural, brincando livremente e quando estão em salas de aula, emparedadas, quais experiências aumentam sua potência de vida e quais diminuem?

Desse modo, entendendo as crianças como seres da natureza, sujeitos históricos, culturais e de direitos, minha pesquisa tem como objetivo geral pesquisar o que podemos aprender com as crianças quando estão em estado de liberdade, brincando em espaços públicos da cidade. Os objetivos específicos são: investigar como é ser criança em Rio Bonito; conhecer seus territórios, do que brincam e onde brincam; ouvir o que as crianças têm a dizer sobre ser criança, sobre seu mundo/ vida; perceber qual o lugar da natureza na vida/ no sentimento das crianças e o que aprendemos com a natureza.

Esta é uma pesquisa narrativa, andarilha, brincante, dialogante que acontece criando laços e convivendo com as crianças na rua e nas praças. É também uma pesquisa que rememora a infância da menina Joice e as infâncias de meus encontros ao longo de 12 anos, como educadora de escolas públicas em Rio Bonito, onde nasci e me criei e

municípios vizinhos. No primeiro momento da pesquisa andei pela cidade, pelas praças, observando e cartografando o território, as crianças desses espaços - do que brincam, como brincam, o que dizem, preservando o anonimato das crianças. Num segundo momento começo a firmar relação com algumas crianças e suas famílias, com um convite para brincar, com autorização das famílias e das crianças, ao total participam 07 crianças. No terceiro momento começamos a combinar onde ir, nos encontraremos para brincar juntos. Ao longo das brincadeiras e das conversas farei registros fotográficos (preservando a imagem das crianças) e registros no diário de campo. A coleta de materiais se deu por meio de observação e participação nas brincadeiras, conversa com as crianças, registros audiovisuais e caderno de campo. As crianças aparecem ao longo de todo o texto, em suas vozes, nas fotografias e nos relatos e assim, é um convite à caminhada pelos “mapas-vida”, “mapas-encontros” na construção dos diálogos entre crianças, paisagens e os conceitos estudados. Vale deixar registrado, desde já, que os nomes das crianças são fictícios, criados por elas em uma roda de conversa na qual decidimos que os nomes teriam relação com as brincadeiras ou outras coisas que elas gostam de fazer/brincar ao ar livre.

Caminho nessa pesquisa, primeiramente com as crianças (com *Bagunça*, *Pipeiro*, *Menina das Trilhas*, *Menina desenhista*, *Gabriel de Jesus*, *Richarlison*, *Bola*⁹ e outras crianças de nossos encontros) em busca de descobrir o que as crianças, quando estão nos espaços *desemparedados*, nos ensinam/ ensinam para as escolas. O percurso dessa caminhada aparece neste texto com a seguinte organização: no capítulo I trago um diálogo com os estudos da Infância e o que é ser criança em Rio Bonito abordo as contribuições dos estudos da infância a partir das concepções/conceitos dos campos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; 2008), Antropologia da Criança (COHN, 2005; TASSINARI, 2007; 2009); Geografia da Infância (LOPES, 2005; 2008; 2009; 2021); estudos de Tiriba (2005; 2018), registros da arquiteta Mayumi Lima (1989) e a Filosofia de Spinoza (2020). Trago para a reflexão o que é ser criança para as crianças de Rio Bonito, seus territórios, do que brincam e onde brincam, juntamente com os personagens conceituais que nos ajudam a pensar a força do brincar, como Borba (2007), Freire (1983; 1995), Lopes (2008; 2021), Mestre Roquinho¹⁰, Rufino (2021), Tiriba (2005; 2010; 2018).

⁹ Nomes fictícios escolhidos pelas crianças.

¹⁰ Disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/a-pedagogia-das-essencialidades/>>.

No capítulo II apresento o campo e as opções metodológicas da pesquisa. A caminhada se mostra como uma metodologia a partir da leitura de Masschelein; Simons (2014), Caminho de mãos dadas com Freire (2011); Serpa (2010); Ribeiro; Sanches e Souza (2016); Friedmann (2020); Cohn (2005); Lüdke e André (2014) para pensar o diálogo, ou conversa e a observação participante. Junto com Nobre (2022) e Caputo (2020) trago as reflexões sobre a fotografia como uma importante ferramenta para a minha pesquisa. A narradora vem junto com as crianças e com Ribeiro; Sanches e Souza (2016); Serpa (2014) e Benjamin (1987). Para me dar sustentação em relação à pesquisa com crianças na natureza dou as mãos a Cruz (2019) e Tiriba (2018). Neste capítulo trago, também, como a caminhada acontece, o início desse caminho, a complexidade de fazer pesquisa e uma contextualização do local por onde caminhamos de mãos dadas com Guattari (1990), Morin (1996; 2011), Freire (1996), Maturana e Varela (2021).

O convite do capítulo III é o de observarmos juntos os registros do campo e “o que há para ver, ouvir, pensar?”¹¹ com algumas reflexões do que as crianças podem ensinar para nossas escolas. Vamos caminhar juntos?

I. O que é ser criança em Rio Bonito: um diálogo com os Estudos da Infância

Criança é bagunceira, legal, levada, que gosta de fazer tudo [...] (Pipeiro, 7 anos)

As crianças estão conosco e com tudo o que existe no mundo, experimentam, significam, criam, inventam, refletem e têm muito a dizer. Suas infâncias são vividas de diferentes maneiras, a depender do tempo, do espaço, das relações constituídas, das condições socioeconômicas, das culturas que vivenciam. “A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

Neste capítulo abordaremos as contribuições dos estudos da infância a partir das concepções/conceitos estudados. Trarei para a reflexão o que é ser criança para as crianças de Rio Bonito, seus territórios, do que brincam e onde brincam, juntamente com os personagens conceituais que nos ajudam a pensar a força do brincar.

¹¹ MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51.

A antropóloga Clarice Cohn (2005) inicia seu livro “Antropologia da Criança” com as seguintes perguntas, com as quais comungo e por isso destaco: “O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância?” (COHN, 2005, p.7). A autora destaca que:

O que entendemos hoje por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. (COHN, 2005, p. 22)

Neste sentido, os estudos da Antropologia da criança são de suma importância para entendermos a criança a partir do seu ponto de vista, em seu contexto social e cultural (COHN, 2005). A antropóloga destaca que “[...] uma antropologia da criança pode ser desde aquela que analisa o que significa ser criança em outras culturas e sociedades até aquela que fala das que vivem em um grande centro urbano.” (COHN, 2005, p. 6).

Seguindo pelo fio dessa trama, esta pesquisa busca entender o que é ser criança em Rio Bonito, ouvir as crianças, brincar com elas e aprender um pouco mais sobre seus mundos, que não está separado do nosso, mas têm lógicas próprias, visões específicas, as quais constituem culturas infantis próprias das crianças da nossa sociedade.

A partir da década de 1960, aconteceu uma reformulação dos conceitos antropológicos de cultura, sociedade e agência. Com a revisão desses conceitos-chave da antropologia, o lugar da criança é revisto:

Ao contrário de seres incompletos, treinados para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2005, p. 21)

Essas mudanças trazem novas perspectivas aos estudos antropológicos em três aspectos: “a criança como ator social, a criança como produtora de cultura, e a definição da condição social da criança.” (COHN, 2005, p. 21).

Ao abordar as diferentes correntes e teorias da Sociologia da Infância, SARMENTO (2008) apresenta como pontos de confluência teórica dez proposições, conforme apresentada no quadro abaixo:

Quadro de Confluências teóricas da Sociologia da Infância



1. A infância deve ser estudada em si própria. [...]
2. A infância é uma categoria geracional. [...]
3. O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância. [...]
4. A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade - conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo. [...]
5. A infância não é uma idade de transição - a menos que consideremos que todas as idades são de transição. [...]
6. As condições de vida das crianças precisam ser, igualmente, estudadas, considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania.
7. As crianças são produtoras culturais. As culturas da infância (Corsaro, 1997, 2003; Delalande, 2001; Sarmiento, 2004) exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. As culturas da infância são geradas das interações de pares e no contato com os adultos. [...]
8. As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”. [...]
9. As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância.
10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação da própria Sociologia. [...] (SARMENTO, 2008, p. 19)

Quadro elaborado com base em Sarmiento, 2008.

Das proposições apresentadas destaco três: “A infância deve ser estudada em si própria. [...]” (SARMENTO, 2008, p. 19), neste sentido a infância ganha visibilidade, as crianças antes invisibilizadas em estudos e análises passam a fazer parte de forma atuante, ter suas expressões e linguagens ouvidas e consideradas.

As confluências encontradas por Sarmiento se enredam nos fios das minhas recordações e me levam as falas dos indígenas do povo Pataxó-MG, no curso “Infâncias Brasileiras - NiNa/UNIRIO”¹², ao dizerem o que é ser criança e o que é a infância para eles:

[criança] para nós ela é um ser que busca muito a relação de vida com o ambiente. O ambiente da criança, ele desenvolve em tudo do seu povo [...] porque a criança desenvolve sua criatividade, o seu pensamento... e que a infância é uma fase de vida onde sabem que às vezes o olhar da criança vai mais longe que de um velho. O olhar da criança está bem vivo, inspirado.

O segundo ponto abordado por Sarmiento que vejo muita relação com o primeiro é que, “a construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade - conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo. [...]” (SARMENTO, 2008, p. 19).

¹² Curso de extensão Infâncias brasileiras NiNa/UNIRIO, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OVKrzlrMMEM&t=2256s>.

¹³ Referindo-se ao seu nome.

Por último, como terceiro ponto, confluem com Sarmiento entendendo que “as crianças são produtoras culturais. [...]” (SARMENTO, 2008, p. 19). As crianças observam o mundo que as cerca, interagem com ele e criam suas formas de ser e estar no/com o mundo. Muito disso pode ser observado nas brincadeiras das crianças que teremos a oportunidade de acompanhar ao longo desta pesquisa.

Visto isso, busco saber das crianças de Rio Bonito com as quais andeilhei pela cidade, o que mesmo é ser criança? Em nossas brincanças e conversas elas assim definiram o que significa “ser criança” para elas:

***Bagunça (2 anos)** - “Ser criança é Ga...¹³, é um menino [...] Eu vou fazer 3 anos, assim...” (mostrando os dedinhos).*

Quando *Bagunça* sintetiza que “ser menino” é ter três anos de idade, pode estar expressando a concepção fragmentada que a escola moderna lhe impôs, ou mesmo a concepção que recebe no ambiente familiar e social, pois estamos todos impregnados da lógica cartesiana, onde somos identificados por meio de números - número que identifica a idade; número que identifica a sala de aula a qual ele pertence; número de documentos; número de sua posição na chamada - dentre tantos outros.

***Pipeiro (7 anos)** - “Bagunceira, legal, levada, que gosta de fazer tudo [...] brinco com meu primo quando vem pra cá, brincava com Téo, mas não brinco mais lá na casa dele, no colégio tenho um amigo chamado*

João, mas agora a gente fica brigando [...] Tem Wallace e Danilo também, e uma menina lá”.

A fala de *Pipeiro* é a que mais se aproxima das concepções eleitas neste estudo para tecer a trama que dá sustentação à vida na infância. Denotando que em sua vida de infância é permitido ser levado, brincar com os primos e até mesmo “brigar”, nos mostra um certo distanciamento da tarefa de “estudar” que aparece nas falas dos demais colegas.

***Menina das Trilhas (13 anos)** - “O que é ser criança? Hummm não sei...”. Pergunto, “Você é criança?” “Não...”. Pensa e diz, “Sou préadolescente”.*

Pergunto às crianças: “E eu sou o que?” Elas respondem:

“Hummmm... Adulta... Criança; adulta-criança.” (Menina das Trilhas).”

Pipeiro diz: “Eu trato você igual criança, porque você brinca demais.”

Gabriel de Jesus responde: “Criança!” Richarlison diz: “Adolescente!”.

Confesso que fico feliz com a resposta das crianças em relação a mim e vejo na “adulta-criança” a infância, que extrapola a idade cronológica. No entanto, destaco novamente o ponto que aparece na fala do *Bagunça*, quando relaciona ser criança a sua idade, percebo que Menina das Trilhas fica pensativa. Em nossa sociedade entende-se que se é criança até os 12 anos de idade (pelo Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA)¹³ e depois disso seria um período que é considerado a pré-adolescência ou adolescência, depois dando início a vida adulta. Entretanto, para os diferentes povos indígenas as fases da vida são vistas e “marcadas” de forma diferente. A exemplo disso Cohn (2005) traz dos povos Xikrin, os rituais (pinturas e ornamentações) que recebem de acordo com a fase da vida:

[...] O momento em que conquista uma primeira autonomização, quando começa a andar e falar, locomovendo-se sozinha. E a modalidade de pintura que possa receber [...] será a mesma até uma derradeira vez, quando gestar por si uma criança [...] Poderíamos concluir que um ou uma Xikrin será criança até o momento em que passa a ter uma criança que é sua – e que é o momento em que o casamento é consolidado. (COHN, 2005, p.25)

As respostas de Richarlison e Gabriel de Jesus que relacionam ser criança a estudar e brincar, me remete a escola e com isso sigo com algumas reflexões a respeito dos lugares destinados às crianças a depender do período e das sociedades.

¹³ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal. No Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental- GITAKA temos refletido a respeito das infâncias indígenas e do “tempo” em que se é criança e se passa a adulto nas diferentes sociedades. Portanto, aqui, neste estudo, a Menina das Trilhas fará parte do grupo de crianças.

Richarlison (10 anos) - “Estudar e brincar”.

Gabriel de Jesus (7 anos) - “A coisa que mais faço em casa é...”, o irmão (Richarlison) responde, “Estudar e brincar”, e o menino concorda, “É... E as vezes sou meio chato”.

Os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e nas instituições

A antropóloga Antonela Tassinari no texto *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*, nos traz profundas reflexões que dialogam com nossas inquietações enquanto educadoras que acreditam na potência das infâncias, na autonomia das crianças, na importância das relações, dos encontros, experiências e trocas entre crianças e adultos-crianças. A antropóloga reflete:

Somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade – como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada à condição de “criança-aluna”, assim como costumamos reconhecer a relação das crianças com seu meio social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores. (TASSINARI, 2019, p. 1)

O título do texto me causou estranhamento e até certo incômodo, mas logo no trecho que trato a seguir, sinto minhas inquietações em relação às infâncias e à escola contempladas:

Contextos sociais em que as crianças não frequentam a escola chegam a ser concebidos como anomalias ou aberrações e, de fato, multiplicam-se situações de exploração do trabalho infantil e de violência contra crianças que são alijadas da possibilidade de participar de escolas. Tendo em vista essa dura realidade, seria difícil criticar a frase “lugar de criança é na escola”. No entanto, esse *paper* convida a pensar sobre alguns corolários dessa proposição: se lugar de criança é na escola, os demais lugares não são para crianças? Nesses outros lugares não há aprendizagem? Enfim, que noção de “infância” se produz nesse vínculo exclusivo com a escola? (TASSINARI, 2019, p. 1)

Como educadora de escolas públicas, já repeti a frase “lugar de criança é na escola” algumas vezes. Manter as crianças frequentando as escolas em alguns contextos é uma questão de preservar sua vida, seus cuidados, sua alimentação, o encontro com adultos e crianças, as brincadeiras, garantir aprendizagens e, muitas vezes, o amparo emocional de que precisam. Concordo que o lugar da criança não é somente na escola, e

que não podemos ter uma imagem da criança reduzida à aluna/ estudante. Lugar de criança é em família, nas ruas, praças, e em todos os espaços. Importante ressaltar que Tassinari diz que “nem por isso, pretende desmerecer a importância da educação escolar. A ideia é redimensionar a experiência escolar como definidora da infância em geral.” (TASSINARI, 2019, p. 3). Nesse sentido, a antropóloga propõe:

[...] refletir, por intermédio dos exemplos de sociedades indígenas, sobre contextos em que as infâncias podem ser vivenciadas com maior liberdade e autonomia e nos quais as crianças participam como atores plenos. Contextos de aprendizagem nos quais as crianças figuram como mestres e aprendizes. (TASSINARI, 2019, p. 1)

Percebemos o quanto nossa sociedade está condicionada a atrelar a ideia de criança à de aluno, criança-aluno, e não criança-criança, da vida, do mundo, da potência, dos afetos. Reduzimos toda imensidão da criança à condição de criança-aluna.

Procuro desenvolver o argumento, seguindo Illich (1985), de que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. (TASSINARI, 2019, p. 4)

E como extrapolar essa visão? A pesquisadora propõe que o caminho seja o estranhamento, com ele poderemos desnaturalizar as consequências dessa posição de criança-aluna, que vivenciamos e acabamos reproduzindo em nossas práticas cotidianas. Aponta ainda que, “a visão criança-aluna extrapola os muros da escola e a categoria de “aluno” torna-se modelar para definir a infância como um todo.” (TASSINARI, 2019, p. 6).

Pensarmos a infância estritamente relacionada à escolarização limita a uma fase de aprendizado cercada de dominação, regulação e autoritarismo. A antropóloga, ao trazer alguns registros de como as crianças indígenas são vistas e percebidas, como participam do cotidiano e circulam pelos espaços, como têm suas vozes ouvidas e respeitadas, reflete:

[...] aprendemos com as crianças indígenas sobre as capacidades infantis de discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas de problemas práticos, que desabrocham quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem, muitas vezes na posição de mestres. (TASSINARI, 2019, p. 21)

A visão das crianças, em vivências não escolarizadas, na posição de mestres, conflita fortemente com a visão da criança como um vir a ser, a criança que hoje aprende

para “ser alguém na vida”, a criança do futuro. O que me remete à reflexão de Daniel Munduruku:

Eis uma pergunta que nunca me fizeram, na aldeia, quando criança. Nenhum adulto jamais insinuou que eu precisava ser alguma coisa quando me tornasse homem. [...] Perguntar o que uma criança vai ser quando crescer é especular sobre um futuro que é fictício, é tirá-la de seu presente fazendo-a desejar um tempo que só existe na ficção ocidental, que não pertence a ninguém, porque não é real. Mais do que nunca, é necessário e urgente educar nossas crianças para viverem seu presente, caso contrário, correremos o sério risco de criar cidadãos infelizes. (MUNDURUKU, 2019, p. 57)

Comprometida com a vida, com a alegria, com o *desemparedamento*, com as relações e afetos, entendo a criança como ser da natureza, sujeito histórico, cultural e de direitos, que precisa ser reconhecida com tudo que é, e não reduzida a uma única condição, como a condição de aluno, ou o adulto que será.

Diante de tantas questões, os estudos da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança colaboram para importantes reflexões que dão visibilidade às crianças e suas formas de viverem suas infâncias nos diferentes contextos e relações sociais estabelecidas. São estudos que evidenciam as crianças como atores sociais, produtoras de culturas, deslocando nossos olhares adultocêntricos, para vermos outras lógicas, outras formas de percebê-las e nos relacionarmos com elas.

Nesse sentido, percebo que os estudos confluem com a Geografia da Infância, no qual a infância é considerada “um artefato social, uma concepção, uma forma de ver, olhar, compreender e localizar as crianças, uma constituição presente nas diferentes localidades e sociedades, onde diferentes espaços e tempo se amalgamam.” (LOPES, In: Vasconcellos, 2008, p. 59).

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. (LOPES, 2008, p. 67)

Os estudos da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança e Geografia da Infância compartilham a concepção de que não há um desenvolvimento universal, de que cada criança se desenvolve conforme o contexto sócio-histórico em que vive, das relações estabelecidas entre elas e delas com os adultos, situadas em um contexto, espaço e tempo. Dessa forma, percebo que os estudos das infâncias se encontram nas afirmativas de uma necessidade de romper com as visões colonizadoras-reducionistas-adultocêntricas que marcaram nosso olhar sobre as crianças e suas interações com o mundo. Para isso, os

estudos aqui descritos apontam para a necessidade do rompendo com a invisibilidade da infância (Sarmiento *In Friedmann e Romeu*, 2016), com a concepção da infância como um período da não-fala (Sarmiento, 2005) e da infância como o não-lugar, o não-tempo (Lopes, 2008).

Em entrevista Sarmiento (2016) destaca que a criança vem sendo entendida nos últimos séculos em torno de duas ideias: “a de que ela não tem cultura própria e precisa ser educada [...]”; e “a de que ela não tem também uma moralidade própria e que por isso precisa ser socializada dentro dos valores [...] para que possa exercer suas funções de adulto de forma integrada”. (Sarmiento *In Friedmann e Romeu*, 2016, p.7). Nas duas ideias percebemos a invisibilização da infância, a marca de uma criança que ainda não é, não tem e virá a ter e ser. Entretanto, o pesquisador afirma que nos últimos 25 anos começamos a ter uma ruptura com essa concepção da modernidade e assim, a criança passa a ser cada vez mais pensada a partir do que ela é, das suas potencialidades e formas de construir culturas. (Sarmiento *In Friedmann e Romeu*, 2016)

Ainda neste sentido da (in)visibilidade da infância Sarmiento destaca que, mesmo que com todo avanço dos estudos das infâncias “[...] em geral não dedicamos atenção suficiente para ver o que as crianças querem e o que pensam.” (Sarmiento *In Friedmann e Romeu*, 2016, p.9).”

Com essa afirmativa parto para o próximo ponto destacado juntamente com Sarmiento (2005) que é o da infância como o período da não-fala:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarraçado ou ilegítimo. (SARMENTO, 2005, p. 368)

No texto o autor afirma a responsabilidade que temos de, ao falarmos de crianças, considerarmos não só essas gerações mais novas, mas também a sociedade na sua multiplicidade onde essas crianças nascem e se constituem como sujeitos e atores sociais na sua diversidade e alteridades diante dos adultos. (SARMENTO, 2005).

Neste sentido, Lopes (2008) destaca que:

Para Sarmiento (2007), ouvir a voz das crianças é uma expressão que guarda em si todo um programa que pode ser compreendido em sua expressão teórica, epistemológica e política. Essa postura significa uma tentativa de ruptura com uma forma tradicional de ver a criança, que historicamente teve sua linguagem negada, tradicionalmente compreendida fora de seus contextos culturais e

geracionais, e percebida como sujeito afastado dos centros decisórios das coletividades em que se insere, algo que se estende nas suas interações com o espaço e na negação de suas possibilidades de constituírem lugares, territórios, paisagens. (LOPES, 2008, p.80).

Em conexão com a visibilidade da infância e com a idade do falante, temos a Geografia da Infância com as suas contribuições para pensarmos as crianças que são de um lugar, de um tempo, que carregam consigo suas histórias, circulam pelos espaços, criam suas paisagens e territórios e por isso, colaboram para o rompimento da infância como o não lugar e o não tempo.

E a infância não é também o não-lugar, o não-tempo. As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas. (LOPES, 2008, p. 77).

No início do texto afirmei que esta é uma dissertação mapa, uma dissertação mangueira, crianqueira e andarilha, justamente pensando a nossa relação com/no ambiente desde que nascemos, por isso trago abaixo para o diálogo “o menino e a pipa” em conexão com o que afirma Lima (1989) e o conceito de *vivência* em Lopes (2021).

O relato traz a relação criança-ambiente, com intuito de conectar o leitor aos conceitos e relatos do nosso cotidiano com as crianças. A *vivência espacial* das crianças (LOPES, 2021), a infância na dimensão que trouxemos acima, situada em um lugar, um tempo, com as suas relações, saberes que se constituem das mais variadas formas, com os diversos mestres humanos e não humanos.

Anteriormente afirmei que os estudos realizados me permitem pensar na necessidade de romper com as visões colonizadoras-reducionistas-adultocêntricas que temos sobre as crianças. Com isso, busco ao longo do texto trazer as crianças, suas falas, sabenças, brincanças, suas paisagens e territórios. Faço isso com esperança(r) que a adulta tão “formatada” pela lógica dominante, colonizadora de corpos e ladra de tempo de qualidade e vida potente deixe-se afetar pelas crianças em suas capacidades de reinventar a vida e aprenda com elas como andarilhar, vivenciar e ver o mundo.

Começo, então, com “o menino e a pipa”.

O menino e a pipa

Figura 4: Criança soltando pipa.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Entre os bairros da Bela Vista e do Rio do Ouro, nas minhas andanças, encontrei com uma criança algumas vezes soltando pipa, às vezes sozinho, às vezes com um ou alguns rapazes, bem no final da Bela Vista, entrada para o bairro Rio do Ouro. Esse caminho é cheio de ruas. De um lado vamos para o bairro da Jacuba, onde mora meu sobrinho, Ga, do outro para o bairro Rio Vermelho, onde moro, ficando onde encontro o menino que solta pipa, ou seguindo em frente estamos no Rio do Ouro. Observei por um tempo e aproximei-me, o menino já estava sozinho, do portão uma senhora “de olho”. Puxei assunto e descobri que a senhora é a avó, falei com ela, conversamos um pouco e fui conversar com o “menino da pipa”, até agora era assim que o conhecia. Falei com o menino que gostava de vê-lo soltando pipa, ele sorriu e olhou para a pipa, parecendo estar um pouco tímido, e tentando desenrolar a linha que estava embaraçada. Perguntei seu nome e ele respondeu, me disse que adora soltar pipa, mas que não tem outras crianças para brincar com ele. Perguntei quem era o rapaz que estava com ele e me

respondeu que é seu primo. Combinei de voltar outras vezes para ele me ensinar a soltar pipa e ele mostrou-se interessado. Voltou a choviscar um pouco e a avó pediu que fosse para dentro. Fui para casa toda molhada pela chuvinha fina, que no caminho engrossava, mas feliz por saber que o “menino da pipa” (7 anos) e vai me ensinar a soltar pipa. Voltei muitas vezes e volto sempre, ele virou meu grande parceiro das andanças e brincanças pela cidade, e com ele traz a irmã, o primo e, algumas vezes, amigos. Ainda não aprendi a soltar pipa... mas fiz amigos, ganhei dores nos braços e sorrisos no rosto.

O menino na sua relação com o mundo, naquela cena - ele e a pipa, ele e o vento, ele e o saber dos mais velhos (avó que o vigia pelo muro, não interferindo diretamente na brincadeira, mas cuidando de longe para que o menino esteja em segurança; os rapazes mais velhos que ensinam o menino como colocar a pipa no alto) - nos dá pistas da materialização do conceito de vivência. O conceito de vivência (*perejivanie*) “coaduna a pessoa, sua autoria, sua personalidade, seu mundo e seu ser no mundo.” (LOPES, 2021 p. 102).

Entendendo que a *vivência* tem “na singularidade do existir, suas peculiaridades em cada um de nós, que vai se forjando a partir do seu plano social (o meio) e o plano individual (a pessoa)” (LOPES, 2021, p. 103) penso: Como podemos conceber que o conhecimento só pode ser produzido em salas fechadas, com crianças sentadas uma atrás da outra, com seus movimentos cerceados? Quantos saberes há nas vivências das crianças pelos espaços desemparedados e o quanto temos a aprender com isso? Penso que o encontro dessa criança com a vida, com o mundo, que os saberes construídos ali podem ser caracterizados como um *bom encontro* (Spinoza, 2020).

Olhando para o menino, a rua da sua casa, o céu e a pipa e atentando para arquiteta Mayumi Lima diz que o “espaço não é apenas o lugar da imaginação poética: ele é também fruto de conhecimentos objetivos, lugar de relações vitais e sociais concretas e determinado por elementos materiais que modificam a sua natureza e qualidade.” (Lima, 1989, p. 14) reflito que é tempo de desemparedar, de romper com os muros, de devolver o verde para as escolas da infância e devolver às crianças o direito de brincar com a natureza. Dos bons encontros com o “menino da pipa”, nos aproximamos de de Freire, onde, “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (Freire, 1995, p.20.). Penso que como educadores e educadoras das infâncias precisamos olhar mais para fora da escola: como as crianças brincam? Do que brincam? Onde brincam? O que têm a dizer sobre os espaços, suas paisagens, seus encontros com a

natureza e suas sensações? Como se relacionam com os outros, com o espaço e consigo mesmas? O que isso pode ensinar às escolas?

Para Spinoza (2020), o conatus é a força vital ou esforço pelo qual cada indivíduo busca preservar a própria existência. Somos natureza, como aprendemos com Spinoza (2020) desse modo, brincar com a natureza da qual somos parte, nos conecta com nosso ser. Por isso brincar com a água, a terra, as plantas, o vento, os animais, os insetos, as pedras, observar e sentir as flores, o céu, o sol e a chuva, se constituem em vivências que, para além dos saberes exigidos pela academia - os quais não duvidamos da importância que tem para a vida em sociedade - nos tranquilizam e desenvolvem nossa curiosidade, imaginação e capacidade de concentração, nos aproxima da nossa natureza e fortalecem a biofilia. Para Profice (2016, p.21), “[...] biofilia se refere ao apego que temos ao mundo natural e seus seres.” Seguindo nesta direção, compreendemos que as vivências das crianças com a natureza fortalecem seu vínculo com o mundo natural, contribuem para o conhecimento local acerca dos ambientes, seres e processos naturais (Tiriba e Profice, 2019). Conforme vimos anteriormente em Spinoza (2020), o conatus se fortalece quando acontece um bom encontro.

É necessário observar que, o desejo das crianças de extrapolarem os muros e reinventarem a organização da sociedade que dociliza os corpos (Foucault, 1987) e assim, diminuem a potência de agir, aparece no brincar. Pelo brincar que as crianças constroem suas vivências espaciais, criam e transformam o mundo, perseveram em seu ser.

Na brincadeira, lemos o mundo e o transformamos, afetamos e somos afetados (Spinoza, 2020), nos conectamos com a natureza de que somos parte, construímos experiências afetivas com a natureza (Santos, 2018), buscamos a liberdade e o desemparedamento (Tiriba, 2018), fortalecemos o corpo e a capacidade de perseverarmos no ser (conatus) dentre tantas outras importantes vivências. Seguimos acompanhando os passos das crianças, acreditando na Educação como direito e alegria (Tiriba, 2018) e na luta contra toda forma de emparedamento que diminui nossa potência de agir.

Com este relato já conhecemos a primeira criança, que como tantas crianças do nosso Brasil, é negra, de classe média baixa, vive com sua avó aposentada e sua irmã. Juntos vivem numa casinha simples, sem muitos recursos. É uma criança estudante de escola pública, que enfrentou muitas dificuldades no período pandêmico atravessado e ainda não aprendeu a ler e escrever “convencionalmente”, mas lê o mundo com muita habilidade. É também uma criança com sonhos, desejos, olhos brilhantes e curiosos, que

tem poucos brinquedos, mas ama brincar e brinca com o vento, o mato, a terra, com as possibilidades de seu corpo, mas que adora ganhar uma bola, uma pipa e um carrinho também. É criativa e inventiva, ao longo do texto veremos tudo que essa criança criou! Ela criou brinquedo, música, me mostrou caminhos novos que eu não conhecia e me apresentou um espaço novo para brincar também e junto com o amigo que brincava por lá criou até o nome para esse espaço.

Quem são as crianças que andarilham e brincam pelos “quintais” da cidade?

As crianças brincam pelos seus quintais, pelas ruas e praças. Claramente percebemos que o número de crianças brincando nas ruas diminui a cada ano. Fatores como o aumento da violência, crescimento da cidade, poluição, entre outros, corroboram para que os espaços possíveis para o brincar sejam minimizados ou, até, extintos. A quantidade de prédios, casas, fábricas, aumentam, assim como os carros circulando, e o número de crianças brincando na rua diminui. Com isso, podemos identificar o crescimento do acesso às telas (de computadores, televisores, tablets, celulares, videogames etc.). Nas sociedades pré-industriais a rua tinha grande importância para as pessoas e era do domínio de adultos e crianças. (Lima, 1989). A arquiteta destaca que:

Ao se referir aos espaços públicos e privados, indiferenciados até o século XII, Arlette Farge lembra-nos da importância da rua na vida da população e das crianças nas sociedades pré-industriais, isto é, até o século XVIII. Diz a autora: “tudo se passa na rua. A rua pertence aos pobres e aos ricos [...]” (LIMA, 1989, p. 90)

Na contramão das grandes cidades, na interiorana Rio Bonito, algo que me chama bastante a atenção é que, diferentemente de alguns locais, ainda vemos crianças brincando na rua, e confesso que isso me enche de esperança. Como registrei anteriormente, fui uma menina que brincou nos quintais e na rua de casa e, assim, desenvolvi o gosto pela liberdade, fiz amizades, criei e resolvi conflitos, “bolei estratégias”, desenvolvi o “poder da retórica”, me relacionei com as pessoas e os espaços. Assim, sou hoje a confluência de todas as vivências que tive com o espaço, o mato, a terra, as árvores, a água, o vento, o sol, a chuva, a lua, os animais, insetos, crianças e adultos. Acredito, assim como Paulo Freire que o Brasil, na forma como existe para mim, dificilmente existiria sem o meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. [...]” (FREIRE, 1995, p. 25)

E para dar seguimento a trama dos diálogos, apresento a seguir um pouco da identidade das crianças que participam das andanças e brincanças. Os nomes reais das crianças são mantidos em confidencialidade, os nomes escolhidos por elas têm relação com o que gostam de brincar e fazer pela vida.¹⁴

Pipeiro (7 anos) – *Este vocês acabaram de conhecer! O menino da pipa, cria brinquedos pela praça nos espaços que não existem e cria fogão a lenha com pedaços de graveto. Ele vive no bairro do Rio do Ouro com sua avó e sua irmã, em uma casa simples que parece ter a rua como sua extensão, pois sempre que passo por lá vejo o menino brincando pelo chão ou com uma bicicleta, bola ou soltando pipa; algumas vezes vejo também a avó ou família (tias e primas que moram por perto) conversando. Pipeiro é um menino de olhos brilhantes e curiosos que nos encontros mostra alegria, entusiasmo e muita energia. Pipeiro, a irmã e o primo (que fazem parte de nossos encontros) estudam em uma Escola Municipal localizada no bairro Rio do Ouro, próximo ao local onde moram.*

Menina das trilhas (13 anos) - *irmã mais velha de Pipeiro que chega para acompanhá-lo nas brincadeiras, mas ao longo de nossos encontros demonstra gostar tanto que “embarca” conosco, ajuda com os materiais e lanches e nos cuidados com as crianças menores também. Ela se interessa pelas águas, peixes, gosta de se balançar, brincar de pique, conversar pela praça e fazer as trilhas que encontramos no Parque Natural Verde Vale.*

Bola (7 anos), *primo de Pipeiro, menino conversador e brincalhão, que adora estar com os primos. Mostrou ao longo de nossos encontros que todas as brincadeiras que o convidam ele “topa” e lá está, aquele que fez amizade com todos pelo caminho. Fez amizade com a senhora desenhista na praça da Bela Vista; com a menina que nos levou para “trilhas secretas” no Parque Natural Verde Vale e com o menino que nos levou para brincar com as águas da cascatinha do mesmo parque. Ele mora perto dos primos, mas já é em outro bairro chamado Bela Vista, vive em uma casa simples, e é*

¹⁴ Importante ressaltar que algumas crianças que não fazem parte da pesquisa, mas que brincaram conosco em alguns encontros aparecerão, no decorrer do texto, com as letras iniciais de seus nomes.

estudante da mesma escola dos primos. É muito comum vê-lo caminhando até a casa dos primos, ou na frente do portão brincando e conversando com eles. Bola é cheio de energia como Pipeiro, e quando se juntam tudo é festa! Uma simples caminhada na rua se torna enredo de histórias mirabolantes, de deitarem e rolarem na grama, de correrem um atrás do outro, de pularem... Gostam de ir combinando pelo caminho o que vão fazer quando chegarem lá, e o que tem para o lanche do dia e sugerem lanches para os próximos encontros.

Bagunça (3 anos), meu sobrinho que vive convidando a todos para caminhar e agora quem o convida para as andanças sou eu. O menino observador que mostra interesse pelas plantas e pelo céu, adora observar a lua, espera com entusiasmo os dias de sol para ir à praia, piscina ou passear na lagoa, os dias de chuva não são seus prediletos, mas quando chove brinca em casa (como ele conta). Ele gosta muito de brincar com terra, areia, cavar, colocar areia ou terra nos seus caminhões com sua pá de brinquedo, adora catar pedras, e diz que são preciosas, e os paus (que, segundo ele, podem ser foguetes, aviões, carrinhos e dá até para fazer suco de pau). Ele mora com seus pais em uma espaçosa casa, com quintal, em um loteamento aberto, arejado e bastante arborizado. Perto de sua casa mora Val (7 anos), em alguns momentos eles se encontram para brincar. No início da pesquisa ele não frequentava a escola. Agora, no ano de 2022, começou a frequentar uma escola particular e conta que gosta da Professora, das brincadeiras com os amigos e das histórias.

Richarlison e Gabriel de Jesus são filhos de uma amiga e se achegam a essa brincança a partir do meu convite de irmos brincar em uma praça da escolha deles. Brincamos de pular corda na Pracinha do Green Valley com outras crianças que eles conheciam, logo depois foram para o campinho de areia, local que mais gostam, pois adoram jogar futebol, como afirmam. Ao findar a tarde, perguntei se poderíamos brincar outro dia e do que gostariam... Gabriel de Jesus respondeu prontamente: soltar pipa. Richarlison (10 anos) e Gabriel e Jesus (7 anos) são moradores do Centro da cidade de Rio Bonito, vivem em uma casa espaçosa com seus pais, com um quintal grande, gramado, com coqueiro e plantinhas. São estudantes de uma escola particular. Gabriel de Jesus mostra-se bastante comunicativo e gosta de brincar e Richarlison é mais introvertido. Juntos brincam, se desentendem e se entendem. Eles contam que na rua de

uma de suas avós acontece um campeonato de futebol entre os amigos da rua, e que eles inventaram uma brincadeira de pingue-pongue de futebol. Eu digo que gostaria de conhecer e eles ficam de me chamar quando tiver novamente. Contam também que gostam de joguinhos de celular. Richarlison e Gabriel de Jesus estudam em uma escola particular no Centro da cidade.

