

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCIANA CAON AMORIM

***NÃO TEM PARQUINHO, MAS EU ADORO BRINCAR AQUI. O USO DO ESPAÇO
ESCOLAR PELAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE JUIZ DE FORA***

NITERÓI
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANCIANA CAON AMORIM

NÃO TEM PARQUINHO, MAS EU ADORO BRINCAR AQUI. O USO DO ESPAÇO ESCOLAR PELAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Rangel

Niterói
2009

FRANCIANA CAON AMORIM

**NÃO TEM PARQUINHO, MAS EU ADORO BRINCAR AQUI. O USO DO ESPAÇO
ESCOLAR PELAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Mary Rangel – UFF
Orientadora

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes – UFF

Prof^a Dr^a Valéria Trevizani Burla de Aguiar – UFJF

Prof^a Dr^a Sônia Maria Clareto – UFJF

Niterói
2009

À minha mãe, Maria José, exemplo
de mulher guerreira, que esteve ao
meu lado em todos os momentos
desta empreitada.

Ao meu pai, Quitito, por embalar
minha infância com histórias e
canções do seu tempo de menino.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado durante esta caminhada. Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda energia, que proporcionou meu encontro com pessoas especiais. A elas dirijo meu “muito obrigada”!

Aos meus pais, Quitito e Maria José, pelo amor, estímulo e perseverança.

Ao Marcio, pelo forte sentimento que nos une e por sua presença constante (mesmo via *web*) nos momentos de alegria e tristeza.

Ao meu irmão, Cassiano, pelas leituras constantes do texto, por suas orientações, suas palavras de apoio e pelo seu exemplo de determinação e alegria.

À Luciana e Clarét, por todas as energias positivas. Aos meus sobrinhos – Karol, Ivan e João Pedro – pelos bons momentos que passamos juntos, mesmo reduzidos durante o período do mestrado.

À Regina Brasil, que fez de sua casa meu lar no Rio de Janeiro. Seu jeito alegre de ser e sua acolhida foram essenciais em muitos momentos deste trabalho.

À minha prima Grazielle, que fez de sua casa meu recanto silencioso para estudos. Obrigada por sua presença em minha vida!

Ao professor Jader, por todas as sugestões, encorajamento e por ter aceito participar desta empreitada.

À professora Valéria que, mesmo antes da graduação, despertou em mim o interesse pela Ciência Geográfica, ministrando cursos na escola onde trabalhava.

À professora Sônia Clareto, por sua atenção e serenidade.

À Mary Rangel, minha orientadora.

À Eliana, companheira de idas e vindas durante o mestrado, pessoa com quem muito aprendi sobre as facetas da vida.

À Giane e Solange, companheiras de Juiz de Fora no vai-e-vem constante em busca do conhecimento.

À direção da Escola Municipal Henrique José de Souza, pela credibilidade em mim depositada durante todos esses anos. Às minhas companheiras e

companheiros de trabalho – que evito citar nomes para não cometer injustiça – por todo o apoio recebido. Em especial, agradeço a Tidyinha e Júnior, diretores no período do curso, pelos esforços em organizar um horário de trabalho compatível com minhas aulas no mestrado.

Às minhas “coleguinhas” Cíntia, Gil e Sheyla. Sem o apoio de vocês não teria chegado ao fim desta caminhada. E aos meus eternos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), por compreenderem minhas ausências no primeiro ano do curso.

Aos meus colegas do Campo do Cotidiano – Fernanda, Verônica, Karla, Janete, Cândida e Wagner – embora nosso contato tenha ficado restrito às aulas, foi importante nossa troca de experiências sobre diferentes realidades vividas no chão da escola.

Ao professor João Baptista, por sua acolhida carinhosa e suas caronas generosas.

Às minhas amigas do eterno “Clubinho” – Carla, Dani, Andréa, Renata, Paula, Clarinha, Mary – por compreenderem meus “nãos” quando me chamavam para sair.

À professora Maria Elisa Caputo Ferreira, a quem recorri mesmo antes da aprovação no mestrado, por sua atenção e alegria.

Aos pais das crianças, pela confiança e credibilidade depositadas neste trabalho.

E, em especial, agradeço às crianças que participaram desta pesquisa. Sem sua ajuda, não teria chegado ao fim dessa jornada.

Auto-apresentação

Mais difícil do que escrever ficção
é, certamente, escrever sobre a realidade.
Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar,
juntar, relacionar, interpretar-se. Explicar-se é mais
difícil do que ser. E escrever é sempre um ato de
existência.
Quando se escreve conta-se o que é.
Parece que se inventa, mas não: vive-se.
Parece que se cria mas, na verdade, aproveita-se.
A história como que está pronta dentro da gente.
É como a pedra bruta da qual o escultor tira os
excessos.
O que sobra é a obra.
No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.
Ela existe antes que o escritor suspeite.
A história é mais real do que qualquer explicação.
A realidade do que sou está mais no que escrevo do
que nas racionalizações que eu possa fazer.

Ruth Rocha

AMORIM, Franciana Caon. *Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui.* O uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Orientadora: Mary Rangel. Niterói – RJ / UFF, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). 118 páginas.

RESUMO

No presente trabalho, foram investigados os usos do espaço escolar pelas crianças. Tal busca teve como *locus* investigativo a Escola Municipal Henrique José de Souza, situada na cidade de Juiz de Fora (MG). O objetivo desta pesquisa foi analisar como as crianças usam os espaços da escola, recriando-o e modificando-o através de suas práticas cotidianas. Para tanto, buscou-se aproximar ação docente e pesquisa em educação, uma vez que professora/pesquisadora fundiam-se na mesma pessoa, o que possibilitou um contato mais duradouro com os sujeitos da pesquisa – as crianças. Observei o uso do espaço escolar de vinte crianças na faixa etária dos seis anos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos adotados na investigação centraram-se em observações envolvendo as ações das crianças em vários ambientes da escola – banheiro, sala de aula, pátio, refeitório – e em diferentes momentos – início das aulas, hora do recreio, hora da merenda – entre outros. Atrelado às observações, o diálogo com as crianças foi fundamental durante toda a pesquisa, pois a partir das falas dos sujeitos muitas dúvidas e questões levantadas foram respondidas, assim como algumas outras questões. Os registros feitos pelas crianças, através de desenhos de diferentes situações do cotidiano escolar, traduzem, a partir do universo escolar, sua forma de ver o mundo que as cerca, e alertam para a necessidade urgente de percebê-las como sujeitos de direito e produtores de cultura. Esta análise teve como base os estudos sociológicos da infância, amparados pelas pesquisas de Manuel Jacinto Sarmiento, Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Philippe Ariès, Tânia de Vasconcellos e Jader Janer Moreira Lopes, sendo este autor o principal interlocutor usado ao discutir as possíveis relações entre infância, território e lugar. A pesquisa elucida a necessidade de um maior planejamento acerca das construções e edificações pensadas para o uso das crianças, onde suas necessidades e direitos são, comumente, desrespeitados, assim como reforça a perspectiva de se pensar o espaço como currículo. Contudo, mostra como as crianças são protagonistas de sua própria história, transformando cotidianamente, pelo uso, os conteúdos gerais dos espaços em lugares dotados de sentido e significados próprios.

PALAVRAS-CHAVE: crianças, espaço escolar, cotidiano.

ABSTRACT

In this study, it was investigated the uses of school space for children. This such research had as the investigative premises the Henrique José de Souza County School, located in the city of Juiz de Fora (MG). The objective of this research was to analyze how children occupy the spaces of the school, creating it and changing it through their daily practices. Thus, the approach was to join the education board action with the research in education, being the teacher and the researcher roles played by the same person, allowing a more accurate contact with the subject – the children. It was observed the use of school space of twenty children with the age of six years, enrolled in the first year of elementary school. The methodological procedures used in the research focused on observations involving the actions of children in different environments of the school – bathroom, classroom, courtyard, cafeteria and at different times – in the beginning of classes, lunchtime breaks – among others. Coupled to the comments, the dialogue with the children was crucial throughout the research, based on the subject speech many doubts and questions were answered and some other issues raised. Records made by the children through drawings of different situations of the everyday school life, shows their way of seeing the school universe around them, and warn the urgent need to understand them as individuals and culture producers. This analysis was based on sociological studies of childhood, supported by the research of Manuel Jacinto Sarmiento, Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Philippe Ariès, Tânia de Vasconcellos and Jader Janer Moreira Lopes as the main articulator author on the discussion of the possible relationship between childhood, territory and place. The research clarifies the need for better planning on the construction and buildings designs for the use of children, where their needs and rights are, commonly, violated, and reinforces the view of thinking the space as a curriculum. However, it shows how children are protagonists of their own history, changing daily-routines by its use, giving the surrounded environment its own meaning and feeling.

KEY WORDS: children, school, daily-routines

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Região Sudeste – Localização de Juiz de Fora	15
Mapa 2	Município de Juiz de Fora – Destaque para o bairro Cidade do Sol .	33
Figura 1	Fachada da escola, com destaque para o muro	31
Figura 2	Rua da escola	34
Figura 3	Crianças na rodinha de leitura	64
Figura 4	Bairro Cidade do Sol – a escola em destaque	78
Figura 5	Rua Cidade do Sol	79
Figura 6	Vista do campo de futebol – Espaço anexo à praça do bairro.....	80
Figura 7	Distribuição espacial da escola	83
Figura 8	Representação de Anna sobre a escola	88
Figura 9	Pátio da escola	89
Figura 10	Caixas de telefone	91
Figura 11	Jogo de futebol representado por Lucas	93
Figura 12	Diferentes brincadeiras e lugares de brincar na escola	93
Figura 13	Crianças brincando de futebol durante o recreio	95
Figura 14	Brincadeira no interior do banheiro	96
Figura 15	Brincadeira de pique-pega no banheiro das meninas	97
Figura 16	Representação da sala de aula	100
Figura 17	Olhando para o arco-íris	100
Figura 18	Crianças em espaços vedados	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A PESQUISA: PRIMEIROS PASSOS.....	14
2.1 LUGARES DA INFÂNCIA: COMPREENDER O PRESENTE PELO MERGULHO NO PASSADO.....	14
2.2 EM BUSCA DE RESPOSTAS: O ENCONTRO COM A PESQUISA NO COTIDIANO.....	26
2.3 O LUGAR DA PESQUISA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO.....	30
3 OS ESPAÇOS GEOGRÁFICOS E SEUS LUGARES.....	37
3.1 CONCEITOS GEOGRÁFICOS NUMA LEITURA E ANÁLISE DO ESPAÇO. 41	
3.1.1 O conceito de território.....	42
3.1.2 O conceito de paisagem.....	44
3.1.3 O conceito de região.....	45
3.1.4 O conceito de lugar.....	46
3.2 A GEOGRAFIA HUMANÍSTICA E SUAS LEITURAS SOBRE O LUGAR.....	48
3.2.1 O conceito de lugar na geografia humanística.....	51
4 A VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NOS DISCURSOS TEÓRICOS.....	55
4.1 A GEOGRAFIA, A INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE VYGOTSKY NA INTERPRETAÇÃO DOS LUGARES DA INFÂNCIA.....	55
4.2 A EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA.....	63
4.2.1 Uma geografia da infância.....	71
5 A PESQUISA: ACHADOS E USOS DO ESPAÇO ESCOLAR PELAS CRIANÇAS	75
5.1 A ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE JOSÉ E SEUS ESPAÇOS.....	77
5.1.1 Um novo lugar para a brinquedoteca	85
5.1.2 O pátio da escola.....	89
5.1.3 Brincando no banheiro.....	95
5.1.4 Fugindo para brincar.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
8 APÊNDICE	116

1 INTRODUÇÃO

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim.

Certamente porque eu acreditava reconhecer nas coisas que eu via, nas instituições com as quais lidava, nas minhas relações com os outros, rachaduras, sacudidelas surdas, disfuncionamento, eu empreendia em tal trabalho, algum fragmento de autobiografia. (FOUCAULT, 1981)

Ao abrir este texto com as palavras de Foucault, comprovo as razões iniciais que me levaram a fazer esta pesquisa: conhecer um pouco mais sobre as crianças. Sempre gostei de trabalhar com elas, desde que ingressei no magistério, há quinze anos. Inicialmente, pensei em pesquisar outras realidades, outros sujeitos. Tinha em mente que seria melhor uma pesquisa onde mantivesse certo distanciamento, com receio de cair em juízo de valor caso tomasse como sujeitos da pesquisa alunos de minha própria escola. Mas as “sacudidelas surdas” a que Foucault se refere provocaram um abalo em mim, uma ruptura em minhas concepções que julgavam ser impossível pesquisar a própria prática.

Acredito que todo texto tenha uma história, uma “autobiografia”, quem sabe, que explica as razões pelas quais o autor optou por um tipo de linguagem específica, um vocabulário que chega, às vezes, até a caracterizar a obra, sua ideologia, seu pensamento. Este texto, como muitos outros, tem também sua Geografia cujos referenciais espaciais fazem parte de minha autobiografia, onde remexi, resgatando fragmentos de minha infância.

O chão da escola constitui um forte referencial na elaboração desta pesquisa, na medida em que, caminhando passo a passo, no seu cotidiano, vi, dia-a-dia, este estudo sendo delineado. Dentro desse vasto universo intitulado escola, busco estudar os usos que as crianças fazem do espaço escolar, um lugar cheio de possibilidades, de entraves, sons, olhares, cheiros, particularidades, enfim, um lugar cheio de gente.

O interesse por estudar e conhecer mais sobre os usos do espaço escolar pelas crianças é fruto de muitas indagações, observações, reflexões e anseios. Como professora da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, percebo a importância que a escola tem na vida das crianças, as relações que são

construídas no eu cotidiano, o valor que é atribuído a esse lugar chamado *escola*. Paulo Freire (1997, p.32) já dizia: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade”.

Nos últimos anos, têm surgido Muitas pesquisas enfocando a temática da infância. Pesquisadores como Sarmiento, Pinto, Postman, Lopes, Borba, Vasconcellos, entre outros, têm se debruçado sobre o universo das crianças, buscando compreendê-las como atores sociais, sujeitos produtores de culturas próprias, as culturas da infância.

Pesquisar a infância, a partir das concepções das crianças, nem sempre é tarefa fácil, pois é preciso abandonar antigos preceitos, marcantes até hoje, de que as crianças não têm opinião formada, de que a infância é apenas uma fase de preparação para a vida adulta. Permanece, hoje, a concepção de a criança só será alguém quando crescer, quando tiver compromissos e responsabilidades. Não raras vezes, deparamos com o seguinte questionamento: o que você vai ser quando crescer? Esta pesquisa tenta responder a esta pergunta, a partir das muitas respostas encontradas nas manifestações cotidianas das crianças, em suas subversões da ordem, em suas brincadeiras, enfim, em sua presença na vida da sociedade.

Neste trabalho, cujos sujeitos são as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, para melhor compreender os usos do espaço escolar por elas, procurei abdicar de visões adultocêntricas. Minhas muitas leituras ampliaram meus horizontes sobre a importância da pesquisa com crianças, considerando-as sujeitos de direito, produtores e consumidores de cultura.

Várias foram as dificuldades encontradas durante este percurso. Acredito que o fato de ser a professora da turma com a qual realizei a pesquisa foi a maior delas. Diversas vezes, era avassalada pelos instintos da professora enraizada em um modelo tradicional de educação que emudece e desencanta.

Nessas horas, fazia um exercício de distanciamento, sem juízos de valor ou idéias pré-concebidas, colocando em prática as diretrizes da pesquisa qualitativa em educação, em que o pesquisador, de tão imbricado com a pesquisa e com os sujeitos envolvidos, passa a fazer parte do grupo.

Acredito ser a pesquisa de cunho qualitativo a forma mais clara e completa de, sem medos ou distinções, mergulhar no universo infantil. Sendo a pesquisa

qualitativa importante fonte de dados descritivos, a fala das crianças, durante todo o estudo, foi fundamental. Ouvi-las foi tornando-se um prazeroso exercício de reflexão sobre minhas práticas no chão da escola. Apesar de trabalhar com crianças há muitos anos e gostar do faço, descobri que os diálogos entre as crianças/com as crianças estavam ficando escassos no ambiente escolar.

Não estou afirmando que não havia conversa. Minha afirmação vai além disso: faltava dar “vozes às crianças”, estar ao lado delas para ouvir, mesmo quando não estivessem notando minha presença no ambiente ou falando comigo. Eu não precisava fazer parte do grupo, já que estava inserido nele, como professora que pesquisava não sua prática, mas os usos dados ao espaço escolar pelos alunos, sujeitos da pesquisa. Como acredito que não exista educação sem reflexão, fiz da minha pesquisa junto às crianças uma reflexão sobre minha própria prática.

Para melhor entender as concepções de infância e como elas foram construídas, ao longo dos anos, enveredei-me pela Sociologia da Infância, defensora de que os estudos e pesquisas com crianças devem ser pensados e investigados a partir dos seus territórios de vivência. Assim, inicio esta pesquisa reportando ao tempo em que era menina, para, depois, traçar os caminhos da pesquisa com crianças e suas respectivas infâncias.

Dessa forma, a presente dissertação organiza-se em quatro partes: na primeira parte, situo-me em relação à minha formação docente e ao meu fazer na pesquisa. De onde olho e como olho são aspectos destacados no início do trabalho, apresentando os referenciais de tempo e lugar nos quais eu me constituo.