***A Menina Desenhista (8 anos)** - se aproxima de nossas brincadeiras depois de um tempo que os encontros aconteciam, em um dia no qual estávamos brincando de fazer “massinha de trigo” na Praça da Bela Vista (algo que sugerido por uma das crianças), ela ficou observando de longe e Pipeiro a chamou. Ele disse que ela estuda com ele e foi chamá-la para brincar conosco, ela estava com sua mãe e suas duas irmãs, a L (13 anos) e a M (1 ano). Elas moram em um bairro próximo à Praça da Bela Vista e vivem por ali, conta a Menina Desenhista, percebo então que a praça é um “quintal” para elas. Ela é uma menina muito alegre, comunicativa, com olhos brilhantes e atentos à natureza que a cerca, com interesse especial por desenhar as árvores. Gosta de contar suas histórias, brincar pela praça, desenhar, colorir com muito capricho seus desenhos e ajudar nos cuidados com sua pequenina irmã. Sua irmã L está sempre junto da gente, mas sempre “de olho” na M que ela ajuda a cuidar com muito carinho e atenção- conta a mãe. A M desbrava o espaço da Praça com seus primeiros passos com auxílio e também engatinha por tudo, observa, toca, brinca e adora a hora do lanche. Ao longo de nossos encontros foi possível notar que a M, que antes engatinhada e andava com ajuda agora já está desbravando os espaços da praça com suas próprias pernas.*

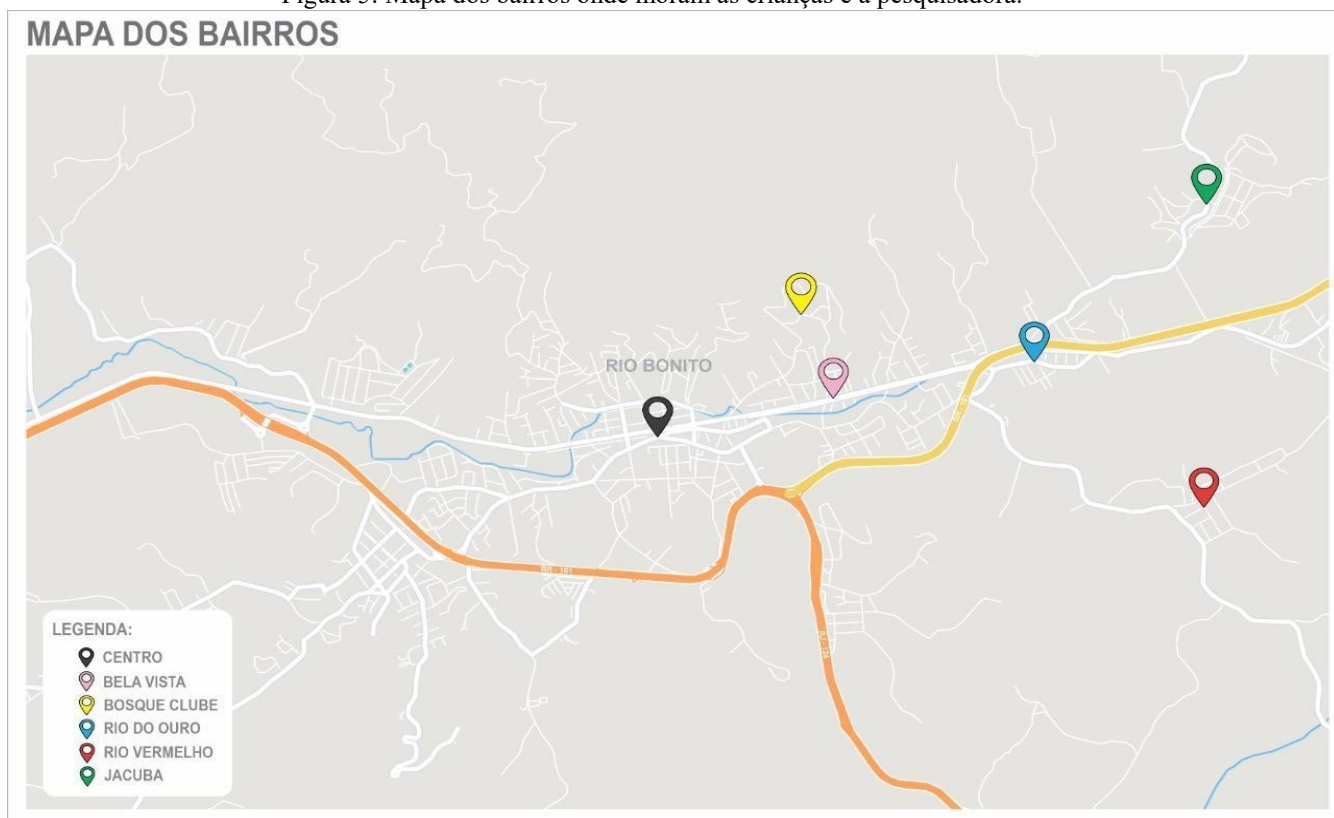
As crianças que participam da pesquisa são moradoras da cidade de Rio Bonito, vivem em diversos bairros, aqui próximo ao meu, constroem sua relação com os espaços da cidade junto com suas famílias e amigos. Brincam pelos seus quintais, por algumas ruas que mantém viva a força do brincar, na escola quando há essa possibilidade e nos encontros com os outros, nas vivências pelos espaços e com os seres constroem suas subjetividades. Fico a pensar como essa relação se dá em cidades grandes, em lugares que não possuem praças e parques naturais, onde não se é possível mais brincar na rua, onde não há um quintal (seja da casa ou da escola) para que as crianças brinquem e se relacionem com os espaços e seres.

As crianças que participam de nossos encontros são filhas dos trabalhadores de Rio Bonito ou cidades vizinhas. Seus pais cresceram em Rio Bonito ou em cidades próximas e lembram com carinho de suas brincadeiras pelos espaços e dos afetos que isso traz. Alguns afirmam que são tempos que não voltam mais e realmente voltar no tempo não é possível, mas é possível lutarmos para garantirmos esses espaços tempos do brincar em contato com a natureza em nossas escolas e reivindicarmos que nossas cidades e escolas respeitem as infâncias, respeitem os direitos das crianças.

As crianças que caminham junto comigo são cuidadas pelos seus pais ou pela avó (como o caso de *Pipeiro* e *Menina das Trilhas*), são crianças bancas e negras, de classe média baixa e média, estudantes de escolas públicas e particulares. São únicas em seu ser e existência e também trazem consigo a representatividade das crianças de nosso país, a diversidade racial e socioeconômica de nosso povo.

E falando de identidades, entendendo que os lugares de onde somos fazem parte de nós e fazemos parte dos lugares de onde somos, como forma de constituir melhor estes lugares ou estas geografias, trago a seguir o mapa da cidade contemplando os bairros onde moram as crianças e a pesquisadora.

Figura 5: Mapa dos bairros onde moram as crianças e a pesquisadora.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Onde brincam as crianças de Rio Bonito?

Brincam nas ruas com pouca movimentação de automóveis, ou mesmo nas ruas movimentadas, nos quintais de suas casas, ou na calçada que vira extensão de casa quando não há quintal, uma parte da rua vira quintal ou mesmo quando há quintal, mas a imensidão da brincadeira e dos amigos não cabem naquele espaço, precisando, assim, alargar. Brincam na árvore e com a árvore, com a plantinha, brincam nas poças d'água, com insetos, cachorros e gatos, soltam pipa, brincam de bola, inventam brincadeiras com/nos espaços que têm, demarcam seu território.

No primeiro dia do ano de 2023, uma forte chuva chegou a nossa cidade, o que não é muita novidade por aqui, quem mora aqui e quem conhece sabe que em Rio Bonito chove muito. Mas a novidade junto com o ano novo, chegou com um grupo de crianças que brincavam com pranchas de surf nas poças que se formaram na rua onde moramos (no bairro de Rio Vermelho). Elas “surfavam” nas poças d'água, rolavam na água com lama, sorriam, falavam alto e tinham muito brilho em seus olhos. Nas suas brincanças trazem a novidade de vida para o novo ano e anunciam: Brinque! Encontre(se)! Afete(se)! Alegre(se)! Tome banho de chuva! Surfem e naveguem nas poças d'água! Movimente(se)! Experencie! Viva! Sinta! Seja!

Brincar é vida em movimento, é experiência e afetamento, ao brincar as crianças constroem suas *vivências*, reproduzem a realidade e a transforma, cria mundos e possibilidades outras. A brincadeira “como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização.” (RUFINO, 2021, p. 70). No contexto de uma sociedade capitalista e colonizadora, como a nossa, na qual os adultos não brincam, pois brincar é perda de tempo ou inadequado para quem já cresceu, uma sociedade que oprime os corpos, os desejos e os afetos alegres, brincar é resistência, é afirmar a vida; brincar é revolução!

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é algo apenas reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida [...] (RUFINO, 2021, p. 70)

É comum ouvirmos que as crianças já não brincam mais, ou que preferem os aparelhos eletrônicos, a constatação muito me entristece, pois acredito muito que as brincadeiras, e mais especificamente aqui falando, as brincadeiras de rua e de praças são de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças (corpo, musculatura,

comunicação, desenvoltura, estratégias, criação, imaginação, relação com a natureza/cosmo/universo). Entendendo que muitos fatores dificultam as brincadeiras nos espaços ao ar livre, quanto mais nas cidades (e nas grandes cidades isso se agrava!) como a projeção das cidades, a violência, a poluição, o próprio estilo de vida moderno, tirando o espaço e o tempo do brincar nos quintais da casa, da escola, nas ruas e praças.

De fato o que Mestre Roquinho traz em sua fala é inegável:

Meninos e meninas têm brincado menos em liberdade, menos em meio à Natureza. E, de uma maneira geral, têm brincado menos! Penso que se nós adultos, que fomos criança há tão pouco tempo e brincamos uns com os outros, com mais liberdade, nos quintais, nas praças e ruas, avaliarmos que meninos e meninas de hoje não têm uma infância melhor do que a que tivemos, vemos comprometido todo o nosso sonho de um mundo e uma humanidade melhores! Então, como diria Lydia Hortélio, temos que nos mover!! A Criança em qualquer tempo será nossa parceira. Nela, o desejo de cumprir a infância pelos caminhos da sua cultura, brincando, estará sempre preservado!¹⁵

Confluo com esse pensamento. Percebo a grande importância do brincar para todos, crianças e adultos, vejo o quanto brinquei na minha infância e o quanto isso por crucial para a pessoa que sou hoje. Noto também que claramente o número de crianças brincando nas ruas diminuíram, assim como o número de crianças em frente às telas (celulares, televisores, tablets etc.) tem aumentado significativamente e isso muito me incomoda.

Lopes registra que “as brincadeiras permitem estabelecer outras relações que vão além do momento existido, são potência para além.” (LOPES, 2021, p. 144). Reflete sobre como isso acontece juntamente com Vigotski ao apontar “que uma das gêneses do brincar pode ser encontrada no **desejo de algo a ser feito, nos indícios de uma consciência de si no mundo e do mundo.**” (LOPES, 2021, p. 144, grifos meus). O desejo das crianças de extrapolar os muros e reinventar a organização da sociedade aparece no brincar. Ao apropriarem-se dos espaços e lugares, as crianças reconfiguram, reconstruem e apropriam-se de outros, “criando suas territorialidades, seus territórios usados” que são

¹⁵ Disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/a-pedagogia-das-essencialidades/>>.

“chamamos de territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39). A partir desta afirmativa, convido o leitor a observar atentamente a fotografia abaixo:

Figura 6: Fotografia feita na rua do bairro Rio Vermelho- Rio Bonito, registro de uma quadra de futebol desenhada de giz no asfalto.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

O registro feito pelas minhas andanças se repete por diversas vezes nas paisagens de Rio Bonito, em diferentes ruas e por certo em muitas cidades do nosso Brasil. Isso acontece porque com ou sem condições para o brincar, as crianças brincam. Elas resistem! As crianças criam suas territorialidades pelo brincar. Elas percebem que a cidade não foi projetada pensando nelas, elas percebem isso na minimização dos espaços propícios para sua circulação, notam a quantidade de carros e a velocidade deles em determinadas ruas,

a pouca quantidade ou nenhuma calçada para o caminhar mais tranquilamente. Entretanto, deixam suas marcas pelos espaços da cidade, quando marcam seus territórios com giz no chão, desenhos, chinelos, carrinhos, baldinhos, bicicletas, bolas ou outros elementos do brincar.

Noto que pelo andarilhar e brincar as crianças vivenciam os espaços e transformam suas lógicas (LOPES, 2008). O pesquisador Jader Lopes afirma que: “para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas.” (LOPES, 2008, p. 78)

Na constituição dos territórios-lugares pode-se perceber a presença dos seguintes processos:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
- os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;
- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
- o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
- uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações. (LOPES, 2008, p.78)

Pelas andanças pude perceber por diversas vezes a constituição dos “territórioslugares” (LOPES, 2008) realizada pelas crianças. As cenas da poça que citei anteriormente, assim como a quadra de futebol desenhada no asfalto de uma rua bastante movimentada. São alguns exemplos de como a criança ocupa seus espaços e os transformam em territórios-lugares. Elas demarcam: aqui há crianças e queremos nosso espaço/ tempo do brincar garantidos, interagem com o espaço, subvertem o instituído, criam possibilidades a partir do que têm. Assim como presenciado em uma rua do bairro Rio Vermelho:

Figura 7: Fotografia feita na rua do bairro Rio Vermelho- Rio Bonito. Registro das brincadeiras de rua.



Acervo pessoal, 2021.

Nesta rua, por diversas vezes presenciei as crianças se reunindo para brincar. Os encontros acontecem normalmente no fim da tarde ou nos finais de semana, nas férias podem ocorrer por todos os horários, basta que uma ou mais criança se encontre e combine que a brincança está estabelecida. E do que brincam em seus encontros? Brincam de bola, corda, boneca e bicicleta, enquanto os adultos da família ficam pelas calçadas tomando conta, e quando avistam algum carro ou moto gritam “Olha o carro!”, “Olha a moto!”, garantindo, assim, o precioso tempo/ espaço do brincar.

“Se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções, onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva.” (LOPES, 2008, p.76)

Pelas andanças presenciei por algumas vezes crianças soltando pipa no meio da rua e, quando os carros vinham, diminuíam a velocidade até que a criança se ajeitassem para que eles pudessem passar. É bem possível que essas ruas já tenham, justamente pela ocupação

das crianças, a marca delas e por isso os que transitam por ali já saibam e respeitem seu “território-lugar”.

Richarlison e Gabriel e Jesus me contaram de uma rua onde encontram seus amigos para realizarem um torneio de futebol, brincam também de “bafo”, “altinho e “queimado” isso acontece na rua da avó deles. Contam também que, a partir de uma vala que tem no local, criaram uma brincadeira nova: “o ping-pong de futebol”: “É que foi uma mulher nova morar ali, mas só que fizeram o cano no meio da rua, aí ficou uma linha retinha, aí a gente brinca de ping-pong só que com a bola de futebol” (Contam Richarlison e Gabriel de Jesus).

Com tantos bons encontros pelas brincanças em liberdade fico a pensar na potência do brincar e em quantos aprendizados, invenções, estratégias são possíveis! É certo que isso é um recorte de situações e momentos presenciados, que essa não é uma relação simples ou tranquila. É uma resistência que algumas vezes se mostra, mas temos também muitos espaços em que nem mesmo vemos crianças a brincar ou escutamos suas vozes. A realidade de Rio Bonito é uma, diferente de muitas outras realidades, e mesmo na própria cidade, cada bairro é um bairro, cada rua uma rua, e as crianças desses espaços trazem suas marcas de maneiras mais fortes ou mais apagadas.

Desse modo, ressalto que as brincadeiras de rua que acontecem, ainda como forma de resistência, e chamam a atenção para o fato de que esse espaço é tanto das crianças quanto dos adultos. Entretanto, assim como vimos nos estudos da Sociologia da Infância em Sarmiento (2008), as crianças foram invisibilizadas por muito tempo nos registros e estudos da sociedade isso ocorre também em relação a projeção das cidades. Numa sociedade na qual prevalece o capital os corpos cheios de vida não são considerados, elas não “produzem” para o capital.

A arquiteta Mayumi Lima (1989) registra no seu trabalho intitulado “criança e a cidade” como as crianças de diversos bairros da cidade de São Paulo vivenciam seu território e constata que as crianças perderam sua liberdade nos espaços da cidade. A autora destaca a escola como

o único espaço que as cidades paulistas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares- domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos)-, que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial.(LIMA, 1989, p. 101).

Entendendo que essa realidade vai muito além das cidades paulistas, a constatação da pesquisadora é muito preocupante, e se apresenta como uma importante denúncia

desde os anos 1989 para todas e todos nós. Sejamos nós, educadores, prefeitos, vereadores, deputados, presidente da república, arquitetos, engenheiros, pais ou responsáveis, pois essa realidade não é verificada somente na cidade de São Paulo e se as escolas não oferecerem essas experiências, se as cidades não retomarem os espaços destinados às crianças, à sua participação ativa, o que será de nossas crianças e de nosso planeta?

A possibilidade de reconquista dos espaços públicos apresentada pela autora “requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza/ e sua transformação na escola/prça/parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos [...] deveriam ser preservados ou defendidos contra assaltos”.

(LIMA, 1989, p. 102).

A arquiteta sinaliza outras observações importantes de atentarmos, no que diz respeito ao espaço da escola como material pedagógico; a projeção de espaços e equipamentos que levem a criança, suas ações e curiosidades em consideração e, por último e igualmente importante, os espaços da cidade como praças e ruas de periferia pensados para uso prioritário das crianças e suas famílias:

- O espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente.

Essa transformação não é só questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/ serviço educativo coo o local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história de sua produção e de seus produtores.

- Os projetos para espaços e equipamentos destinados às crianças precisam apreender o que é necessário para estimular e iniciativa e a curiosidade da criança, sem querer adiantar-se aos próprios projetos de apropriação da crianças.

- Os espaços da cidade, como as praças e, principalmente, as ruas dos bairros da periferia poderiam ser pensados para o uso prioritário das crianças e das famílias e secundário dos carros, tal como ocorre nos calçadões centrais. A possibilidade de proibição de carros é aventada quando o interesse é comercial. Por que não para atender o interesse das crianças? (LIMA, 1989, p. 102)

Os registros de Lima (1989) na minha visão se entrelaçam ao conceito de desemparedamento de Tiriba (2005; 2018; 2010) ao denunciarem as condições de emparedamento em que as crianças vivem em nossa sociedade moderna e anunciam a importância da liberdade, do estar em conexão com a natureza, do brincar na rua, conhecer seus territórios, que também “conversam om o corpo” (LOPES, 2021, p. 45); afetarem e

serem afetadas pelos seres dos seus encontros (SPINOZA 2020), lerem o mundo e coexistirem nessa relação com o mundo (FREIRE, 1883; 1995).

Pelas andanças nos espaços da nossa cidade, percebo que os locais que mais permitem o brincar com toda a sua potência, em liberdade e comunhão, os encontros entre os seres são praças e parques naturais. As brincadeiras de rua, como vimos anteriormente, se dá por luta, disputa pelo território, demarcação de seus espaços e não por uma garantia dos direitos das crianças que foi atendida.

Rio Bonito é uma cidade pequena com belas praças e isso encanta aos pequenos e aos grandes. Eu não poderia detalhar a quantidade de praças que há nas cidades vizinhas e a quantidade de crianças brincando por elas, mas percebo em algumas que esse é um espaço que resiste e as crianças comemoram com entusiasmo a vida vivida por ali!

Quando nos sentamos nesses lugares por um tempo, assim, distraidamente, sem pretensão, somos surpreendidos pelos gritos eufóricos, pelo cheiro de pipoca, pelos convites para brincar ou ajudar a subir no brinquedo, pelos pés descalços a correr pelo chão, seja de pedra, de areia ou gramado, pelas amizades construídas que em alguns minutos parece que são laços de uma vida inteira, pela criação de castelos, casas ou bolos de areia, pela importante observação de um besouro que entrou no bueiro, e um piquepega com cachorros, pela observação atenta dos peixinhos do laguinho... Enfim, percebo que se o brincar é um ato de resistência, e é, manter as praças é crucial para a revolução que as crianças podem fazer em uma cidade. E se a cidade inteira fosse uma imensa praça e nós todos uma imensa aldeia a cuidar de suas crianças?

O pesquisador Lopes (2021) reflete a respeito do papel desempenhado pelas praças:

As praças sempre desempenham um papel importante na história da humanidade, são centros de convergências de pessoas, que ali se posicionam e fazem suas pausas, para descanso, alimentação, conversar, estar com outras pessoas. Para as crianças, são espaços de movimentos ampliados, de brincadeiras. As praças expressam, de forma explícita, a dimensão relacional que marca as interespaçialidades. (LOPES, 2021, p. 162)

São espaços onde as crianças brincam de diferentes brincadeiras, criam narrativas, se relacionam com outras crianças e adultos, local também onde os adultos vão para sentar e respirar, apreciar a natureza, comer e, em alguns casos, também brincar. Ver adultos brincando nas praças é mais raro, mas quando vemos reparo crianças sorrindo, observando, brincando junto ou não. Percebo mais um estranhamento dos outros adultos do que das crianças.

Algo que noto nas praças e Lopes (2021) registra é que os brinquedos sempre se repetem: escorregador, trepa-trepa, gira-gira, balanços, gangorras e outros, “é uma paisagem de infância muito comum em muitos locais do mundo [...] são espaços que remedam um ao outro.” (LOPES, 2021, p. 171). Mas as crianças extrapolam o que está posto, elas criam inventam e reinventam suas brincadeiras, desafiam seus corpos e movimentos, criam narrativas enquanto brincam e convidam outros amigos para participarem dessa trama. Quem é que nunca viu uma criança subindo pelo lado que “deveria” descer do escorregador? Ou balançando em pé no balanço projetado para ser sentado? Ou andando em pé pela gangorra? Ou subindo 3, 4 crianças em um brinquedo projetado para 2? Elas reinventam!

Pode-se observar, assim, que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações. (LOPES, 2008, p.78)

Figura 8: Mapa com as principais praças da cidade de Rio Bonito, onde acontecem nossos encontros.

MAPA DAS PRAÇAS



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Foi pelo andarilhar, brincar e dialogar que fiz alianças com as crianças da pesquisa e pelo brincar as crianças fazem suas alianças pela vida. Pelas brincadeiras diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros se encontram, com marcas de continuidade e de mudanças. (BORBA, 2007). Isso se mostra de maneira muito forte com os encontros das diferentes idades nos espaços da praça, quando *Bola* faz amizade com uma senhora e vem correndo pegar papel e o cestinho (contendo lápis, canetas e giz) e eufórico nos diz: “aquela mulher vai desenhar pra nós!”. Ele entrega os materiais para a senhora e fica por perto vendo os desenhos que ela faz, outras pessoas vão se achegando...crianças e adultos ficam em volta observando como aquela senhora desenha.

De repente se ouve: “agora um cachorro!”, “uma cobra!”, “um porquinho!” E assim criase, pelo espaço da praça, a partir da amizade feita por *Bola* e a senhora, uma brincadeira na qual as pessoas pediam algo e a senhora desenhava atendendo ao pedido.

Outro dia tivemos uma experiência parecida, quando uma senhora que trabalha cuidando da praça entra na brincadeira de encontrar presentes da natureza conosco e traz uma semente. A partir daquela semente, a senhora conta que todas as árvores daquela praça são seringueiras (exceto uma, que é de cacau) conta a história das seringueiras, mostra como é extraído e líquido que se transforma em borracha. E quando dois senhores ensinam o jogo de “dama” para as crianças, com suas regras e truques.

Olhar para a vida que acontece fora da escola me faz pensar na vida que acontece dentro dela. Podem os saberes dos pais e avós das crianças serem motivo de encontros de saberes em nossas escolas? Quais as brincadeiras, os espaços, as receitas, as criações, as invenções, os caminhos eles podem compartilhar conosco enriquecendo, assim, nossas sabenças? Como o quintais das crianças, do bairro, das praças podem se juntar aos quintais nas escolas formando, assim, uma grande rede de conexões?

O brincar tem grande força, “o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo.” (BORBA, 2007, p. 41). É Com inspiração em Borba (2007) e em Paulo Freire (1883; 1995) diria que pelo brincar as crianças leem o mundo e o transformam. O brincar é essencial para a nossa formação, é uma atividade constitutiva de nossa humanidade (Vigotski, 1989). Pelo brincar, as crianças vivenciam espaços e relações pelos terrenos baldios (LOPES, 2021), “à sombra da mangueira” (FREIRE, 1995) e a sombra de tantas outras árvores, criam relações afetivas com a natureza (SANTOS, 2018).

Observando os estudos de Tiriba (2005; 2010; 2018) em conexão com a filosofia não hegemônica do filósofo Spinoza (2020) poderia afirmar que ao brincar as crianças se relacionam com o *cosmos*, o universo, a natureza de que são parte, estabelecem vínculos, afetam e são afetadas, perceberam em seu ser e essas vivências com/na natureza podem contribuir para a formação de pessoas que amam e cuidam do ambiente, que se sentem parte de um todo muito maior- o *cosmos*.

Mestre Roquinho afirma que o brincar é uma pedagogia:

Brincar é uma Pedagogia. Uma Pedagogia das essencialidades. Uma Pedagogia que assenta no “ser humano novo” e em quem brinca, conhecimentos profundos sobre a natureza humana, a vida em suas dimensões diversas e o mundo que se habita. Constatar que esta pedagogia se estrutura sobre a liberdade, o movimento e a alegria, tendo por casa a natureza, me faz pensar que é necessário aprender com as crianças! Eu escolhi como método de aprendizagem, de construção de um conhecimento continuado, acerca da infância, estar com as crianças! Aprendo com elas todos os dias e renovo diariamente este conhecimento. Então, sou mais aprendiz do que um Educador ou Pedagogo¹⁶.

Portanto, penso que nos cabe, enquanto educadores e educadoras das infâncias, olhar para o brincar das crianças, brincar junto e reconhecer a força que há neste fazer.

Buscar garantir o espaço e tempo da conexão com a natureza em nossas escolas e cidades.

¹⁶ Infância, Natureza, Cultura e Comunidade Disponível em: <https://www.carretelcultural.com.br/acarretel>. Acesso em 06/01/2023).

II. Andarilhar, brincar, dialogar [ou conversar] e lembrar como opções metodológicas

Andar com fé eu vou
Que a fé não costuma falhar
Andar com fé eu vou
Que a fé não costuma falhar...
(Gilberto Gil)¹⁷

Canta Gilberto Gil que “a fé tá na manhã/ a fé tá no anoitecer/ oh, oh no calor do verão (...)” e eu canto junto: a fé está na caminhada, no processo, na construção coletiva. A fé está na vida, nas crianças, na relação. E o que isso tem a ver com minhas opções metodológicas?

Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”¹⁸. Neste capítulo trago para o diálogo as opções metodológicas da minha pesquisa, como a caminhada vem acontecendo, o início desse caminho, a complexidade de fazer pesquisa e uma contextualização do local onde essa caminhada acontece: Rio Bonito-RJ.

Como professora, andarilhar, brincar, conversar com as crianças e voltar para casa repleta de afetos, fazer alianças com as famílias, buscar andarilhar e brincar pelo entorno das escolas com as crianças faz parte do meu cotidiano há muitos anos. Mas realizar uma

¹⁷ Andar com fé (Gilberto Gil). Disponível em < <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46184/> > acesso em 26/06/2023.

¹⁸ Significado de metodologia. Disponível em < <https://www.significados.com.br/metodologia/> > acesso em 04/10/2022.

pesquisa nos espaços *desemparedados* me trouxe novos desafios, tais como fazer alianças com as crianças que não conheço, conversar com elas, contar um pouco sobre mim e ouvir o que dizem sobre elas, falar a respeito dos meus estudos e pedir a autorização para participarem desse trabalho “da minha escola”, fazer aliança com as famílias, compartilhar um pouco da minha pesquisa para que entendessem do que se trata. Tudo isso se dá na intensidade e nos movimentos dos encontros com as crianças, nada é linear. Há encontros, afetos alegres, animação, descobertas, aprendizagens, laços de amizade, há vida!

Então assumi o desafio de andarilhar pela cidade com o olhar mais atento às crianças nos territórios da cidade. Andarilho com meu olhar mais atento, meu celular em mãos para algumas fotografias dos espaços e meu caderno de campo para anotações. Observo, registro e, quando possível, ao me sentir convidada ou perceber a recepção da

criança e da família, me aproximo, brinco, dialogo e registro. No primeiro momento da pesquisa estive andarilhando pela cidade, pelas praças, observando e registrando sobre o espaço, as crianças desses espaços - do que brincam, como brincam, o que dizem, de maneira bem tímida e cuidadosa.

Encontrei uma importante referência à caminhada como metodologia no texto *Ponhamo-nos a caminho*¹⁹ ((MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) que destaca o poder revolucionário e educativo da caminhada. O autor caminha com Benjamin em “Rua de mão única” (1995) e Foucault (1979) para nos mostrar a força que há na caminhada ao destacar:

O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos. Caminhar nos permite ver além de qualquer perspectiva, uma vez que ‘uma perspectiva’ está ligada a um ponto de vista, isto é ‘uma posição subjetiva’, a posição de um sujeito em relação a um objeto ou uma algo. O importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição. ((MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43)

A caminhada, assim, se apresenta como libertadora de nosso olhar, que o desloca nosso olhar e o abre. O movimento de abrir os olhos se apresenta para o autor como o de olhar o óbvio que é o que acontece quando estamos atentos ou nos expomos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Este é o movimento que venho fazendo nessa pesquisa, caminhar que tenho chamado de andarilhar, olhar o óbvio, olhar de novo, olhar

¹⁹ Sugestão de leitura da Professora Dra. Carmen Sanches (UNIRIO) após o exame de qualificação da pesquisa.

junto, estar atenta, exposta aos acontecimentos do caminho e pensando: “o que há para ver, ouvir, pensar?” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51). Os autores me ajudam a pensar o significado de caminhar.

Significa que o caminho nos é imposto com certa autoridade, que o caminho comanda nosso olhar e nos apresenta a realidade em suas diferenças. A realidade que se abre ao caminhar é uma evidência que submete e conduz o olhar. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.43)

Quem sabe possamos nós, educadoras e educadores, caminhar com nossas crianças, com menos mapas e roteiros prontos e com mais atenção à caminhada? Com os sentidos mais atentos ao que há para ver, ouvir e pensar como destacam os autores. O

texto citato apresenta três epígrafes que deslocam nosso olhar e não poderia deixar de registrar aqui: ²⁰

A atenção deveria ser o único objetivo da educação. (Simone Weil)

Não caminhamos para chegar a terra prometida, mas porque caminhar é, em si mesmo, revolucionário. (Subcomandante Marcos)

[Para Foucault] pensar sempre significou pensar sobre os limites de uma situação. Mas também significa ver. (Gilles Deleuze)

Juntamente com esse primeiro momento, andarilho/caminhante, estive realizando um levantamento bibliográfico. Com base nos objetivos da minha pesquisa, utilizando os descritores **criança e natureza; brincadeiras na natureza; crianças e infâncias; território; geografia da infância; criança e cidade**, realizei um levantamento bibliográfico nos bancos Gts ANPED (GT 07; GT 22), Capes/Cnpq e no acervo do site Criança e Natureza, do instituto Alana. Dos trabalhos encontrados realizei a leitura dos resumos, com olhar atento às temáticas, metodologias utilizadas para a realização da pesquisa, discussões, personagens conceituais e conceitos trabalhados. A partir deste

²⁰ As citações registradas estão na epígrafe do texto “Ponhamo-nos a caminho” MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

levantamento realizei um quadro (em anexo) contendo o banco onde o trabalho pode ser acessado, descritor, título, autor, ano, resumo e palavra chave dos textos que mais chamaram minha atenção. A seleção dos textos que fazem parte desse quadro levou em consideração a temática, abordagens, metodologias que me inspiraram e podem inspirar outros pesquisadores. Entretanto, vale ressaltar que por questão de tempo e organização elenquei somente alguns de um universo grandioso de outros importantes trabalhos.

O levantamento faz parte das caminhadas iniciais da minha pesquisa e foi revisitado por diversas vezes para colaborar com os caminhos, inspirar os passos e as mudanças de rotas. Dos trabalhos elencados no quadro, alguns realizei a leitura somente dos resumos e trechos que se mostraram importantes para pensar a minha pesquisa, outros li na íntegra, com o olhar atendo as discussões e também ao “desenho”, ao “formato” do trabalho acadêmico (dissertação e tese) na busca de inspirações também para encontrar minha característica, minha identidade na escrita.

Das leituras feitas, destaco abaixo alguns pontos em comum com a minha pesquisa a partir do levantamento realizado:

- O afastamento da criança e natureza e o que isso nos diz a respeito das relações com o meio ambiente.
- As crianças são sujeitos de direitos e produtoras de culturas;
- As crianças são sujeitos de suas vivências e criações lúdicas, vinculadas às suas realidades e contextos.
- O brincar como uma forma de ser, estar e modificar o mundo;
- Os saberes das crianças e o que podemos aprender com elas;
- Brincadeiras de rua: seus limites e suas potências;
- Infâncias, espacialidades e geografias: as crianças forjam seus espaços de brincar, criam suas paisagens, constroem seus territórios.
- O corpo das crianças nos diferentes espaços;

- Criação de políticas públicas para a participação das crianças no planejamento urbano. - Possibilidades de um currículo biofílico realizado com as crianças.

No segundo momento comecei a firmar relação com algumas crianças e suas famílias, com um convite para brincar. As crianças chegam à pesquisa em um movimento de andarilhar e fazer amizades pela rua, que vai aparecendo ao longo do texto. O primeiro convite foi ao menino da pipa que eu observava já há algum tempo e com ele vem se achegando outras crianças também, assim como meu sobrinho e dois filhos de uma amiga. Participam da pesquisa 07 crianças. Entretanto, vale ressaltar que a todo momento chegam crianças às nossas brincadeiras, na maioria das vezes temos uma, duas ou um grupo de crianças que se juntam, sejam participando do que estamos fazendo, seja convidando para participarmos de suas brincadeiras. Os encontros se dão como quando era criança e ia brincar com as colegas, combinamos, marcamos local e nos encontramos, aos sábados, domingos ou feriados.

Num terceiro momento começamos a combinar onde ir, nos encontramos nos locais (ou caminhamos até ele, quando próximo) e brincamos. Quando pensei meu projeto de pesquisa, tinha em mente organizar algumas rodas de contação de histórias pelas praças, propor algumas brincadeiras e ilustrações, mas com o andamento da pesquisa, nos encontros com as crianças, reuniões de orientação e estudos realizados, percebi que o mais rico seria criar laços de amizade com essas crianças, buscar tornar-me aos poucos sua parceira de brincanças e nos encontrarmos para caminhar, brincar, desenhar e conversar. Em alguns momentos levamos bola e corda para brincarmos, além do que as praças nos oferecem também, alguma proposta, como folhas e giz para quem quiser desenhar, cestinhos para brincarmos de encontrar presentes da natureza e alimentos para fazermos piquenique (algo que fizemos muitas vezes a pedido das crianças - que inclusive gostam de sugerir alimentos: bolo de chocolate, bolo de cenoura com calda de chocolate, suco de maracujá, suco de uva, suas frutas favoritas e assim por diante). Em alguns encontros fica combinado o que faremos no próximo: as crianças dizem- “vamos brincar na Praça do Green Valley!”; “Vamos fazer massinha de trigo!”; “Vamos fazer piquenique” e assim fazemos.

O diálogo [ou conversa] e a observação participante

Desde o início da caminhada apostava o diálogo como uma importante ferramenta para saber das crianças o que elas têm a nos dizer, com inspiração em Freire (2011) que

ao falar a respeito da disponibilidade ao diálogo que precisa fazer parte de nossa prática enquanto educadoras e educadores, destaca a “abertura respeitosa aos outros” que precisamos ter.

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela pela viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. (FREIRE, 2011, p. 133)

Destaco que por vezes utilizarei o termo diálogo com inspiração em Freire e por vezes trarei o termo conversa como aprendo com o olhar voltado para essa “metodologia que se produz com os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico e imprevisível” (SERPA, 2010, p. 56). Ao utilizarmos a conversa como metodologia de pesquisa

[...] assumimos uma postura dialógica diante das enunciações do outro e de nossas enunciações. O que dizemos, o que o outro diz, nossas experiências, as experiências dos outros, nossa narrativa, a narrativa dos outros estão em constante movimento.” (SERPA, 2010, p. 62)

Não posso dizer que os registros fotográficos e os registros escritos expressarão exatamente o momento vivido, com toda a sua força e intensidade. Mas posso afirmar que a busca será a de trazer de maneira mais fiel e reflexiva a potência do vivido, que virá repleta de mim, do que as crianças e todos seres de nossos encontros nos dizem e dos outros personagens conceituais que vem de mãos dadas comigo.

Minha inquietação a respeito do termo “diálogos ou conversas?” encontram lugar no texto de Serpa (2010):

Diálogos ou conversas? O que produzimos em nossas pesquisas? O que experimentamos em nossas práticas? Por que quando produzimos alguns textos, encontros, seminários, fazemos uma opção distinta? Conversas com professoras, diálogos com professoras? Aprendemos que cada palavra é um conceito. Que conceito distingue conversa de diálogo? Existe uma distinção? Acredito que toda conversa é um diálogo. Mas todo diálogo se produz como uma conversa? (SERPA, 2010, p. 66)

A autora dá continuidade à reflexão dizendo que talvez seu coração seja dos dois termos e que talvez não haja uma fronteira que coloque os dois em lugares fixos. Dessa forma, eu opto aqui em tratar por vezes como diálogo, por vezes como conversa. A autora traz também a reflexão de que por vezes o diálogo pode se apresentar como algo do lugar do sagrado, do instituído, com uma certa aura de cientificidade, enquanto a conversa “prática vulgar, do homem ordinário, das gentes do mundo, assim como tantas outras práticas

humanas são tratadas, muitas vezes, com indiferença, como uma trivialidade indigna das artes da ciência.” (SERPA, 2010, p. 67). A conversa aparece como “artesanal” em Ribeiro; Sanches e Souza (2016) e vejo conexão com o que afirma Serpa (2010).

[...] a conversa, talvez por seu viés artesanal (BENJAMIN, 1994) e apesar de sua aparente simplicidade, traz consigo uma beleza: **a do dizer de si atravessado por todos os outros que nos habitam. São essas palavras simples as mais difíceis de escutar** (LARROSA, 2010), justamente por esse âmbito de multiplicidade que carregam consigo, que provocam a seguir suas pistas e indícios, “[...] segredos e armadilhas que implicam hesitações, silêncios tropeços, ritmos, inflexões, retomadas diferenciadas dos discursos. E gestos, franzir os lábios, sobrancelhas, olhares, respirações, mexer de ombros, etc” (COUTINHO, 2008, p. 20) que só são lidos se deixamos os sentidos eriçados, a percepção disponível. (RIBEIRO; SANCHES e SOUZA, 2016, 141)

Sendo assim, penso que talvez, uma pesquisa que acontece andando e brincando pelas ruas e praças seja mais próxima do termo conversa (algo mais coloquial) do que do termo diálogo (algo mais rebuscado). Mas, como Serpa (2010) coloca, o meu coração é dos dois termos, sou dos *diálogos-conversas* e por isso opto por usar os dois termos. E seguirei *dialogandoconversando* com as crianças pelos espaços da vida certa de que “o sucesso da conversa é a entrega. É o encontro.” (SERPA, 2010, p. 76)

Ao discutir a importância do respeito às vozes e autorias infantis, Friedmann (2020) aponta alguns caminhos e ferramentas utilizados nas pesquisas com crianças, dos quais destaco a observação participante, que permite uma relação direta entre as crianças e a pesquisadora. Que no caso específico dessa pesquisa se mostra como uma amiga de brincadeiras, outras vezes como uma adulta que precisa colocar sim algumas regras e fazer combinados para o cuidado com as crianças. A coleta de materiais da pesquisa acontece por meio de observação e participação nas brincadeiras, registros audiovisuais, conversa com as crianças, compilação de desenhos e histórias elaborados pelas crianças, devolutivas compartilhadas, dentre outras possibilidades. (FRIEDMANN, 2020).

No livro “Antropologia da criança”, além de outras discussões muito pertinentes para pensarmos as crianças e suas infâncias, Clarice Cohn (2005) traz algumas metodologias e técnicas de pesquisa com crianças:

A observação participante, que tanto marcou a antropologia, e que consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos da criança em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá de ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar,

desde a realização da pesquisa e (não apenas na análise de dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. (COHN, 2005, p. 45)

Meu trabalho, portanto, é uma pesquisa com as crianças, realizada através de uma investigação qualitativa que inclui observação participante utilizando como importantes ferramentas a conversa, a fotografia e o diário de campo. No livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas” (Lüdke e André, 2014) abordam o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas, ancorados em Bogdan e Biklen (1992):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo [...]
 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos [...]
 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]
 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”. Isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo [...]
 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima [...]
- (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12-14)

Dessa forma, realizo essa pesquisa em um movimento de encontros, diálogos, brincadeiras com as crianças. Meu compromisso é com a educação das crianças, meus princípios, dos quais não abro mão são com uma pesquisa realizada “*com*” as crianças e não sobre elas, as memórias da Joice menina pelos quintais da vida e as memórias dos encontros com as crianças nas escolas, minha responsabilidade na busca por uma educação *desemparedada*, com experiências que potencializam a vida (inspirada em Espinosa) e na empatia. Neste sentido é importante destacar a respeito da escuta de crianças e Friedmann (2020) me ajuda a pensar sobre a questão:

Olhos nos olhos: ver o ser humano que está por trás deles. Pedir licença. Convergência simétrica com as crianças. Cocriação. Respeitar o tempo de cada criança, aplacar a ansiedade de quem escuta. Não julgar: aprender a olhar o

mundo com os olhos das crianças. Trabalhar em duplas ou em trios: olhares que se complementam. Estar presente no momento, no aqui e agora. Surpreender-se, acolher o inusitado. Respeitar a diversidade cultural e de contextos. Menos é mais. Observar e escutar as diversas linguagens expressivas das crianças. Observar também o não verbal: o que elas têm para nos contar. Conversar com as crianças, dialogar, debater, sem necessariamente fazer entrevistas - considerar os saberes e das outras linguagens. Confiar e aprender com a sabedoria das crianças. Escutar a partir do espontâneo. Acreditar na potência de cada criança. Ouvir e acolher os sonhos, interesses e necessidades. Consciência do papel de quem escuta. Construção de vínculos. Adultos como ponte. (FRIEDMANN, 2020, p. 164-165)

A fotografia

A fotografia, que a princípio não fazia parte de meus planos, se mostrou uma importante ferramenta, desde o início. Por ser uma pesquisa andarilha, são muitas as cenas e a necessidade de ter um registro para além do escrito me fez recorrer a essa ferramenta. A fotografia se apresenta como uma forma de registro do momento vivido, do que me afeta naquele momento, mostra-se como uma “narrativa visual”²¹, que vai muito além além de uma representação complementar ou ilustrativa aos registros escritos, a imagem em si comunica muito do vivido. Como no compilado de fotografias que trago abaixo:

Figura 9: Compilado de fotografias das brincadeiras das crianças pelos espaços da cidade e praças.

²¹ Texto “A fotografia como narrativa visual: sinopse de dissertação” de Itamar de Moraes Nobre. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4572> Acesso em: 03/10/2022.



Acervo pessoal, 2021.

Nas fotografias podemos ver algumas das crianças que participam da pesquisa se relacionando com/no ambiente, com seus brincar e ações pelos espaços. Podemos imaginar o que está a acontecer em cada uma dessas cenas, o que elas nos comunicam: quem são essas crianças? Como firmei relação com elas? Como autorizaram a participação na pesquisa? Como as crianças estão se sentindo ao brincar pelos espaços ao ar livre? O que acontece enquanto essas cenas se desenrolam? O que as crianças estão sentindo e dizendo? A opção que faço nesse texto é ter a presença das crianças a todo momento. Em alguns momentos aparecem suas vozes, em outros seus territórios, suas

manifestações pelos espaços, suas conexões com a natureza, suas brincadeiras e criações, mas caminho sempre com as crianças e suas sabenças.

A pesquisadora Stela Caputo traz em seu texto “Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças” (2020) importantes contribuições para pensarmos o que chama de *fotoetnografia miúda*, que nasce com os estudos com crianças de terreiros. A *fotoetnografia* é uma etnografia feita com fotografias nos cotidianos e a autora destaca

que pode ser pensada em outros campos também, que não somente especificamente para as pesquisas feitas com as crianças de terreiros.

No texto Caputo (2020) chama a atenção de que a *fotoetnografia* vai além de uma metodologia. “É nossa cosmopercepção do mundo” (p.94). Explica que fotografia com o corpo inteiro, e não somente com os olhos, destaca que todos os sentidos são acionados e conectados no momento da fotografia. Sendo assim, não diz somente sobre fotografia, diz da cosmopercepção do mundo.

É preciso dizer que essa fotografia em ato imanente miúdo, aciona minunciosamente diversas questões, muitas questões. O que entra no foco? Como compomos? Na maior parte de minhas fotografias procuro ou ficar no mesmo nível da criança fotografada ou abaixo dela. Não digo que nunca fiz o inverso, mas toda vez que fiz, em função de uma escolha estética, tinha consciência de que essa escolha estética estaria impregnada que questões éticas e políticas. (CAPUTO, 2020, p. 94)

A autora destaca também a respeito das imagens que desestabilizam os lugares e olhares acostumados pela lógica dominante.

[...] a fotografia com crianças em terreiros no sentido do que Boaventura Sousa Santos (1996) chamou de imagens desestabilizadoras. Por isso, acrescento, penso as fotografias que fazemos como imagens descoloniais porque desestabilizam e desacostumam lugares acostumados na lógica dominante da colonialidade: racista, branca, cristã e adultocêntrica. (CAPUTO, 2020, p. 94)

Outro importante ponto abordado pela autora diz respeito à autorização.

São questões que a educadora Sônia Kramer já abordava em artigo publicado em 2002, questionando que se a autorização quem dá é o adulto e não a criança, cabe indagar **quem é o sujeito da pesquisa?** Sim os pais devem ser os primeiros a autorizar a fotografia. A eles explicamos nossa pesquisa. Confeccionamos e, com eles compartilhamos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que devem assinar, como recomenda as Normas e Diretrizes Brasileiras que ordenam as pesquisas envolvendo seres humanos. Mais recentemente, a pesquisadora Natália Fernandes afirmou que falar de ética na pesquisa com crianças não implica somente ter cuidados em como se planifica essa pesquisa, mas implica, sobretudo, atender aos modos como desencademos processos dialógicos e ponderados, de forma que se possa respeitá-las ontologicamente em sua alteridade. Concordo com Fernandes e acrescento que, **se a pesquisa envolve fotografia, esse respeito à alteridade da criança deve mover e guiar cotidianamente cada escolha fotográfica. Por isso, a criança também autoriza ou não autoriza a sua fotografia.** As diretrizes citadas anteriormente recomendam, nesse caso, o Termo de Assentimento (TA) que deverá ser desenvolvido quando o participante da pesquisa for criança ou adolescente. (CAPUTO, 2020, p. 95, grifos meus)

As fotografias presentes nesse estudo e as falas registradas foram autorizadas, primeiramente pelas crianças, desde nossos primeiros encontros (no decorrer sempre as

lembrava que nossos encontros fazem parte de um trabalho da minha escola e que utilizaria as fotografias e as falas delas neste trabalho). Combinamos, ao longo da caminhada, de não utilizarmos fotos que mostrem o rosto diretamente, por se tratar de uma pesquisa que acontece pelos espaços da cidade e em um movimento de muitas outras crianças que chegam, brincam junto e se vão. Combinamos, também, de utilizarmos nomes fictícios, os nomes que registramos são relacionados às brincadeiras ou outras coisas que as crianças gostam de fazer pelo mundo.

Percebi que em alguns momentos, estava tão envolvida na andança e brincança com as crianças, tão afetada pelos bons encontros que até realizar o registro fotográfico aquele momento a ser capturado havia passado. Acredito que isso aconteça pela intensidade como as crianças vivenciam sua experiência de estar no mundo: em movimento e no agora. Por isso muitas das vezes até que a fotografia fosse registrada aquele momento já havia passado, mas o que fica são as memórias registradas, a força do brincar a livre, em conexão com a natureza e os encontros e afetos possibilitados por essa experiência. Por isso, nem sempre as fotografias apresentadas nessa pesquisa serão as de melhor qualidade, mas serão carregadas de sentido. Do que aconteceu no tempo “do agora” que existiu e das possibilidades de reflexão que nascem com essas crianças, mas se expandem a todas as crianças do mundo. Uma pesquisa pelo “quintal” de Rio Bonito, mas com desejo de expansão aos “quintais” do mundo.

Vale ressaltar que a seleção de fotografias foi realizada a partir das narrativas que foram se estabelecendo, ou as narrativas foram criadas a partir das fotos e registros no caderno de campo na busca por trazer as fotos e os relatos que mais dizem de nossos encontros. O que foi um trabalho muito difícil em um universo de tantas fotos potentes e de tantas coisas a contar, mas algumas escolhas precisam ser feitas, visto que se trata aqui de um trabalho que tem um prazo para terminar. Algumas fotografias foram escolhas das crianças (no momento em que levei algumas fotografias impressas e conversamos sobre o acontecido naquele dia, seus sentimentos e impressões), outras foram escolha da pesquisadora. As imagens tiveram, também, momentos de reflexão nos encontros do Gitaka- Grupo Infâncias Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (UNIRIO) o que muito contribuiu para ver além e dialogar com.

Como ao longo da pesquisa fui percebendo que as fotografias me ajudavam a narrar os encontros e a potência do vivido, fui buscar autores que tratassem das fotografias como narrativa, tive um pouco de dificuldade de encontrar trabalhos neste sentido. Nas

buscas me deparei com o texto “A fotografia como narrativa visual: sinopse de dissertação” de Itamar de Moraes Nobre o que me permitiu ampliar meu olhar a respeito das fotografias. Para Nobre (2009) a fotografia é em si uma narrativa, não um “suporte” para ajudar a narrar algo ao enfatizar que, mesmo sendo concebida como um fragmento de um espaço ou uma representação temporal de segundos, a fotografia tem o poder de narrar o momento histórico e pode perpetuar dados. (NOBRE, 2009). O autor destaca que:

Os elementos visuais fotográficos, praticamente, não são, de todo, valorizados como fonte e como mensagem do universo social no qual evolui o homem, ficando este, de certa forma, com os horizontes limitados, quase preso a definições que o impedem de saber mais sobre si, sobre o outro e sobre o seu meio. A fotografia pode ultrapassar esses limites e permitir ao imaginário transpor códigos lineares, penetrar a polissemia da narrativa visual, sendo um signo cuja indicialidade representa, de forma mais próxima, as particularidades do seu referente. Através da fotografia, podemos perceber a singularidade de uma representação que nos indica informações referentes ao meio sociocultural onde foi concebida. (NOBRE, 2009, p. 69)

Ele utiliza como algumas de suas referências para desenvolver a respeito da fotografia como narrativa visual o livro “A câmara clara” de Barthes (1984) e “Magia técnica, arte e política” de Benjamin (1993).

A narrativa visual fotográfica construída no campo da pesquisa não é uma história fictícia, embora dela possam surgir diversas narrações com significados diferentes, devido às formas de perceber diferentes. Ela é uma história, embora aquilo já não seja real para aquele momento em que a história esteja sendo contada. Por isso, ela “fala” daquilo que foi (BARTHES, 1984, p. 12). (NOBRE, 2009, p. 75)

Uma questão que me chamou muito a atenção no texto de Nobre (2009) é a ênfase dada a fotografia como narrativa, não sendo mera linguagem complementar ou secundária. O que se mostra um grande desafio para mim. Não quero sobrepor a escrita à imagem, nem tampouco desejo encerrar a narrativa da imagem com uma escrita que conclui e se finda em si mesma. Desejo que o leitor se demore nas fotografias, se ocupe de ver, ouvir, sentir e pensar²²o que essa caminhada com as crianças pode nos ensinar.

É certo que algo me mobiliza ao “click”²³, no momento da seleção das fotos que aqui serão apresentadas novamente algo me mobiliza, quando escolho as palavras, rememoro

²² Provocada por MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.51.

²³ Fazendo referência ao momento de clicar para fotografar.

o acontecido algo me mobiliza. Esse algo que mobiliza é o afeto, são os afetos (SPINOZA, 2020) e quero poder afetar o leitor também. Afetar os educadores com o convite à andança, brincança com as crianças, os diálogos, suas sabenças. Um convite ao encantamento que extrapole o momento vivido no momento do “click”. Um encantamento que localize e contextualize as crianças de meus encontros, suas histórias e sabenças, mas que se abra as outras crianças de outros espaços, lugares, territórios e aos nossos compromissos éticos, estéticos e políticos para com elas.

A narradora [os narradores]

No texto *Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências* Ribeiro; Sanches e Souza (2016) destacam a respeito do campo da pesquisa narrativa:

O campo de pesquisa, no caso da pesquisa narrativa, não é apenas um lugar onde se vai para colher dados, buscar fontes, realizar a investigação. Trata-se, antes, de um espaço-tempo onde conversas, ideias, pontos de vistas e saberes são partilhados, narrativas são produzidas. Isto significa que, ao entrar no campo, o pesquisador narrativo, não encontra um “espaço limpo”, porém **grávido de histórias em movimento, de vidas em seu pleno curso** [...] (RIBEIRO; SANCHES; SOUZA, 2016, p. 141, grifos meus)

Em “o narrador”²⁴ Walter Benjamin conta que: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Ao longo da caminhada dessa pesquisa fui entendendo que esta se trata de uma pesquisa narrativa, pois se dá na vida vivida com minhas narrativas de infância, narrativas de experiências com as crianças ao longo dos anos como educadora, em entrelaçamento com o que é vivido no presente com as crianças nos encontros. Reflito com os autores: “se acreditamos que a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa.” (RIBEIRO; SANCHES; SOUZA, 2016, p. 140).

²⁴ “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” de Walter Benjamin.

Narrar é contar as experiências, as memórias e histórias. As narrativas permitem perpetuar o vivido, com as emoções e afetos do momento. Serpa (2014) nos conta que:

A tradição oral, como a alma encapsulada no tempo, por meio das narrativas, guardou as lições que nossos ancestrais julgaram as mais importantes de serem recontadas. Estas ainda vivem em nós como memórias, até hoje, por meio das contações de história. No caso da sociedade brasileira, somos privilegiados e temos muitas memórias... memórias da Europa, memórias da África, memórias dos povos nativos, e tantas outras que vão se juntando a essas predominantes para potencializar a re-criação de novas/velhas narrações. E como isso é possível? Como é possível que tantas histórias nos habitem? Histórias são atemporais. São locais e são globais. São memória da história humana no planeta. (SERPA, 2014, p. 147)

Benjamin (1987) diz que a figura do narrador só se torna plenamente tangível em dois grupos: aquele que viaja e tem muito a contar, imaginam ser alguém que vem de longe e aquele que ganhou honestamente a vida sem sair do seu país. E no movimento da pesquisa me reconheço como andarilha narradora de experiências. Eu tenho algumas perguntas em mente, saio de casa querendo saber algo das crianças e as respostas vem das diversas formas, não somente em suas falas, mas em todas as linguagens que a criança pode usar e na liberdade essas expressões vem de múltiplas formas, tais como: cantar uma música enquanto passeia por uma “florestinha”, jogar futebol com uma cachorrinha pela praça, tirar o calçado e correr pela água da cascatinha, encontrar pessoas pelos espaços e as convidarem para participar conosco seja desenhando, brincando ou fazendo uma trilha surpresa. Sigo caminhando e aprendendo sobre a caminhada com as crianças e com os outros personagens conceituais que me acompanham.

As narrativas têm grande força, como destaca Serpa (2014):

As narrativas que atravessaram séculos, cordilheiras e mares, traduzem, interpretam e reinterpretam fatos, acontecimentos, desejos, sonhos e utopias. São, portanto, traduções do que fomos, do que somos e do que almejamos ser, pois cada história contada se projeta no futuro, criando sonhos, novos sujeitos, novas realidades, novas possibilidades. Na formação da subjetividade humana não existe diferença entre o real e a fantasia. Se nos emociona, se nos “afeta”, sensibiliza, motiva, desperta ideias e faz pensar, é real. Cria realidades. (SERPA, 2014, p. 147)

Ao construir a narrativa nesta pesquisa, me vi por diversas vezes envolvida, afetada e já não sabia mais se o que estava escrevendo foi o que aconteceu de fato, entretanto ao olhar para os registros de Benjamin (1987), Ribeiro, Sanches e Souza (2016) e Serpa (2014) encontro amparo para a escrita que vem do outro e de mim, para as narrativas que se constroem na vida vivida, e por isso repleta de encontros, afetos, sentidos e significados.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão- no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Percebo-me como narradora de encontros, andanças, brincanças e sabenças das crianças e não narro sozinha. Narro com os que vieram antes de mim e com os que estão comigo. Os personagens conceituais: crianças e autores que dou as mãos.

Pesquisa com crianças na natureza

Por fim, destaco que essa é uma pesquisa que acontece com as crianças pelos espaços de uma cidade pequena, com características de uma cidade de interior. Uma pesquisa que acontece nas praças, ruas e parque natural, sendo assim percebido, também, a necessidade de aprofundar meus estudos a respeito da “pesquisa com crianças na natureza”. Encontro, no trabalho de dissertação de Rafael Cruz (2019), importantes inspirações para a pesquisa.

Entendendo as crianças como sujeitos da natureza e cultura (TIRIBA, 2018) não podemos conceber que as infâncias não estejam em íntima relação com a natureza, ainda que em nossa sociedade a separação do humano e natureza tenha tanta força. As crianças são da natureza e em sua relação com o mundo produzem culturas e ao pesquisar com as crianças na natureza podemos ver o quanto elas se sentem em casa, e o quanto esses ambientes contribuem para a imaginação e criação.

O pesquisador Rafael Cruz (2019) destaca que a pesquisa com crianças na natureza “desnuda a característica de que estes sujeitos de cultura são construtores de seus mundos e com pedaços do mundo como a terra, a água, a areia, o fogo, a madeira, a rocha, o vento, eles constroem um outro mundo dentro do mundo.” (CRUZ, 2019, p.31) Como quando, pela imaginação, uma das crianças diz quem em frente à sua casa tem um lago, ao brincar na casinha da praça. Quando criam cenas do cotidiano como fazer comidas e até mesmo criam um fogão à lenha para preparar o alimento.

O autor destaca, também que, no “campo de afeto e afetações, a pesquisa *com* crianças *na* natureza transforma a relação entre educador (pesquisador) e a criança (sujeito da pesquisa) num território de transferências de sentidos e sentimentos” (CRUZ,

2019, p. 31) e penso que transformar as relações “acostumadas” de nossas escolas possa ser um importante caminho para uma educação afetiva, dialógica e mais conectada com a nossa natureza.

Ao pesquisar com as crianças na natureza descobri que o tempo “por lá” passa diferente, olhamos pouco o relógio...é o tempo do enquanto não escurece ou ainda que escureça; é esperar a chuva forte passar em baixo de uma cobertura conversando e depois voltar a brincar com a chuvinha mais fraca, o tempo do o sol está muito quente, vamos quando estiver mais fresco, e o que considero mais importante de todos: “nem percebi o tempo passar!”

Pesquisar com as crianças na natureza me mostrou ainda mais a importância do coletivo, de todos colaborando para que as crianças brinquem em liberdade com segurança. A parceria com as famílias das crianças que participam da pesquisa e outras pessoas que se juntavam pela caminhada (como pais, tios ou avós das crianças que se chegavam à *brincança* naquele dia).

Mostrou-me relações mais afetivas e horizontais. Não havia ali um adulto educador ou pesquisador a ensinar ou orientar e crianças a obedecer. Havia diálogo constante e as crianças mostravam muito mais os caminhos que a adulta. Sem dúvidas, o papel da adulta a cuidar das crianças estava presente a todo momento, para mim não foi simples andar pelas ruas, brincar livremente pelas praças e parque natural sem me preocupar ou conversar com elas sobre os cuidados que precisamos ter. Porém, isso acontecia de maneira “natural”, “leve”, as crianças maiores ajudavam nos cuidados, as famílias e as pessoas que estavam por perto naquele momento.

Mostrou-me também que esse corpo brincante é capaz de brincar mais, correr mais, aprender coisas novas, escalar, se pendurar, rolar no chão, brincar com água, brincar com terra e até tentar aprender a soltar pipa (não consegui colocar a pipa no alto, mas ganhei boas dores nos braços ao tentar!). Mostrou-me, até mesmo, a quantidade de carrapatos que podem grudar em minhas pernas em uma caminhada no mato (e são muitos!).

Como destaca Cruz (2019):

Pesquisar *com* crianças *na* natureza foi, portanto, como dobrar o espaço-tempo do corpo na busca de um *eu* adulto brincante, foi descortinar o adulto cartesiano em busca das experiências das crianças. Em geral é, ao mesmo tempo, brincar para aprender, investigar para ensinar e vivenciar para brincar. É ensinar/aprender pelos sentidos de modo que a investigação se dá essencialmente na interação. (p.33)

Descobri, também, que pesquisar com crianças na natureza é se abrir ao inesperado, ao inusitado, aos encontros e diálogos com todos ao redor. Saíamos em um grupo pequeno, algumas vezes com 07 crianças, outras vezes com 2 ou 3, por conta das outras terem outros compromissos, e pelos caminhos fazíamos muitas amizades com crianças e adultos que nos ensinaram importantes lições.

Acredito que os aprendizados que a pesquisa com crianças na natureza me trouxeram podem trazer importantes contribuições para nossas escolas também.

A caminhada e a complexidade de fazer pesquisa

Figura 10: A pesquisadora fazendo a caminhada da subida da Serra do Sambê.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Pensando no conceito de *ecosofia*, registrado por Guattari (1990), ao articular a ecologia mental, social e ambiental, quando a primeira diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a segunda às relações dos seres humanos

entre si; e a terceira às relações dos seres humanos com a natureza, penso que para brincar com o outro é preciso primeiro brincar, *sentir-se, viver-se, brincar-se*. Para uma boa relação com a natureza que nos cerca é preciso termos uma boa relação com a nossa natureza, com o nosso corpo, e com o nosso pequeno arredor (sendo este nossa casa, nosso quintal, nossa rua...), nos reconhecermos como parte da natureza, para depois expandir ao bairro, à cidade, ao mundo. Brincar conosco, com o outro, com os outros.

Iniciei essa caminhada com a subida da Serra do Sambê, conhecida como “rampa de voo livre” ou “rampa da asa delta”. Foi um momento de conexão comigo, com minha criança, minha natureza, e com a natureza da minha terra, Rio Bonito. A menina Joice, que sempre gostou tanto de estar em contato com a natureza, e que algumas vezes realizou esse trajeto quando mais nova, estava ali, de mãos dadas comigo. Incrível como em todos os espaços onde estou procuro sempre uma janela, uma terra, uma pedra, uma árvore, uma sombra, procuro a vista, o horizonte, o que está além, porque os quadrados cinzas não me fazem feliz.

A menina Joice subiu pela trilha, com vento no rosto, atenta ao canto dos pássaros, às árvores, às pedras pequenas e grandes, aos formigueiros, às plantas, flores, às águas que encontrou pelo caminho, ao céu azul, repleto de nuvens branquinhas, ao sol forte num dia de vento fresco.

A menina Joice encontrou com outros meninos e meninas pelo caminho, subindo em grupo com os adultos. Duas crianças (um menino de uns 4 anos, em média, e uma menina de uns 7 anos), brincavam alegremente em uma propriedade privada, numa plantação de bananeiras, entre gritos, risadas e esconde-esconde, enquanto dois adultos conversavam na frente do terreno. Um menino subindo na garupa da moto com um adulto, o abraçando bem forte. Foram encontros de olhares, sorrisos e acenos. Apesar de terem sido breves encontros e sem diálogo, fiquei refletindo: o que as crianças estão pensando ao estarem nesse lugar tão especial?

O caminho se faz ao caminhar, e nessa caminhada de 16 quilômetros, em média, por um local que já estou habituada a caminhar, fui me conectando com minha criança e com a natureza e, ao fazer isso, também fui relacionando com alguns estudos que tenho realizado. Esse pequeno espaço de terra localizado em Rio Bonito, assim como um pequeno espaço de terra que você está pisando agora, é parte de um todo. O todo seria a cidade, o país, o planeta, o cosmo. A parte seria o corpo, a casa, a rua, o caminho em que se está. Mas não está tudo conectado? Como temos nos relacionado com as “partes do

mundo”? Como as crianças se relacionam com o nosso mundo e o que isso nos comunica? Ao longo da disciplina *Pensamento complexo e pesquisa narrativa*²⁵ refletimos e dialogamos a respeito da complexidade que é se fazer pesquisa “com” e não “sobre” uma pesquisa que acontece nos encontros, nas trocas, na empatia, nos afetos e reflexões, uma pesquisa tecida junto. *Complexus* significa o que foi tecido junto, tecer junto. Nada é solitário, individual, somos linhas de um grande tecido, tecido junto. Dizemos que é complexo o que não é simples, acabado, definido e posto. O mundo é complexo, viver é complexo, as relações são complexas, visto que nós somos complexos. Para explicar o que acontece ao nosso redor não há uma resposta simples, uma resposta única ou acabada. Isso é a complexidade.

Visto que na complexidade não há respostas acabadas e prontas, não há uma conclusão, pois estamos no emaranhamento, imersos em oceanos de incertezas e num universo de ordem e desordem. Nada está isolado no universo, somos um todo e um coletivo, dependemos uns dos outros, cada ser da natureza/ do universo (que somos extensão)²⁶ depende um do outro. “Por isso é que, se existe um pensamento complexo, esse não será um pensamento capaz de abrir todas as portas, mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade.” (MORIN, 1996, p. 274).

Na escola aprendemos a pensar separado, fragmentado, cada disciplina com seus conteúdos. Na vida percebemos que tudo está em tudo, é complexo! Visto que “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” a educação deve promover a *inteligência geral*, que refira-se ao contexto. (MORIN, 2011, p. 36).

Morin trata do *homo complexus*: “o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora [...] é um ser de violência e de ternura; de amor e de ódio [...]” (MORIN, 2011, p. 53).

Complexidade me leva a pensar em *inacabamento* em Paulo Freire, que afirma: “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p. 50).

Entendo que aí mora a complexidade. O viver não está posto e acabado, vai se construindo, e se constrói junto, em coletividade, relações e afetos. Essa construção se dá sim, com muita ou total interferência da sociedade na qual vivemos com todas as suas

²⁵ Disciplina optativa oferecida pelos professores Adriane Ogeda, Carmen Sanches, Tiago Ribeiro no Curso de Mestrado em Educação na UNIRIO no ano de 2021.

²⁶ Com inspiração na “Ética”, do filósofo Espinosa.

mazelas e dificuldades, mas justamente por sermos inacabados podemos, conscientemente, transformar nossa realidade, nossa existência na vida. Paulo Freire me ajuda a refletir:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 53).

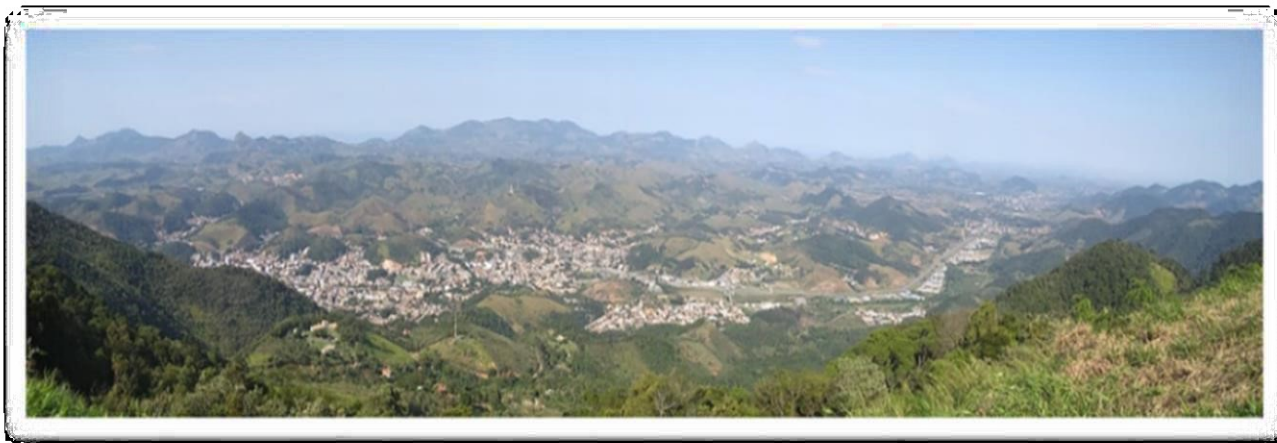
De mãos dadas com Morin (2011) e Freire (1996) penso nos complexos estudos de Maturana e Varela no livro “A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana”, de que nada é sólido, pronto e acabado, de que está tudo em transformação e interligado. Entendo que nada seja simples, justamente por estar tudo interligado, é complexo.

O fato de que o conhecer seja o fazer daquele que conhece está enraizado na própria maneira de seu ser vivo, em sua organização. Sustentamos que as bases biológicas do conhecer não podem ser entendidas somente por meio do enxame do sistema nervoso. Parece-nos necessário compreender como esses processos se enraízam na totalidade do ser vivo. (MATURANA; VARELLA, 2021, p. 44)

Os autores vão até as galáxias para mostrar que, seja nos espaços macros ou micros, tudo está interligado e todas as transformações geram mundos e que tudo é complexo. Não fui às galáxias, mas subi a Serra do Sambê e, durante a caminhada, reflito sobre a complexidade, as relações no mundo, as infâncias no mundo e nosso compromisso enquanto educadoras das infâncias com nossas crianças como seres da natureza e do presente!

Ao chegar lá em cima o sol está tentando nos aquecer, enquanto o vento fresco do inverno não deixa a pele esquentar tanto. A visão é da cidade, ainda sendo possível ver uma pequena parte do mar de Saquarema, uma parte dos municípios de Tanguá e Itaboraí, nos dias de total visibilidade conseguimos ver uma “pontinha” do Cristo Redentor.

Figura 11: Fotografia panorâmica do alto da Serra do Sambê, com vista da cidade de Rio Bonito.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

A chegada não é mais importante que o caminho, sigo a caminhada a pensar: Como é ser criança em Rio Bonito? Do que brincam e onde brincam? O que pensam sobre a vida/ mundo? O que as crianças fazem quando estão *desemparedadas* e o que isso nos ensina/ ensina para as escolas? O que as crianças fazem/ dizem vivenciam pelo “quintalmundo?” Que outros mundos podemos inventar com as crianças? Sigo a rememorar as experiências vividas com as crianças ao longo desses anos como educadora em escolas públicas e sigo a pensar na complexidade da trama da vida. A criança que fui, as crianças dos meus encontros em Rio Bonito hoje, e as crianças de tantos outros encontros e experiências vividas pelas escolas estarão em diálogo nessa pesquisa que se inicia, ainda repleta de dúvidas e inquietudes, mas com um compromisso e com princípios bem firmados.

Contextualizando o local onde a caminhada acontece

Figura 12: Fotografia do Manancial Rio Caceribu, na localidade de Braçanã.



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

Conta a história que o “batismo” da localidade com nome de Rio Bonito se deu pelo fato dos indígenas Tamoios ficarem impressionados pelo riacho que atravessava região.²⁷ Apesar de ser uma típica cidade do interior, com uma população estimada em 60.930 pessoas²⁸, pertence à Região Metropolitana (Baixadas Litorâneas) do Rio de Janeiro, localizando-se a 80km da capital do estado e faz divisa com os municípios de Tanguá, Itaboraí, Saquarema, Araruama e Cachoeiras de Macacu. Com o relevo bem acidentado, é o município que apresenta as mais altas e numerosas serras, que ocupam 60% de seu território. Por isso, os índices de chuva são os maiores do Estado, com uma média de 2.000mm ao ano. A cidade tem clima tropical úmido.

Rio Bonito é uma cidade de sombras e águas! O município se enquadra no bioma Mata Atlântica, com extensas áreas desnudas de vegetação primária – floresta tropical

²⁷ Informações retiradas da Agenda 21. Disponível em:

<<https://agendario.org/wpcontent/uploads/2016/06/Agenda21RioBonito.pdf>>.

²⁸ Informação disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/rio-bonito.html>>.

pluvial –, solos pobres decorrentes de processos sucessivos de uso do solo para a agricultura extrativa de cana-de-açúcar, café, mineração, gado e, mais recentemente, agricultura de subsistência. Atualmente não há grandes extensões contínuas de florestas na região, mas fragmentos de variados tamanhos, isolados ou semi-isolados, cercados por pastagens e alguns cultivos. Resquícios de mata nesta região podem ser observados apenas nas cabeceiras do Rio Boa Esperança e em algumas colinas no vale do Rio Vermelho.

O município tem 256 Km² de seu território na Bacia Hidrográfica do Rio São João, que corresponde a 55,8 % da área total do município. A outra parcela está na Baía de Guanabara e, uma porção diminuta, na Bacia da Lagoa de Araruama. Um dos principais recursos minerais da cidade é a água mineral, com destaque para a localidade de Rio Vermelho, onde moro.

Rio Bonito é considerado o berço das águas da região e conta com recursos hídricos em abundância – uma rede hidrográfica extensa, oriunda de nascentes encontradas nas encostas da Serra do Mar. O município é recortado por rios que fazem parte das Bacias Hidrográficas dos rios Caceribu e São João. A Bacia Hidrográfica do Rio Caceribu tem suas nascentes nas serras ainda florestadas nos municípios de Rio Bonito e Tanguá, Itaboraí e parte de São Gonçalo, desaguando na vertente Leste da Baía de Guanabara, através do manguezal de Guapimirim. O Rio Caceribu é um dos principais da região, com quase 60 km de extensão e área de drenagem de 846 km². Os rios Aldeia, dos Duques, Bonito e Tanguá são seus principais afluentes.

É uma cidade conhecida por seu rico patrimônio natural. Possui relevo acidentado, mas não muito elevado, com 60% de seu território ocupado por serras. Ao norte estão as serras do Sambê, Braçanã, Garcias, Monte Azul e Morro Alto da Boa Vista. Nas regiões centro e sul encontram-se os morros de Tomascar, Catimbau, Tingui, Boa Esperança, Amar e Querer, Redonda, Castelhana e Serra da Pedra Branca. Na serra do Sambê está o ponto mais elevado do município, com 880 metros de altitude (IBGE, 2009). Rio Bonito ostenta com orgulho a Serra do Sambê – seu monumento natural mais importante –, uma ilha de mata nativa que, juntamente com as Serras do Barbosão e Santa Fé, forma o corredor ecológico Sambê – Santa Fé.

A diversidade de relevos favorece a existência de áreas preservadas. Segundo os dados do Lima/Coppe/UFRJ (2008), o município apresentava 29,8% de seu território coberto com remanescentes de Mata Atlântica, principalmente nas áreas de relevo mais

escarpado na parte norte, onde se encontram as cabeceiras de drenagem dos rios que compõem a Bacia do Rio Caceribu e São João.

O município tem cinco Unidades de Conservação de Proteção Integral: Parque Natural Municipal Caixa D'Água, Parque Natural Municipal Verde Vale, Parque Natural Municipal Morada dos Correias, Parque Natural Municipal Três Coqueiros e Parque Embratel 21, todas frequentadas pela população para o lazer. Há também a APA Municipal Serra do Sambê e a APA Federal Bacia do Rio São João/Mico Leão Dourado, de uso sustentável.³⁰

³⁰ Informações retiradas da Agenda 21. Disponível em: <https://agendario.org/wpcontent/uploads/2016/06/Agenda21RioBonito.pdf>.

III. *InfânciaComNatureza*: as brincanças das crianças nos espaços desemparedados e suas sabenças

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero – o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim, são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes.
(Manoel de Barros, 2008, p. 127)

Como Manoel de Barros traz em seu poema, três personagens me ajudam a compor estas escritas. A criança que fui, nascida e criada em Rio Bonito, com as brincadeiras nos quintais, ruas e outros espaços da cidade e as crianças dos meus encontros. A andarilha que sou, estive pela cidade natal e cidades vizinhas andando muito para trabalhar e estudar e também para caminhar, ver gente, respirar! Esse andarilhar de sempre me deu essa percepção do clima, das árvores, do céu, do chão, também dos encontros, dos brinquedos pelas calçadas e das crianças brincando pelos espaços, dos olhares, sorrisos, acenos e conversas. Estive/estou sempre pela cidade a pé, de bicicleta ou de moto inventando caminhos. Hoje caminho com as crianças e aprendo com suas sabenças. Os passarinhos, com seus cantares e sua liberdade, me ensinam, além de andarilhar, sonhar e ao sonhar voar. Esses sonhos e voos vêm acompanhados de luta!