Na segunda parte, elaboro uma reflexão teórica sobre a Geografia e sua forma particularizada de analisar e interpretar o mundo pelos conceitos espaciais. Caminho por esses conceitos geográficos e evidencio que, à medida que o conceito busca elucidar determinada realidade, posso usá-lo como uma categoria de análise. É o que proponho ao avançar na perspectiva de interpretar o espaço escolar pela categoria de lugar.

Na terceira parte, discuto como a infância é hoje estudada e mostro que a geografia, num diálogo com as teorias do desenvolvimento humano, principalmente a sócio-histórica, cunhada por Vygotsky, e com os pressupostos da sociologia da infância, avança numa tentativa de entender como as crianças se constituem como ordenadoras do espaço em que vivem.

Na última parte, apresento minhas observações acerca do uso do espaço escolar pelas crianças da Escola Municipal Henrique José de Souza, localizada em Juiz de Fora (MG). Busco dialogar com o material levantado da pesquisa mostrando como as crianças, pelo uso do espaço escolar, na interação com seus pares, redefinem o conteúdo do espaço geográfico.

O desenvolvimento desta pesquisa só foi possível a partir do momento em que me deixei guiar pelas crianças, de forma que a melhor fonte para obter informações sobre suas atitudes e percepções veio delas mesmas.

Desse modo, compreender a criança, ouvi-la e considerar suas especificidades torna-se imprescindível para promover esse diálogo que contraria uma perspectiva adultocêntrica, ainda presente em nossa sociedade, onde a criança é tomada pelo que lhe falta, ou seja, é vista como um “vir a ser” em oposição ao adulto.

A escolha da pesquisa do tipo qualitativa apresentou-se como a melhor possibilidade para atender satisfatoriamente à investigação sobre as crianças e os usos do espaço escolar, tendo em vista que, trabalhar com um tema amplo como o cotidiano dos alunos, exige uma metodologia que se preocupe com a contextualização dos dados obtidos e com todas as variáveis que possam interferir e influenciar na investigação.

O desenrolar da pesquisa foi registrado minuciosamente no diário de campo, onde procurei pontuar, de forma detalhada, o que experienciamos na convivência com as crianças.

Para maior clareza do estudo, procurei utilizar as ferramentas possíveis na coleta de dados, buscando constante associação de informações. Os dados levantados e anotados no diário de campo foram reescritos, incluindo as observações de campo e uma reflexão teórica relativa ao tema.

Triviños (1987) afirma que a etnografia é o “estudo da cultura”. Através da observação constante e atenta, dos diálogos que tive com as crianças, através das suas brincadeiras, ações, desenhos, práticas, imagens, foi possível aproximar-me mais de cada uma. Pude perceber que, enquanto brincam, dialogam com outros sujeitos, sofrem, silenciam, estão produzindo suas próprias culturas. Culturas próprias da infância.

2 A PESQUISA: PRIMEIROS PASSOS

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças à memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo.

Saramago, 2006

Buscando, na memória, os lugares da minha infância, sempre presentes na minha vida, não só reencontro o passado que me ajuda a entender tanto a pessoa que hoje sou quanto as “escolhas” que fiz ao longo do caminho, mas principalmente verrumo os primeiros passos desta pesquisa.

2.1 LUGARES DA INFÂNCIA: COMPREENDER O PRESENTE PELO MERGULHO NO PASSADO

Inicio minhas reflexões usando artifícios da memória para justificar a escolha pela pesquisa com crianças e com os usos do espaço escolar. Para isso, busco inspiração em José Saramago porque, pela memória, pela perspectiva do vivido, resgato minhas experiências da infância, vislumbro o futuro e entendo o presente. E o presente que se estampa neste trabalho de pesquisa é refeito a cada dia pelo uso que as crianças da Escola Municipal Henrique José de Souza fazem, em seu cotidiano, do espaço escolar construído, edificado, e até não edificado. A escola onde a pesquisa foi realizada localiza-se em Juiz de Fora (MG). O Mapa 1 destaca a localização deste município no contexto da Região Sudeste.



Mapa 1 - REGIÃO SUDESTE



IBGE/GEOMINAS

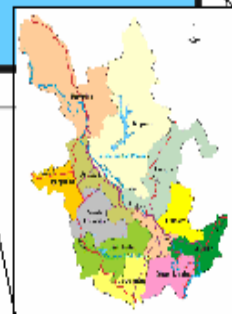
Autor: Natan Becalvello de Oliveira

Adaptação: Cassiano Caon Amorim

150 0 300 km
1 : 15 000 000

LEGENDA

- ★ Capital federal
- Capital estadual
- Outras cidades
- Ferrovias
- Rodovias principais



Mapa 1: Região Sudeste

Pensando em escolas de outros lugares e de vivências de crianças de outros tempos-espços, lembrei-me dos primeiros anos da minha experiência escolar, vivenciada na cidade de Espera Feliz, localizada na Zona da Mata Mineira. Nessa viagem de volta ao tempo e ao espaço, resolvi matar a saudade revendo minhas fotografias de quando ainda era criança e percebi que grande parte das fotos estavam ligadas à minha vida escolar: desfiles cívicos, comemorações, pesquisas e passeios. Entre os muitos “guardados”, encontrei os *trabalhinhos* do Jardim de Infância¹, os cadernos do período em que estudava na Escola Estadual Interventor Júlio de Carvalho, o então chamado *Grupo da Reta*²

Apesar de já estarmos no século XXI, muitas pessoas desqualificam a educação infantil, julgando ser desnecessário crianças tão pequenas frequentar³ a escola. Entretanto, devemos redimensionar essa concepção. Lembro-me com clareza de meu primeiro dia no Jardim de Infância: ainda posso sentir o cheiro da merenda, ouvir o zunzum dos colegas e sou capaz de afagar o abraço carinhoso da professora, recepcionando-me na porta da sala. Aquele espaço colorido, arborizado, grandioso e alegre ainda povoa meus pensamentos. Como também povoam meus pensamentos as salas de aula sempre muito enfeitadas, mas tudo tão distante das minhas mãos. Queria tocar os desenhos, sentir a pele dos animais colados na parede, tocar as flores, mas minha pequena estatura não permitia: tudo, ou quase tudo, estava longe do alcance de todas as crianças.

Essa lembrança do período escolar ecoa, hoje, na minha prática docente, suscitando-me atentar para uma particularidade: a estatura dos alunos em relação ao espaço interno da sala de aula. Por isso, convido-os para a organização desse ambiente, distribuindo os elementos de composição artística e decorativa da sala ao alcance de todos, de forma que possam, além de fixar seus desenhos, pinturas e outras produções na parede, interagir com o espaço da sala de aula, tornando-o mais educativo, atraente e acolhedor.

A passagem para a primeira série foi um momento significativo. Tudo era mais grandioso, desde os vários materiais de uso pessoal até o espaço físico da

1 Termo cunhado em 1840 pelo alemão Friedrich Froebel, para designar uma escola para crianças pequenas. A ideia do nome para este tipo de escola – *Kindergarten* – surgiu durante um passeio pelos bosques da cidade de Keilhau, e tinha como objetivos o desenvolvimento da criança através do brincar, da atividade criativa e da autoinstrução espontânea.

2 A denominação “Grupo da Reta” deve-se à localização da escola, situada em uma rua extensa e plana.

3 A escrita do texto bem como as citações, cujas fontes datam de anos anteriores, encontram-se grafadas de acordo com o Novo Acordo Ortográfico, que vigora desde 01/01/2009.

escola, com seu pátio e com os imensos corredores, de onde brotavam inúmeras salas de aula. O antigo “Grupo”, hoje também reformado e mais moderno, ostentava grandes árvores que cercavam o terreno, um pátio cimentado e uma grande área de terra batida, onde aconteciam as aulas de educação física, o recreio e as atividades livres. Os corredores encerados, com piso de cerâmica vermelha, significavam mais uma oportunidade de brincadeira, já que a escola não dispunha de um escorregador convencional. Essa era a brincadeira mais comum das crianças, não ficando restrita ao horário do recreio: qualquer oportunidade de deixar a sala de aula era aproveitada para deslizar por eles.