Percebo que as crianças quando estão *desemparedadas* vivenciam os espaços de corpo inteiro, misturam-se criança e espaço criando uma nova paisagem. As praças, bem a noitinha, ou nos dias de semana nos horários das escolas, são compostas por areia, pedra, brinquedos, árvores, vento, plantas... Mas quando as crianças chegam já não é mais a areia, é a areia e a criança, numa relação íntima, como se elas se conhecem há muito tempo. Juntas criam desenhos, bolos, morros, escrevem seus nomes e o que mais a imaginação alcançar. Juntas jogam futebol, correm e deixam as marcas de afeto, o

território conversa com o corpo (LOPES, 2021, p. 45). Algumas vezes a areia presenteia com outras coisas, como vi outro dia, numa cidade que não tem praia, ela deu conchas de presente à menina...

Este capítulo ocupa-se de praças, caminhos, árvores, águas, terra, mato, crianças, formigas, peixes, cachorros... dos seres que se encontram e produzem culturas, transformam a nossa forma de ser e estar em conexão com a vida/a natureza/o cosmos. Ocupa-se de ver, ouvir, sentir e pensar ²⁹o que essa caminhada com as crianças pode nos ensinar. Um capítulo construído com as crianças e todos os seres de nossos encontros com as brincadeiras e sabenças.

Brincadeiras na Praça Fonseca Portela

Figura 13: Compilado de fotos de brincadeiras na Praça Fonseca Portela.



²⁹ Provocada por MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.51.

A praça Fonseca Portela é a primeira praça da cidade, construída em 1857, é popularmente conhecida como a pracinha do centro. Localizada no centro da cidade, tem muitas árvores (coqueiros, pinheirinhos e outras), plantas e flores. A praça lembra bastante as pracinhas de cidade do interior, daquelas de novela. Fica localizada em frente à igreja matriz da cidade, tem um coreto, um chafariz, banquinhos e lustres. As crianças brincam nas gangorras, balanços e uns brinquedos de se pendurar (todos de ferro). Seu chão tem partes de areia, outras de gramado e um pavimento de pedra. Recordo-me das brincadeiras por essa praça com meu irmão, primos e alguns coleguinhas. Como não morava no centro da cidade, ir até lá para mim, naquela época, era um acontecimento, que se dava com alegria e euforia. A parada na praça às vezes era mais demorada, permitindo que as brincadeiras acontecessem com mais tranquilidade, outras vezes era uma passagem rápida, enquanto nossos pais aguardavam o ônibus, visto que na frente da praça era, e ainda é, ponto de ônibus.

No início de minhas andanças pesquisadoras eu passeava pelas praças, observava e registrava aquilo que me chamava a atenção em relação à criança e o espaço e quando me sentia convidada brincava com elas. No encontro registrado pelo compilado de imagens que aparecem acima as crianças brincavam no início do anoitecer na parte de areia da Praça Fonseca Portela. Uma menina menor (que aparentava ter uns 4 anos) desenhava no chão de areia por longo tempo, se misturava com a areia ao criar suas marcas: riscos, morros e bolos surgiam de sua criação, duas crianças um pouco maiores que ela chegam para brincar junto também, enquanto criam conversam e sorriem. Uma das meninas encontra conchas e começa a indagar de onde vem aquelas conchas, “será quem são da praia?”, “Alguém trouxe e colocou aqui?”, as conchas chegam como um presente para a brincadeira das crianças que brincam de colocar as conchas nos seus braços, derrubam no chão e buscam novamente e enfeitam os morros de areia pelo chão com conchas. Depois crianças e areia vão jogar futebol a convite de uma das crianças que já estavam jogando há um tempo por perto. Criam suas regras, resolvem conflitos, correm, caem, rolam pela areia, levantam e sorriem.

O relato me remete a Tiriba:

Ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em

animais e vice-versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza. O desafio está no fato de que essa construção coloque num mesmo patamar de importância duas dimensões tradicionalmente antagonizadas: a natural e a cultural. (TIRIBA, 2010, p. 5)

Somos seres da natureza e da cultura. A pesquisadora chama a atenção para as dimensões que são tradicionalmente antagônicas em nossa sociedade, mas nós queremos evidenciar que elas precisam caminhar juntas: a natural e a cultural. Como aprendemos com a filosofia de Spinoza (2020) somos natureza e nas relações com os outros afetamos e somos afetados, vivenciamos bons e maus encontros que vão constituindo os seres que somos com/no mundo.

Desse modo, fico a pensar no quanto o ambiente escolar é potente no sentido dos encontros que ali são possibilitados pelos diferentes seres que fazem parte daquele contexto: adultos, crianças e suas histórias, memórias, sua diversidade, seus falares e brincades no mundo, seus espaços com ou sem areia, com ou sem grama, com muitas árvores, somente uma (ou nenhuma?), os insetos ou animais que eventualmente visitam, tais como: joaninhas, abelhas, tanajuras, formigas, pássaros dos mais variados (ou não?), gatos e cachorros dos arredores que podem chegar até ali etc. Além disso, tem folhas secas pelo chão? Pedras, galhos secos, sementes. Tem um barranco? Um morrinho? Ou é tudo calçado ou repleto de pedra brita?

A potência do ambiente escolar está nos encontros, dos diversos espaços apontados acima já observei todos eles em diferentes escolas. Algumas com um quintal enorme, com muitas árvores e convites ao brincar, outras com um pequeno quintal, mas com uma árvore e um barranco que dava espaço para muitas criações. O que quero destacar com essa reflexão é que a mesma instituição (a escola) que pode ser tratada como espaço de “emparedamento” tanto em sua arquitetura, quanto em seus horários e programas rígidos, pode ser lugar de vida, de potência de vida quando observa e atende as vontades dos corpos das crianças e nossos corpos também (TIRIBA, 2010). Somos seres livres e precisamos dessa liberdade nos espaços intra e extra muros escolares. E por que não os espaços intra muros se abrirem mais para os arredores?

As escolas são repletas de vida e precisam perceber a potência que há nas interações entre todos os seres e o meio, “viver é conhecer, conhecer é viver, num movimento que pressupõe um estado de interação entre seres vivos e meio” (TIRIBA, 2020, p. 8).

Brincadeiras na Praça da Bela Vista

Figura 14: Crianças brincando na casinha da Praça da Bela Vista.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

A Praça da Bela Vista está localizada na Avenida Manoel Duarte (Bairro Bela Vista), uma avenida muito conhecida e frequentada, uma reta arborizada, com ciclovia, onde muitos moradores da cidade realizam suas caminhadas, corridas e pedaladas. Sempre muito movimentada, principalmente nos horários da manhã e no fim da tarde, pelos atletas do cotidiano. As crianças adoram também, frequentemente vemos bebês participando das caminhadas de seus pais no colo ou nos carrinhos, crianças pedalando ou andando de patins ou patinetes.

A praça é uma atração a mais nessa avenida tão querida. Ela é muito arborizada, aprendemos com uma senhora que trabalha cuidando da praça e participou de um de nossos encontros, que todas as árvores dessa praça são seringueiras, exceto uma árvore que se diferencia das outras que é de cacau, segundo a senhora. O espaço tem uma pequena fonte com água e peixinhos que chamam a atenção das crianças, tem muitos brinquedos de madeira, como gangorras, cavalinhos, casinhas com ponte para travessia, balanços, etc. Seu chão é em areia e em outras partes calçada. Gostei de observar que algumas vezes temos crianças correndo descalças, sentindo o chão.

Iniciamos nossa tarde ensolarada, porém com ventinho fresco, com uma caminhada. Pipeiro, Bola, Menina das Trilhas e eu tínhamos como desejo para o dia de hoje brincar na “Praça que tem o lago com peixinhos” (como disse a Menina das Trilhas), a Praça da Bela Vista. No dia de hoje não levamos nada, nem brinquedos, nem lanches para piquenique (como fazemos em algumas oportunidades), caminhamos passamos na “Biquinha” para nos refrescarmos. Chegamos na Praça e logo fizemos muitos amigos, um grupo de 4 meninas e 2 meninos brincavam de fazer comida na casinha. A comidinha era de gravetos e folhas. Logo quando chegamos fomos convidados a brincar também, recebendo instruções da Carol, que disse: “Os meninos estão fazendo a comida e nós estamos catando comida”. Aceitamos o convite e entramos na brincadeira. Essa brincadeira nos envolveu por bastante tempo, catamos “comidas” pelo chão da praça e levamos para os meninos prepararem na casinha, o que levou Pipeiro a ter a ideia de fazer um fogão à lenha (imagem abaixo). Logo, o enredo de casinha e comida deu lugar a monstros tentando roubar as comidas, brincadeiras de polícia e ladrão envolvendo os alimentos da casa. Caminhamos novamente para a “Biquinha”... lá bebemos água e nos refrescamos, brincamos de sentar, deitar e rolar na grama, barriga para baixo, barriga para cima, balançar as pernas e braços e enquanto conversávamos, contávamos casos e

sorríamos. Não percebemos a hora passar e quando nos demos conta já estava escurecendo. O sol já estava dando lugar à lua e era hora de retornarmos para casa.

Figura 15: Pipeiro constrói um fogão, na casinha da Praça da Bela Vista.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Nessa experiência fomos todos afetados pelo calor do dia e pelo ventinho da noite, pela textura da grama, pela água fresca da “biquinha”, pelas conversas, risos, brincadeiras. Aprendemos com Vigotski que “fatores emocionais e intelectuais se fundem na imaginação e na criatividade infantil. A partir dessa compreensão, os ambientes naturais fornecem contexto e conteúdo para a imaginação infantil.” (PROFICE, 2016, p. 20). Os

galhos de uma árvore se transformam em utensílios de cozinha, forno à lenha... O bambu vira cavalinho, uma fonte de água, ou laguinho, vira espaço de muitas descobertas (pescaria de folhas, barquinhos, brincadeira de “afunda ou boia”, dentre outras), casinhas de praças dão espaço para um grande enredo de cozinheiros, polícia e ladrão, monstros, etc. “A vivência de papéis fantásticos contribui para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.” (PROFICE, 2016, p. 20).

A vivência, tão repleta de afetos e aprendizagens, me levou a refletir sobre a escola. Recordei-me da pergunta de uma criança que abriu meus olhos: “Que horas vamos brincar lá fora?” Pensei em quantas vezes burlamos as regras para estarmos mais tempo ao ar livre, entretanto, quantas das vezes passamos horas emparedadas dando conta de cumprir o que nos foi exigido, muitas das vezes atividades relacionadas ao papel ou às expectativas dos adultos sobre as crianças. Quantas aprendizagens acontecem ao ar livre e o quanto de importância a escola dá a isso? Quantas vezes ouvimos a criança? Os ambientes naturais, além de serem espaços de brincar e relaxar, podem também ser vivenciados como lugar de se deliciar com histórias, pinturas, pesquisas (Tiriba, 2018), e as crianças nos convidam a isso o tempo inteiro. Algumas vezes elas externam esse pedido com palavras, outras vezes com seus corpos, sempre voltados para o lado de fora e com convites à vida, ao ar, ao céu, à terra, aos insetos e pequenos bichos, ao pátio externo, ao parque, etc.

A concepção espinosana de que as ideias são constituídas com base nas afecções geradas nos encontros com todo o universo biótico e abiótico em que estamos inseridos abre os caminhos para uma pedagogia respeitadora e alimentadora da paixão que as crianças têm pela vida ao ar livre. (TIRIBA, 2018, p. 236)

Em consonância com os estudos de Tiriba e Profice (2019), a pesquisadora Zemilda Santos afirma a criança como ser que existe em um sistema de inter-relação com os demais sistemas de vida, ancorada na “Ética” de Espinosa e em “Oïkos” de Sauv . A pesquisadora traz a teoria de Espinosa para desenvolver seus estudos que concebe a criança na sua rela o afetiva com a natureza. Ela faz um levantamento dos documentos oficiais em rela o   Educa o Infantil no Brasil (1988 a 2014), que mostram que os mesmos n o delineiam uma concep o que permite a materializa o da rela o crian anatureza como experi ncia afetiva e se pergunta/ nos pergunta: “Como poder amos repensar nosso modo de conceber a crian a e a inf ncia na rela o com a natureza?” (SANTOS, 2018, p. 205). Entendemos que a concep o espinosana aponta para algumas possibilidades, os estudos elaborados pela pr pria pesquisadora e por Tiriba e Profice trazem poss veis caminhos, e o que mais me parece urgente   o reconhecimento de que

somos natureza, somos parte desse todo, afetamos e somos afetados nessa relação. Santos ressalta que:

[...] é necessário pensar nas afecções que à criança serão proporcionadas no que diz respeito à natureza, caso se queira obter sucesso no futuro quanto à sua proximidade, expressando noções de amor, de querer, de sentir necessidade do ecossistema, de querer preservá-lo, em suma, da natureza. (SANTOS, 2018, p. 213)

Essas afecções estão contingenciadas em três grandes modos, segundo a autora: modo de afecção do ambiente (advindo dos tempos, espaços e objetos, criados pelo ser humano ou não); por relações com seres naturais (das relações com seres vivos e não vivos) e por relação humana (dos relacionamentos com os pares) (SANTOS, 2018).

Brincadeiras na “Biquinha”

Figura 16: Fotografia das crianças e pesquisadora brincando no gramado da “Biquinha”.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Localizada próximo à Praça da Bela Vista, a fonte de água mineral popularmente conhecida como “Biquinha” é um espaço com um gramado, plantas e flores e uma fonte de água mineral. O local costuma ficar bem cheio aos finais de semana e feriados, visto que a população vai até lá com seus garrafões de abastecerem de água pura, as crianças participam desse momento com a família e por isso é muito comum vermos passeando ou brincando pelo espaço.

Numa de nossas andanças, estávamos voltando da Praça da Bela Vista quando convidei as crianças para passarmos na “Biquinha”, para bebermos água fresca. Pipeiro e

Menina das Trilhas me mostraram outro caminho para chegar até lá, caminho que eu não conhecia. Eles contaram que a avó faz esse caminho quando vai na casa de uma amiga e que eles sempre vão juntos, “Lá tem sorvete!” conta Pipeiro, ao falar da casa dessa senhora.

Revisitei um lugar de minha infância, ia com meu pai e irmão buscar água, o local conhecido por todos como “Biquinha”, que para alguns é para buscar água, para algumas crianças é local de brincadeira, como sempre foi para mim. Um espaço com gramado, plantas em volta, fresco e agradável.

Enquanto estávamos por lá, chegou um senhor com garrafas para encher de água mineral com duas meninas, uma regulava seus 4 anos, a outra uns 12. A pequena logo veio brincar conosco, não era muito de falar, sorria, pegava a bola, mexia nas plantinhas e se voltava a Pipeiro com a bola novamente. Chamamos a irmã maior para brincar, mas ela preferiu ficar de longe somente observando. Brincamos ali por um tempo, nos despedimos e continuamos nossa caminhada de volta para a casa, felizes de termos encontrado alguém para brincar por ali.

No relato *Pipeiro e Menina das Trilhas* me mostram um outro caminho para se chegar na “Biquinha”. Aqui identificamos que as crianças vivenciam o espaço em interação em ele e não como expectadoras (LOPES, 2008). As crianças participam do cotidiano de suas famílias, da vida na cidade, observam e ressignificam as vivências que têm em suas comunidades. Constituem seus territórios-lugares (LOPES, 2008) e na constituição destes pode-se perceber a presença de diversos processos como destaca Lopes (2008), dos quais destaco aqui: “vivência do espaço como interação, como processo e não como palco.” (p.78).

A partir disso fico a refletir quando é que nós educadoras das infâncias estaremos mais receptivas às sabenças das crianças, rompendo com as visões reducionistas e adultocêntricas que temos ante à criança e as suas interações com o mundo?

“Praça das Formigas”

Figura 17: Brincadeiras das crianças na “Praça das Formigas”.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Nos levantamentos de praças da cidade que fiz para a pesquisa, essa não havia entrado, o local popularmente conhecido como “Malha Vista”, localizado na Avenida Manoel Duarte (Bairro Bela Vista). Não é propriamente uma praça onde as crianças brincam, é um local arborizado, com chão de terra e areia e uma parte gramada, que tem uns banquinhos de concreto, além de alguns materiais para realizar musculação, como barra de ferro para se pendurar, barras com peso de concreto, e outros. Por muitas vezes

andarilhei por ali e saltava aos meus olhos o bonito e fresco espaço, mas não percebia ali presença de crianças e nem mesmo muitos atrativos para elas.

Outro dia fui convidada por Bola, primo de Pipeiro, a brincar nesse espaço, por ser na frente de sua casa, bastava atravessar uma rua e lá estaríamos. Assim fizemos, levamos cangas, uma bola, cordas, água, suco, frutas e biscoito. Fomos eu, Pipeiro e Menina das Trilhas. Ao chegarmos lá, chamamos na casa de Luiz, mas ele não estava. Ficamos um pouco desapontados com a sua ausência. Pipeiro sugeriu que fôssemos em outra pracinha, já que Bola não estaria ali mesmo para brincarmos, Menina das Trilhas pensou, eu pensei, conversamos e decidimos brincar por ali naquele dia. Ainda bem! Foi ali que fizemos amizade com o Wil (4 anos). Ele chegou de repente com sua bicicletinha de quatro rodas, correndo muito, rodando por todo o espaço e gritando, parecia desbravar cada cantinho do espaço em volta de onde brincávamos. De repente a rodinha de sua bicicleta quebrou, ele pareceu desapontado por alguns minutos, falou com seu avô que estava ao redor, só observando: “Quebrou! Quebrou!”.

Convidamos o menino para brincar conosco e ele aceitou, brincou com o balanço improvisado, feito por Pipeiro e Menina das Trilhas (que utilizaram a corda que levei e amarraram em uma barra paralela própria para realizar musculação), brincou muito com as formigas pelo chão, falando o tempo todo: “Muita formiga!”, apontando, sorrindo falando com todos que ali tem muita formiga, me pedindo para levantar umas pedras grandes e pesadas que estavam pelo chão, para ver se tinha formiga embaixo, “Olha, formiga!”, repetia algumas vezes entusiasmado. As formigas chamaram sua atenção e ele brincou por bastante tempo com elas e com Pipeiro, juntos observaram as formigas, suas casas, pegaram algumas formigas com folhas, até que concluiu: “O nome dessa praça podia ser Praça das Formigas!”.

Figura 18: Crianças brincando com formigas e folhas.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

As crianças nos convidam a olhar para as miudezas do mundo, como Lopes registra:

Devemos olhar para as miudezas do mundo como as crianças olham para as formigas no chão. Ao mesmo tempo, devemos ser capazes de olhar para o mundo que está em nossos olhos e acima deles, ser capaz de libertar as escalas às vezes tão próximas e às vezes tão distantes das crianças. Olhar para as formigas e para as nuvens. (LOPES, 2021, p. 173)

Elas também recriam os espaços, inventam possibilidades. Esse espaço, por não ter um brinquedo propriamente dito, para as crianças instigou Pipeiro a criar seu próprio balanço, a partir de uma corda que levamos. O menino pensou a estratégia que utilizaria para montar seu balanço, pediu ajuda à irmã (um pouco mais alta), e rapidamente montou seu próprio brinquedo.

Um espaço que eu não reconhecia como praça e como um local de brincadeiras com as crianças ganhou um balanço (temporário). Agora tem possibilidades, afetos e um nome. Para nós agora é a *Praça das Formigas*! As vivências das crianças com a natureza fortalecem seu vínculo com o mundo natural, contribuem para o conhecimento local acerca dos ambientes, seres e processos naturais (TIRIBA e PROFICE, 2019).

O filósofo Spinoza diz que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor.” (SPINOZA, 2020, p. 99). Ele defende que os afetos primários são a alegria e a tristeza e destes derivam todos os outros, “A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. [...] A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor.” (SPINOZA, 2020, p. 141).

A experiência repleta de bons afetos me faz refletir: conhecemos os espaços de nossas escolas? Vivenciamos experiências afetivas com o espaço e os seres que o habitam? Conhecemos o entorno da escola e suas possibilidades? A *Praça das Formigas* não existia pra mim, até que as crianças me apresentaram e fico a refletir como a educação das crianças pode ser potente quando seguimos seus passos e nos permitimos conhecer o que não conhecíamos, ver o que não víamos ou o que a rigidez da “adulterez” nos tirou. Reflito que pelo brincar a criança pode transformar o mundo, elas observam, imaginam e criam nomes, brincadeiras, outros espaços e possibilidades para o brincar, para a vida...penso que assim ela estejam nos apontando novas formas de educar pelo corpo inteiro, novas formas de vivermos em sociedade, novas formas de organizarmos as escolas e a cidade de forma mais viva e afetiva.

Sombras e águas do Parque Natural Verde Vale

[...] Era o menino e os bichinhos.
Era o menino e o sol.
O menino e o rio.
Era o menino e as árvores.
(Manoel de Barros, 2008, p. 11)

Figura 19: Trilha no Parque Natural Verde Vale.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

O Parque Natural Municipal Verde Vale faz parte da Praça do Green Valley, fica bem pertinho, é só atravessar a rua. Um espaço lindo, fresco, arborizado, repleto de plantas,

flores, cascatinha, lago e uma pequena trilha, nem tão pequena assim...descobrimos recentemente com Ali³⁰ uma trilha secreta (como ela afirmou).

Num dia em que estávamos somente eu, Bola e Menina das Trilhas pela praça, Bola convidou crianças que brincavam por perto para brincar conosco também. Teo (5 anos) e Ali (7 anos) se juntaram a nós! Ali logo veio com a proposta de fazermos uma trilha secreta, o que muito chamou a atenção de todos. Fomos eu, a Menina das Trilhas, Bola, Teo (5 anos), Ali e seu pai, que se tornou um importante parceiro nessa aventura com as crianças. Durante o caminho precisamos fazer alguns combinados e eu senti medo de alguma das crianças se machucarem, pois elas estavam muito eufóricas, cheias de alegria e energia, andando muito velozes por algumas partes que eu considero perigosas. Então por algumas vezes precisei chamá-las e estabelecer alguns acordos, assim como contei com a ajuda das crianças maiores com e do pai de Ali para ajudar no cuidado com os pequenos. O passeio foi repleto de descobertas, as crianças buscaram gravetos no chão e disseram ser suas “espadas”, conversaram sobre quantos caminhos aquela trilha poderia ter, pois só nesse dia caminhamos por 3 possibilidades diferentes. Dois caminhos nós já conhecíamos, esse que a Ali nos apresentou era uma novidade! Depois de muito caminhar, conversar e encontrar muitos presentes da natureza combinamos ³¹de retornar para nosso piquenique, até porque algumas crianças já estava com muita sede e conversando sobre suco de que tomaríamos ao retornar.

Neste dia narrado havia levado alguns bambolês, petecas e bola para brincarmos todos juntos, além de uma grande toalha para piquenique e nossos lanches, mas poucas crianças foram e já estava até duvidando de que teríamos uma tarde divertida. Enquanto estava pelo chão arrumando os espaços logo vi *Bola* fazendo amizade com as crianças pela praça e convidando a todos para brincarem conosco. Eis aí uma grande lição! Muitas das vezes nós adultos, professores queremos ter todo o controle da situação, mas por que não deixarmos as crianças conduzirem o processo? Brincar desestabiliza o adultocentrismo, as sabenças das crianças desestabilizam o que está posto, pensado, planejado, organizado, elas leem o mundo, imaginam, criam e reorganizam a vida.

³⁰ As crianças que se juntam a nós em algumas brincadeiras pelas praças, mas que não fazem parte da pesquisa serão tratadas pelas letras iniciais do nome (Teo e Ali).

³¹ Nome que damos aos nossos achados: gravetos, pedras, folhas etc.

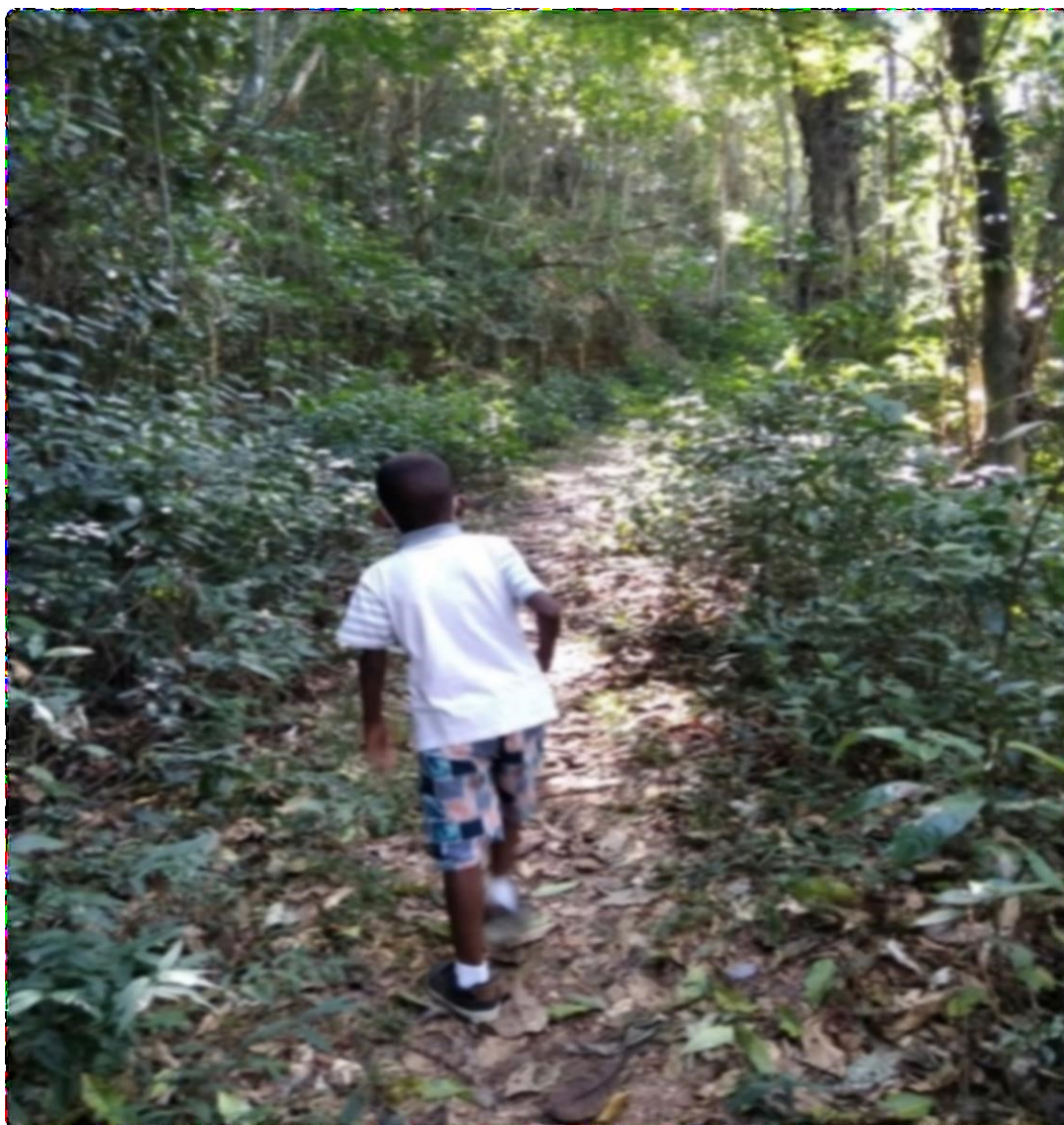
Logo outras duas crianças se juntaram a nós e tivemos um dia repleto de *bons encontros* (SPINOZA, 2020) pelos espaços *desemparedados* (TIRIBA, 2018). O que me faz entender que foram bons encontros é que sinto nossa potência de agir foi aumentada. As crianças falaram ao final do encontro o quanto estavam se sentindo alegres, cansadas, suadas, que o encontro foi muito divertido. Seus corpos estavam ali fortes, dispostos, seus olhares brilhantes e seus sorrisos largos.

Percebo, diante disso, o quanto simples passeios podem se tornar tão potentes, Como o grande educador à frente de seu tempo, Célestin Freinet já nos apontava. As crianças observam as miudezas, olham para o chão, para as pedras, formigas, troncos, folhas, galhos, criam diferentes brincadeiras e histórias a partir de seus achados, se encantam e nos convidam ao encantamento. Eu fui surpreendida pelos bons encontros que são possíveis quando o nosso planejamento muda e as crianças assumem a direção da caminhada.

Outro dia numa de nossas andanças, ao passear pela mesma trilha, Pipeiro começou a cantarolar: “Vamos passear/ vamos passear/ mato, morro, vamos passear/ floresta, caçadores, borboletas, formigas, vamos passear/ sol, vento, cachoeira/ imaginação, árvore, balanços/ vamos passear aonde você quiser/ imaginação, borboletação/ vamos passear/ borboletas, caçadores, formiga, árvore, sol, escada bem alta!” (Música de Pipiero, 7 anos).

Fiquei por um tempo observando o menino caminhar na “Florestinha”, cantarolar e se remexer e afirmei: “Que música bonita você criou!”, e ele diz: “Você achou? Cantar me dá imaginação!”, e continuou a cantarolar. Depois fiquei pensativa, se cantar dá imaginação, o que o fez cantar? Talvez a caminhada, o passeio em conexão com a natureza...

Figura 20: Pipeiro cantarolando pela trilha do Parque Natural Verde Vale.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Em diálogo com as integrantes do grupo de pesquisa Gitaka³² ficamos a refletir a respeito da letra da música criada por *Pipeiro*. Assim escrito no papel da forma como consegui capturar no momento, usando as “convenções” da língua portuguesa para buscar registrar de maneira correta, talvez não expresse toda a força que apareceu pela voz do menino, cantando tudo isso junto, sem as pontuações ou separações. Retomemos ao trecho: “*vamos passear/ borboletas, caçadores, formiga, árvore, sol, escada bem alta!*” (*Música de Pipeiro, 7 anos*). O menino mostra as belezas e contradições de nossa vivência no/com o mundo. Somos natureza, só existimos se houver uma relação de equilíbrio entre os seres e mesmo assim exploramos, caçamos, destruimos nosso habitat e até mesmo nos

³² Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental- Unirio.

afastamos completamente do que somos parte: a natureza, a nossa natureza. O que me leva a pensar em como podemos nós, cidadãos e educadores contribuir para uma educação que favoreça relações mais equilibradas entre nós e o nosso planeta.

Entendo que a dicotomia humanoxnatureza está muito mais enraizada em nossa sociedade que a união “HumanoNatureza”, mas que as crianças que chegam ao nosso mundo, nos vem como o anúncio das “boas novas” como a possibilidade de novas relações mais ecosólicas, dialógicas e amorosas. As crianças têm atração pelo mundo natural. Elas nos convidam a vivermos experiências com a água, a terra, o chão, as árvores, as folhas, os gravetos, os bichos, com o fogo, o ar, se encantam, sorriem, gritam, conversam, criam narrativas, se sujam e mostram satisfação no que fazem. A essa atração, apego ao mundo natural, damos o nome de *biofilia*, “A biofilia se refere ao apego que temos ao mundo natural e seus seres.” (PROFICE, 2016. p. 22).

As caminhadas com as crianças pelas ruas, praças, e parque natural me faz rememorar as experiências vivenciadas com uma turma de crianças de 2 anos de idade, no ano de 2019, em uma Escola de Educação Infantil Federal em Niterói. Um espaço que considero bastante adequado e convidativo às infâncias, tanto em relação à proposta pedagógica quanto ao espaço, estrutura e possibilidades. Uma escola circular, na qual as crianças circulam livremente por onde há flores pintadas no chão, que conta com salas espaçosas e cada sala tem abertura para um parque. Os parques nomeados pelas crianças: “Parque das Pedrinhas”, “Parque dos Balanços” e “Parque da Casinha” (que ao ganhar um brinquedo novo, no ano de 2019, também ficou sendo chamado de “Parque do Brinquedão”. Além disso, temos a possibilidade de circular livremente pelo campus onde a escola está localizada, claro que com o apoio dos educadores e educadoras, para segurança de todos, o que fizemos algumas vezes para caminhar, sentir o vento, e observar a Baía de Guanabara, ver as árvores, brincar nos troncos das árvores, encontrar gravetos e folhas pelo chão, soltar pipa e outras vivências nas quais percebia a alegria das crianças e das educadoras por sentirem toda a vida que pulsa dentro e fora da escola.

Caminhamos, no sentido literal e metafórico da palavra. Caminhamos pelos caminhos das flores, convidados pela Hel ao se encantar com as flores pintadas pelo chão da escola. Fizemos várias vezes esse caminho, para pular nas flores, observar as flores, desenhar com giz em cima das flores, para ir até o parque das pedrinhas encontrar flores, folhas e pedrinhas pelo chão, para irmos à procura de outras flores, folhas e árvores pelo campus... Seguimos brincando, seguimos caminhando, e desses caminhos ficam memórias que guardaremos para sempre. (Registro Pessoal, 2019)

Olhando para o registro que acabo de trazer e para a caminhada de *Pipeiro* fico pensando nas nossas escolas. Comungo da reflexão que Tiriba (2005) traz:

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que contribuam para a definição de novos equilíbrios ecosófico. Práticas que favoreçam a integridade de cada ser, que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade da vida na Terra, portanto, a qualidade de vida a nível local: em nosso país, estado, município. (TIRIBA, 2005, p. 210)

Encontro espaço na pedagogia da “imaginação-borboletação” (como canta Pipeiro), na pedagogia andarilha e cantarolante que encontra na escola e nos seus entornos espaço para uma aprendizagem viva, significativa e pulsante. Há a possibilidade de criarmos juntos, crianças e professores, um currículo vivo *imaginativo e borboletante* que contribua para o equilíbrio ecosófico. E sei bem que, em muitos contextos escolares coexistem as práticas de docilização dos corpos com as práticas de *borboletação*. *Pipeiro* me recorda os registros do poeta Manoel de Barros que, ao tratar da nossa incompletude, de não aceitarmos sermos sujeitos que fazem todos os dias as mesmas coisas das mesmas formas diz “Eu penso renovar o homem usando borboletas”.³³

Que fique aqui registrado a nossa luta para renovarmos o homem para que haja mais borboletação do que docilização, mais respeito às individualidades, subjetividades, diversidade e sabenças das crianças do que apagamento de suas histórias e potências, mais relações amorosas com o nosso planeta. Que a caminhada seja de bons encontros, que os afetos alegres sobreponham aos tristes (SPINOZA, 2020).

Em conexão com a criação e borboletação de *Pipeiro*, trago abaixo o registro da brincadeira criada por ele enquanto caminhávamos pelo Parque Natural.

³³ BARROS, M. Retrato Do Artista Quando Coisa. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjkzMzA4/>. Acesso em: 24/02/2023.

Figura 21: Pipeiro brinca de cavalinho no bambuzal próximo à cascatinha.



Figura 22: Pipeiro brinca de cavalinho no bambuzal próximo à cascatinha. Fonte:

Acervo pessoal, 2021.

Em outro dia de nossos encontros, estávamos eu, Pipeiro e Menina das Trilhas, passeando pelo Parque, ouvindo o som das árvores, águas e pássaros, quando Pipeiro avistou um bambu tombado. Na mesma hora o menino largou a bola que estava em suas

mãos e correu para brincar de cavalinho. O menino ficou por um bom tempo balançando, cavalgando e conversando com o “cavalo”: “Tchu, tchu, tchu, vaaaaiiii!

Vai cavalinho, vaiiii!!!”.

A cena me remete rapidamente à reflexão de que as crianças, quando estão em liberdade e em conexão com a natureza, criam suas brincadeiras com o que tem e mostram grande alegria e satisfação com isso, a sensação que dá é que elas se sentem íntimas, se sentem em casa quando estão em conexão com a natureza, isso é só uma sensação? Vejo que não! Aprendemos com a educadora Lea Tiriba (2018) e com a filosofia de Spinoza (2020) que somos natureza.

Alguns educadores que muito tratam da criança e dos seus brincarés com a natureza são Mestre Roquinho e Lydia Hortélio. O pesquisador Roquinho, quando indagado “O que há em comum nas brincadeiras que surgem do contato da criança com a natureza? E que relação vê entre a natureza e o brincar?”, responde, fazendo referência a Hortélio:

Lydia Hortélio fala algo maravilhoso, diz que "a natureza é a casa da infância". O que há de comum e maravilhoso entre as crianças de todos os tempos e lugares do planeta é essa predisposição para brincar em meio à natureza. Folhas, fogo, flores, sementes, água e terra se transformam em brinquedo e dão à criança a chance de se desenvolverem amparadas pela natureza do seu lugar. Isso constrói a possibilidade de o menino crescer encantado pelo mundo que o cerca. Quem experimenta isso guarda uma experiência muito profunda, uma intimidade que mais tarde poderá interferir positivamente na qualidade da relação que essa criança terá com o planeta. Mas não acho que essa seja uma experiência que só sirva ao menino e menina do interior. [...] É responsabilidade do adulto, da escola, da igreja, de todas as instituições que acolhem a criança fornecer ao menino uma experiência com a natureza para que ele possa pôr o pé na terra e crescer apaixonado pelo planeta³⁴.

Ao longo de anos como educadora tenho percebido essa predisposição das crianças para estarem em meio à natureza, criarem brincadeiras, correrem para os espaços ao ar livre, encontrar presentes da natureza, de ler o mundo com o corpo inteiro, de se encantar, afetar e ser afetado pelo sol, pela terra, vento, pedrinhas, gravetos, água, árvores, formigas e tantos outros seres de seus encontros, sejam nos pátios escolares, sejam nos entornos. Por isso a necessidade e a urgência de buscarmos o *desemparedamento* em nossas escolas, um olhar mais atento ao que nos convidam às crianças e até mesmo nossos corpos.

³⁴ Entrevista disponível em: <<https://mapadobrincar.folha.com.br/mestres/roquinho/>>.

E falando em caminhada, trago o registro da brincadeira de encontrar presentes da natureza pelo chão. Brincadeira esta que realizamos algumas vezes, pois apresentei às crianças uma vez e *Bagunça* e *Pipeiro* gostaram tanto que pediram para brincar outras

vezes, inclusive *Bagunça* chamou a mãe para brincar dessa brincadeira pelo quintal de casa em outros momentos também.