Viñao Frago (2005), em estudo sobre a localização e a disposição física da direção escolar na escola graduada, elabora a contextualização desta perspectiva aos espaços, usos e funções do espaço escolar. Para o autor, o espaço escolar, ao longo de sua constituição na modernidade, torna-se, em sua configuração interna, um espaço segmentado onde o ocultamento e o fechamento se opõem, em geral por razões de controle à visibilidade, à abertura e à transparência:

Daí a utilidade e a importância para o conhecimento da cultura escolar, de uma instituição educativa determinada, de analisar tal segmentação e, juntamente com ela, a distribuição e usos dos espaços-lugares que dela resultam. (Viñao Frago, 2005, p. 18)

O corredor de cerâmicas vermelhas enceradas reluzia e escorregava, permitindo às crianças um uso diferenciado daquele expresso na morfologia e estética original da escola. Em outras palavras, transformava-se num espaço de uso de brincadeiras de escorrega, temporariamente, até que algum adulto, professora, diretora ou outro funcionário, pudesse descaracterizar aquela funcionalidade inventada pelas crianças.

Recorrendo a Paulo Freire (obras diversas), como um “sujeito em situação”, as experiências narradas até o momento não só me contextualizam num tempo-espaço, mas também ajudam a consubstanciar a professora que hoje sou. Buscando na memória e narrando importantes momentos da minha infância, tento engendrar no leitor os sentimentos que alimento em relação à escola, mesmo sabendo dos entraves da linguagem para expressar com palavras o elo afetivo que criamos com determinados lugares.

Viñao Frago (ibidem), em suas pesquisas, elabora reflexões sobre os tempos e os lugares, vinculados a uma leitura pela perspectiva da educação. Os lugares

são, para a Geografia, disciplina a que me dediquei no período da graduação, os espaços dos acontecimentos da vida cotidiana, das possibilidades de existência no mundo pela manifestação dos eventos. Os lugares me permitem agora refletir tanto sobre a educação escolar quanto sobre o uso dos espaços da escola por outras crianças.

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços, que para nós foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história. (Idem, *ibidem*, p. 63)

Ainda nas séries iniciais, o livro didático de estudos sociais, cheio de gravuras e mapas, era o que mais me chamava a atenção. Nas séries seguintes do antigo 1º grau, perdurou meu interesse pela Geografia, em virtude das possibilidades de conhecer outros lugares, viajar mentalmente por outros estados e países, o que dava às aulas um clima mais interessante e dinâmico, e isso me fazia muito bem.

Nos anos de 1980, a Geografia e a História, os conhecimentos escolares das Ciências Humanas foram abarcados pela área de Estudos Sociais. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5692/71) trazia no seu escopo uma série de mudanças no âmbito da organização da vida escolar, entre elas a criação da área dos Estudos Sociais, eliminando gradativamente a história e a geografia da grade curricular. Na forma de pensar de Pontuschka (1999), esse fato pode ter contribuído para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes:

Hoje, após quase trinta anos da Lei n 5692/71 e com a nova LDB/96, a escola de 1º e 2º graus muda de nome: escola de ensino fundamental e médio, o que implica mudanças estruturais que afetam e vão afetar mais ainda a educação no Brasil, sobretudo a escola pública, no momento em que o nosso e outros países da América Latina vêm-se cada vez mais atrelados às determinações de órgãos representativos dos chamados países centrais, a exemplo do Banco Mundial. (PONTUSCHKA, 1999, p. 13)

As aulas de Estudos Sociais, na primeira etapa da escolarização, Ensino Fundamental, apresentavam uma perspectiva ascendente: em primeiro lugar, a cidade com seus bairros, ruas e praças; em seguida, passávamos ao recorte territorial do município, com suas fronteiras políticas; posteriormente, estudávamos os municípios vizinhos, até chegarmos à quarta série, quando estudávamos

rapidamente o Estado de Minas Gerais. Essa perspectiva de trabalho, tendo como base os estudos realizados por Piaget, norteia a prática pedagógica dos professores de geografia no Brasil. O tratamento dos temas geográficos que vivi nas primeiras séries da escolarização enquadram-se no que Almeida e Passini (1999) destacam em sua obra:

O professor deve levar o aluno a estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes e, portanto, desconhecidos. A apreensão desses espaços é possível, através de sua representação gráfica, a qual envolve uma linguagem própria, a da cartografia, que a criança deve começar a conhecer. Cabe, pois, ao professor introduzir essa linguagem e através do trabalho pedagógico, levar o aluno à penetração cada vez mais profunda na estruturação e extensão do espaço a nível de concepção e representação. (ALMEIDA E PASSINI, 1999, p. 27)

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pela professora ia ao encontro de conteúdos que possibilitavam ampliar a leitura de mundo, deste mundo diverso, que não para de mudar e que hoje se apresenta como objeto de investigação das muitas disciplinas científicas, entre elas, a Geografia, cuja base teórica adquiri na Graduação, feita na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse contexto da vida escolar e, especificamente avaliando hoje a área dos Estudos Sociais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acredito que o trabalho desenvolvido pela professora contribuiu para, a partir dos referenciais do lugar, ampliar minha leitura do mundo. Apesar de os currículos oficiais estarem vinculados à “Geografia patriótica” para a qual Vlack (2004) nos chama atenção, outras formas de se entender e trabalhar os conceitos e categorias geográficas foram desenvolvidas pelos professores da fase inicial da minha escolarização, entre os quais destaco os trabalhos de campo, em que fazíamos anotações: o que víamos de “certo e errado”, em termos das relações do homem com seu meio; o que era natural e artificial; o que era bonito e o que era feio para cada aluno; atividades de cartografia do cotidiano, com elaboração de croquis; mostras de rochas e plantas. Enfim, atividades que, hoje, compreendo serem fundamentais para o trabalho com as crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

De certa forma, aproxima-se do que Pontuschka (2001, p.133) evidencia:

as condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço

geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular.

A passagem para a quinta série do ensino fundamental foi igualmente marcante na minha vida escolar. Era chegado o momento de deixar para trás os hábitos adquiridos no “primário”, como chamar a professora de “tia”, levar a merenda de casa, ter vários cadernos na mochila. Na Escola Estadual Altivo Leopoldino de Souza, onde estudei até terminar o curso de magistério, reencontrei minha primeira professora, agora responsável pelas aulas de Geografia do ensino fundamental. Lembro-me de sua postura firme diante da turma, de suas frases de repreensão diante de alunos “peraltas”, quando era comum ouvi-la dizer: “te conheço desde pequeno, hein!”, ou ainda “continua bagunceira como sempre!”.

O fato de reencontrar a primeira professora, por quem tinha grande admiração, possivelmente contribuiu para aguçar meu interesse pelas aulas de Geografia. De certa maneira, analisando as práticas dos docentes da minha fase de escolarização, faz-me refletir sobre o meu processo de formação profissional no magistério e entender o quão fundamental foi o contato com esses sujeitos, ecoando o que Tardif considera sobre o saber ensinar:

O saber ensinar, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história da vida familiar e escolar dos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 79)

Essa concepção de Tardif é ampliada por Miguel Arroyo, corroborando-me o entendimento sobre a importância dos professores na minha qualificação:

Não há como olhar-se sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com “Nossa Memória” nos leva ao reencontro com uma história [...] Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo (ARROYO, 2000, p. 17)

No 2º grau, denominação usada antes da LDB 9394/96 que instituiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o estudo da Geografia, ministrado pela Professora Maria das Graças, tornou-se mais político e até politizado. Entendi melhor as diversas desigualdades sociais, as quais hoje entendo serem desigualdades sócio-espaciais, (SANTOS, 2002). O que estudei naquele tempo, hoje, concretiza-se na

perspectiva teórico-metodológica das pesquisas acadêmicas e das aulas de Geografia Crítica, cujos pressupostos embasam-se nos “usos e abusos” do (no) território. Constatamos que ainda estão presentes, em discursos e práticas da educação da geografia escolar, as propostas das décadas de 1970/80.

Dessa linha de pensamento e ação, desse contexto de uma “geografia feita pelos professores”, nas salas de aula, ressoa o que Andrade salienta:

A crise econômica dos anos 70 e os desastres do modelo imposto em 1964 deram margem a que surgisse uma reação entre geógrafos, classificados em geral de críticos, que procuravam reabilitar uma geografia política e social. O grupo reunia tanto geógrafos positivistas como marxistas-leninistas, que procuravam modelos europeus para a Geografia Brasileira, e marxistas heterodoxos, que usavam o marxismo como método e não como doutrina, enquanto grupos menores também arregimentavam adeptos. Esses grupos trouxeram inovações ao pensamento geográfico nacional, mas também promoveram distorções. O seu maior serviço foi destroçar a dominação quantitativa, sobretudo no contexto da democratização do país. (ANDRADE, 1999, p.12)

Os pressupostos da Geografia Crítica, como ficou conhecido este saber geográfico, permearam toda minha formação da segunda etapa de escolarização do Ensino Fundamental (5^a à 8^a série) e do Segundo Grau, hoje Ensino Médio. Recordo-me dos livros do Professor Igor Moreira e de José Willian Visentini, adotados pelos professores de Geografia, nos quais mesclavam-se conceitos marxistas com tradicionais descrições da paisagem, além de uma infinidade de dados organizados em tabelas e em atividades com “mapas mudos⁴”, em que completávamos nomes de Estados da Federação Brasileira, nomes de rios e outros acidentes geográficos. A Geografia Crítica acontece numa fase de transição, momento ainda vivido nas mais diversas esferas da vida humana. Por maiores que sejam as críticas hoje feitas à politização do discurso da geografia escolar, considero significativo o avanço no âmbito da leitura de mundo promovido pelos professores que se aventuraram e continuam aventurando-se nessa perspectiva.