A brincadeira de encontrar presentes na natureza, tem grande inspiração nas próprias crianças, que está sempre a encontrar pedras, conchas, sementes, gravetos e tudo o que mais a natureza nos oferece e mostram desejo de investigar: “o que é isso?”, “como isso veio parar aqui?”, “de onde isso veio?”. É bem possível que todos nós, educadores, mães, pais (e quem mais caminha e dialoga com as crianças) tenha vivenciado situações assim. Essas e outras investigações das crianças se unem aos registros de Manoel de Barros e me fazem crer que as crianças são “apanhadoras de desperdícios”:

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas
de informar.
Dou mais respeito às que vivem
de barriga no chão tipo água
pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes e
aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas
mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para
gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como
as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de
canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios. (Barros, 2008, p.45)

Figura 23: Brincadeira de encontrar presentes da natureza pelo espaço do Parque Natural Verde Vale.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

As crianças são apanhadoras de desperdícios e reconhecem a importância dos quintais, dos encontros e achados que há neles. A imagem acima é o registro da brincadeira de encontrar os presentes da natureza. Observamos as crianças passeando pelo espaço do parque natural a procura dos presentes da natureza pelo chão e depois trazer para a nossa roda para brincarmos juntos e nesse dia surgiu: pedras das mais variadas que segundo Bagunça são as “pedras preciosas”, surgiu o “canudo da natureza” que Gabriel de Jesus encontrou e depois deu a ideia de irmos até a cascatinha colocar o canudo e ver até onde ele chegaria (ideia de brincadeira que todas as crianças adoraram!), encontraram também algumas sementes e ficamos tentando descobrir do que são e as folhas das mais variadas: verdes, amarelas, vermelhas, marrons. Logo no início da brincadeira o som da água, da cascatinha que tem por perto, chamou a atenção das crianças, que logo inventaram brincadeiras com a água.

As brincadeiras com água apareceram com grande força nos encontros que tivemos no Parque Natural Verde Vale. Segue alguma delas para a nossa “imaginação borboletação”:

Figura 24: Crianças brincando no laguinho do Parque Natural Verde Vale.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

“Sombras e águas” é o título desses registros não é por acaso! No parque Natural Verde Vale duas brincadeiras chamam bastante a atenção das crianças! Uma que já conhecemos pelos registros anteriores é fazer as trilhas, conhecer novos caminhos, convidar novos amigos para fazer a caminhada junto, observar as árvores e plantas que encontramos pelo caminho. A outra é a água! Neste parque natural temos uma cascatinha que deságua em alguns laguinhos. O parque tem cheio de verde, som de água e ventinho fresco. As crianças são profundamente atraídas pela água! Todas as vezes que estamos nesse lugar as crianças criam algumas brincadeiras com água, algumas delas são: lavar as pedras encontradas pelo chão na água do laguinho (brincadeira criada por Bagunça); Pescar folhas e gravetos com cestinhos, como Gabriel de Jesus, Pipeiro e Bola fizeram; Brincar de pescaria com grandes galhos como Pipeiro e Bola inventaram; brincadeira de corrida das folhas (ideia de Ali); criar barquinhos com as folhas grandes encontradas como fez Bola; brincar de andar, correr e pular na água (como Teo começou a fazer e nós fomos juntos).

Nós aprendemos de corpo inteiro, as crianças que não foram totalmente “emparedadas” vivenciam os espaços em interação e criação. Ao vivenciarem constroem vínculo com as águas, as árvores, a terra, os animais. Tiriba afirma que:

A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo guiada por processos sensoriais (GUIMARÃES, 2008). Sendo assim, é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaço que estão para além dos muros escolares. (TIRIBA, 2010, p. 9)

A afirmativa da pesquisadora juntamente com as vivências com as crianças me fazem pensar nas possibilidades de escolas que se abrem aos entornos, que valorizam os encontros das crianças entre elas e com os seres dos espaços. Pensando nos encontros e os afetos que trazem (SPINOZA, 2020) crianças que crescem em contato com a terra, a água, o vento, o fogo (que não aparece nessa pesquisa) afetam os seres e espaços e são afetadas por eles, criam vínculos, laços, desenvolvem respeito, curiosidade e amorosidade.

Neste sentido, as escolas emparedadas, as cidades com pouca possibilidade de conexão com a natureza contribuem para a separação tão característica da nossa sociedade moderna, a separação humano x natureza, como vimos anteriormente e com isso não nos sentimos parte, não entendemos que existimos com o mundo e não no mundo, não criamos vínculos e naturalizamos as ações que degradam a nossa casa: o planeta terra.

Investir no propósito de desemparedar é um compromisso com o que somos, somos natureza, e precisamos estar em conexão com nossa natureza para entendermos nosso compromisso e corresponsabilidade com o nosso quintal, a nossa vida e a nossa casa: Planeta Terra.

Muito interessante pensar que o nosso planeta é composto em grande parte por água, assim como o nosso corpo. A água é fundamental para a nossa existência, assim como o oxigênio que respiramos e que nossa relação de degradação com o meio ambiente prejudica tanto a nossa casa corpo, quanto nossa casa planeta. As crianças nos convidam constantemente a brincarmos com a água, abaixo veremos algumas das brincadeiras criadas pelas crianças em conexão com a água e fica a reflexão: como podemos desenvolver uma educação que contribua para relações amorosas conosco, com os outros e com o nosso planeta? (GUATTARI, 1999; TIRIBA, 2018).

Figura 25: Crianças brincando com os barquinhos de folhas das árvores no laguinho do parque.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Na imagem observamos Pipeiro e Bola em um dia de calor criando brincadeiras no laguinho. Aqui tiveram a ideia de usar umas folhas grandes das árvores para ser barquinho, ficaram por um bom tempo navegando com seus barquinhos, encontraram outras folhas ainda maiores. Depois de um tempo encontraram um galho grande e tiveram a ideia de pescar folhas no lago e assim foram criando suas brincadeiras com a água.

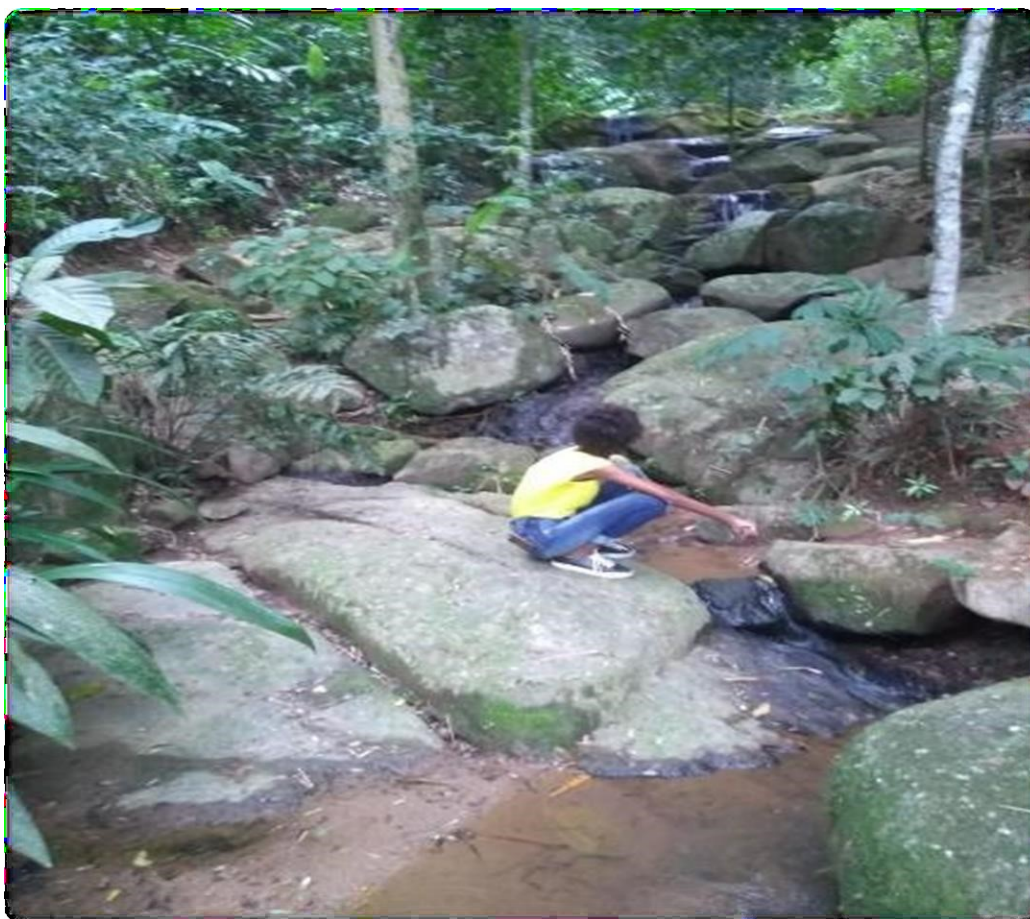
Figura 26: Registro de uma criança pulando na água.



Acervo pessoal, 2021.

O registro acima mostra o momento no qual Teo tira seu chinelo e corre para a água. Isso aconteceu logo após uma longa caminhada que fizemos pelas trilhas do Parque Natural Verde Vale, depois que Teo ouviu o que seu corpo queria e fez. As outras crianças logo correm para fazer o mesmo e ficamos por um tempo ali brincando com nossos pés na água.

Figura 27: Menina das Trilhas observa a água da cascatinha do Parque Natural Verde Vale.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Algumas de nossas andanças foram fortemente marcadas pela presença das águas e pelos corpos e interesses das crianças voltados a este ser (o ser água). Na imagem Menina das Trilhas para diante da cascatinha, observa a água descendo dentre as pedras e questiona “Essa água é limpa, dá para beber?”, também não sei dizer e fico pensativa, digo que é melhor não bebermos e pesquisarmos sobre.

Rio Bonito é uma cidade de sombras e águas, como tenho chamado ao longo da escrita deste trabalho, entretanto apesar de nascer e crescer aqui pouco conheço dos seres da minha terra, pouco sei e a pergunta da menina me toca no quanto também não sabemos da nossa própria cidade. A imagem da menina parada a admirar a água me faz retomar a ideia que discutia anteriormente da nossa casa corpo e nossa casa planeta. Somos feitos de água e como temos nos relacionado com ela? Percebemos a forte atração que as crianças têm com a água, assim como com a terra, entretanto nos espaços escolares pouco vemos as crianças brincando com terra e água.

Muitas das vezes a brincadeira com a água, com a terra é atrelada à doenças, sujeira e ao perigo de se machucarem. A pesquisadora Kátia Schaefer ³⁷registra sobre isso em

seu texto “Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar água”, com o intuito de convidar o leitor a “repensar a identidade terrena dos seres humanos na relação com o próprio Eu, com outros corpos e com o ambiente que habitam, na relação com a terra e a água no contexto escolar” (SCHAEFER, 2020, p. 233).

Como educadora há anos, tenho na fala da autora minhas inquietações representadas:

Trabalho em escola de Educação Infantil há quase vinte anos e não foram poucas as vezes em que ouvi que brincar na terra pode causar doença de pele ou crises alérgicas. Já escutei, inclusive, que é negligência dos professores permitir tais brincadeiras, pois, assim, facilitam que as crianças fiquem doentes. Também ainda é comum ouvir sobre os acidentes que o brincar na natureza pode causar: as crianças podem cair, se machucar, um bicho pode morder, picar. Apesar dessas falas tão presentes, elas não vêm com argumentação científica ou dados concretos, mas se baseiam no senso comum elaborado por uma sociedade ocidental, de cultura eurocêntrica e capitalista, que entende o homem como centro do universo e separado da natureza, sendo que essa sociedade estaria, nessa perspectiva, basicamente a serviço da humanidade como matéria-prima para produção industrial ou como bem de consumo. (SCHAEFER, 2020, p. 234).

A água e a terra tem estreita relação com a vida. Elas são primordiais para a nossa existência, mas ainda assim nos distanciamos delas, assim como nos distanciamos da natureza como um todo, na nossa sociedade. Mesmo distantes somos sempre atraídos por ela, e as crianças têm essa atração mais viva em seus corpos. Gostam de brincar com a água e a terra, misturar terra e água, mexer na terra, brincar na água, saber de onde vem, para onde vai, que caminho faz, se é limpa para consumo, se fica a jorrar sempre ou se uma hora se esgota...esses e outros questionamentos já ouvi por diversas vezes das crianças. Muitas das vezes não tenho a resposta também, mas me sinto instigada a pensar na nossa proximidade e distanciamento com a água, com a terra e os prejuízos causados por esse distanciamento.

Nessa perspectiva, a desconexão com a água e terra nos distancia da essência humana, das raízes mais profundas do nosso próprio corpo, já que viemos delas e nos compomos por elas e com elas. Por isso há o entendimento de que tal distanciamento nos adoce tanto física como emocionalmente, a ponto de estranharmos a reconexão, de evitarmos estabelecer contato com o que é

37 Coordenadora Geral do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e professora e coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ambos no Colégio Pedro II. Professora colaboradora voluntária da Aíón Formação em Psicomotricidade. Psicomotricista, sócia titular e membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Psicomotricidade. Coordenadora do grupo de pesquisa GEPEP-CPII - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade, do Colégio Pedro II. Doutora em Educação pela UERJ (2015).

natural por nos sentirmos à parte dessa natureza. A não percepção de nossa própria composição humana nos torna avessos a nós mesmos, o que nos leva a

um distanciamento da potência de agir no mundo em que vivemos. (SCHAEFER, 2020, p. 237).

A desconexão do corpo com a natureza de que somos parte cria relações desequilibradas conosco e com o planeta, diminui nossa potência de agir- Conatus (SPINOZA, 2020), assim como a conexão com a natureza é um caminho para relações mais equilibradas com a nossa natureza e com o planeta. Neste sentido, a pesquisadora Kária Schaefer destaca:

[...] o contato dos corpos com a natureza é caminho para saúde e não para a doença. A terra e a água conectam o ser humano com sua própria essência, estabelecendo vínculo corporal entre os meios externo e interno e dando condições humanas de entender a importância do cuidado com o planeta com o restabelecimento do sentimento de pertencimento a esse habitat. Da mesma forma, o contato com a água é fundamental para a preservação da saúde humana, não só no consumo dela, mas também na relação dela com os corpos, pelas sensações que ela provoca, mostrando o quanto estamos interligados à sua essência. (SCHAEFER, 2020, p. 238).

Essa foi uma dissertação escrita nas terras de Rio Bonito, às sombras das árvores e banhadas pelas águas que esperamos que chegue a cada um dos leitores como semente fértil que germine ideias, sonhos e esperança (r) em cada um dos educadores, pais e mães, arquitetos, governantes etc. Um convite a descansar à sombra das árvores, caminhar nas terras e brincar com água e outros seres, um convite a olhar para as crianças, caminhar e sonhar com elas, respeitar sua presença no mundo e construir melhores relações com elas e com o nosso planeta para a continuidade da vida.

Estar em contato com a natureza, além de estimular muito a imaginação e a criação a partir do que a natureza nos presenteia, aumenta a conexão com o que somos parte e ao nos aproximarmos nos conectarmos aprendemos a amar e a cuidar (Tiriba 2018). Pensando no conceito de *ecosofia*, registrado por Guattari (1990), ao articular a ecologia mental, social e ambiental, penso que para uma boa relação com a natureza que nos cerca é preciso termos uma boa relação com a nossa natureza, com o nosso corpo, e com o nosso pequeno arredor. Logo, penso que as brincadeiras ao ar livre podem ser um importante precursor das três ecologias, contribuindo para uma sociedade em que todos nós crianças e adultos cuidemos mais das nossas relações nos entendendo parte desse contexto e não

que a natureza é uma coisa e os humanos são outra que podem explorar, utilizar e devastar tudo. Somos corresponsáveis pelo nosso planeta! Lea Tiriba (2018) destaca:

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas nas salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados, tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... (TIRIBA, 2018, p. 235)

As crianças aprendem de corpo inteiro, e por isso estar preso entre paredes (sejam elas paredes físicas como também as paredes de um currículo engessado e das rotinas inflexíveis) limita tanto todas as possibilidades de desenvolvimento dessa criança, minimiza ou anula todas os encontros e experiências que permitem uma conexão com todos os seres, uma leitura de mundo e organização do pensamento, aprendizagens de corpo inteiro.

Ainda em conexão com Tiriba (2018), as pesquisadoras Schaefer; Tiriba e Santos (2021) registram:

Como solução para a emergência planetária, Maturana (2004) propõe que os humanos conversem, mas que seja de modo a entrelaçar o emocionar e o escutar, em um diálogo entre as diferentes espécies, uma dança que só é possível pela presença do amor em sua essência biológica. O bailado cósmico permite a emergência do sentimento de apropriação de si e de pertencimento ao que está ao redor, e, conseqüentemente, uma relação de corresponsabilidade para com todas as espécies e ambientes da Terra. (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021, p. 2)

As crianças, pelos seus brincares no/com o mundo reinventam a lógica do viver terreno, criam, questionam e nos apontam caminhos para a nossa convivência por aqui, pela vida, pelos espaços da cidade, pelas escolas. Como ser da natureza, corpo brincante e educadora interessa-me acompanhar os passos das crianças e pensar que escola para que infâncias/ e que sociedades podemos criar. Parece-me que as crianças nos apontam caminhos que nos levam ao encontro da terra, da água, do vento, nos levam ao encontro das miudezas, sutilezas e da essência da vida.

As sabenças das crianças em liberdade apontam caminhos para as escolas

Levando em conta que a escola reproduz a lógica que aprisiona corpos e diminui sua potência e a urgência de *desemparedar*, conforme refletimos ao longo deste estudo, temos o compromisso enquanto educadores e educadoras comprometidos com as infâncias e suas potências de romper com ações que *docilizam corpos*, com a lógica

adultocêntrica, com a dicotomia humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente e tudo aquilo que diminui nossa potência de agir no mundo.

Neste sentido encontrar, brincar, dialogar e confiar nas sabenças das crianças se mostraram importantes caminhos metodológicos para a pesquisa, e no percurso as crianças ensinaram importantes lições que veremos a seguir. Com isso penso: Por que não aprendermos com as crianças como educá-las nas escolas? Por que não confiarmos mais no que os corpos das crianças nos dizem, suas vozes e olhares, seus fazeres no/com o mundo? Por que não construirmos um currículo vivo com as crianças e a partir delas? Por que não rompermos com tudo aquilo que nos aprisiona e sermos mais de nossas essências? Ações para o rompimento com tudo que “empareda” não partirão de uma política pública, de uma ordem da secretária de educação, de uma convocatória da coordenação ou direção da escola, pode até ocorrer, mas em geral não é o que vemos ou veremos.

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Lea Tiriba confirma sua hipótese de que “os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a lógica do universo maior de que são parte”. (TIRIBA, 2005, p. 202). A partir disso, Tiriba desenvolve o conceito de *desemparedamento* em contraponto a uma lógica dominante que aprisiona corpos entre muros, separa corpo e mente, razão e emoção, humano e natureza.

Na lógica cartesiana que acompanha a instituição “escola” desde a sua origem com a modernidade, impera que o foco da escola esteja na produtividade e este foco minimiza ou anula os *bons encontros* (Spinoza, 2020). Não há espaço para a criança ser vista como sujeito cheio de vida, que afeta e é afetada, que persevera em sua existência, como no conceito de *conatus* (Spinoza, 2020), que produz significados, que brinca e ao brincar constrói possibilidades, a criança como ser da natureza e de cultura que precisa da conexão com tudo que é vivo para alimentar sua existência.

Com as experiências vivenciadas com as crianças ao longo de anos como educadora nas escolas e nas *andanças* da minha atual pesquisa, penso na vida que há do lado de fora e em tudo que nos aprisiona em salas de aula fechadas e com pouca vida, desde os fatores *micro* aos *macropolíticos*. A lógica colonialista capitalista abre espaço para o pensamento cartesiano de uma gestão escolar, as cobranças internas e externas da escola, a falta de estrutura e apoio, os modelos escolares e curriculares pautados na lógica da produção e resultados, a necessidade do *emparedamento* e *docilização* dos corpos, como se estivessem ligados à razão no pensamento moderno, que separa corpo e mente, ser humano e natureza.

O *desemparedar* precisa sim ser parte das políticas públicas, não negamos aqui a importância de atingirmos a discussão à nível *macro*, mas ressaltamos a importância de vivermos essas ações no cotidiano escolar, nos encontros com as crianças todos os dias, seguirmos os passos das crianças, aprendermos com as *sabenças* em suas múltiplas linguagens, vendo suas ações no mundo. O *desemparedar* é uma resposta ao que é urgente, latente nos corpos das crianças e educadoras.

Desemparedar é quintal escolar, é praça, parque, terreno, praia ou cachoeira que tem por perto da escola e suas inúmeras possibilidades, é janela na altura das crianças, é vento no rosto, novos ares e respiros, é molhar-se de água da chuva e pisotear poças d'água, é deixar encharcar-se de sentido, é brincadeira livre e ao ar livre, é plantio e colheita, é sorriso, olhar, sentir, é mais vida e diversidade para nosso cotidiano tão colonizado, formatado e uniforme. *Desemparedar* é, portanto, o que as crianças nos ensinam a partir do que os seus corpos mais dizem e clamam. *Desemparedar* unir-se às famílias, pais, mães, irmãos, tios e avós, com seus saberes e com o que podem fazer junto, ajudar, criar é partilhar demandas e necessidades, coletivizar o fazer pedagógico como quem se une para uma longa caminhada, catar frutas em uma árvore, cozinhar junto ou para construir uma casa. *Desemparedar* é criar nossos mapas-vida, mapas-encontro, mapas-brincanças; é encontrar lugares, criar paisagens, estabelecer territórios. *Desemparedar* é romper com a lógica que um dia nos aprisionou e nos separou de nossa essência, é descolonizar!

Retomando a provocação de Tiriba (2005) a qual já destaquei anteriormente, a escola é frequentada diariamente por crianças e adultos, que nos têm a possibilidade de construir relações que contribuam para novos equilíbrios ecosóficos (TIRIBA, 2005). Ou seja, desenvolver práticas educativas que sejam alimentadoras da vida e das relações fraternas entre os seres e que “preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade da vida na Terra, portanto, a qualidade de vida a nível local: em nosso país, estado, município.” (TIRIBA, 2005, p. 210). A pesquisadora continua

Assim, considerando a importância da escola na vida das crianças, e frente à necessidade de construção de uma nova sociedade planetária, as perguntas são: quais os sentidos e compromissos fundamentais do trabalho da escola e dos educadores neste momento da história, neste país, neste planeta? Como é possível questionar e intervir nos espaços educacionais em busca da instituição de novas formas de viver e de pensar a vida na Terra? Em torno de que proposições transformaremos o cotidiano escolar? (p. 210)

Junto com as importantes reflexões da pesquisadora Lea Tiriba, que estão a reverberar em mim ao longo de toda a pesquisa, e espero que continuem reverberando em cada educador e educadora que tiver contato com essa pesquisa elenco abaixo algumas das lições que aprendi com as crianças em suas brincadeiras ao ar livre, ao longo dos anos como educadora e com as vivências da atual pesquisa, e um desafio a todas e todos nós educadoras (es) sonhadoras (es) e lutadoras (es):

- **Brincar com a natureza nos conecta com nosso ser:** somos natureza (como aprendemos com Spinoza, 2020). Brincar com o que somos parte nos conecta com nosso ser, por isso brincar com a água, a terra, as plantas, o vento, os animais, os insetos, as pedras, observar e sentir as flores, o céu, o sol e a chuva, essas experiências nos tranquilizam e desenvolvem nossa curiosidade, imaginação e capacidade de concentração, nos aproxima da nossa natureza e fortalece a *biofilia*. Brincar ao ar livre traz o encontro de todos os seres! Seres crianças e vento se encontram e criam brincadeiras de correr, girar, sentir, de colocar a pipa no alto também. Seres formigas, folhas e crianças se encontram para uma gostosa brincadeira de acompanhar o caminho das formigas, criar caminhos com folhas, olhar para o chão e encontrar novas rotas para as formigas: “vamos tirar essa pedra daqui e colocar ali!” (Como Wil propôs enquanto criava rotas e caminhos para as formigas). Seres crianças, areia e cachorro se encontram para uma brincadeira de futebol, que durou pouco, pois a bola furou. Seres crianças e água que se encontravam repetidas vezes e sempre com certa intimidade de quem é feito de água. As brincadeiras com a água apareciam cada vez diferente: barquinhos de folha, pescaria, lavar pedras, deixar o “canudo da natureza” escorrer pela cascatinha, pisar na água e se molhar. Seres crianças, terra, pedras e gravetos se encontram para criar morros, para fazer comidinha e encontrar os presentes da natureza. Seres crianças e sementes se encontram para brincar de “que semente é essa?” Brincar traz o *bom encontro* de todos os seres! (SPINOZA, 2020)

- **Brincar ao ar livre como precursor das três ecologias:** pensando no conceito de *ecosofia*, registrado por Guattari (1990), ao articular a ecologia mental, social e ambiental, penso que para uma boa relação com a natureza que nos cerca é preciso termos uma boa relação com a nossa natureza, com o nosso corpo, e com o nosso pequeno arredor (sendo este nossa casa, nosso quintal, nossa rua, nossas praças...). Nos reconhecer como parte da natureza, para assim expandir ao bairro, à cidade, ao mundo. Brincar conosco, com os outros seres e espaços do mundo.

- **Brincar em liberdade nos deixa agitados e calmos:** Não saberia dizer aqui um momento no qual as crianças estiveram muito estressadas ou agitadas. Não teria como relatar uma situação de conflito, briga ou algo do tipo. Muito pelo contrário, nos encontros conversávamos, fazíamos os acordos, ajudávamos uns aos outros e pude perceber muita dedicação das crianças maiores com os menores no acolhimento e colaboração. Ficaram muito evidentes as trocas de saberes, compartilhamento dos brinquedos e dos conhecimentos sobre o espaço, os caminhos e as formas de brincar em algum brinquedo da praça ou de subir em uma pedra ou algo alto, assim como a coletividade na hora de criar algum brinquedo ou brincadeira juntos. Sempre que eu perguntava às crianças como estavam se sentindo após brincarmos muito em liberdade elas respondiam: “feliz”; “alegre”, “cansada”, “suada”, “agitada”, “Calma”. Penso que as brincadeiras pelos espaços naturais como bem expressam as crianças nos deixa alegres, agitados e calmos. Queremos correr, pular, fazer amigos, brincar de tudo que o espaço e nossa imaginação nos permitir, e fazemos isso com calma, ajudando, ensinando, aprendendo e assim o espaço para estresse e conflito se minimiza ou some. Poderia dar inúmeros exemplos aqui, mas trago a cena em que subimos na cascatinha do Parque Natural Verde Vale, todos estavam eufóricos, agitados, animados, mas um ajudava o outro nos degraus e nas pedras e ao chegar lá em cima os maiores ajudavam a cuidar da segurança dos menores. - **Brincar nos espaços públicos desenvolve o senso de coletividade:** nas praças tudo é de todo mundo! Aprendi com uma criança (que aparenta ter 7 anos) que emprestou sua bicicleta de rodinhas e seu patinete para outras duas crianças, que ela nem conhecia. Aprendi também, com outras crianças e bebês que frequentam as praças, ali as bicicletas com ou sem rodinhas, os patinetes e os utensílios de brincar na areia (como baldinhos, regadores, pás, forminhas, entre outros), são de todos.

- **Brincar nos garante experiências de corpo inteiro:** na contramão da visão dicotômica entre corpo e mente, defendemos que aprendemos com as experiências e afetos de corpo inteiro. As crianças nos mostram isso quando brincam nos espaços *desemparedados*, correm, saltam, rolam no chão de areia ou grama, mostram gosto por estar com a água, o sol, o vento, a terra, com todos os seres. Brincar nos faz ter corpos com os músculos mais desenvolvidos e fortes, corpo mais flexível, desinibidos, saudáveis e felizes.

- **Brincar ajuda a resolver conflitos, tomar decisões, se organizar e organizar os espaços:** enquanto brincam as crianças reproduzem situações do seu cotidiano e também

criam e recriam possibilidades e resoluções de problemas. Elas se organizam e organizam o espaço para a brincadeira que realizarão. Um exemplo disso são as brincadeiras de pular corda: ao brincarem de pular corda, muitas vezes surgem os conflitos “quem vai bater?”, “eu quero pular”, “você fica na fila, aguarde sua vez!”. Assim elas se organizam, quem bate e quem pula, e entendem que todos precisam pular.

- **Brincar desenvolve múltiplas aprendizagens:** ao brincar as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade, a linguagem oral, a expressão corporal, a lateralidade, a comunicação, trabalham suas emoções, dentre tantas outras aprendizagens. As crianças leem o mundo (FREIRE, 1983) e criam possibilidades, criam suas culturas, inventam possibilidades. Em uma sociedade colonialista e capitalista reafirmar a importância do brincar é urgente! Ao longo desses anos como educadora presenciei e presencio atitudes de “emparedamento” e “docilização de corpos” constantemente nas escolas e na cidade e fico sempre a refletir: o que será das crianças que têm cada vez mais seu tempo e espaço do brincar minimizado? O convite dessa pesquisa é o de olharmos para as crianças e aprendermos com elas! Brincar é potente! É necessário e Urgente!

- **O brincar traz o encontro com pessoas de todas as idades:** pelos espaços *desemparedados*, crianças de 2, 5, 10, 13 anos brincam juntas, respeitando, ensinando o que sabem e ajudando umas às outras. O brincar traz o encontro de todas as idades, como no episódio presenciado em uma de nossas brincanças na praça em que uma senhora pediu papel e caneta a uma das crianças e começou a desenhar bichinhos e quanto mais ela desenhava e conversava sobre os bichos e sobre como aprendeu a desenhar assim mais crianças iam chegando para observar e dialogar. No dia em que uma senhora que cuida da praça veio participar de nossa brincadeira e nos deu uma aula sobre as árvores que estão presentes nesse espaço (que são as seringueiras), suas sementes e até nos mostrou um pouco do líquido extraído utilizado para fazer borracha. Tivemos também o encontro com três senhores que jogavam dama na praça e nos deram uma aula de como jogar. - **Brincar desestabiliza o adultocentrismo:** quando estamos com as crianças, envolvidos na brincadeira, não há um adulto mais “sabido” a ensinar. A criança sabe o que está fazendo e nós estamos ali na relação de aprendizes do brincar. “O mestre da brincadeira é o menino (a menina, incluso), não é o adulto.”³⁵

³⁵ Mestre Roquinho, em entrevista disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/a-pedagogia-dasessencialidades/>>. Acesso em: 20/05/2022.

- **Pelo andarilhar e brincar nas ruas as crianças constroem suas territorialidades:** Ao apropriarem-se dos espaços e lugares, as crianças reconfiguram, reconstroem e apropriam-se de outros, “criando suas territorialidades” (LOPES; VASCONCELLOS,

2005). Como pude observar nas andanças pelas cidade ao ver as marcas das crianças pelo chão como o desenho de uma quadra de futebol de giz no asfalto de uma movimentada rua; os chinelos demarcando: aqui tem criança brincando! E aqui é o gol!; as bicicletas, patins e skates mostrando que as crianças também são “donas” da rua. Em outras ruas, por diversas vezes, presenciei as crianças se reunindo para brincar de pipa, bola, corda, boneca e bicicleta, enquanto os adultos da família ficam pelas calçadas tomando conta, e quando avistam algum carro ou moto gritam “Olha o carro!”, “Olha a moto!”, garantindo, assim, o precioso tempo/ espaço do brincar.

- **Brincar é um ato de descolonização:** a brincadeira move os corpos a outros possíveis para além dos que o destinam nossa sociedade colonialista. A partir da brincadeira lemos o mundo e o transformamos, afetamos e somos afetados, nos conectamos com a natureza de que somos parte, desenvolvemos *experiências afetivas com a natureza* (SANTOS, 2018), a busca pela liberdade e *desemparedamento* (TIRIBA, 2018), fortalecemos o corpo e a capacidade de perseverarmos no ser, o *conatus* (SPINOZA, 2020). Concordo com o pesquisador Rufino (2021, p. 70) que “para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira com expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização.” (RUFINO, 2021, p. 70).

- **A criança lê o mundo e pode transformá-lo:** as crianças leem o mundo ao seu redor, constroem significados e o recria. Paulo Freire nos conta das experiências vividas em sua infância, nos quintais de sua terra Recife e da importância dessas experiências vivenciadas em sua infância na constituição do homem que se tornou. Sua famosa frase “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1983, p.11) tem profundos significados. Em continuidade a afirmativa Paulo Freire nos fala da sua retomada à infância, do sítio, do quintal amplo, de suas experiências no chão do mundo, com as árvores, animais, com o vento, pássaros...e diz que naquele mundo engatinhou, balbuciou, andou e falou,

“aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras.” (p.13)

As crianças observam e experienciam o mundo de corpo inteiro e criam possibilidades, transformam sentidos e realidades, criam suas culturas. Elas nos apontam novas formas de educar pelo corpo inteiro (com brincadeiras, diálogo e alegria); novas formas de vivermos em sociedade (olhando mais para o coletivo e menos para o individual); novas formas de organizarmos as escolas e a cidade (com mais espaço e tempo para o brincar ao ar livre, em conexão com todos os seres). A “leitura de mundo” e a nossa “existência com o mundo” que aprendo com Freire (1983; 1995) chega como um alerta de profundos significados para pais, educadores e toda a sociedade: que experiências com o mundo temos propiciado às crianças? Certa de que, como aprendo com Paulo Freire, muito do que somos no agora tem relação com a nossa infância, as relações que tivemos, as vivências espaciais (LOPES, 2021), os afetos que tivemos (SPINOZA, 2020). Que essas reflexões possam estar em nós, para juntos pensarmos em como podemos tornar a nossa existência aqui na Terra e de nossas crianças o mais potente possível.

Pesquisar com as crianças pelos espaços da pequena cidade de Rio Bonito me fez questionar: e as outras crianças, de outras cidades, como brincam, de que brincam, ainda brincam ao ar livre em conexão com a natureza? O que as cidades grandes têm a aprender com as cidades pequenas? Podem as escolas se “expandir aos quintais do mundo” (terrenos, ruas, praças, sítios)? Como as vivências das crianças com a natureza podem contribuir para uma relação mais amorosa com o nosso planeta? Por outro lado, como o “emparedamento”, a falta de conexão com a natureza, a perda dos espaços-tempos do brincar pelos “quintais do mundo” podem prejudicar nossas relações com o planeta, nosso sentimento de pertencimento e amorosidade com a nossa casa: o planeta?

Com todos os sentidos voltados ao que aprendi e aprendo com as crianças e inspirada na pedagogia das essencialidades³⁶ que Mestre Roquinho nos fala e afirma que “ao educador cabe pensar, elaborar um processo pedagógico que compreenda o que sugere o brincar: promover conhecimento com alegria, liberdade e movimento [...]”, na comunhão com a natureza, os brincares no chão, as intimidades com as pedrinhas das quais Manoel de Barros (2008) nos fala, nos encontros que aumentam nossa capacidade

³⁶ A pedagogia das essencialidades. Disponível em: <https://casamontealegre.com.br/a-pedagogia-dasessencialidades/>. Acesso em: 20/01/2023.

de perseverar na vida (SPINOZA, 2020) penso uma pedagogia à sombra das árvores. Uma pedagogia andante, brincante, cantante, dançante. Uma pedagogia da alegria, liberdade, do movimento e também das pausas: que para ao sentir o vento, tocar o chão, ver as muitas cores das árvores, ao escutar o som das águas. Uma pedagogia que confia nas sabenças das crianças, de seus pais e avós e em tudo que eles podem nos ensinar; nas sabenças de todos os seres que habitam o mundo e nas importantes lições que eles têm pra nós. Uma pedagogia *desemparedada*, dos encontros, das sutilezas, da vida vivida. Um fazer junto, um fazer com que pode apontar para novas formas de educar e de organizar os espaços e os tempos escolares numa perspectiva não cartesiana, não antropocêntrica,

mais sensível, coletiva, dialógica, ecológica e mais conectada com a natureza de que somos parte.

Já caminhando para as considerações finais desta pesquisa, trago abaixo uma breve história de um menino e uma menina que em experiências de liberdade, com seus corpos e mentes desemparedados (TIRIBA, 2018), colecionam lugares, memórias, histórias, que nas vivências espaciais constroem suas subjetividades (LOPES, 2021), afetam e são afetados (SPINOZA, 2020), criam conexões com seus lugares, leem e constroem suas histórias de existência com o mundo. (FREIRE, 1983; 1995).

O menino que colecionava lugares e a menina desenhista³⁷

O professor Jader Janer contou de um menino que colecionava lugares. Ele adorava passear, caminhar e viajar. Andava pelas ruas, bairro e cidade, passeava por praias e campos. Tinha em seus pés diferentes lugares colados e guardava um profundo segredo. Ele tinha um medo que guardava em secreto, e esse medo era de esquecer como eram aqueles lugares, mesmo já tendo aulas de Geografia na escola e já tenho um atlas (que estava sempre em sua mochila), mas não adiantava...ele continuava com o medo de esquecer dos lugares. Mas ele tinha algo que o ajudava a guardar os lugares: uma antiga lata de manteiga! Isso mesmo, eu não sei como ele teve essa ideia, mas ele conseguia guardar lugares na lata. Uma coleção de lugares...por onde ele ia lá estava a lata com ele, os adultos achavam estranho e comentavam, mas ele pensava: “ainda bem que adulto não entende criança!” Assim, ele podia carregar sua lata por onde ia. Ele conseguia

³⁷ Fazendo referência ao livro “O menino que colecionava lugares” de Jader Janer Lopes, 2016.

guardar até montanhas, árvores, avenidas, rios e construções! Como conseguia fazer isso? Ah...ele tinha um jeitinho especial, um jeito certo, que só ele sabia. Tinha que esperar o ponto certo do sol iluminar aquela coisa grande, aí a sombra aparecia no chão e ele conseguia pegar e guardar na lata. Conseguia pegar também as coisas refletidas na superfície do mar ou lago. Outro jeito que ele tinha, também, era de olhar bem aquilo que ele queria guardar, se afastar bastante e quando aquilo cabia na palma de sua mão, ele pegava e pronto, guardava na lata. Quanta coisa linda devia ter na lata desse menino, não é mesmo? Sempre que sentia saudade ou percebia que estava se esquecendo, ele abria aquela lata e estava tudo ali. Mas ele ficava a pensar: "como ficavam os lugares depois que ele tirava e guardava as coisas?" Esse pensamento se transformou em

preocupação... as pessoas que viviam lá poderiam ficar tristes e perdidas e até mesmo esquecerem-se de quem eram... "será que as pessoas podiam viver sem seus lugares?" - pensava ele. Essa preocupação foi aumentando e ele decidiu devolver todas as coisas aos seus lugares, mesmo com medo de esquecer tudo. Qualquer coisa ele tinha os livros de Geografia, os mapas, mas não são a mesma coisa, não é? "São folhas planas que você passa a mão e nem sente a textura, o cheiro, os sabores que formam as paisagens." - pensava o menino. Mas mesmo assim deixou que tudo aquilo voltasse para o mundo, para as pessoas. Foi aí que teve uma grande surpresa! Ele não esqueceu, tinha lembrança dos lugares, viagens e passeios que fez e todos os espaços estavam colados nos seus pés e também no resto do corpo. Ele continuou viajando, andando e colecionando lugares. Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente, que se lugar é gente, gente é lugar!