Ainda aluna do curso de Magistério, vivenciei a experiência do trabalho docente. Comecei a trabalhar como professora do maternal, em uma escola particular, onde tive a oportunidade de conhecer uma realidade escolar diferente da que eu havia estudado e com a qual estava acostumada.

4 Trata-se de representações cartográficas de lugares geralmente apresentados por contornos e limites políticos, deixando que os alunos completem as informações sobre os eventos geográficos.

Em Espera Feliz, no início dos anos 1990, o segundo grau só oferecia aos jovens e adultos que quisessem prosseguir seus estudos as opções de Magistério e de Técnico em Contabilidade, não havendo uma opção de formação geral, na época denominado curso científico, o que equivale hoje ao ensino médio generalista. Um município tipicamente de base agrícola, de economia alavancada pelo cultivo do café, os alunos tinham só tinham duas opções: formação de professores para as séries iniciais da escolarização ou formação técnica numa área em que, praticamente, não existiam escritórios de contabilidade ou empresas que necessitassem de técnicos para contabilizar os fluxos de mercadoria, caixa, ativos, passivos, entre outros.

Já no final do século XX, essa organização da escola ainda atendia a interesses hegemônicos de formação de mão-de-obra para empresas multinacionais que necessitavam expandir seus lucros em “terras tupiniquins”, em geral alocadas nas grandes e médias cidades brasileiras. Em relação a essas lógicas globais e à organização do território brasileiro desse período, Santos e Silveria salientam que

Com a globalização, confunde-se a lógica do chamado mercado global com a lógica individual das empresas candidatas a permanecer ou a se instalar num dado país, o que exige a adoção de um conjunto de medidas que acabam assumindo um papel na condução geral da política econômica e social. O argumento fundado no chamado “pensamento único”, inclui um receituário de soluções, sem as quais – diz-se – um determinado país se torna incapaz de participar do processo de globalização. Em nome da inserção desse país na nova modernidade e no mercado global são estabelecidas regras que acabam por constituir um conjunto irrecusável de prescrições. Isso equivale, para cada país, a uma abdicação da possibilidade de efetuar uma verdadeira política nacional, tanto econômica quanto social. (SANTOS & SILVEIRA, 2001, p. 255)

Nessa perspectiva configurou-se, portanto, o antigo segundo grau, quando as opções aos estudantes restringiam-se ao magistério e ao técnico em contabilidade. Levando-se em conta que o Brasil tem cerca de 15% de analfabetos⁵ e que algumas regiões do país sofrem com a falta de professores da educação básica, o magistério tinha (e ainda tem) a função de formar professores para educação das massas trabalhadoras.

Ao sair da escola onde fui estagiária, adquirindo as primeiras experiências como professora, ingressei, como professora regente contratada, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Espera Feliz, situada na área rural do município, onde

5 Informação consultada no site do IBGE – www.ibge.gov.br. Acesso em 04 Mai. 2009.

o cultivo do café era e ainda é a principal fonte geradora de renda. Muitas vezes, em dias de chuva, quando o acesso à escola ficava comprometido, a aula era cancelada. Durante um ano, trabalhei com uma turma bisseriada⁶, quando tive a compreensão exata do que significa dar valor à educação. Compreendi que, na escola, os alunos viam a possibilidade de “melhorar de vida”, o que não significava deixar o campo. Ao contrário, através dos estudos, vislumbravam a possibilidade de aprimorar o trabalho nas lavouras, assegurando mais qualidade e agilidade à produção.

Compreendi o que aponta Reis em suas pesquisas sobre o ensino de Ciências em uma escola rural:

A cultura camponesa da Zona da Mata Mineira, é traduzida pela expressão do homem simples e forte que luta, resiste às intempéries, supera desafios, não desiste frente à miséria e que, apesar das inúmeras dificuldades, mantém um semblante alegre e alimenta a esperança, confiante numa vida melhor, repleta de realizações. (REIS, 2000, p.24)

Hoje, esse resgate de fatos passados ajuda-me a compreender as opções que fui fazendo ao longo de minha formação acadêmica na universidade, desde a escolha pelo curso de geografia até as linhas de pesquisa nas pós-graduações. Trata-se de dados importantes quando, a partir deles, vou situando o meu saber-fazer-ser, refletindo a minha prática e entendendo minha constituição como professora. Essa reflexão me remete ao que Bakhtin (1992) chama de polifonia, que consiste no pressuposto de que somos resultados das variadas vozes que passaram por nossa história de vida, formaram nossa consciência, enfim, nosso estar mundo e nosso próprio mundo. Esse processo é dinâmico, em constante e infinita transformação. Vivendo em nós, expressando-se em nossa forma de ver e de nos relacionar com as outras pessoas e com o mundo, todos esses outros formam nossa individualidade.

Seguindo o caminho de meu irmão e de muitos jovens que buscam qualificação profissional fora de sua cidade natal, mudei para Juiz de Fora. Se, por um lado, a entrada no curso de Geografia ajudou-me a compreender questões que há muito necessitavam de explicações, por outro lado, engendrou profundas dúvidas.

6 Refere-se a duas séries distintas – no caso, terceira e quarta séries – dividindo o mesmo espaço físico e a mesma professora.

Na formação universitária de Geografia, especificamente na licenciatura, tive oportunidade de discutir questões relativas ao ensino-aprendizagem da disciplina, nos diferentes tempos-espacos da escolarização no Brasil. Confesso que meu maior interesse, desde o início do curso, estendeu-se às disciplinas que me permitiam ampliar o conhecimento sobre a educação de crianças, especificamente, a educação geográfica. Foi satisfatório conhecer as teorias geográficas e suas relações com as teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem, incitando-me a mudar minha prática docente.

Percebi que o trabalho com a Geografia, nas primeiras séries da escolarização, pode ter um tratamento específico, apesar da interdisciplinaridade presente nas propostas curriculares oficiais. Trabalhar conceitos de espaço, tempo e grupo social permite ao professor de 1ª à 4ª série introduzir leituras e reflexões sobre o mundo vivido pelos alunos, construindo, com eles, interpretações a partir da sua própria realidade (PAGANELLI, 1993). Essa construção do trabalho com a Geografia, nesse momento da escolarização, tem influência de autores como Pontuschka (1993, 1999, 2001, 2007), Oliveira (2007), Paganelli (1993), Passini (1994,1999), Almeida (1999, 2007), vinculando-se ainda a observações, como a elaborada por Le Sann (2007):

Entendendo a geografia como estudo da Terra (geo) por meio de representações (grafia(s)), percebe-se que o estudo da geografia passa pela leitura do mundo, construída a partir de representações pessoais. O espaço constitui o objeto principal do estudo da Geografia (o que lhe confere especificidade diante das demais ciências). Todavia, o espaço, hoje, é resultado de processos, tanto naturais, quanto antrópicos, desenvolvidos ao longo do tempo. A escala resgata a dimensão do olhar, da abrangência da apreensão dos fenômenos reconhecidos num determinado espaço. O ato de reconhecer implica o de conhecer, ou seja, a formação de uma representação mental do "sujeito" ou, ainda, seu conhecimento prévio: para reconhecer é necessário conhecer! (LE SANN, 2007, p. 106)

Ao concluir minha graduação em Geografia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em outubro de 2002, fui aprovada numa seleção de um curso de Pós-Graduação em Ciências Humanas aplicadas ao ensino, num convênio entre a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e a referida Universidade. Como também havia sido aprovada em concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, pude fazer o curso. Como requisito de conclusão dessas duas etapas de minha vida estudantil, foram exigidos trabalhos através dos quais tive a

oportunidade de vivenciar um pouco as experiências da pesquisa no/do cotidiano escolar.

A exigência de apresentar uma monografia para a conclusão do curso de Geografia instigou-me a pesquisar mais sobre um universo pouco conhecido: os alunos com deficiência e suas relações com a escola. Em 2001, trabalhando como professora alfabetizadora, recebi, em minha sala, um aluno com uma deficiência, facilmente identificada através de traços físicos marcantes e particulares, entretanto isento de laudo médico diagnosticando o problema da criança. O convívio diário com esse aluno foi marcante em minha vida, e ainda hoje, passados alguns anos, lembro-me, com ternura, de seu rosto e de sua companhia. Com frequência, ele me acompanhava na volta para casa, mostrando caminhos mais curtos e rápidos, demonstrando incrível habilidade para descrever lugares e ruas do bairro onde morava e onde estava localizada a escola. Tal habilidade não se repetia em relação aos conteúdos trabalhados na escola, fato que me provocava certa inquietação em relação à reflexão sobre o distanciamento entre os conteúdos escolares e aqueles vinculados diretamente à vida, à vivência dos alunos, no mundo extra-muros da escola.

A facilidade com que meu aluno transitava pelo bairro, conhecendo os caminhos, referenciando-se espacialmente, usando a linguagem espacial do cotidiano vivido, despertou-me o interesse pelo universo dos deficientes bem como sobre suas relações espaciais. Optei por investigar os alunos com Síndrome de Down, de uma escola da rede pública estadual, procurando verificar como ocorriam suas primeiras relações espaciais topológicas:

As observações que fizemos na escola serviram para mostrar a necessidade de um eficaz tratamento dos conceitos espaciais com as crianças com Síndrome de Down, iniciando o trabalho logo após o nascimento. Os alunos que observamos, de famílias mais carentes em termos financeiros, demoraram mais tempo para engatinhar, sentar ou andar, conforme pesquisas feitas com as famílias, o que pode ter retardado o contato e o conhecimento do espaço através das experiências do movimento, do próprio corpo. As primeiras noções do espaço dito topológico – próximo, dentro, fora, em cima, embaixo – foram ou estão sendo adquiridas aos poucos, através de ações cotidianas das crianças e adolescentes, vivenciadas num ambiente escolar ou em outros contextos. (AMORIM & AMORIM, 2007, p. 13)

Tanto o olhar investigativo que lancei sobre os alunos com deficiência quanto o desenvolvimento das noções espaciais não se fecharam com o término da graduação. Ao contrário, despertaram-me o interesse por ampliar o conhecimento sobre como as crianças compreendem as noções de espaço, os usos que fazem do espaço escolar e a importância que a escola tem em sua vida.

2.2 EM BUSCA DE RESPOSTAS: O ENCONTRO COM A PESQUISA NO COTIDIANO

Buscando melhor qualificação profissional e maior valorização do meu trabalho, procurando respostas e elaborando questões, entrei no curso de Mestrado. O interesse pela pesquisa com alunos deficientes ficou adormecido por um tempo, mas a possibilidade de ingressar em um programa de pós-graduação e a necessidade de apresentar um projeto de pesquisa trouxeram à tona questões sem respostas. Mais uma vez, tendo em vista as inúmeras possibilidades que a Geografia tem de contribuir para que a escola seja um espaço mais justo, transformador da realidade e atuante na sociedade, aliei a pesquisa com alunos deficientes às questões vinculadas aos espaços geográficos, suas constituições, formas, conteúdos, usos, representações.

A Geografia, como ciência da sociedade e da natureza, constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada dos professores que têm ou terão sob sua responsabilidade classes das séries iniciais de alfabetização, assim como dos professores das séries mais adiantadas que trabalham com ela como disciplina escolar. Como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p.37).

O encontro contínuo da professora com as teorias abriu as portas para a pesquisa no campo do cotidiano. Apesar de pouco saber sobre essa forma de se fazer pesquisa, as leituras possibilitaram pensar a escola além do dia-a-dia, freneticamente vivido.

A entrada no Mestrado possibilitou dar continuidade ao estudo das questões do espaço, reforçando a certeza de que a Geografia e seus métodos de investigação da realidade e metodologias de trabalho constituem instrumentos

importantes para a compreensão do mundo: aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, elaborar sínteses, construir análises e agir sobre um espaço geográfico, são habilidades necessárias para a vida cotidiana de qualquer indivíduo.

Ao optar pelo cotidiano como pesquisa, devo reforçar que minha concepção sobre o cotidiano escolar embasa-se num espaço/tempo de saber e criação, num lugar de grande diversidade:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum. Exige que o pesquisador esteja disposto a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho (ALVES, 2001, p. 34).

Com base nos diversos encontros e diálogos travados com autores que pesquisam, com um olhar diferenciado, as práticas cotidianas, resolvi mudar os rumos de minha pesquisa, ou melhor, mudar o enfoque quanto aos sujeitos envolvidos.

A educação inclusiva ainda não é uma realidade em nosso país. As escolas públicas, em sua maioria, não têm espaço físico adequado para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Na escola onde trabalho, a realidade não é diferente: dos três alunos deficientes, um deles cursa o nono ano do ensino fundamental, ficando, portanto, fora da faixa etária pretendida para a realização da pesquisa. Essa constatação, logo no início de minha pesquisa, tornou-se um desafio, levando-me a buscar outros sujeitos.

Como qualquer desafio que se coloca à nossa frente, vários questionamentos afloraram: os novos sujeitos, as mudanças no projeto de pesquisa e a possibilidade de concretizá-las, o tempo de pesquisa, de escrita e reescrita, bem como os prazos a cumprir em cada etapa. Diante desse desafio, mas dialogando com Pais, fui percebendo uma nova possibilidade de pesquisa.

Toda pergunta é uma busca. E, como etimologicamente método significa caminho e que como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar

sociológico, importa fazer da Sociologia do Quotidiano uma viagem e não um porto (PAIS, 2003, p. 33).

Virei as costas, mas o pensamento continuou na persecução do cotidiano escolar e, novamente em Alves, encontro explicações para a importância de se pesquisar sobre esse aspecto da vida escolar:

Com todos esses fatos anotados e organizados, percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. [...] Para entender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. (Grifo da autora) (ALVES, 2001, p.19)

No trajeto do pátio até a sala⁷, as crianças falavam de suas brincadeiras no recreio, das brigas acontecidas, do pega-pega⁸ no banheiro. A *escuta sensível*⁹ possibilitou-me reconhecer que a fala das crianças precisa ser legitimada para que os saberes e aprendizagens se façam presentes na escola. Decidi, então, observar o uso do espaço escolar, através das práticas e ações das crianças, de seus fazeres, dos seus combinados, dos seus jeitos. Enfim, encontrei os “novos sujeitos” que tanto procurava para minha pesquisa.

Todo mundo conhece ou vivenciou alguma história de escola na qual as regras, geralmente rígidas, são subvertidas por alunos ou grupos de alunos que vencem inspetores cruéis, professores rigorosos, etc., ou de professores engenhosos que superam os burocratas e diretores sisudos. [...] As relações com as regras e com o uso dos espaços escolares se altera de acordo com o lugar ocupado na lógica da instituição, mas a produção de lances subversivos permanece em nossas memórias e práticas (OLIVEIRA, 2001, p. 53).

Um lugar é sempre cheio de história e mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e a natureza. Bakhtin (1986, 1993 p. 54) apud SANTOS (2002, p. 315-316) afirma que a “arquitetura concreta do mundo atual, esse complexo mundo que vivemos, dos atos humanos realizados, tem três

7 Optei por apresentar, no decorrer de todo o texto, situações vividas no cotidiano escolar, promovendo um encontro entre prática e teoria.

8 Refere-se à brincadeira de pique-pega, em que uma criança corre atrás das outras até “capturá-las”.

9 Disponível em <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em 06 set. 2007.

momentos e espaços básicos: o Eu-para-mim mesmo; o outro-para-mim; o Eu-para-o outro”. É desse modo que se constroem e se refazem os valores e subjetividades, através de um processo incessante de interação. Assim, quando a criança está na escola, entra em contato com um espaço delimitado, com regras e repleto de desafios e obstáculos, exigindo conhecimento e compreensão para ser conquistado. Encontra com outros iguais a ela e diferentes dela. Ao caminhar, correr, brincar, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a sua complexidade. “A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhe próprios” (OLIVEIRA, 2002, p. 193).

Dessa forma, busco com esta pesquisa a possibilidade de agregar duas grandes áreas de investigação: ensino de geografia e a infância. Mais que isso: busco mergulhar no “grande mundo” dos pequenos e pequenas que transformam espaços frios e cinzentos, pensados e projetados por engenheiros e arquitetos, que pouco vão às escolas, em lugares cheios de vida e de significados próprios.

Investigar/observar/analisar/participar do cotidiano de uma escola são tarefas que demandam empenho, dedicação, garra, respeito, justiça. Como educadora, são muitas as alegrias e tristezas, perdas e ganhos, contentamentos e decepções que encontramos ao longo do caminho. O universo escolar é algo que fascina e inebria, e, uma vez mergulhados nessa imensidão de vozes, cheiros, sons, palavras, imagens, pessoas, ações, é-nos difícil sair, distanciar para observar, analisar, ler, mapear, dar vozes aos sujeitos.