A menina desenhista, tem uma praça como quintal de sua casa, um amor profundo pelos bichos ao ponto de quando fala de cachorrinhos ou porquinhos, que foram seus grandes amigos no sítio onde morava, seus olhos brilharem. Menina Desenhista morava em outra cidade, em um sítio e conta com brilho no olhar e sorriso largo sobre sua vivência por lá. Hoje ela mora em uma casa perto, mas nem tão perto porque tem um grande morro, de uma praça. Mas dizemos que ela tem como quintal de sua casa a praça, pois vai bastante lá com sua mãe e irmãs, sua irmã bem pequenina já dá os primeiros passos e abraça árvores pela praça. A Menina Desenhista ao conhecer o menino que colecionava lugares, disse que outra forma de guardarmos os lugares é no papel

(desenhando) e em muitos de nossos encontros estava ela a desenhar, principalmente árvores.

A menina desenhista é criativa, inventiva e cheia de alegria. Ela brinca pelos espaços da praça como quem os conhece muito bem. Assim como o “Menino que colecionava lugares” ela coleciona lugares, sensações, histórias, memórias, brincadeiras, sorrisos e desenhos, muitos desenhos! Ela continuou passeando andando e colecionando lugares e principalmente árvores e plantas nos papeis, com seus desenhos. Sinto que ela compreendeu que os lugares (e as árvores) ficam guardados dentro da gente! E aprendi com ela que, como podemos guardar lugares (e árvores) no papel, podemos guardar histórias, memórias, experiências, sabenças, sonhos e possibilidades no papel, e essa dissertação é uma coleção do que se pode guardar no papel, mas que também está nos meus pés e no corpo inteiro.

Figura 28: Capa do livro "O menino que colecionava lugares" de Jader Janer Lopes, 2016.

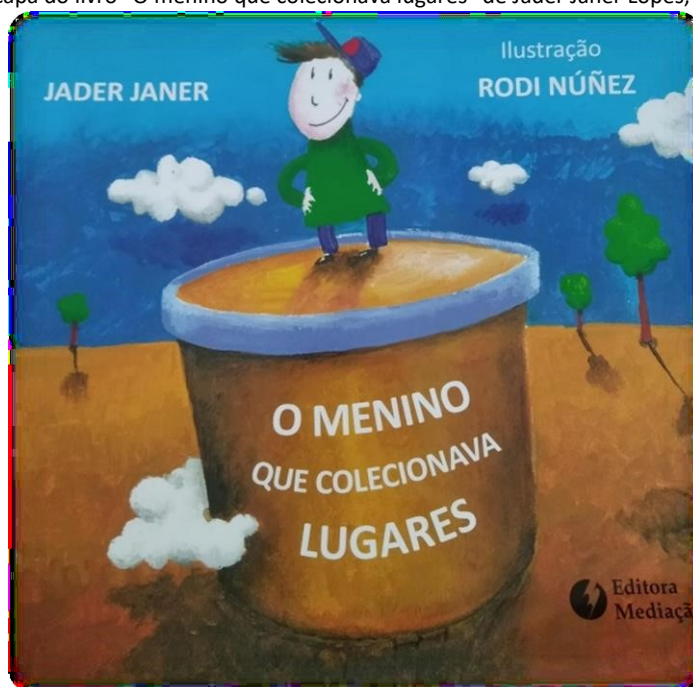
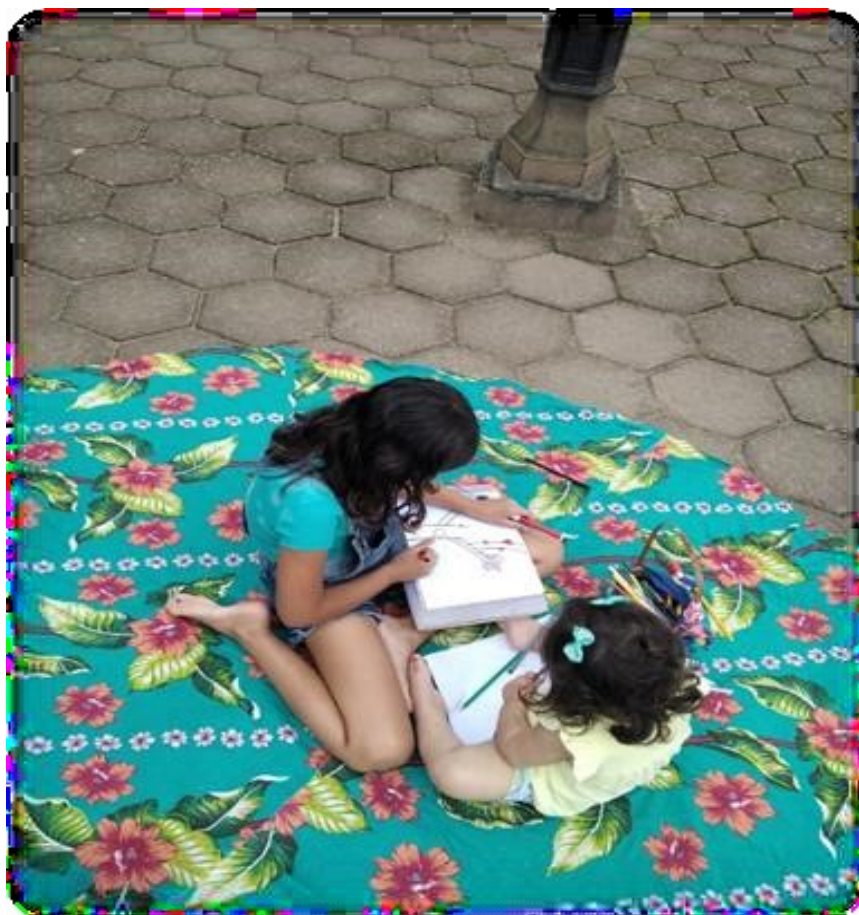


Figura 29: Menina desenhista e sua irmã desenhando na Praça da Bela Vista.



Acervo pessoal, 2022.

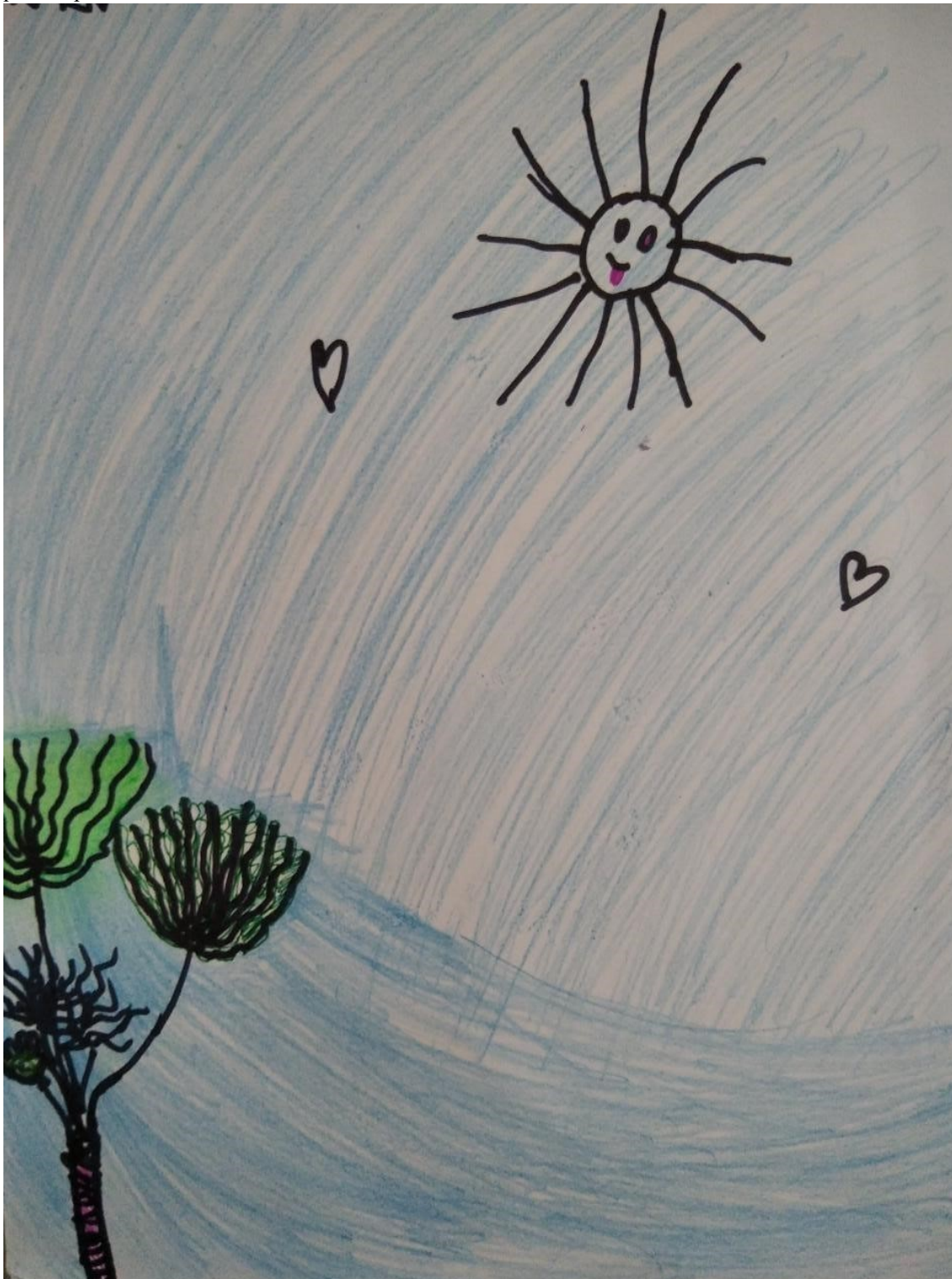
Guardarei aqui, neste papel, alguns desenhos feitos por ela e por outras crianças que participaram dos nossos encontros:

Figura 30: Desenho de uma árvore da praça da Bela Vista feito por *Menina Desenhista*. (Este é o desenho que ela aparece fazendo na fotografia acima).



Acervo pessoal, 2022.

Figura 31: *Menina Desenhista* registra a seringueira da Praça da Bela Vista e o céu azulado e ensolarado que compõem o cenário de muitos de nossos encontros.



Acervo pessoal, 2022.

Figura 32: Desenho das plantas e folhas que a *Menina Desenhista* adora observar na Praça da Bela Vista.



Acervo pessoal, 2022.

Figura 33: *Pipeiro* desenha a casinha da Praça da Bela Vista como lugar que gosta muito de brincar.



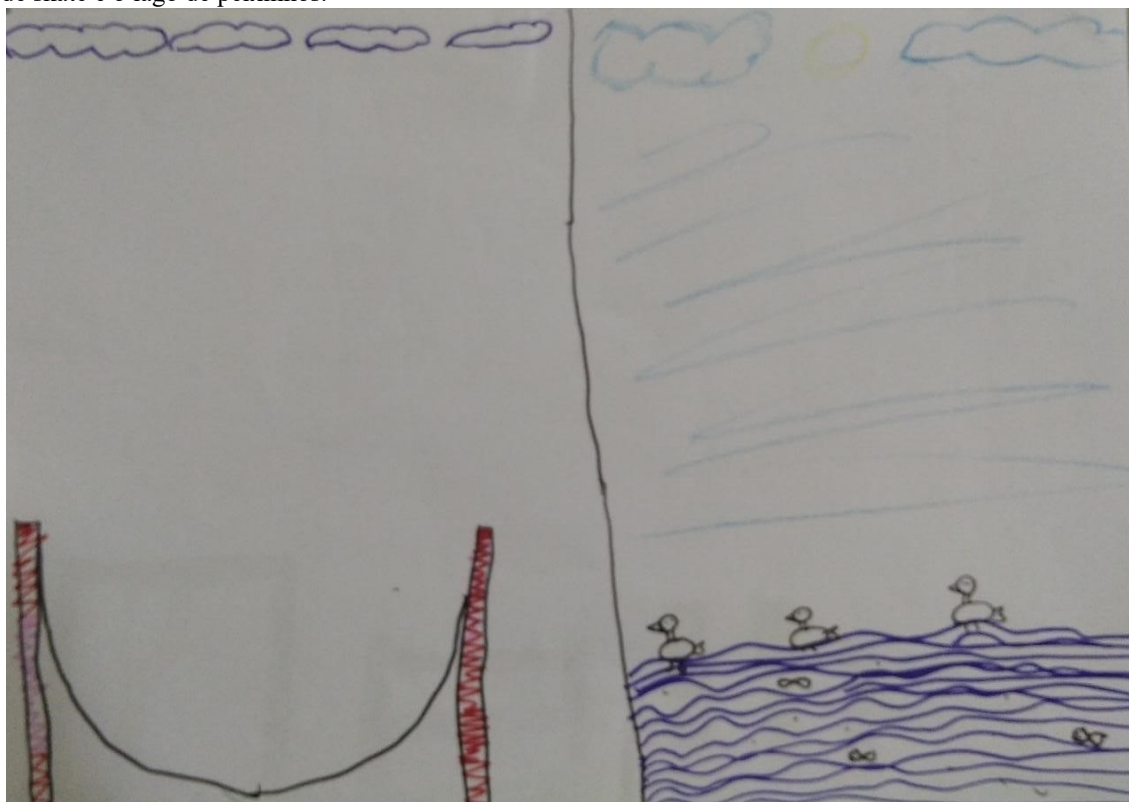
Acervo pessoal, 2022.

Figura 34: Em registro do que mais gosta de brincar na Praça da Bela Vista Menina Das Trilhas desenha a casinha, o lago com peixes, árvores, plantas e o céu do dia deste encontro.



Acervo pessoal, 2022.

Figura 35: Em registro do que mais gosta na Praça do Green Valley a Menina das Trilhas desenhou a pista de skate e o lago de peixinhos.



Acervo pessoal, 2022.

IV. Considerações finais: a escrita uma hora se finda, mas caminhada continua!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(FREIRE, 1997, p.79)

Nesta pesquisa andarilha, brincante e dialogante pelos espaços da vida, aprendi importantes lições com as crianças e estudos realizados. Se pudesse destacar, a primeira das lições aprendidas diria que diz respeito à pesquisa com crianças, aos encontros, acontecimentos, ao estar aberto e disposto ao inusitado e inesperado. Pesquisar com crianças é um desafio que mexe com nossas estruturas, que nos tira da “zona de conforto”, mexe e remexe com nossos planejamentos, metodologias, técnicas e se mostra como o “novo de novo” todo dia. Pesquisar com crianças é uma construção que se dá nos encontros, de mãos dadas com elas, nos olhares e sentires atentos. Acredito que essa lição seja tão importante para as pesquisas com crianças quanto para o cotidiano escolar: deixar as crianças nos guiarem mais, aprender com elas, estar junto.

Ao longo dos nossos encontros, a pesquisadora com perguntas e desejosa de realizar rodas de conversas foi entendendo que as linguagens das crianças são muitas e outras. A linguagem da *brincança* apareceu fortemente em todos os encontros. Não bastava roda de conversas, ou entrevistas, estávamos ao ar livre, em contato com a natureza de que somos parte, com os corpos ávidos a todas as experiências que poderíamos ter com/nos espaços e todas as possibilidades da criação que nossa imaginação pudesse nos levar.

Pesquisar com crianças pelos espaços da cidade, em conexão com a natureza é um convite ao brincar! Isso nos mostrou a força do brincar, a brincadeira como revolução, afirmação da vida e da conexão desse corpo-natureza. Acredito que isso vale para as pesquisas com as crianças e também para o cotidiano escolar: confiar na força do brincar. Brincar mais! Brincar com! Aprender brincando!

Este trabalho não tem nenhuma pretensão de ensinar aos educadores e educadoras como construir suas práticas pedagógicas com as crianças nas escolas. Sei bem do esforço que muitos fazem para que suas práticas sejam significativas e alegres para/com as crianças e que o ambiente escolar seja o mais agradável e acolhedor possível.

Entretanto, enquanto educadora incomodada diante de um modelo escolar que empareda corpos e mentes sempre senti a necessidade de denunciar. Não denuncio

sozinha, faço isso junto aos muitos personagens conceituais que vieram antes de mim com seus saberes e lutas como vimos ao longo do estudo. Junto à denúncia vem o anúncio!

Anuncio com as crianças e outros personagens conceituais novas possibilidades para o nosso viver em sociedade, novos *respiros e sonhos*. Esse anúncio vem junto com as utopias que me movem sim, e também junto com as *sabenças* das crianças, vem junto com o desejo de uma sociedade mais justa, igualitária e ecológica. Que olhe para as nossas crianças, que acredite mais nelas e na força do brincar pela vida, que entenda que não somos separados da natureza, e por isso a necessidade de vivermos em comunhão com ela, entenda que nossa mente não está separada de nosso corpo e por isso aprendemos de corpo inteiro com nossos sentimentos e emoções, somos afetados e afetamos por onde passamos e construímos nossas vivências como seres integrais no mundo. Uma sociedade que olhe para os quintais como espaços de possibilidades entendendo-o como o lugar da magia e do encantamento, lugar de encontros e afetos com os seres ali presentes, como um livro vivo que convida à leitura de mundo, como espaço de imaginação, criação e conexão com uma pequena parte de nosso imenso planeta, ou como a imensidão daquele quintal que “é maior do que o mundo” (BARROS, 2008 p.45).

Fazendo referência a Fala do Professor Jader Lopes: “Rio Bonito é maior do que o mundo”³⁸ no sentido das experiências e vivências, do que carregamos desde lugar e que cada um carrega de seus lugares. As vivências que temos em nossa infância com espaços e seres estão/estarão em nós ao longo de toda a nossa vida. São parte de quem somos. Constitui os seres que somos em relação com nosso bairro, cidade, estado, país, nosso planeta!

A busca que me propus aqui foi a do movimento de olhar atentamente para as crianças com a certeza de que elas muito sabem e têm a nos ensinar. Olhar para fora e para dentro das escolas e pensar: O que têm as escolas a aprenderem com as crianças quando estão em estado de liberdade? Andarilhar, brincar e dialogar com as crianças nos mostra caminhos para as escolas. Talvez um desses caminhos seja duvidarmos de nossas certezas, deixarmos as crianças nos mostrarem novas rotas, nos desprendermos de nossos mapas e roteiros prontos e aprendermos com a caminhada, com o olhar e todos os sentidos mais atentos.

³⁸ Fala do Professor Jader Janer Lopes na Banca de Qualificação dessa pesquisa em outubro de 2022.

Ao me perguntar e buscar respostas fui me descobrindo uma andarilha, brincante, dialogante pelos espaços da vida com as crianças. Fui descobrindo como pesquisar com

crianças, seguindo seus passos, ouvindo o que têm a dizer de suas múltiplas formas, não somente com suas vozes, mas de corpo inteiro, observando suas ações no mundo, fotografando o que elas nos anunciam, buscando capturar, ainda que com toda a minha adultez, o miúdo e singelo do cotidiano das crianças e as lições contidas ali.

Desde o primeiro capítulo as vozes das crianças já começam a aparecer, elas dizem o que é ser criança para elas e a partir disso realizo uma reflexão a respeito dos lugares destinados às crianças em nossa sociedade, muitas das vezes relacionado à escola. Percebe-se o quanto nossa sociedade está condicionada a atrelar a ideia de criança à de aluno e com isso negamos, minimizamos ou invisibilizamos a criança em toda a sua potência e suas diversas formas de viverem suas infâncias pela vida. Ainda neste capítulo aparecem, também, os territórios das crianças que participam da pesquisa, os espaços da cidade de Rio Bonito que ocupam, do que e como brincam, como se relacionam neste brincar entre elas e nos espaços.

Os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; 2008), Antropologia da Criança (COHN, 2005; TASSINARI, 2007; 2009) e Geografia da Infância (LOPES, 2005; 2008; 2009; 2021) evidenciam as crianças como seres de direitos, atores sociais e produtores de cultura, se somam para trazerem visibilidade às crianças e suas formas de viverem suas infâncias nos diferentes contextos, as relações sociais estabelecidas, a localidade e as formas de se relacionarem com/nos espaços e tempos. Os estudos de Tiriba (2005; 2018), os registros da arquiteta Mayumi Lima (1989) e a filosofia de Spinoza (2020) se somam dando sustentação à reflexão das crianças como seres da natureza, de afetos que se estabelecem a partir dos encontros, e que vivenciam (ou não) os espaços da cidade.

No segundo capítulo trago as opções metodológicas da pesquisa. Um grande desafio! Tinha em mente desde o início, até por ser educadora há alguns anos e atuar com crianças de diversas idades em diferentes locais, que para pesquisar com crianças precisava me desprender da minha adultez. O que não foi um desafio tão grande porque sinto bem viva em mim a criança brincante, até mesmo na linguagem que o leitor poderá perceber que nem se aplica tão bem ao ambiente acadêmico, talvez. Os desafios foram outros e foram muitos!

A pesquisa tem início no período isolamento por conta do vírus sars-cov2. O fechamento das escolas e o silêncio que ficou nesses espaços, o fechamento das praças, as ruas vazias, o medo da morte, as pessoas perdendo parentes e amigos. O emparedamento aqui aparece para resguardar vidas. Por um longo tempo precisamos nos manter confinados, depois podíamos sair, mas com todos os cuidados necessários (uso de máscara de proteção, higienização constante das mãos, evitar locais fechados e aglomerados etc.). O cruel vírus se mostrou bem real ao levar à graves doenças ou até mesmo à morte, mas também como uma metáfora para o sentido da vida, da saúde nossa e do planeta, muito bem representada pelo conceito de *ecosofia*, que trata da ecologia mental, social e ambiental (GUATTARI, 1990). Eis um grande desafio!

O maior conceito que permeia meu estudo é o *desemparedamento* da personagem conceitual Lea Tiriba (2005; 2010; 2018) e portanto, não havia nenhuma coerência tratar deste conceito entre quatro paredes (seja da estrutura física, seja da rigidez metodológica, ou do adultocentrismo que empareda nossos corpos e mentes).

Portanto, a metodologia desta pesquisa foi construída e desconstruída todos os dias em que me encontrava com as crianças e com minha orientadora. Tenho os autores que me inspiram, as metodologias e técnicas que fui sentindo serem necessárias ao longo da caminhada. Os estudos que, com ajuda do grupo de pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” (GITAKA-UNIRIO) e com a disciplina “Pensamento Complexo e Pesquisa Narrativa” oferecida como optativa pelos Professores Adriane Ogeda, Carmen Sanches e Tiago Ribeiro na UNIRIO, fui alcançando.

Outro grande desafio da minha pesquisa foi dar nomes, entender que tipo de pesquisa era a minha, como buscar e entender melhor a respeito. Percebo a complexidade de fazer pesquisa e entendo, ao longo da caminhada que minha pesquisa é narrativa que se constrói andando, brincando, fotografando, dialogando ou conversando e rememorando minha infância pela cidade e os encontros que tive com as crianças ao longo dos anos como educadora de escolas públicas. Andarilhar, brincar, dialogar [ou conversar] e rememorar foram as minhas opções metodológicas!

Os leitores puderam acompanhar no segundo capítulo a caminhada escolhida, ou um pouco do caminho que foi se mostrando possível e necessário para uma pesquisa com as crianças, na busca por priorizar os encontros, os afetos, o desemparedamento, a leitura de mundo e existência com o mundo, as vivências. Enfim, uma busca incessante pela

coerência entre que se diz e o que se faz (como aprendo com Paulo Freire). Este foi outro grande desafio!

Por se tratar, de uma caminhada, tanto no sentido figurado, quanto no literal, neste capítulo também trago “a caminhada e a complexidade de fazer pesquisa”, uma longa caminhada que fiz, da minha casa até o topo da Serra do Sambê, e as reflexões que passam em minha mente, logo no início, ao adentrar no Mestrado em Educação. Trago também, e o local onde a caminhada acontece, um espaço dedicado a trazer um pouco sobre a História e a Geografia de Rio Bonito- RJ.

O terceiro capítulo foi um convite à caminharmos juntos, conhecermos as Praças e o Parque Natural Verde Vale com as crianças e observarmos juntos as sabenças que emergem das crianças em seus encontros pelos espaços da vida. Um convite a ver, ouvir, sentir e pensar ³⁹o que essa caminhada com as crianças pode nos ensinar. Aprendi com as crianças em suas brincadeiras em estado de liberdade e em conexão com a natureza que: brincar com a natureza nos conecta com nosso ser; brincar ao ar livre como precursor das três ecologias; brincar em liberdade nos deixa agitados e calmos; brincar nos espaços públicos desenvolve o senso de coletividade; brincar nos garante experiências de corpo inteiro; brincar ajuda a resolver conflitos, tomar decisões, se organizar e organizar os espaços; brincar desenvolve múltiplas aprendizagens; o brincar traz o encontro com pessoas de todas as idades; brincar desestabiliza o adultocentrismo; pelo andarilhar e brincar nas ruas as crianças constroem suas territorialidades; brincar é um ato de descolonização; a criança lê o mundo e pode transformá-lo.

As experiências vivenciadas com as crianças à sombra das árvores apontam para novas formas de educar. Tive como intenção, com essa pesquisa, enfatizar que as crianças aprendem ao ar livre e de corpo inteiro, que elas podem nos apontar caminhos para pedagogias descolonizadoras, para isso caminhamos de mãos dadas com as crianças e com o conceito de *desemparedamento*. Agora me preparo para findar, a escrita (a caminhada continua!), ao refletir: “Que outras lições ainda podemos aprender?”

Considero que para investir no propósito de *desemparedar* é preciso nos desprendermos das amarras da lógica dominante, e isso não é simples, isso requer troca de lentes, uma transformação na nossa forma de ver o mundo/ a vida e, para isso, parece necessário caminharmos com as crianças e aprendermos com elas. Na caminhada com as

³⁹ Provocada por MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.51.

crianças, com nossos sentidos atentos podemos aprender muitas outras lições além das que consegui trazer nesta pesquisa.

Entendo que o cenário macropolítico que vivenciamos não é dos mais promissores para as crianças e sua liberdade, para as relações de coletividade, dialogicidade e amorosidade. Não mesmo! Vivenciamos um cenário macropolítico de destruição de vidas (sejam as vidas das florestas, rios e mares, seja da vida das espécies animais, seja das relações humanas). Enfim, o investimento é para a diminuição de tudo o que é vivo,

potente e livre. Um cenário de negação da diversidade e apagamento das histórias e lutas de cada um.

Entretanto, se olharmos somente para o cenário macro o desânimo acabará com toda a nossa potência de perseverar em nosso ser (SIPINOZA, 2020) por isso vejo que o desafio e a luta está em buscarmos, tanto em nossos ambientes *micro*, com as crianças de nossas casas, praças e escolas, quanto nos ambientes *macropolíticos*, no âmbito das políticas públicas, o *desemparedamento* e a educação como *direito e alegria*, propostos pela pesquisadora Lea Tiriba (2018), e latentes nos corpos de nossas crianças, com maior força, e nos corpos de todos e todas nós, adultos e educadores. É um convite aos bons encontros que aumentam nossa capacidade de perseverar na vida (SPINOZA, 2020), um convite às vivências espaciais (LOPES, 2021) pela cidade de Rio Bonito, mas que pode ser pelos espaços do mundo e um olhar à vida, os encontros, às infâncias e a potência de cada ser em suas individualidades e coletividades.

Considero a necessidade de inventarmos pedagogias desemparedadas e desemparedadoras (TIRIBA, 2005; 2010; 2018), dos bons encontros (SPINOZA 2020), pedagogias à sombra das mangueiras e da liberdade que apostem nas leituras de mundo que as crianças fazem e na nossa coexistência com o mundo numa relação íntima e amorosa (FREIRE, 1983, 1995; 1967), pedagogias descolonizadoras (RUFINO, 2021), das miudezas e sutilezas, caminhantes, brincantes e dialogantes como aprendemos com as crianças, com o poeta Manoel de Barros (2008) e com os outros personagens conceituais que estiveram conosco ao longo dessa caminhada. Seguimos caminhando!

Referências

- ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e obra da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987
- BORBA, Ângela Meyer. **As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil**. In: VASCONCELLOS, Tânia (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.
- COUTINHO, Joice Carvalho; BASILIO, Priscila de Melo; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; OLIVEIRA, Diná Teresa Ramos de. **Educação Infantil e afeto: tecendo os fios, desatando os nós, construindo ideias, desemparedando a vida e as infâncias**. Revista Artes de Educar. v. 8, n.1 (2022).
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: panda books, 2020.
- FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (Orgs.). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.
- KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e sobre o sujeito de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.
- LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOPES, Jader Janer. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. In: **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 23, n° 79 Jan./Jun. 2008.
- LOPES, Jader Janer. **Terreno Baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.
- LOPES, Jader Janer; MELLO, Marisol Boarenco de (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com as lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.
- LOPES, Jader Janer. **O Colecionador de Botões e a Menina que Gostava de Mapas Remendados**. E-book, Juiz de Fora, 2017.
- LOPES, Jader Janer; M. VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa**. FEME, Juiz de Fora, FEME, 2005.
- LOPES, Jader Janer. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Ponhamo-nos a caminho**. In:

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A Pedagogia, a democracia e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEIRELLES, Renata (Org). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NOBRE, Itamar de Moras. **A fotografia como narrativa visual: sinopse de dissertação**. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4572> Acesso em: 03/10/2022.

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza: Reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

RIBEIRO, T.; SANCHES SAMPAIO, C.; DE SOUZA, R. **Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...** Roteiro, [S. l.], v. 41, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9271>>. Acesso em: 24 set. 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, Zemilda. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 07/10/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 17-39.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SERPA, Andréa. **Quem São os Outros na/da Avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógico**. 2010. Tese. Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

SERPA, Andrea. **Contar & Encantar: histórias que nos formam**. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39083/22521>>. Acesso em:

27/01/2023.

STELA, Caputo. **Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças**.

Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7788>> . Acesso em

26/01/2023.

SCHAEFER, Kátia de Souza e Almeida Bizzo; Tiriba, Lea; Santos, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas**. Disponível em:

<<http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>> . Acesso em 26/02/2023. SCHAEFER,

Kátia de Souza e Almeida Bizzo. **Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar**. Revista Interinstitucional Artes de Educar.

Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 232-254 janeiro-abril de 2020.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus, ano7, n.13, pp. 11-25. Campo Grande, MS: Out. 2007.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**. 33º Encontro Anual da

Anpocs, 26 a 30 de outubro de 2009. Disponível em:

<<https://www.anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-%2024/1935antonellatassinari-multiplas/file>>.

VASCONCELLOS, Tânia de (org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

TIRIBA, Lea. **Infância, escola e natureza**. 2005. Tese de Doutorado (Pós-graduação). Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2005.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea. **Onde brincam as crianças? Reflexões sobre emparedamento escolar, cerceamento urbano e injustiça ambiental** (no prelo).

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. **Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n.2, 2019.

TRAJBER, Rachel (Orgs.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

Materiais online:

A Pedagogia das essencialidades. Disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/apedagogia-das-essencialidades/>>. Acesso em: 12/04/21.

Curso de extensão Infâncias Brasileiras NiNA/UNIRIO: Relações entre seres humanos e natureza. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OVKrzIrMMEM&t=2256s>>.

Acesso em: 15/04/2020.

Mapa do Brincar. Disponível em: <<https://mapadobrincar.folha.com.br/mestres/roquinho/>>. Acesso em: 12/04/2022.

IV Círculo Vigotskiano: Vivência e a pesquisa com bebês e crianças: topogênese e interespaçialidades. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=AYlpFepHgSo>>. Acesso em: 08/06/2022.

Infância, Natureza, Cultura e Coletividade. Disponível em <<https://www.carretelcultural.com.br/a-carretel>> . Acesso em 06/01/2023.

Criança, Natureza, Cultura Infantil. Disponível em <http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf> . Acesso em 08/10/2022.

Andar com fé (Gilberto Gil). Andar com fé (Gilberto Gil). Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46184/>> . Acesso em 26/06/2023.

Significado de metodologia. Disponível em<<https://www.significados.com.br/metodologia/>>. Acesso em 04/10/2022.

Acervo criança e natureza. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/>>. Acesso em agosto de 2021.

Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em agosto de 2021.

Anais Anped. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/>>. Acesso em agosto de 2021.

Anexos

Levantamento Bibliográfico

GTs ANPED (07- Educação de crianças de 0 a 6 anos; 22- Educação Ambiental):

Banco: Anais ANPED
Descritor: Criança e natureza
Título: A criança indígena nas pesquisas em educação: balanço de uma década de estudos
Autor/autora/autores: Rogerio C Silva - UFMG
Ano: 2019
Resumo: No presente texto, investigamos o lugar da criança indígena nas pesquisas em Educação. Como as pesquisas abordam a educação da criança indígena? Como tratam dos processos de transmissão de conhecimento? Como as pesquisas em Educação abordam temas como a construção da noção de pessoa, a corporalidade ou a dimensão cosmológica do grupo na educação da criança? Como tratam o ponto de vista das crianças indígenas e das suas produções? Analisamos 51 trabalhos (dissertações e teses) de Programas de Pós-Graduação em Educação, produzidos entre 2007 e 2018. Utilizamos como palavras-chave: “criança”, “indígena”, “infância” e “educação”. A quantidade de pesquisas sobre a criança indígena ainda é pequena e dispersa. A maior parte orbita em torno de temas como a Educação indígena e a Educação Escolar. Identificamos um movimento crescente de trabalhos mais conectados aos estudos e discussões da Antropologia da criança. Ainda assim, as pesquisas pouco exploram o lugar das crianças indígenas no plano político, religioso e cosmológico de seu grupo. Selecionamos algumas etnografias para aprofundar a análise.
Palavras-chave: Criança indígena. Infância. Educação.

Banco: Anais ANPED

Descritor: Criança e natureza

Título: Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos
Autor/autora/autores: Andrize Ramires Costa - UFPel
Ano: 2019
Resumo: Neste artigo, em formato de ensaio, buscamos a reflexão demarcada por uma dicotomia na Educação Infantil onde, de um lado temos o tempo cronometrado, medido, regulado pela opressão dos relógios dos adultos, concebido pela objetividade dos números, horários e rotinas, representante do mundo pensado, racionalizado. De outro, temos o tempo sentido, percebido pelas crianças, a subjetividade, a experiência e o acontecimento, representantes do mundo vivido. Concluimos que, não obstante a feição social do tempo, pode possibilitar as crianças expandir suas capacidades criativas e inventivas e ser uma aposta ético-política para enfrentar a instrumentalização do tempo e seu domínio na experiência escolar.
Palavras-chave: Brincar. Tempo. Educação Infantil

Banco: Anais ANPED
Descritor: Criança e natureza
Título: Educação ambiental e objetivos do desenvolvimento sustentável: uma aproximação necessária
Autor/autora/autores: Gerson Luiz Buczenko - Colégio e Faculdade Cenecista Presidente Kennedy - Campo Largo – PR; Maria Arlete Rosa - Universidade Tuiuti do Paraná/Universidade Federal do Paraná
Ano: 2019

Resumo:

O objetivo geral do presente trabalho é analisar os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) estabelecidos em setembro de 2015, em comum acordo por 193 países em assembleia geral das Nações Unidas, na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. Como objetivos específicos elaboraram-se: apresentar o conceito de Educação Ambiental na perspectiva crítica; conhecer os objetivos do desenvolvimento sustentável; analisar os ODS na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. A indagação de pesquisa foi assim elencada: existem aproximações possíveis para se pensar no atingimento dos ODS, por meio de uma Educação Ambiental em sua vertente crítica? No presente trabalho parte-se do pressuposto de que a Educação Ambiental em sua vertente crítica é definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como

elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade. Ao final, evidencia-se que a Educação Ambiental em sua vertente crítica, emancipadora e transformadora da realidade, se mostra como um caminho viável para a busca pelo atingimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação. Ambiental. Crítica. ODS

Banco: Anais ANPED

Descritores: Criança e natureza / Geografia da infância

Título: Infância, Imagem e Tempo: Devir-criança e Educação Infantil

César Donizetti Pereira Leite – UNESP

Autor/autora/autores: César Donizetti Pereira Leite - UNESP

Ano: 2019

Resumo:

Este texto tem por propósito fazer alguns apontamentos acerca de três ideias, (1) a infância, (2) o devir-criança e (3) a educação infantil. Tomaremos como ponto de partida neste movimento, trabalhos de produção de imagens desenvolvidos em pesquisas no universo da Educação Infantil. Salientamos que, pensar em torno destes três espaços acima mencionados (infância, devir-criança e educação infantil) tem implicado ocupar territórios cada dia mais povoado de ideias, conceitos, experiências, tem produzido lugares determinados por saberes e poderes, tem constituído um campo indentitário demarcado por referências, fundamentos, definições e sobretudo, por modos de como e o que fazer com a criança, pela criança e para a criança. Nestes espaços, os campos conceituais, arquitetados por áreas de saberes, se sustentam pelas fronteiras dos territórios, dos fundamentos (a Política, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, entre outros), e de suas orientações teóricas. No campo específico da Psicologia e da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, o que temos são perspectivas que variam entre universos aparentemente distintos, que oscilam entre marcas de certo determinismos inato ou social, ‘abordagens’ que configuram o sujeito na esfera da ‘atividade’, sejam elas unilaterais ou interativas, do sujeito com o meio ou com o objeto, ou ainda ‘orientações teóricas’ que se inserem no

universo da afetividade ou sexualidade. Do ponto de vista que abordaremos esse assunto, vale a pena ponderar que esses ‘territórios’ possuem frequentemente duas noções praticamente comum a todos: 1) a primeira em que o fio condutor de toda e qualquer forma de e do desenvolvimento se relaciona a uma referência direta, a um ponto de chegada, o adulto, as perspectivas genéticas são um bom exemplo disso; e 2) a segunda que nesses processos de desenvolvimento toda evolução, transformação, toda coordenada se dá demarcada por uma perspectiva do tempo, de um tempo específico, as vezes linear outras vezes não, mas no geral elas indicam sempre uma ideia de ‘progressão’ a qual a criança tem que responder.