Assim, assumo o desafio da professora/pesquisadora, que faz da sua própria prática um campo fértil de pesquisa, em que prática e teoria se encontram a partir da reflexão sobre o vivido. Essa práxis, em constante construção através das relações estabelecidas na escola, pode potencializar aprendizagens e produção de saberes, ou, por outro lado, promover fracassos e destruir sonhos.

Escutar com todos os sentidos é condição necessária à pesquisa com crianças em seu cotidiano escolar. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos”. (RENÉ BARBIER, 2002, p. 1). É ainda a possibilidade de manter-me atenta ao meu fazer diário, que ultrapassa os muros da escola, possibilitando indagações sobre minha própria vida.

Espaço escolar neste trabalho é lugar, conceito geográfico, onde meninos e meninas, cotidianamente, manifestam suas relações com outros sujeitos - crianças e adultos; com outro espaço, diferente do espaço da casa/moradia, da rua, da igreja, da creche, enfim, o lugar ESCOLA, cujo espaço e uso pelas crianças constituem objeto de análise para esta pesquisa.

2.3 O LUGAR DA PESQUISA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

[...] a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta por reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana (Karel Kosik, 1976, p. 204)

As palavras de Karel Kosik me remetem ao lugar da minha pesquisa. Antes mesmo de apresentar a escola onde aconteceu e está acontecendo a pesquisa, sinto necessidade de explicar como “nos conhecemos”: no final do ano de 2001, recebi um telegrama da prefeitura de Juiz de Fora solicitando meu comparecimento à Secretaria de Educação, a fim de escolher a escola onde seria, finalmente, efetivada. Digo *finalmente* porque, após trabalharmos como contratadas, durante quatro anos, frequentemente trocando de escolas, eu e um número significativo de professoras concursadas aguardávamos a nomeação. Entretanto não cabe aqui discutir como os concursos públicos são planejados e pensados por nossos gestores, valendo-me apenas do fato para explicar minha inserção na escola.

Era grande a expectativa por saber onde trabalharia nos próximos anos, principalmente porque na escola onde trabalhara em 2000 e 2001 não havia vaga para professora efetiva. Era um misto de felicidade e tristeza, porque, além de gostar muito da escola onde estava, a proximidade desta com minha casa facilitava minha vida de professora/estudante. No entanto, quando pensava na estabilidade profissional que tanto almejava, deixava a tristeza da despedida de lado.

Sendo a Rede Municipal, na época, formada por aproximadamente cem escolas na área urbana, era difícil prever qual seria meu destino. Lembro-me dos

momentos de tensão, do meu nome sendo chamado na sala cheia de professoras tão nervosas e aflitas como eu. Testemunhando como “sujeito em situação”, pode parecer exagero, todavia viver a experiência de trabalhar em um lugar onde não há afinidade de ideais, sonhos, perspectivas e vontades, quer seja no ambiente escolar quer seja em outro universo de trabalho, não é nada enriquecedor.

Nunca tinha ouvido falar na Escola Municipal Henrique José de Souza nem tampouco sabia sua localização ou conhecia alguém que trabalhasse nela. Como não havia nenhuma escola próxima à minha casa e, seguindo a boa indicação da pessoa que coordenava a efetivação das professoras no momento, fechei o ano de 2001, entregando meu encaminhamento na secretaria da escola. Lembro-me que fui bem recebida pela direção da época e, como o ano letivo de 2001 havia terminado e estávamos às vésperas do Natal, a diretora fez uma rápida apresentação da escola, de forma que, hoje, posso dizer que recebi um presente de “Papai Noel” ao escolhê-la.



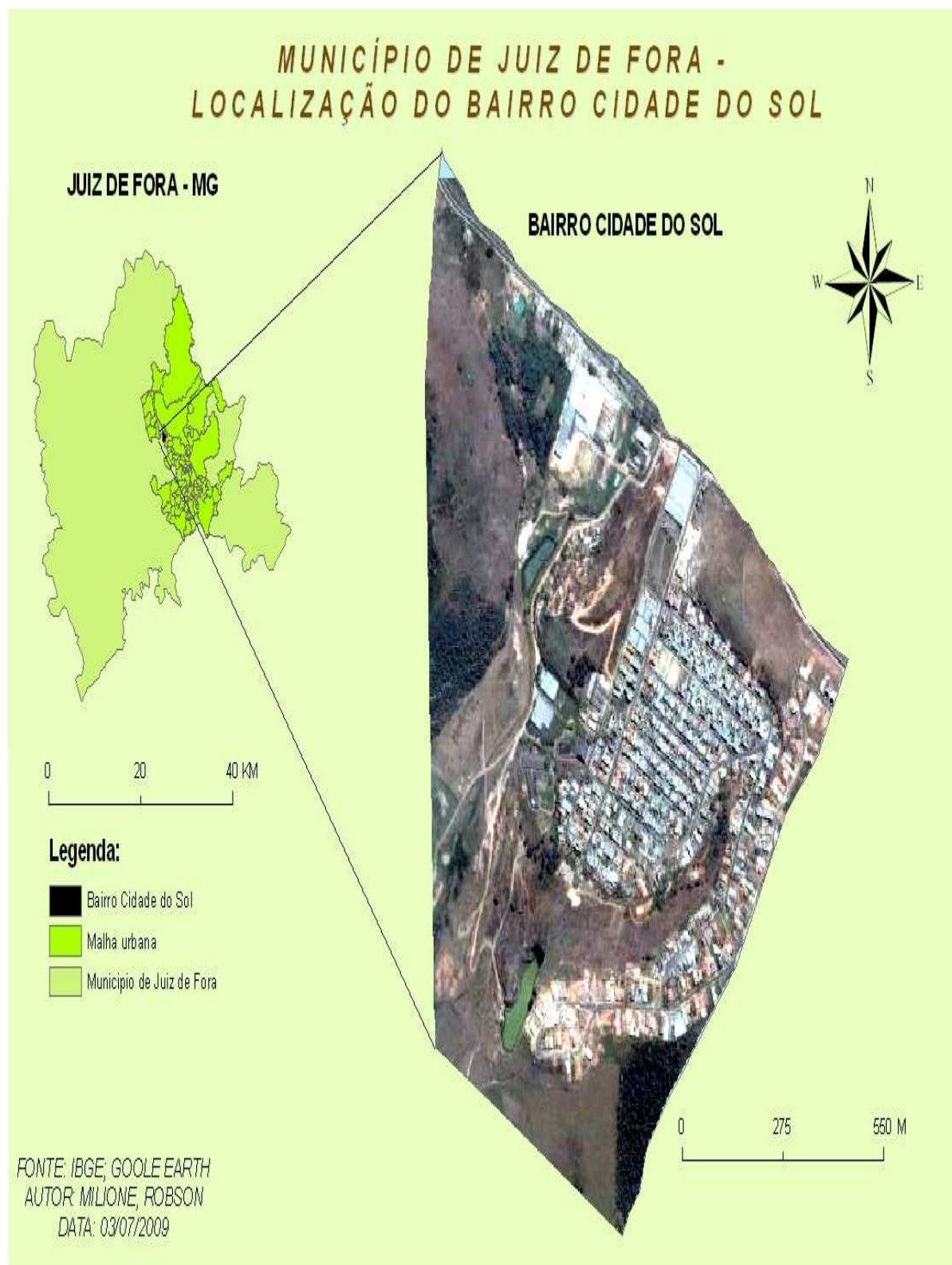
Figura 1: Fachada da escola, com destaque para o muro

Posso dizer que o adágio popular de que “A primeira impressão é a que fica” não foi diferente comigo. Gostei da escola, das pessoas que me receberam, enfim, parafraseando o Professor Eduardo Yásigi (2001), gostei da “alma do lugar”.

Lembro-me da felicidade que senti, nesse mesmo dia, quando soube que, em 2002, assumiria a turma do terceiro período do pré-escolar (hoje primeiro ano do ensino fundamental).

Distante treze quilômetros do centro de Juiz de Fora, a E. M. Henrique José de Souza, ou simplesmente Henrique José¹⁰, fica em uma área plana do bairro Cidade do Sol, região norte do município. O bairro é basicamente residencial, com um pequeno comércio de subsistência, algumas empresas e prestadores de serviço, dispondo ainda de alguns estabelecimentos privados de ensino, voltados especialmente para as turmas da educação infantil. No capítulo 4 apresentarei maiores detalhes do contexto territorial no qual se encontra a escola.