Palavras-chave: infância; devir-criança; educação infantil.

Banco: Anais ANPED

Descritor: Criança e natureza

Título: Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infância, biofilia e desemparedamento

<p>Autor/autora/autores: Lea Tiriba - UNIRIO Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz - UNIRIO</p>
<p>Ano: 2021</p>
<p>Resumo: Este ensaio traz achados de pesquisa sobre educadores cujas pedagogias se posicionam em conexão com o cosmo: o que pensam Rousseau (2004a, 2004b), Froebel (2001), Montessori (1987) e Freinet (2004) sobre relações entre seres humanos e natureza? Estamos em busca de concepções que fundamentem uma pedagogia biofílica. As referências conceituais são buscadas na filosofia espinosana e em autores comprometidos com a educação ambiental crítica e com o emergir de epistemologias nativas. Os resultados apontam para a criação/vivência de pedagogias que desemparedem, que sejam imanentes.</p>
<p>Palavras-chave: natureza; infância; educadores clássicos; desemparedamento; biofilia.</p>

<p>Banco: Anais ANPED</p>
<p>Descritor: Criança e natureza</p>
<p>Título: O encontro da criança com a cidade: os espaços públicos como lugares de aprendizagem</p>
<p>Autor/autora/autores: Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo Vania Carvalho de Araújo - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo</p>
<p>Ano: 2021</p>

Resumo: A nossa investigação objetiva identificar por meio de imagens de cidades brasileiras, na virada do século XIX para o século XX, como as crianças se apropriaram das ruas da cidade, fazendo delas um *locus* de produção de sociabilidades e de conhecimento da cidade. A afirmação das ruas como espaço avesso às crianças parece contradizer a sua histórica presença nas cidades. Por meio de imagens foi possível identificar que o plano onde a criança está situada, permite outras possibilidades de reflexão pouco evidenciadas nos estudos acerca das crianças nos acontecimentos da cidade. Em termos metodológicos, acessamos fontes arquivísticas, por meio das quais realizamos pesquisa documental, como forma de encontrar esses testemunhos (BLOCH, 2002). Nossa abordagem em relação à fotografia é buscar a sua dimensão histórica e sua possibilidade de uso na composição de um conhecimento sobre o passado baseada nas contribuições de Martins (2017) que chama a atenção para aquilo que está à margem, como possibilidade explicativa das contradições sociais. Concluimos que existiram diferentes formas de sociabilidades entre as crianças e seus pares, como também nas relações com os adultos, nos espaços públicos, o que demonstra que as crianças viviam para além da convivência na escola e do ambiente doméstico.

Palavras-chave: educação de crianças; infância; cidade; Primeira República.

Banco: Anais ANPED

Descritor: Criança e natureza

Título: Entre o inegociável e o inadiável - os afetos na educação infantil durante a pandemia.

Autor/autora/autores:

Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello - COLÉGIO PEDRO II
Juliana D'Elia Sampaio Ferreira - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Maria Luzinete de Martins Pereira Moreira - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO UNIRIO

Ano: 2021

Resumo:

Este ensaio apresenta um movimento de rememoração realizado por três professoras de Educação Infantil - de duas escolas Federais e uma Escola Comunitária, que, em contato com as experiências educativas umas das outras, durante o acaso de suas participações em uma aula de estágio obrigatório na universidade, viram-se impelidas em aprofundar suas reflexões sobre as brechas para os afetos e o Cuidado (BOFF, 1999) nas discussões e ações institucionais durante a pandemia. Cientes do desafio ético de pesquisarem suas próprias trajetórias, utilizaram a metodologia narrativa para retomarem antigos registros e, buscando um movimento exotópico contínuo de aproximação e afastamento dos acontecimentos, utilizaram rodas de conversa virtuais, para serem o excedente de visão uma das outras, construindo novos registros e reflexões a partir delas.

Palavras-chave: Palavras-chaves: crianças, vínculos de afeto, cuidado, professoras, pandemia.

Banco: Anais ANPED

Descritor: Criança e natureza

Título: Para Além das Paredes da Sala de Aula: a educação biofílica para bebês e crianças pequeninas.

Autor/autora/autores:

Dulce Cornetet dos Santos Pomilio - UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Carlos Sousa Reis - Universidade de Coimbra

Ano: 2021

Resumo: Esse artigo aborda o enclausuramento das infâncias em escolas de Educação Infantil e a busca por práticas pedagógicas desemparedadoras, com crianças de 0 a 6 anos.

O artigo descreve, subsequentemente, uma Investigação-Ação, que teve como ponto de partida a formação de 100 educadores de escolas municipais, em Campinas, São Paulo. Na base teórica, os autores, tiveram em consideração a referência a pensadores como Foucault, Deleuze, Guattari, Freire, Boff, Zabalza, Morin, Capra, Martusewicz,

Lupinacci e teóricos da educação da infância como Dewey, Freinet, Montessori, Malaguzzi e Tiriba. O processo abriu a análise de boas práticas desemparedadoras, no Brasil e no exterior, e a introdução do debate dos temas da infância, biofilia, antropocentrismo, consumismo, preservação ambiental, cuidado, pertencimento e relações de interdependência. Na ação seguinte, um grupo de 5 professores buscará construir propostas de práticas desemparedadoras, potencialmente exequíveis. Os professores disponibilizarão percepções, planejamentos e registros de campo durante um ano letivo. A partir do que Freire (1992) denominou “inéditos viáveis”, produzirão um currículo biofílico nas realidades onde atuam. Espera-se contribuir para a ampliação da valorização das aprendizagens fora dos espaços entre-paredes, ofertar aos bebês e crianças pequenas maior contato com a natureza, tempo de liberdade e criação, melhor qualidade de vida no tempo de permanência na escola e debater sobre uma outra escola possível, que valorize mais toda forma de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil – Desemparedamento – Criança e Natureza – Educação Biofílica - Práticas Pedagógicas.

Banco: Anais ANPED

Descritor: Território

Título: As temporalidades da infância que habitam o território currículo-escola da educação infantil e os dizeres infantis que invencionam currículos-outros

Autor/autora/autores: Vanessa Galindo Alves de Melo - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Ano: 2021

Resumo: O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo consistiu em cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/invencionar currículo na pré-escola. A referida pesquisa delimitou como território existencial de investigação um Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI, situado na região do agreste pernambucano, abarcando crianças do Pré II. Tomamos a infância como caminho para a pesquisa com

crianças, invencionando instaurações e conversações para hospedar seus dizeres, fazeres, aprenderes. Como abordagem metodológica aderimos a inspiração cartográfica

e os movimentos teóricos defendidos sobre como entendemos a infância e o currículo parte-se dos (re)encontros com os intercessores teóricos: Kohan (2004, 2020), Skliar (2019), Carvalho (2009), Corazza (2013), Derrida (2003) e outros. A partir da processualidade que envolveu esta pesquisa e do gesto de “dar a escuta” foi possível vislumbrar a existência das temporalidades da infância que habita os *espaçostempos* e os currículos da Educação Infantil. Os deslocamentos com as crianças e suas invenções anunciam e afirmam o currículo como movimento de vida pulsante, currículos outros, currículos plurais, que a partir da língua delirante da infância são forjados no território da Educação Infantil.

Banco: Anais ANPED
Descritor: Geografia da Infância
Título: As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância
Autor/autora/autores: Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta - UFES
Ano: 2021
Resumo: Esta pesquisa em andamento propõe problematizar as reflexões teóricas propostas por Sarmiento (2004), acerca da gramática das culturas da infância, na perspectiva das crianças moradoras no campo. Em diálogo com as contribuições da historiografia da infância (ARIÈS, 1986), da sociologia da infância (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011), da antropologia da infância (COHN, 2005) e da geografia da infância (LOPES, 2018), pretende-se investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil. Com o objetivo de realizar uma pesquisa em companhia das crianças, optamos pela etnografia como metodologia e como campo de pesquisa privilegamos uma classe de educação infantil multisseriada, em uma instituição pública de ensino, localizada no contexto rural do município de Guarapari/ES. Analisar as culturas infantis, por meio de sua gramática, pode se constituir em um importante objeto para compreender o lugar social que as crianças constroem, por meio de suas culturas de pares.
Palavras-chave: Culturas infantis. Gramática das culturas da infância. Educação Infantil.

Banco: Anais ANPED (2019)
Descritor: Geografia da Infância
Título: Três brincadeiras populares na educação infantil em alagoas, brasil: um estudo das práticas performativas e pedagógicas
Autor/autora/autores: Bruno Rogério Duarte da Silva - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Ano: 2019
Resumo: A pesquisa em andamento faz um estudo de três brincadeiras populares alagoanas, praticadas por mestres e brincantes da cultura popular e por professoras e crianças de três instituições de educação infantil em Alagoas – Brasil. A metodologia une a pesquisa de inspiração etnográfica, a pesquisa em performance na educação e a pesquisa com crianças, analisando as brincadeiras populares como práticas performativas e pedagógicas para uma possível desfolclorização dos folguedos e a descolonização dos saberes populares.
Palavras-chave: brincadeiras populares; educação infantil; performance.

Banco: ANPED
Descritor: Criança e cidade
Título: O encontro da criança com a cidade: os espaços públicos como lugares de aprendizagem
Autor/autora/autores: Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo Vania Carvalho de Araújo - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES
Ano: 2021 (GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos)
Resumo: A nossa investigação objetiva identificar por meio de imagens de cidades brasileiras, na virada do século XIX para o século XX, como as crianças se apropriaram das ruas da cidade, fazendo delas um <i>locus</i> de produção de sociabilidades e de

conhecimento da cidade. A afirmação das ruas como espaço avesso às crianças parece contradizer a sua histórica presença nas cidades. Por meio de imagens foi possível identificar que o plano onde a criança está situada, permite outras possibilidades de reflexão pouco evidenciadas nos estudos acerca das crianças nos acontecimentos da cidade. Em termos metodológicos, acessamos fontes arquivísticas, por meio das quais realizamos pesquisa documental, como forma de encontrar esses testemunhos (BLOCH, 2002). Nossa abordagem em relação à fotografia é buscar a sua dimensão histórica e sua possibilidade de uso na composição de um conhecimento sobre o passado baseada nas contribuições de Martins (2017) que chama a atenção para aquilo que está à margem, como possibilidade explicativa das contradições sociais. Concluímos que existiram diferentes formas de sociabilidades entre as crianças e seus pares, como também nas relações com os adultos, nos espaços públicos, o que demonstra que as crianças viviam para além da convivência na escola e do ambiente doméstico.

Palavras-chave: educação de crianças; infância; cidade; Primeira República.

Banco: ANPED

Descritor: Criança e cidade

Título: Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas

Autor/autora/autores: Katia de Souza E Almeida Bizzo Schaefer - Colégio Pedro II; Lea Tiriba - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos - Prefeitura Municipal

Ano: 2021 (GT22 - Educação Ambiental)

Resumo: Este ensaio faz uma análise da BNCC (2018), etapa da Educação Infantil, no que diz respeito à temática das relações entre seres humanos e natureza. Os referenciais teóricos são buscados em personagens conceituais que se situam em epistemologias nativas (SANTOS, 2015; KRENAK 2019) e em filosofias ocidentais não hegemônicas (SPINOZA, 2014; DELEUZE e GUATTARI 2010; MATURANA, 2004). Os resultados revelam concepções e proposições que contribuem para a reprodução da visão de mundo moderna, profundamente antropocêntrica e cosmo-fóbica, e, em contraposição, convidam à formulação de pedagogias imanentes,

atentas à emergência planetária, comprometidas com a integridade biofílica das crianças e, simultaneamente, com a integridade da Terra.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Natureza; Biofilia; Cosmofobia.

Banco de teses capes/ cnpq:

Banco: capes/cnpq

Descritor: Criança e natureza

Título: A criança e natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores

Autor/autora/autores: Izanildes Bernardina de Lima

Ano: 2015

Resumo: Este estudo parte do pressuposto de que as crianças, enquanto seres constituídos de natureza e de cultura, necessitam de convívio com o mundo natural, sendo este um dos seus direitos inalienáveis e uma das condições para que elas se desenvolvam plenamente. O afastamento das crianças da natureza é uma das características da infância contemporânea e é resultado de um longo processo histórico, que, a partir da era moderna, instrumentalizou a natureza para fins mercadológicos e retirou o ser humano do seu convívio. Uma das consequências desta visão nas escolas da infância é uma educação distante da vida, realizada em espaços fechados que aprisionam o corpo, desconsideram as especificidades das culturas infantis, e, conseqüentemente, bloqueiam o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Esta pesquisa buscou sistematizar significados e sentidos expressos pelas crianças quando convivem e atuam nas áreas verdes e discutir de que modo estes sentidos contribuem para sua formação enquanto seres compostos de múltiplas dimensões. A investigação, de natureza qualitativa, se deu na Escola Infantil Apito, no município de Camaçari, Bahia, através da observação participante junto a uma turma de crianças de cinco anos de idade e da realização de um grupo focal com quatro educadoras e quatro estagiárias. Teve, entre seus referenciais, os estudos sobre: a educação ambiental na primeira infância; a organização dos ambientes de aprendizagem; a escuta das crianças enquanto produtoras de cultura; o desenvolvimento da sensibilidade como condição necessária para construção de novos modos de vida. Os dados revelam que as áreas verdes são espaços amplamente preferidos pelas crianças, nos

quais elas brincam, interagem, imaginam e criam, onde o corpo se movimenta livremente a partir de seus desejos e interesses. Além disso, pelas experiências espontâneas, de plantios e cultivos, de cuidado com os animais, as crianças aprendem sobre o mundo natural e exercitam o cuidado amoroso com outras formas de vida. Nossa humanidade, constituída pelas dimensões racional, corporal, espiritual, emocional, se amplia e se aprofunda a partir da integração com o mundo natural, do qual somos parte, resultando em modos de viver pautados, prioritariamente, pela sensibilidade. O convívio com os demais seres e elementos da natureza é, portanto, um dos caminhos primordiais em nosso processo de humanização.

Palavras-chave: relação criança e natureza; educação infantil; sensibilidade.

Banco: capes/cnpq

Descritor: Criança e natureza

Título: O brinquedo e a imaginação: um estudo das brincadeiras de chão e suas interações com o elemento fogo

Autor/autora/autores: Joubert Gandhy Maranhão Piorski Aires

Ano: 2013

Resumo:

O presente trabalho investiga as matrizes simbólicas enunciadas nas práticas do brincar. O brinquedo constituído pela criança propõe um ordenamento, uma tutoria energética inerente às camadas profundas do imaginário e dialoga com um campo amplo de experiências arcaicas do homem tradicional. Inscrevendo o brincar livre no território das grandes imagens, as formulações numéricas da imaginação. Tendo como fundamentação a filosofia das imagens de Gaston Bachelard e a hermenêutica simbólica, abrimos esta proposição investigativa em torno da vida lúdica na infância. A partir da ideia Bachelardiana dos quatro elementos, trabalharemos com o elemento terra na investigação das práticas da criança em comunidades tradicionais vinculadas ao mundo natural. Investigaremos em conjunto as confluências e impressões imaginárias com o elemento fogo. Quando a imaginação do fogo ampara-se da terra para forjar nascimentos no centro da brincadeira. Aponta, assim, o nosso estudo, para o construto de uma terapêutica social germinada no brincar.

Palavras-chave: Criança. Imaginação. Brinquedo. Natureza. Brincar. Imaginário. Sertão.

Banco: capes/cnpq
Descritor: Brincadeira na natureza
Título: Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA
Autor/autora/autores: Shirley Silva do Nascimento
Ano: 2014
<p>Resumo: Esta pesquisa tem como questão central desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade remanescente de quilombo Campo Verde, localizada no município de Concórdia do Pará/PA. Para tanto, desdobram-se os seguintes questionamentos: Quais os brinquedos e brincadeiras vivenciados pelas crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA? Quais os saberes manifestados nas relações entre os brinquedos, brincadeiras e as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA? De que forma as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA vivenciam esses saberes? A partir desses questionamentos foram formulados os seguintes objetivos: Analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA; Identificar os brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA; Investigar quais os saberes manifestados nas relações entre brinquedos, brincadeiras e as crianças de Campo Verde/PA; e, Verificar de que forma as crianças da comunidade Campo Verde/PA vivenciam esses saberes. As crianças que participaram da pesquisa foram 10 (dez), sendo 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos, com faixa etária entre 6 (seis) e 12 (doze) anos, moradoras de Campo Verde/PA, as quais têm relações de parentesco e de vizinhança. O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. A coleta dos dados se deu por meio de levantamento bibliográfico, realização de rodas de conversas, de observação, de entrevistas e de registros fotográficos. Para as análises, buscou-se a orientação no método da Análise de Conteúdo. Com esta pesquisa, compreendeu-se que as crianças são sujeitos de suas vivências e criações lúdicas, as quais não estão desvinculadas da realidade vivida, pois os processos criativos envolvem-se na prática do brincar, resignificando objetos e contextos, a fim de saciarem-se ludicamente. Neste fazer lúdico, observou-se</p>

<p>a concretização de saberes que perpassam por relações culturais, estabelecidas e movidas pela espontaneidade das crianças na relação com seus brinquedos e brincades, os quais podem ser interpretados como saberes que envolvem a natureza, saberes sobre os possíveis perigos presentes nos rios, nas matas, nos ramais, o saber do cuidar, entre tantos outros saberes. Essas tessituras lúdicas constituem-se em processos culturalmente construídos, nos/pelos quais se produz conhecimento e se faz educação.</p>
<p>Palavras-chave: Saberes. Brinquedos. Brincadeiras. Crianças. Educação.</p>

<p>Banco: capes/cnpq</p>
<p>Descritor: Crianças infâncias</p>
<p>Título: Saberes sobre a infância a partir da educação infantil: aprendendo a aprender com as crianças</p>
<p>Autor/autora/autores: Laisa Bello Hermelino</p>
<p>Ano: 2015</p>
<p>Resumo: Este trabalho visa pesquisar as aprendizagens que podemos fazer na interação com as crianças. A pesquisa se apresenta como processo reflexivo tomando o cotidiano como espaço de potencialidades e aprendizagens. O meu objetivo é trazer para a discussão as aprendizagens que podemos fazer com as crianças sobre elas próprias. Aprender a partir das experiências com elas, com as relações cotidianas, compreender as potências que existem nessas relações, percebendo o cotidiano também como espaço de formação, no qual o professor (a) se forma na interação com a criança. No desenvolvimento da pesquisa as crianças são sujeitos do trabalho. Sujeitos que pensam, que influenciam, que derrubam algumas de minhas certezas e me ajudam a construir novos conhecimentos. Meus objetos de estudo são seus saberes, suas falas, nossas práticas e as aprendizagens que podemos fazer considerando a pluralidade de infâncias. A pesquisa foi desenvolvida em meu ambiente de trabalho, a Escola de Educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), com crianças entre 4 meses e 6 anos, orientando-se pelos pressupostos teóricos da pesquisa com o cotidiano, sociologia da infância e professora pesquisadora. Esse estudo se vincula aos que buscam desconstruir a visão adultocêntrica que ainda temos de infância, para isso trago relatos da minha experiência docente que exemplificam as crianças como sujeitos</p>

autores . Também realizo estudos teóricos sobre a infância e a educação infantil, estes me ajudam a melhor compreender os dados da pesquisa e esse universo infantil, estabelecendo um diálogo com as idéias de autores como: Sarmento, Corsaro, Garcia, Kohan, Kramer, Freire, Borba, Corsino, Alves, entre outros. A pesquisa indicou a relevância de se ter um diálogo aberto com a criança como um elemento articulador do trabalho com a educação infantil. A meu ver esta visão é fundamental para a prática pedagógica, pois se a escola é para ela, então seu ponto de vista tem que ser levado em consideração.

Palavras-chave: infâncias, saberes, cotidiano.

Banco: capes/cnpq

Descritor: Crianças infâncias

Título: “Culturas de infâncias indígenas: Processos de Subjetivação e Protagonismo dos Kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento”

Autor/autora/autores: Maria Geovanda Batista

Ano: 2015

Resumo: O presente trabalho intitulado “Culturas de Infâncias Indígenas: Processos de Subjetivação e Protagonismo dos Kitok (crianças) entre os Pataxó da Costa do Descobrimento” foi concebido com o objetivo de identificar a agência das crianças Pataxó no processo de constituição de suas próprias culturas de infâncias nas aldeias Kaí, Pequi e Tibá em Cumuruxatiba, no município de Prado, no Extremo Sul da Bahia. Reflete o desdobramento da análise longitudinal de um estudo compartilhado com um coletivo-pesquisador formado por 17 de meninos e meninas e 10 adultos da etnia Pataxó em sua comunidade de pertença, em Prado/BA . Resulta do encontro intercultural e intergeracional entre a agência dos kitok no processo de revitalização e (re) invenção da pragmática da poética social do hãmiyá na rede da cultura e da cosmologia Pataxó. Apoiado pela aliança epistemológico-metodológica tecida interdisciplinarmente, entre a etnografia (GEERTZ, 1989; NUNES, 2002; TASSINARI, 2007,2012) e a Sociopoética (GAUTHIER, 1999, 2012). A análise incorpora algumas das formulações que os Pataxó elaboram sobre os processos de iniciação das crianças e das gerações mais jovens à rede de relações sociais de alteridade entre parentes e no contexto do cotidiano

em suas aldeias e comunidades, situadas numa fronteira multicultural e inter-étnica eivada de conflitos, lutas pela terra etnocentristas e atravessadas por múltiplas forças de desejos co-ocorrentes. Formulações que ao serem postas em diálogos heterocônicos, polifonicamente, nos informam sobre os meios e os modos através dos quais os kitok recorrem às diferentes modalidades narrativas, agenciamentos, redes de saber, de poder e de desejos para experimentar seu protagonismo. Cujas marcas ficaram inscritas no conjunto das imagens e auto-imagens performáticas enredadas ao ambiente da terra indígena onde moram, presentes nos desenhos de sua co-autoria, na fotografia e nas narrativas dos tapurumã (jovens guerreiros) sobre suas experiências na condição de kitok, em sua própria geração e cultura de infâncias, entre 2000 e 2004. Os resultados revelam o status que essa comunidade étnica atribui à agência das crianças, bem como, os modos como expressam reconhecer e creditar valor específico ao legado de sua atuação nos projetos de futuro de seu povo e nos processos de subjetivação do hãmiyá e na educação comunitária e na produção do conhecimento e da cultura.

Banco: capes/cnpq
Descritor: Território
Título: crianças e territorialidades: as brincadeiras nas ruas do bairro da união em Parintins/AM
Autor/autora/autores: Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo
Ano: 2017
Resumo: A tese apresenta os resultados de um estudo, cujo tema: “Crianças e territorialidades: as brincadeiras nas ruas do Bairro da União em Parintins/AM” visa refletir sobre as brincadeiras nas ruas do bairro da União na perspectiva de compreender os processos de construção de territorialidades vivenciados na liberdade das brincadeiras nas ruas. A rua geralmente é tida como perigosa e “fábrica do mal”, entretanto, neste contexto argumenta-se que esse espaço também pode agregar um universo simbólico, construído a partir das crianças que brincam, articulando o lugar com as dimensões culturais, subjetivas do contexto. Vista como um convite à ociosidade e à delinquência, estou a afiançar que a rua possui formas particulares de se viver as culturas da infância, essas vivências que ampliam as

relações sociais das crianças com seus pares e fortalecem o elo entre as crianças e a cidade. No percurso dialoguei com diferentes áreas do conhecimento, a partir de um ponto de vista etnográfico para perceber a infância a partir das próprias crianças, o que as colocou na condição de protagonistas de sua própria história. Tudo isso para dar visibilidade aos seus fazeres, quase sempre subjugados como algo pouco importante e, ao mesmo tempo, compreender as formas como elas se relacionam com o espaço e como constroem suas geo-grafias e se colocam frente ao desafio de geo-grafar suas vidas por meio das brincadeiras, conformando novos territórios, novas territorialidades. (PORTO-GONÇALVES, 2001). Nesse ir-e-vir as crianças travam embates com veículos, disputam o espaço com pedestres e com outros grupos de crianças para se fazerem pertencer. A inserção do pesquisador nos grupos de brincantes foi o que me levou a empreender uma abordagem baseada nos pressupostos da etnografia como condição metodológica que permitem “olhar de perto” e no paradigma fenomenológico assumido como forma de interpretar as experiências vividas pelas crianças. Para isso a abordagem interdisciplinar foi necessária como movimento que permitiu dialogar com a Geografia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia por meio de Corsaro (2011), Sarmiento (2009), Benjamin (2009), Tuan (1983), Sack (2013), Raffestin (1993) e Vygotsky (1991) procurando “transitar” pelas bordas, para se interceptar com modos diferentes de conceber uma mesma questão. Os resultados apontam que não se deve banalizar as culturas construídas pelas crianças nas ruas, particularmente as brincadeiras, pois elas são mobilizadoras de construções identitárias que fortalecem os vínculos entre as crianças e o lugar de pertencimento, entre as crianças e outras crianças, delas com os adultos e entre elas e a sociedade. Nas ruas também se aprende! Aprende-se a ser e agir em sociedade, a lidar com o imprevisível, com intempéries que uma vida fatalmente protegida no interior das instituições (escola e família) teoricamente as furtaria de viver, de se aventurar e de correr riscos. Nas ruas elas reconhecem suas identidades e criam elos entre a sua casa e mundo.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Brincadeiras. Ruas. Territorialidades.

Banco: capes/cnpq

Descritor: Geografia da Infância
Título: Percursos infantis no Sol Nascente/DF: narrativas sobre o território
Autor/autora/autores: Nayla Nobre Paim
Ano: 2019
Resumo: A presente dissertação aborda a infância, suas espacialidades e suas geografias, no Setor Habitacional do Sol Nascente, Distrito Federal. Por meio das vozes, olhares, saberes e percursos de seis crianças, com idades entre 8 e 11 anos, procuramos apreender como elas vivenciam o território da sua comunidade, por onde andam/circulam, como é a relação delas com a comunidade. A pesquisa foi fundamentada nos campos da Geografia da Infância e Sociologia da Infância e na abordagem Histórico-Cultural vigotskiana, no que diz respeito aos conceitos de vivência (<i>perejivanie</i>) e meio (<i>sredá</i>). Como metodologia qualitativa utilizamos: métodos móveis, narrativas, métodos visuais e elaboração de mapas vivenciais. O estudo possibilitou verificar que as crianças reconstróem lugares por meio de suas brincadeiras, que (re)significam e ocupam espaços antes não pensados para elas, tornando-os espaços-territórios nos quais materializam suas infâncias; Os territórios de infância construídos no Sol Nascente são: os córregos, a chácara, os campos de futebol e as ruas, nos quais as crianças brincam e desenvolvem suas culturas de pares; As vozes dessas crianças de periferia apontam que elas forjam seus espaços de brincar, não sendo necessariamente na rua; Há proximidade com o mundo adulto, trazendo indícios de que as concepções de infância dessa comunidade estão distantes do angelical, vulnerável e incapaz; As crianças estabelecem com a comunidade relações afetivas e funcionais, que contribuem para a construção de suas identidades em contínua relação com os espaços geográficos e que influenciam nos seus modos de ser, de saber e de estar no mundo.
Palavras-chave: Infância, Geografia da Infância, Pobreza material na infância, Ceilândia (DF).

Banco: capes/cnpq
Descritor: Geografia da Infância
Título: Geografias poéticas: infância e arte do encontro
Autor/autora/autores: Julia Burger Brandimiller

Ano: 2015
Resumo: A presente Dissertação propôs a interação - por meio da criação artística - entre dois grupos de crianças, residentes em Porto Alegre-RS e Cumuruxatiba-BA. A pesquisa de campo consistiu na realização de 12 encontros em Porto Alegre e 10 encontros em Cumuruxatiba realizados entre os meses de junho a dezembro de 2014. O estudo buscou compreender as visões que as crianças produziram sobre si e sobre o outro a partir da correspondência estabelecida pelos grupos. Neste contexto, o principal objetivo do trabalho constou em analisar as possibilidades de criação e de invenção de si mesmo na interação com crianças de um contexto distante. Esta pesquisa discute o deslocamento e o encontro com a alteridade como proposições metodológicas no ensino da arte. Problematizam-se neste trabalho os conceitos de alteridade e deslocamento a partir de Bakhtin, Foucault e Onfray; o conceito de infância a partir de Larrosa, Kristeva e Kohan e as proposições artísticas de caráter colaborativo a partir de Bourriaud e Laddaga. Como eixo metodológico, apresenta projetos e obras de artistas e educadores contemporâneos. Dentre os elementos centrais de análise, estão a relação de alteridade e estranhamento a partir da qual as crianças modificam a relação de si para si mesmo e de si para o outro por meio do olhar. A partir destes elementos a experiência estética é apresentada como meio de reconstrução do entendimento do outro.
Palavras-chave: Alteridade, Deslocamento, Infância, Arte Colaborativa, Encontro.

Banco: capes/cnpq
Descritor: Geografia da Infância
Título: Experimentos espaciais da poética de Manoel de Barros: geografias intensivas no chão da poesia
Autor/autora/autores: Tiago Rodrigues Carvalho
Ano: 2017
Resumo: Refletir e criar arranjos espaciais na poesia de Manoel de Barros foi o objetivo desta tese de doutorado. Marcada por aberturas para diálogos com outras linguagens do conhecimento, em favor da compreensão das diferenças do espaço na poesia. A investigação buscou criar meios próprios de reagir como geógrafo à poética,

auxiliando-se em leituras à luz do pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Maurice Blanchot. Os diferentes experimentos espaciais inventados na abrangência da *máquina de guerra em escritura do desejo* permitiu configurar o *espaço entre*, aberto ao devir, potenciado por agenciamentos, desvios, linhas de fuga, desterritorialização, em uma superfície *rizomática* de forças *maquínicas* de reinvenção e transfiguração do mundo. Uma política chã, comprometida com invenção coletiva de um povo *porvir*, andarilho, que operou o *alisamento da linguagem*, reinventou *agenciamentos com o bloco de infância e natureza*, e se *afetou* às miudezas ordinárias do abandono, na criação de corporeidades/mapas de geografias menores no chão da poesia.

Palavras chave: Chão, agenciamento-devir, poesia, *espaço entre*, Manoel de Barros.

Banco: capes/cnpq

Descriptor: Criança e cidade

Título: Do espaço ao lugar- contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas

Autor/autora/autores: Renata Pavesi Cocito

Ano: 2017 (Dissertação)

Resumo: A pesquisa “Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente/SP. O objeto da investigação é o espaço no âmbito da Educação Infantil e seu objetivo geral é compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se em lugar e um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança. A pesquisa apresenta como objetivos específicos: Definir os conceitos de espaço, ambiente e lugar considerando a indissociabilidade entre os mesmos e o potencial transformador da organização do espaço para a qualidade da educação de crianças; discutir como a organização do espaço para bebês e crianças pequenas é abordada nos documentos oficiais brasileiros e em pesquisas brasileiras; refletir sobre o papel do professor de Educação Infantil diante da organização do espaço e da constituição do lugar; propor ações em que a organização do espaço atue como promotora da qualificação dos

espaços para crianças e potencialmente constituidora de identificação do espaço como lugar. O espaço é considerado um elemento curricular. A pesquisa parte da hipótese de que a organização dos espaços pode favorecer a edificação de uma Educação Infantil de qualidade. Trazemos como problemática: como os espaços devem ser estruturados de forma que possam agir como um elemento potencialmente promotor da qualidade na educação de bebês e crianças pequenas? A fundamentação teórica se sustenta em quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia. A pesquisa qualitativa caracteriza-se como do tipo documental e bibliográfica. São apresentadas propostas para a (re)estruturação dos espaços de instituições que atendem bebês e crianças pequenas de maneira que favoreçam o acolhimento, o sentimento de pertença e a constituição do espaço como lugar, destacamos: Cantos e Cantos Temáticos, Territórios de Aprendizagem e o Cesto dos Tesouros. Com base em característica do ambiente apresentamos questionamentos acerca das especificidades dos seguintes elementos: espaço, sala de referência, decoração, mobiliário, materiais e prática pedagógica. Com relação ao professor de Educação Infantil evidenciamos características de cunho objetivo, subjetivo e formativo, que tem por finalidade oferecer subsídios para a edificação da prática pedagógica relacionada a organização do espaço. Foram tecidos caminhos para o planejamento e estruturação do trabalho docente com enfoque na apropriação do espaço como lugar. Este direcionamento da ação docente perpassa, obrigatoriamente, pela reflexão: voltar-se para si, para seu entorno e para sua prática. Destacamos que o processo “do espaço ao lugar” é possível de ser vivenciado nas instituições, no entanto é necessário reflexão, ação, envolvimento, oportunidades, formação, decisão, compreensão e aproximação da equipe pedagógica com os conceitos de espaço, ambiente e lugar. Evidenciamos que o lugar é onde queremos que nossas crianças estejam: elas estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas desejamos que vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar. A pesquisa procura incidir nesta trajetória e fazer com que os caminhos para a constituição do lugar sejam percorridos nas instituições.

Palavras-chave: Educação Infantil, Espaço, Ambiente, Lugar, Organização do Espaço.

Banco: capes/cnpq

Descritor: Criança e cidade
Título: “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)
Autor/autora/autores: Ariadne de Sousa Evangelista
Ano: 2020 (Tese)
<p>Resumo: A pesquisa “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)” integra o Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. O estudo tem por objetivo compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nos tempos e dos espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças. Parte da premissa de que, na sociedade contemporânea, as crianças têm menos tempo e autonomia para brincar livremente e desenvolver sua cidadania. Desse modo, problematiza-se: como são as rotinas das crianças, na cidade? Quais os espaços da cidade que frequentam? Quais os locais de que mais gostam? De quais locais não gostam? Como se locomovem? Quais os seus desejos em relação à cidade? Brincam? Para tanto, o trabalho se fundamenta nos Estudos da Infância, Sociologia da Infância e Geografia da Infância. Conceituam-se as crianças como cidadãs ativas, com direitos de participação garantidos por lei. Acredita-se que a relação entre as crianças e a cidade pode ser restringida ou potencializada. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, numa abordagem qualitativa. O campo de investigação foi a cidade de Presidente Prudente (SP). Participaram como sujeitos vinte crianças de nove a onze anos de escolas públicas, sendo dez de uma escola próxima à área central da cidade e dez de uma escola localizada em área periférica, considerada de exclusão social. Os procedimentos de recolha de dados com as crianças foram: elaboração de lista sobre locais de que mais gostam e não gostam da cidade; preenchimento de quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica; entrevista semiestruturada; quadro de rotinas (atividades realizadas por cada criança durante uma semana, tendo em vista as vinte e quatro horas do dia); poema dos desejos (desenhos que concebam a complementação das sentenças “A minha cidade é...” e “Eu gostaria de que a minha cidade fosse...”). Os resultados apontaram que as crianças vivenciam situações de restrição da cidadania: institucionalização e domesticação, insularização, dualização e</p>

fragmentação, restrição da autonomia e da mobilidade, conforme Sarmiento (2018). A ludicidade e a interatividade são valorizadas pelas crianças e, independentemente do espaço de vivência, elas preferem a interação com os pares. As vivências das crianças são afetadas pela classe socioeconômica, a rotina dos responsáveis, bem como o conhecimento e a cultura dos mesmos. De acordo com os desenhos, as crianças indicam que a cidade era concebida como espaço de passagem, com elementos naturais e artificiais coexistindo na paisagem urbana. Os desejos das crianças para a cidade foram relacionados ao lazer, à segurança, a preocupações ambientais, à saúde, à educação e à ludicidade. As paisagens da infância, na cidade de Presidente Prudente (SP), contemplam instituições (escolas, projetos e igrejas), lugares íntimos (casa, casa da avó, bairro), locais de lazer públicos (praças, Parque do Povo, Cidade da Criança), locais de lazer privados (*shoppings*, Parque Aquático, *buffet*) e locais de consumo (sorveteria, centro, lojas). Defende-se a necessidade de que se criem políticas públicas que garantam a participação infantil no planejamento urbano.

Palavras-chave: Criança. Cidade. Paisagem da infância. Pesquisa com crianças.

Banco: capes/cnpq

Descritor: Criança e cidade

Título: Na cidade, com crianças: uma etno- grafia espacializada

Autor/autora/autores: Samy Lansky

Ano: 2012 (Tese)

Resumo: O objetivo com este estudo foi investigar formas de observar, conhecer e mapear o espaço urbano com crianças numa fronteira em Belo Horizonte. Com base na experiência de projetar “espaços para crianças”, o pesquisador-arquiteto distancia-se de seu ofício para se aproximar do sujeito por meio de uma etnografia dos “espaços com crianças”, ou seja, não as considera um grupo social isolado e busca os usos (im)previstos e as brechas que encontram para se apropriar da cidade, apesar das demarcações impostas pelo mundo adulto. Para enfrentar esse desafio sem perder de vista seu lugar de planejador, estabelece como fio condutor de sua pesquisa o exercício de espacialização dos dados mediante o registro gráfico das informações que vão desde a escala macrorregional à escala local e às cenas da vida cotidiana. A exploração de outro tipo de leitura do espaço urbano, de alternância de posicionamentos, de

perspectivas e de registro gráfico espacializado é denominado, neste estudo, forma etno-gráfica espacializada. O recorte espaciotemporal adotado na investigação é singular: os arredores do Parque da Barragem Santa Lúcia em Belo Horizonte, localizado entre uma favela e um bairro de classe média alta – uma fronteira urbana. Ocasão de presença em ambiente ambíguo, na investigação revelaram-se alguns aspectos que, de forma mais abrangente, caracterizam espaços públicos na cidade grande brasileira e a experiência urbana: a descontração e, ao mesmo tempo, a violência multifacetada e multidirecional. Os mapas etnográficos – realizados por meio de programas de geoprocessamento e de programas interativos de espacialização – não são figuras estáticas, mas, sim, revelam o processo do exercício de elaboração de um instrumento que, sempre se propondo como uma ferramenta em andamento, possibilita o cruzamento de dados oriundos de diferentes fontes e em escalas distintas. Assim, pretende-se que a forma etno-gráfica espacializada proposta possa ser apropriada tanto por urbanistas, arquitetos, educadores, sociólogos, antropólogos, geógrafos, gestores públicos quanto por não especialistas.

Palavras-chave: Cidade. Criança. Espaço público. Violência. Mapa. Etnografia.

Acervo: criança e natureza, instituto alana:

Acervo: criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Criança e natureza
Título: A importância dos espaços públicos e áreas verdes pós-pandemia na cidade de São Paulo (SP)
Autor/autora/autores: Deize Sbarai Sanches Ximenes; Gérsica Moraes Nogueira da Silva; Ivan Carlos Maglio; Júlio Barboza Chiquetto; Luís Fernando Amato-Lourenco; Maria da Penha Vasconcellos; Pedro Roberto Jacobi; Sonia Maria Viggiani Coutinho Vivian Aparecida Blaso Souza Soares César.
Ano: 2020
Tipo: artigo
Resumo: As cidades estão sofrendo profundas transformações no campo da saúde, cultura, relações sociais, e principalmente na vida urbana, provocando inúmeras reflexões e questionamentos ao modelo de cidade que poderá ser desfrutada pós-pandemia da COVID-19, destacando a importância e o papel dos espaços públicos e

das áreas verdes em períodos excepcionais como no caso da pandemia e para o futuro da vida urbana. Diante da atual situação, este artigo tem por objetivo recomendar diretrizes de convivência e de uso adequado para as áreas verdes e espaços públicos, compatíveis com as exigências da saúde pública para o período da pandemia, até que se tenha uma vacina eficiente, e ao mesmo tempo, colaborar com diretrizes para uma qualidade de vida urbana com maior valorização das áreas verdes, vencida a pandemia. Esse estudo foi baseado na Pesquisa Emoções Momentâneas: Comportamentos e Hábitos Cotidianos Pós-Pandemia (XIMENES et al., 2020), nas revisões de literatura técnica e científica, nas análises das informações disponíveis e no mapeamento das áreas verdes do município de São Paulo. A resignificação das cidades pós-pandemia deverá abordar a implementação de novas políticas públicas, e meios de apropriação e convivência dos espaços públicos, parques e áreas verdes da cidade de São Paulo, tornando-os mais humanizados, seguros e inclusivos; trabalhando estratégias integradas ao desenvolvimento urbano sustentável na retomada das atividades de lazer, cultura, gastronomia e entretenimento.

Palavras-chave: Vida urbana. Espaços públicos. Áreas verdes. Pós-pandemia. Pandemia da COVID-19. Cidade de São Paulo.

Acervo: criança e natureza, instituto alana.

Descritor: Criança e natureza

Título: “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas

Autor/autora/autores: Gisele Rodrigues Soares; Maria Luiza Rodrigues Flores

Ano: 2012

Tipo: artigo

Resumo: Este artigo tem como objetivo evidenciar que o espaço externo é um importante elemento curricular da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura sobre a relevância do espaço escolar (ZABALZA, 1991; FORNEIRO, 2008; HORN, 2003, 2014, 2015) e sobre as potencialidades das áreas externas (pátios e praças) nas práticas cotidianas na educação infantil (TIRIBA, 2010; FORTUNATI e FUMAGALLI, 2014; LIMA, 2010, FERNANDES e ELALI, 2006; BROWN, 2008; TONUCCI, 2005). Também buscamos evidenciar a presença de concepções sobre os espaços externos das escolas nos

seguintes documentos curriculares nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2008). A revisão da literatura mostra que os espaços escolares podem evidenciar a concepção pedagógica da escola. As DCNEI (2009) determinam que a proposta pedagógica precisa promover a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática cotidiana, promovendo a autonomia das crianças. Os pátios e as praças são espaços essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem por proporcionarem o contato das crianças com os elementos da natureza. Quando organizados pelos profissionais de educação, contemplando a oferta de materiais, brinquedos e recantos diversificados, as áreas externas ampliam as experiências das crianças de maneira significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço Escolar. Espaço Externo. Pátio.

Acervo: criança e natureza, instituto alana.

Descritor: Criança e natureza

Título: A pedagogia da natureza

Autor/autora/autores: Mahal Massavi Evangelista

Ano: 2020

Tipo: livro

Apresentação: É com muita alegria que lançamos o livro Pedagogia da Natureza, fruto do trabalho desenvolvido pela equipe de Educação Ambiental do Projeto Bichos do Pantanal. O Projeto, que atua desde 2013 no Alto Pantanal, no Mato Grosso, é desenvolvido pelo Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental com o patrocínio da Petrobras, por meio do Programa Petrobras Socioambiental. Trata-se de um projeto comprometido com a educação ambiental, a pesquisa e o desenvolvimento sustentável aliado a conservação da biodiversidade regional. Este livro é uma contribuição para a proposição de práticas pedagógicas com ênfase na conexão com a natureza, consolidando as experiências de educação ambiental executadas nas escolas dos municípios de Cáceres e Porto Estrela – Mato Grosso.

Norteados pelo jornalista americano Richard Louv, autor da famosa obra A Última Criança na Natureza, o ecólogo Douglas Trent – seu conterrâneo e colega de faculdade, e também integrante do grupo internacional Children & Nature Network –, impulsionou o

desenvolvimento do Método para o Projeto Bichos do Pantanal. O Instituto Sustentar e o Projeto Bichos do Pantanal são pioneiros na aplicação no Brasil das premissas que preconizam a conexão com a natureza como ferramenta de Educação Ambiental. Nessa caminhada foram realizadas inúmeras ações de educação ambiental com ênfase na conexão com a natureza, assistindo e sensibilizando milhares de crianças e membros da comunidade nos municípios de Cáceres e Porto Estrela. Essa publicação tem como objetivo despertar o desejo de descoberta da riqueza dos ambientes naturais e de propor práticas pedagógicas que conectam e integram a escola com o meio natural. Este é um projeto pedagógico não só aplicável ao Pantanal, mas também a outras regiões e biomas. Ele é voltado a educadores, professores e pais, para um aprendizado na escola que integra a criança com a natureza, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, além de despertá-la para o encantamento, empatia e senso de pertencimento e responsabilidade com o meio ambiente. Esperamos que o livro ajude o educador a despertar nas crianças o processo de construção empática com a natureza, em suas mais diversas formas e manifestações. Conduzindo estes futuros adultos a um novo modo de ser e estar natureza.

Acervo: criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Criança e natureza
Título: Cidades para brincar e sentar: uma mudança de perspectiva para o espaço público
Autor/autora/autores: Bernhard Meyer; Stefanie Zimmermann
Ano: 2020
Tipo: livro
Prefácio: Como criar cidades mais amigáveis e verdes para todas as crianças? Essa pergunta tem norteado muitas das ações e estudos do programa Criança e Natureza. Hoje, podemos nos considerar uma sociedade majoritariamente urbana. Mas a urbanização das cidades brasileiras, por vários motivos, resultou em uma forma de ocupação do espaço que privilegia o ambiente privado em detrimento da convivência em espaços públicos, que reduziu as áreas verdes e priorizou as ruas apenas para a passagem dos carros. A rapidez e a intensidade desse processo causaram mudanças drásticas em nossa organização social, em nossa saúde e na nossa relação

com a cultura e com a natureza. Um processo sistêmico que pouco valoriza o desfrute da vida do lado de fora, e que tem os veículos automotores como a principal forma de locomoção resulta em um estilo de vida mais sedentário, que nos empurra para a esfera privada, e impacta diretamente o modo de viver das infâncias nas cidades. Todas as crianças anseiam por liberdade e experiência. Entretanto, é cada vez mais raro encontrar crianças brincando nas ruas das grandes cidades, frequentando parques e praças durante a sua rotina semanal, ou simplesmente caminhando. Como proporcionar a todas elas experiências lúdicas, seguras e autônomas nas cidades? Precisamos pensar em espaços para além das áreas estanques que temos lhes oferecido. Muitos adultos acreditam que as praças e os parquinhos são a chave para as crianças brincarem e encontrarem os amigos, mas e os demais espaços da cidade? O educador e empreendedor social Tião Rocha diz que não devemos tirar as crianças da rua, e sim devolver as ruas às crianças. Como forma de contribuir com a ampliação do conhecimento e mostrar experiências de modelos e cidades que oferecem boa qualidade de vida para as crianças, o programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, organiza missões técnicas à Alemanha. Trata-se de viagens de estudos especialmente desenhadas para gestores públicos e profissionais comprometidos com a qualidade de vida das crianças e com a garantia de sua presença no espaço público. Em 2019, durante a realização da missão técnica, visitamos uma iniciativa muito inspiradora em Griesheim, uma pequena cidade reconhecida como Cidade para Brincar. O título se deve ao esforço em recuperar seus espaços públicos para serem mais atraentes para as crianças e passíveis de serem percorridos de forma autônoma pelos pequenos cidadãos. Essa iniciativa foi idealizada pelo Prof. Bernard Meyer, quem criou esse conceito, e nos levou para visitar instalações conhecidas como

“companheiros de caminho”, objetos brincantes dispostos a cada 300m. A ideia é que esses objetos sejam parte constituinte dos trajetos, compreendendo a forma como as crianças experimentam a cidade e tornando os percursos mais atrativos para que elas desejem andar a pé e passem mais tempo ao ar livre. Constatei que as crianças brincam não apenas nos espaços especificamente construídos para esse fim, mas em toda a geografia percorrida por elas. Pontos de ônibus, terrenos baldios e os diferentes trajetos urbanos podem ser espaços mais atrativos, que as estimulem a dominar os próprios caminhos e percorrê-los mesmo sem o conforto dos veículos automotores. [...]

Acervo: criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Criança e natureza
Título: O contato com a natureza na história de vida e a formação de sujeitos ecológicos
Autor/autora/autores: Zysman Neiman
Ano: 2009
Tipo: artigo
Resumo: Este artigo analisa a trajetória de vida e os momentos cruciais que influenciaram cinco profissionais a se dedicarem à área ambiental. Seus depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas não direcionadas e contribuem para revelar algumas semelhanças que parecem ser relevantes para a compreensão de suas formações como sujeitos ecológicos: o contato direto com a natureza e o exemplo de outras pessoas ou organizações.
Palavras-chave: educação ambiental; história de vida; ambientalismo.

Acervo: criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Criança e natureza
Título: Diálogos entre arquitetura, cidade e infância
Autor/autora/autores: Giselle A.N. Azevedo (org)
Ano: 2019
Tipo: livro
Prefácio: O desafio a que as pesquisas no Brasil são colocadas, seja por dificuldades econômicas, sociais, geográficas ou políticas, coloca pesquisadores e aspirantes à pesquisa em estado de comprometimento constante e de eterno flerte com o imprevisível. Pesquisar com/para a cidade, através de crianças, torna-se então um desafio ainda maior – no entanto feito com maestria pelo Grupo de pesquisa AmbienteEducação – GAE que, na figura de sua coordenadora, propõe a estrutura desta obra. O desejo de quebrar os limites da ideia secular de “criança” e da noção compartimentada que temos dessa fase de todas as vidas humanas, através de investidas pelo campo da arquitetura e urbanismo, é o ponto-chave desta coletânea – que não mede escalas nem abordagens para se dimensionar. O encontro das pesquisas por entre processos participativos que doam autonomia às crianças, assim como protagonizam suas aspirações enquanto cidadãs, está

muito bem realizado por meio de um necessário “aproximar” com cautela, “mapear” e “construir”, presentes nos textos enveredados por mais de trezentas páginas. Há também uma delicadeza madura na assunção dos dispositivos implementados nas pesquisas, curiosamente intitulados de assembleia, autorretrato, baguncidade, conceitos ilustrados, dominó do tempo, implant(ação), jogo da memória, prédios falantes e urbamexendo (para citar alguns). O ludismo, assim, impera por todas as sendas. A questão do “lúdico” na vida urbana é desafiadora, uma vez que é através dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças vivenciam o mundo (mesmo num lixão, como alguns autores mostram neste livro) e que, em estágio avançado, construirão memórias e noções de ambiências. O lúdico é parte integrante do mundo infantil, mas não está confinado nele: quando nos aventuramos pelos espaços que compõem a cidade, privados ou públicos, e conseguimos mapear um território com facilidade, criando elos sensoriais, devemos agradecer a todos os atos do brincar que nos possibilitaram medir a dimensão física com nosso corpo e transpor as respostas psíquicas para momentos futuros; de igual modo, devemos valorizar a dimensão sensível que foi conclamada enquanto experimentávamos os lugares. Esse ‘carimbo’ cognitivo é o resultado de não abrir mão de afetar-se enquanto ser vivo. Quem nos lembra mais disso do que uma criança? O livro, então, como somatório de grandes experiências registradas e analisadas, é o resultado de métodos que usam o lúdico para se construir. Se como procedimento, técnica ou meio para fazer algo, o método supõe um planejamento, então a grande brincadeira de pensar e elaborar meios é uma grande ‘instrução de jogo’ nos capítulos apresentados, essa instrução que ‘corremos para ler’ avidamente enquanto a brincadeira não acontece. Se a criança da Idade Média era cercada de rituais e cuidados para que sobrevivesse, a literatura nos provou que havia um tanto de ignorância em relação à forma de tratar o início da vida. Como o conhecimento científico era escasso antes do Renascimento, toda a primeira infância era marcada pelo risco de morte e fragilidade. Com as expansões marítimas, a criança passou a ser vista como um “pequeno adulto”, cuja mão-de-obra se adequava a serviços impossíveis ou indesejáveis aos grandes navegadores e trabalhadores. Neste momento, a ideia de ‘criança’ foi deflagrada com total falta de respeito pela sociedade, sendo poucas poupadas de uma vida laboriosa. Somente no Renascimento uma nova ideia de homem permitiu auxiliar a mudança de enquadramento da criança. O ensino legado a ela surge como passaporte para o conhecimento, ainda explicitado de forma rígida e disciplinada. Com o Iluminismo surge a primeira concepção de ‘infância’ e o

olhar sobre a primeira fase da vida é colocado em destaque na maior parte das sociedades modernas. Na sociedade pós-industrial a criança reacende como um trabalhador, mas agora com direitos e deveres. Talvez somente no século XXI, após muitas idas e vindas, a categoria criança e infância tenha conseguido atingir uma base dialógica com diversas outras esferas em que, efetivamente, o impacto de sua atuação faz mudar todo o cenário, seja no urbanismo, na arquitetura, na sociologia, na pedagogia ou na psicologia. De nada adiantaria, portanto, falar de lúdico como transposição para um método se o foco não fosse, exatamente, a criança. Não a criança que a história colocou como frágil, inferior ou serviçal, mas aquela que está à altura das demandas sociais e urbanas contemporâneas. A criança é um ser social que interfere em seu ambiente, e em todos os capítulos desses “Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância” isso se faz notar. Se há desafios a serem vencidos, como comecei explicitando, a equipe de pesquisadores que elenca este livro poderá nos contar. Quem sabe por meio de narrativas fabulosas, que mostram as possíveis cartografias do brincar como metodologia para propor projetos; ou por um entrelace de saberes e olhares, que proporcionará perspectivas para entender o espaço urbano atual; ou através da representação social e da memória, construídas por grupos que doam sentidos à existência humana em sua fase mais experimental (a infância); ou pelas fronteiras na concepção participativa, encaradas em sua dimensão pragmática e também laboral? Tenho apreço por pensar que todas essas “lições de rua” são caminhos para vencer as dificuldades ora impostas por cenários de fomento e de acesso aos adequados instrumentos de pesquisa, mas que, de fato, só são tão importantes por serem mais uma vitória de um percurso longo e estreito, cheio de barreiras vencidas. O GAE, como equipe mista de vários parceiros de construção (como os grupos SEL e ProLugar), é sim um espaço de buscas e ludismo orientado por sua generosa condutora, Giselle Arteiro Azevedo, que faz do conhecimento uma baliza e do processo um brinquedo, em toda a grande acepção do termo: qualquer objeto que proporcione o ato de brincar. Brinquemos com as palavras e descobertas, neste livro, para entender pedagogicamente um mundo possível, democrático e amplo, e para explicarmos arquitetonicamente e urbanisticamente as decisões (possíveis) sobre os espaços públicos de (toda) cidade.

Acervo: criança e natureza, instituto alana.

<p>Descritor: Criança e natureza</p>
<p>Título: O cenário atual e pós-covid-19 como oportunidade de ressignificação das áreas verdes urbanas</p>
<p>Autor/autora/autores: MELL, I.; WHITTEN, M. (autores do artigo de referência)</p>
<p>Ano: 2021</p>
<p>Tipo: artigo em revista</p>
<p>Introdução: O cenário global da pandemia ampliou o espaço para a reflexão de como a natureza tem sido inserida nas discussões sobre gestão e desenvolvimento urbano. Assim, é relevante pensar no conceito de infraestrutura verde, definida como um sistema de suporte baseado em aspectos da natureza, interconectado por rios e lagos, pântanos, bosques, habitat de vida selvagem, parques, florestas, praças e outros espaços abertos que mantêm processos ecológicos e seus resultados, como, por exemplo, o fornecimento de recursos hídricos. Em outras palavras, poderíamos dizer que se refere aos espaços verdes e azuis presentes nas áreas urbanas. Na literatura acadêmica, diversos estudos e pesquisas têm sido realizados para qualificar e caracterizar a infraestrutura verde. São exemplos desta estrutura: ruas arborizadas, parques, jardins, parquinhos e áreas de playground, ciclovias verdes, cinturões urbanos para agricultura, muros e telhados verdes, entre outros espaços. Trata-se de locais que se conectam entre si, seja de forma pontual ou por meio da criação de corredores ou redes. Além disso, essa infraestrutura verde está associada a diversos benefícios, tais como a criação de habitat para diferentes espécies de plantas e animais, a mitigação de efeitos oriundos das mudanças climáticas, o desenvolvimento de atividades econômicas, o suporte às interações sociais, e o provimento de melhores condições de saúde e bem-estar coletivo e individual. O artigo escolhido para esta edição de Parques&Sociedade tem por objetivo refletir sobre como o contexto da pandemia pode ser uma oportunidade para que as áreas verdes sejam percebidas com maior importância na agenda urbana. Isso é feito por meio de ponderações a respeito de questões como a relevância, as formas de financiamento, o acesso e a distribuição desses locais nos centros urbanos. Para isso, os pesquisadores analisaram exemplos de políticas, práticas e financiamentos que têm ocorrido no Reino Unido, pontuando que muitas questões observadas se aplicam a outras partes do mundo também.</p>
<p>Ao final, como resultados do artigo, os pesquisadores reúnem cinco orientações para ajudar os tomadores de decisão a garantir que a saúde e o bem-estar sejam usados para</p>

orientar o desenvolvimento urbano e a promoção de saúde pública no cenário atual e pós-pandemia.

Acervo: criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Criança e natureza
Título: Por uma infância conectada à natureza: orientações para a melhoria das experiências das crianças em áreas verdes
Autor/autora/autores: GIUSTI, M.; SVANE, U.; RAYMOND, C. M.; BEERY, T. H. (autores do artigo de referência)
Ano: 2020
Tipo: artigo em revista
<p>Introdução: Nas últimas décadas, inúmeras áreas do conhecimento têm investigado como as pessoas se relacionam com a natureza, como a psicologia, a ecologia e, mais recentemente, a arquitetura e o planejamento urbano. Apesar da abordagem heterogênea, a literatura acadêmica aponta duas tendências associadas à conexão ser humano e natureza. A primeira é que o conjunto de crenças e valores individuais influencia nas escolhas e nos comportamentos pró-conservação. A segunda é que uma interação frequente com o ambiente natural ainda durante a infância tem ressonâncias significativas na vida adulta. Essas duas tendências lançam luz sobre a importância das vivências em meio às áreas verdes, principalmente nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento da conexão entre indivíduo e natureza, de modo que tais experiências têm um papel relevante na assimilação de atitudes sustentáveis a longo prazo. Em contextos sociais cada vez mais urbanizados, pensar sobre a oferta de áreas verdes que possibilitem às crianças uma convivência em meio a ambientes naturais torna-se ainda mais necessário. A partir disso, a pergunta a ser feita é: o atual planejamento urbano considera a criação de espaços que inspirem o contato das crianças com a natureza? Em muitos casos, a resposta é não. Essa ausência de experiências em áreas verdes na infância das grandes cidades é tão grave que também vem sendo chamada pelos especialistas de “transtorno de déficit de natureza”, representando uma preocupação nos campos da educação ambiental, da conservação da biodiversidade e da saúde pública. No artigo escolhido para esta</p>
edição de Parques&Sociedade, são citados dois obstáculos que impedem o desenvolvimento de projetos urbanos orientados ao contato com a natureza. O primeiro refere-se ao desenho moderno do tipo <i>topdown</i> , ou seja, que considera primeiro as

“funções principais” como moradia e transporte, sem atentar-se para a relação ser humano-natureza. O segundo relaciona-se com a ausência de ferramentas para identificar como as áreas verdes existentes conectam as pessoas com a natureza ou, ainda, para quantificar e qualificar o denominado “transtorno de déficit de natureza”.

Acervo criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Cidade e criança
Título: A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância
Autor/autora/autores: Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes
Ano: 2018
Resumo: Este texto aborda as crianças e seus espaços cotidianos, mais especificamente o espaço de suas vidas nas cidades. Dialogando com autores que abordam a interface criança, infâncias e espaços urbanos, busca trazer contribuições da Geografia da Infância para o tema, reconhecendo o espaço como indissociável da vida e refutando a lógica que tem colocado as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e em sequência temporal cronologicamente concebida. A concepção de espaço geográfico como expressão construída na vida e de onde a vida se origina, abarca o universo infantil e o coloca dentro desse processo dialético. Assim, falar em Geografia da Infância, ler a infância, tendo como viés de entrada esse encontro que o espaço geográfico permite, é, para além de um significativo encontro geracional, assumir as crianças com suas potenciais presenças e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo, inseridas nas dimensões política, simbólica e material das sociedades.
Palavras-chave: Crianças. Infância. Cidades. Geografia da Infância.

Acervo criança e natureza, instituto alana.
Descritor: Cidade e criança
Título: Infância e Cidade: restrições e possibilidades
Autor/autora/autores: Manuel Jacinto Sarmiento

Ano: 2018
Resumo: A maior parte das crianças do mundo vive em cidades. Estas, cada vez mais marcadas por fenômenos de superpopulação, congestionamento de tráfego, aumento de indicadores de poluição, de insalubridade e de risco. E a população urbana não tem parado de aumentar. Porém, não são apenas esses os fatores que influenciam a vida das crianças na cidade. Como a investigação sociológica da infância tem vindo a assinalar, a vida das crianças exprime a complexidade das realidades sociais contemporâneas, podendo associar-se aos contextos urbanos, tanto fatores de restrição da cidadania da infância quanto fatores de possibilidade. A partir da caracterização desses fatores, procura-se, neste texto, fundamentar políticas públicas que potenciam o bem-estar das crianças e a afirmação dos seus direitos em contexto urbano.
Palavras-chave: Infância. Cidade. Cidadania. Direitos da criança. Sociologia da Infância.

Outras teses/dissertações que me inspiram, tive acesso a partir do acervo do Gitaka:⁴⁰

Título da tese: Crianças, Natureza e Educação Infantil
Autora: Léa Tiriba
Ano: 2005
Resumo: Este estudo tem como pressuposto a ideia de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil. Entendendo que os seres humanos são, simultaneamente, seres de cultura e de natureza; e que o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderna, a pesquisa

⁴⁰ Biblioteca do “Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” - Gitaka . Drive interno para estudo.

buscou elementos para a compreensão das conexões entre esta visão dicotômica e o modo de funcionamento de instituições educacionais. O referencial para conectar os planos micro e macro-políticos foi encontrado nos campos da ecologia, do feminismo e da micropolítica. A pesquisa de campo desenvolveu-se em parceria com uma instância de formação da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED), Santa Catarina; e envolveu profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEIs), que atendem à crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em horário integral. Através de uma investigação qualitativa que inclui observação participante, questionários e entrevistas, foram analisados os espaços físicos de 70% dos CEIs de Blumenau, no que se refere à tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural, como terra, areia, água e vegetação. A pesquisa inclui, ainda, entrevistas com as profissionais que atuam junto às crianças, buscando elementos para a compreensão do conjunto de referências conceituais que definem um cotidiano distanciado da natureza. Os dados obtidos revelam concepções e práticas educacionais coerentes com uma visão de mundo que separa ser humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção. Nesta medida, contribuem para a reprodução de um modo de funcionamento social que é gerador de desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal.

Palavras-chave: Educação e ecologias. Relação seres humanos-natureza. Educação Infantil.

Título da dissertação: Floresta-Escola: práticas educativas na/para/com e pela Natureza

Autor: Rafael Branco Cruz

Ano: 2019

Resumo: Esta investigação de natureza exploratória dedicou-se a perceber as potencialidades evidenciadas quando crianças e adultos se encontram em interação com a Natureza num contexto educativo. Os referenciais teóricos focam-se na Natureza como sujeito para, em seguida, percebê-la não só como escola, mas também como educadora e agente ativo nas práticas educativas, e ainda, em estudos sobre infância. A abordagem aplicada no terreno utilizou a etnografia com crianças como opção

metodológica. Foram realizadas entrevistas com 44 crianças. O objetivo das entrevistas foi de buscar o que as crianças e os adultos estavam a sentir, a aprender e a desenvolver naquele instante de contacto com a Natureza. A pesquisa foi realizada no contexto do projeto da Escola da Floresta Bloom em parceria com a Escola Básica da Várzea de Sintra, uma escola pública portuguesa do 1º ciclo. Analisaram-se as seguintes dimensões: 1) Educação dos/pelos sentidos; 2) Práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola; e 3) Práticas educativas inclusivas. As análises e reflexões finais apoiam-se em torno das perguntas surgidas no campo: “o que é que a Natureza te ensina?” e “o que é que tu aprendes com a Natureza?”. Conclui-se que faz bastante sentido o desemparedamento da educação de infância em busca de práticas educativas na/para/com/pela Natureza a fim de desenvolver habilidades e competências socioemocionais, cognitivas e físicas.

Palavras-chave: Educação; Natureza; Floresta-Escola; Práticas educativas; Pesquisa com crianças.

Título da dissertação: Experimentar-se natureza: proposta de práticas para o encontro

Autor: Inés Gómez Menéndez

Ano: 2018

Resumo: Partindo do estranhamento da Natureza como lugar alheio, essa pesquisa busca colaborar com a compreensão sobre formas de promover o reconhecimento da natureza-humana como natureza-ambiente. Para isso, investigamos a consolidação da separação entre *cultura* e *natureza* na concepção hegemônica ocidental. Desdobramos a ideia de separação nos conceitos de alienação (não identificação do humano com o natural) e afastamento (falta de contato direto e experimentação). E consideramos a educação como meio que permite perpetuar essa separação *ou* abrir espaços para a experimentação da própria natureza em relação com as outras naturezas do mundo. Como alternativa à imposição de uma única forma possível de existência, do resultado esperado e do caminho marcado, investigamos estratégias para estimular a emergência da criatividade através de todas as dimensões que são naturais em nós. Abordamos a sensopercepção para investigar o que o corpo pode sentir e mover. E sugerimos o brincar como possibilidade de experimentação da espontaneidade, para criar

vínculos com o mundo. Apresentamos essa pesquisa como estudo exploratório em forma de estudo de caso múltiplo, em que combinamos as técnicas de levantamento bibliográfico e observação participante. Elaboramos uma proposta de atividades práticas, descrevendo e analisando observações realizadas nos projetos *Arte na Terra*, *Nosso Quintal* e *Cadernos e Caminhos*, no curso de *Introdução em Floresta Escola* e na vivência *Ecoalfabetização e Educação na Natureza*, em Terra Una. Para aplicação dessa pesquisa, elaboramos um roteiro de oficina que ofereceremos na Reserva Ecológica de Guapiaçu, buscando colaborar com o Programa de Educação Ambiental *Jovens Guardas*.

Palavras-chave: Ser Humano/Natureza. Educação ao ar livre. Sensopercepção.

Título da tese: Criança e a experiência afetiva com a natureza: As concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil

Autor/autora/autores: Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos

Ano: 2016

Resumo: Esta pesquisa parte da Tese de que os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não demarcam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva. O objetivo desta pesquisa, financiada pela CAPES e vinculada ao Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança da Universidade do Vale do Itajaí, é identificar nos documentos oficiais brasileiros que regulam e orientam a Educação Infantil, as concepções sobre a relação da criança com a natureza. De modo específico, a pesquisa busca: a) caracterizar os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil; b) mapear as orientações contidas ou não, nos referidos documentos que tenham relação com a temática da pesquisa; c) verificar nos referidos documentos que concepções emergem acerca da relação da criança com a natureza. Para alcançar os objetivos propostos, analisamos os documentos em três categorias, documentos legais, que tratam da regulação e da normatização; documentos orientadores, que orientam os contextos da Educação Infantil; e documentos consultivos, que orientam a elaboração de novas normativas e documentos. O conjunto de documentos foi coletado em sites do Governo Federal e do Ministério da Educação. Para essa tarefa, partimos do referencial da Análise Arqueológica do discurso proposto

por Foucault (2015). Para fundamentarmos a constituição da criança como um ser integrado à natureza, embasamo-nos em quatro teóricos principais. Spinoza (2014) compreende os seres humanos como modos extensos da substância única (natureza) que vivem em relação de interdependência com os demais seres e coisas. Sauvé *et al.* (2001) concebe a natureza, o planeta como *Oikos*, a grande casa compartilhada onde os seres humanos desenvolvem sua identidade nas esferas de relações que estabelecem com o meio, com os outros sistemas de vida e consigo mesmo. Viveiros de Castro (2013) apresenta, por meio da cosmologia Yawalapíti, a constituição humana, como fabricação cultural do corpo ao longo da vida por meio de elementos da cultura e da natureza. Latour (2013) concebe a constituição humana como híbrida e a sociedade como amoderna, ou seja, sem partições. Tomando a concepção de natureza e de ser humano expressa nesse referencial, e seguindo o proposto por Foucault (2015) na análise arqueológica discursiva, consideramos que a análise dos documentos aponta para uma fragilidade acentuada no que concerne à relação da criança com a natureza como experiência afetiva. A pluralidade de concepções encontrada nos documentos bloqueia ou não permite a materialização dessa modalidade de experiência da criança com a natureza. A lógica que está intrínseca nos enunciados dos discursos dos documentos analisados está muito distante da teoria eleita para este estudo. Também é perceptível que o Ministério da Educação, por meio de suas respectivas secretarias e órgãos competentes, busca adequar a demanda por uma Educação Infantil e ambiental que considere a necessidade de promover a relação das crianças com a natureza, mas ainda não obteve resultados concretos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Natureza. Documentos Oficiais. Currículo.

Fotografias das Praças e Parque Natural



Compilado de fotografias da Praça Fonseca Portela. Acervo pessoal, 2021.



Compilado de fotografias da Praça da Bela Vista. Acervo pessoal, 2021.



Compilado de fotografias da Praça do Green Valey. Acervo pessoal, 2021.



Compilado de fotografias do Parque Natural Verde Vale. Acervo pessoal, 2021.

Registro dos termos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇA

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**À SOMBRA DAS ÁRVORES: ANDANÇAS, BRINCANÇAS E SABENÇAS COM AS CRIANÇAS DE RIO BONITO- RJ**” Queremos saber como é ser criança em Rio Bonito-RJ, onde e como brincam, como se relacionam nesse brincar entre si, com as árvores, com os animais e com os demais seres vivos e o que isso tem a nos ensinar (aos profissionais da educação de crianças).

A pesquisa será feita com você e com outras crianças que moram em Rio Bonito- RJ. A gente vai se encontrar por alguns meses para brincar e conversar, nos dias marcados com antecedência (aos sábados, domingos e feriados). Durante a pesquisa, vou utilizar fotos, vídeos, áudios, um caderninho onde vou anotar algumas falas de vocês e os materiais de nossos encontros (pipa, bola, corda, além dos brinquedos já disponíveis nas praças), teremos momentos de caminhadas, passeios e piqueniques também.

O uso desses materiais para a realização da pesquisa é considerado seguro, mas é possível que você sinta vergonha em uma ou mais atividades, não queira ser filmado(a) ou não tenha vontade de participar de algum encontro. Caso isso aconteça, você pode falar, em qualquer momento, com a pesquisadora Joice Carvalho Coutinho sobre o seu desconforto e ela respeitará a sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer! Essa pesquisa pode contribuir para que outras pessoas conheçam as brincadeiras que você faz e quais são as suas ideias e pensamentos sobre a educação das crianças e a relação com o brincar e com a natureza.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”, a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem dizer os nomes verdadeiros das pessoas que participaram da pesquisa. Você vai ser convidado a criar um nome fictício (um nome de um personagem, de uma brincadeira que você goste etc.) e seu nome verdadeiro será guardado em segredo, aparecendo somente o nome que você criou.

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo ou alguém leu para mim e aceito participar da pesquisa.

Assinatura _____ do(a) _____ participante:

Data: ___ / ___ / _____

Observação: as crianças pequenas podem assinar somente o primeiro nome.

Eu _____ obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador (a): _____

Data: ___ / ___ / _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “À SOMBRA DAS ÁRVORES: ANDANÇAS, BRINCANÇAS E SABENÇAS COM AS CRIANÇAS DE RIO BONITO- RJ” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUUNIRIO) e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de Mestrado em Educação. Pesquisa que se propõe investigar como é ser criança em Rio Bonito-RJ, do que brincam, onde e como brincam, como se relacionam nesse brincar entre si, com as árvores, com os animais e com os demais seres viventes e o que isso tem a nos ensinar (aos profissionais da educação de crianças).

1. OBJETIVO: Pesquisar o que podemos aprender com as crianças quando estão em estado de liberdade, brincando em espaços públicos da cidade e o que isso pode ensinar às profissionais de educação e às escolas.

2. PROCEDIMENTOS: A coleta de materiais acontecerá por meio de observação e participação nas brincadeiras, conversa com as crianças, registros audiovisuais (fotos e gravações de áudio e vídeo) e em diário de campo a partir dos encontros que acontecerão nas ruas onde as crianças brincam, nas praças e parques naturais da cidade de Rio BonitoRJ nos dias combinados com as crianças e suas famílias.

3. POTENCIAIS RISCOS: Como se trata de uma pesquisa com crianças nos espaços públicos da cidade, como ruas, praças e parques naturais temos os riscos próprios do brincar nestes espaços, como cair e se machucar, além dos riscos relacionados aos carros, motos e outros automóveis que passam pelo local. Quanto a questão ressaltamos que a pesquisa acontecerá com a presença dos adultos responsáveis, nos locais onde já costumam brincar e os riscos serão minimizados a partir de conversas e negociações a respeito dos cuidados a tomar, principalmente no que diz respeito às ruas onde transitam automóveis. Nos casos de eventuais incidentes próprios do brincar

ao ar livre prestaremos todo o suporte necessário e se for o caso encaminharemos às unidades de saúde mais próximas (Posto de Saúde, Hospital Darcy Vargas ou Unidade de Pronto AtendimentoUPA).

Outro tipo de risco seria o relacionado à divulgação de imagens, áudios e vídeos não autorizados ou que coloque a criança ou família em situação de exposição. Quanto a questão comprometo-me em garantir a utilização das imagens, áudios ou vídeos somente no que diz respeito à pesquisa, sem prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. As imagens utilizadas serão autorizadas pelas crianças e famílias.

Os dados coletados/cedidos não serão utilizados para fins comerciais. A pesquisadora será integralmente responsável por eventuais malversações dos dados colhidos nesta pesquisa. A presente autorização não permite a modificação dos textos, adições, ou qualquer mudança que altere o sentido das mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade das pessoas, conforme previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro. Além disso, as famílias e crianças são livres para interromper, a qualquer momento, sua participação na pesquisa. As famílias participarão levando as crianças aos encontros e permanecendo no local ao longo da realização das propostas, podendo participar se quiserem nas brincadeiras e rodas de conversa. Crianças e famílias podem interromper a participação, a qualquer momento, na pesquisa ao se sentirem desconfortáveis, insatisfeitas ou por outros motivos.

Outro risco é em relação ao contágio do vírus SARS-CoV-2, que será minimizado por se tratar de uma pesquisa que acontecerá ao ar livre, com a utilização de máscara de proteção, disponibilização de álcool 70 para higienização e orientação para que não participem caso estejam com algum sintoma, assim como a pesquisadora não participará em caso de sintomas.

4. POTENCIAIS BENEFÍCIOS:

- Valorização e visibilidade das vivências e dos saberes infantis;
- Afirmação das crianças como seres da cultura e da natureza;
- Valorização das brincadeiras e culturas infantis pelos quintais do mundo e o que isso pode ensinar para as escolas.
- Inspirações para repensarmos a educação fragmentada de nossas crianças, dando lugar a uma educação de corpo inteiro; uma educação e uma escola viva.

- Inspirações para as projeções de cidades com/para as crianças de forma que permitam seu livre brincar.
- Anúncio de reflexões e possibilidades de uma educação em conexão com a natureza de que somos parte.

5.GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros, apresentações acadêmicas, anais de eventos, revistas e artigos científicos. **Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo.** Não utilizaremos o nome real das crianças e sim nomes fictícios (nomes inventados) pelas crianças. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

6.LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. **Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.**

7.CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo **não terá custos** adicionais para você. Também **não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo.** Se alguém sofrer dano ou tiver algum prejuízo a pesquisadora Joice Carvalho Coutinho se responsabilizará e colaborará para que o dano ou prejuízo seja resolvido (seja financeiramente ou devolvendo algum material, serviço ou mesmo prestando socorro e colaborando a todo momento de eventuais incidentes).

8.DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada nas praças da cidade de Rio Bonito- Rio de Janeiro, possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU sendo a aluna Joice Carvalho Coutinho a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Léa Tiriba. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Joice Carvalho Coutinho no telefone (21) 973700820, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone (21) 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e CONSENTIMENTO.

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e a pesquisadora responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

Declaro que concordo que o (a) menor participe da pesquisa. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo que o(a) menor participe deste estudo.

Assinatura: _____

RG: _____

Data: _____

Endereço:

Telefone de contato:

Assinatura (Pesquisadora): _____

RG: _____

Data: _____

Assinatura (Orientadora): _____

Data: _____