10 Forma carinhosa como a escola é chamada entre os professores.



Mapa 2: Município de Juiz de Fora – destaque para o bairro Cidade do Sol

Como a rua onde se localiza a escola não tem muitas residências, mantém-se a antiga prática dos moradores de jogar lixo nas áreas sem construções, como demonstra a foto 2. Uma extensa parte da rua é ladeada por um barranco de terra vermelha, escalavrado pelas erosões, servindo de brinquedo para os alunos da escola, na saída da aula. É comum ver crianças de todas as idades subindo e escorregando pelo barranco, remetendo-me aos tempos de criança, quando também era adepta dessa prática.



Figura 2: Rua da escola

Transitar pela rua da escola nem sempre é tarefa muito agradável. Como mencionei anteriormente, há lixo por todos os lados, buracos nas calçadas, mato à espera de capina, enfim, uma série de problemas que o poder público insiste em fingir que não vê. Chegando ao portão da escola, igualmente não temos uma visão muito agradável: muros altos, grades em todas as janelas, um espaço cinzento que parece não ter vida.

Na produção de seu espaço, as sociedades constroem formas (configurações materiais), cujas funções seriam destinadas a suas crianças. Há, portanto, na configuração das paisagens, na estrutura ou organização espacial, não só locais destinados às crianças, como também artefatos (objetos) gestados por diferentes agentes produtores do espaço e que só podem ser compreendidos a partir das representações de infâncias que preexistem em nossa sociedade (LOPES, 2008, p. 65).

Muitas escolas brasileiras não foram planejadas e construídas levando-se em conta seus principais usuários: as crianças. Com a Henrique José não foi diferente. Sua fundação data do ano de 1987, período em que muitas escolas foram construídas no município de Juiz de Fora, todas elas seguindo o mesmo padrão arquitetônico.

Dessa forma, existem nas paisagens das cidades formas e objetos cujas funções são oriundas de ações construídas a partir do mundo adulto, em seus diferentes setores (sejam públicos, privados e outros), e destinam-se a crianças e suas vivências da infância.” (Idem, *ibidem*, p.65)

Curiosa é a chegada dos alunos, bem diferente de muitas outras escolas públicas do município, onde a maioria é de baixa renda. Na Henrique José, por localizar-se em um bairro próximo a áreas militares, abrigando diversas famílias que detêm melhores salários, notam-se os carros que deixam ou buscam as crianças no portão principal da escola, os materiais escolares da moda, as mochilas de “rodinha” e os acessórios do momento usados por meninas e meninos.

Os comerciais descortinam um novo mundo infantil, que reduz o ser criança ao que é produzido para a infância. A criança contemporânea é aquela que consome o leite industrializado e enriquecido para os recém-nascidos; bolachas, iogurtes e fermentados para o desenvolvimento, que compra brinquedos, que veste determinada roupa ou calça, determinado tênis ou sandália, que se “alimenta” de tudo que o mercado de consumo convencionalmente destinou a ela. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.59-60)

Todavia, essa descrição não se estende a todos os alunos e alunas, uma vez que muitos deles residem em bairros próximos à escola, com características sócio-econômicas bem distintas do bairro Cidade do Sol. Isso só reflete o profundo grau de desigualdade do nosso país: dentro de um mesmo espaço público – a escola – nota-se uma grande diversidade econômica e social, onde outras verdades e conhecimentos extra-curriculares são revelados no dia-a-dia da sala de aula, nos corredores, no pátio da escola, enfim, no cotidiano de alunos e professores, ecoando o que Santos (2002) defende: as desigualdades são todas sócio-espaciais.

Se a escola é um bem comum capaz de desenvolver intelectualmente o homem para o trabalho, pode-se observar que, em uma sociedade capitalista, a engrenagem funcione com a perspectiva da exclusão. Aquilo que, aparentemente,

está para unir os homens, como a escola, pelo contrário, funciona para realçar as diferenças que ela mesma produz.

Segundo informações coletadas na Secretária Municipal de Educação, na época da sua fundação, o número de alunos era reduzido – 221 – abarcando apenas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). Eram poucas salas, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), formadas, em sua maioria, por crianças moradoras do bairro.

Com a crescente demanda, a escola ampliou seu atendimento até o segundo segmento do ensino fundamental (5ª à 8ª série), além de criar as turmas de suplência no período noturno. A Educação infantil chegou à escola em 1994, com a abertura de duas turmas do terceiro período de pré-escolar (hoje, primeiro ano do ensino fundamental). Atualmente, a educação infantil na escola é representada por duas turmas do segundo período, com início das aulas em fevereiro de 2008, atendendo a um antigo sonho das professoras e da comunidade.

Hoje, a escola atende a cerca de 800 alunos, nos três turnos, e conta com um grêmio estudantil, aulas de dança e ginástica para pais e alunos, além de uma infraestrutura física importante: laboratórios de informática e de ciências, sala de artes, sala de vídeo, brinquedoteca e biblioteca.

Apesar das reformas sofridas pela escola, ao longo dos anos, as primeiras salas de aula ainda mantêm as paredes feitas com amianto e papelão, materiais usados naquela época. O que é motivo de espanto para os adultos e para as crianças é a inspiração para brincadeiras: através dos buracos feitos nas paredes de papel, nas divisórias das salas, as crianças brincam de *espionagem*, *esconde-esconde*, *olho-mágico*¹¹, entre outros.

Resta muito a dizer sobre a Escola Henrique José de Souza, entretanto é preciso fazer uma pausa para refletir sobre um importante conceito ou categoria geográfica: trata-se do “lugar”, categoria utilizada pela Geografia para explicar as diferenças existentes no espaço geográfico. Nesta pesquisa, essa categoria é usada para ajudar a explicar os conteúdos dados ao espaço escolar pelas crianças.

11 Trabalhei em uma dessas salas em 2007 e 2008, e as crianças sempre me contavam sobre suas brincadeiras. Presenciei, inclusive, diversas vezes, esses momentos.

3 OS ESPAÇOS GEOGRÁFICOS E SEUS LUGARES

No início do século XXI, contexto de múltiplas mundializações – financeira, empresarial e cultural – caracterizado por profundas e crescentes diferenças entre os países e entre as pessoas dentro de um mesmo país, o conhecimento geográfico do mundo e seus lugares pode oferecer uma lista de perguntas relevantes, de questões que podem nos remeter a soluções pragmáticas e a hipóteses intelectuais que permitem compreender melhor o mundo em que vivemos, apesar da complexidade e da heterogeneidade existente.

O início do terceiro milênio não corresponde apenas a uma nova data determinada pela cronologia eurocêntrica ou a um novo momento vivido pela humanidade. Trata-se de uma mudança nas relações sociais, decorrente, em grande medida, da internacionalização das relações de trabalho, da cultura, dos modos de ser e viver, da imposição de modelos culturais através dos meios de comunicação de massa e de consumo. Enfim, trata-se de mudanças marcadas pelo fim da oposição entre duas ideologias antagônicas, depois da derrubada do muro de Berlim e do fim da URSS.

Lembro-me de um mapa de formato circular que meu pai comprou em uma de suas viagens, quando eu ainda era criança. O mapa tinha dois lados, como num disco de vinil. De um lado, o mapa do Brasil, e do outro, o mapa mundi. Giratórios e com “furos”, os mapas tinham espaços abertos para que encontrássemos os países, suas capitais, sua população e bandeira. O mesmo acontecia com os Estados da Federação Brasileira, capitais, população e bandeira, do outro lado do mapa. Eu e meus irmãos ficávamos brincando para ver quem acertava mais dados sobre os lugares. Em outros momentos, as brincadeiras tinham apelo mais imaginativo, quando “viajávamos” para diversos lugares, sem conhecê-los, criando situações de deslocamento, hospedagem, pessoas, tipo de paisagem natural, enfim, construíamos uma geografia fictícia de cada lugar.

Essas lembranças vieram-me à mente quando comecei a estudar a geografia do espaço escolar, ou as geografias das escolas, particularmente a da escola em que trabalho. Parecia nosso “mapa-disco”, com dois lados: de um lado, o espaço ordenado, organizado pelos adultos, o espaço da planta baixa, do desenho rígido da representação cartográfica; do outro lado, o espaço dos usos pelas crianças, do

movimento contínuo de meninas e meninos, das dinâmicas dos espaços-tempos da escola vivida pelas crianças. Isso me remete ao que Doreen Massey (2008, p. 35) enfatiza: “o argumento aqui é que o espaço é igualmente vivo e igualmente desafiador, e que, longe de ser morto e fixo, a própria enormidade de seus desafios significa que as estratégias para dominá-lo têm sido muitas, variadas e persistentes”.

Nesta dissertação sobre os usos do espaço escolar pelas crianças, alguns conceitos fundamentais, elaborados ao longo da construção do discurso geográfico, contribuem para a leitura que fizemos sobre a infância, a escola e as relações das crianças nos seus espaços.

É importante destacar que o fato de minha formação acadêmica ter acontecido no curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora contribui, inclusive, para a escolha deste tema de estudos e para os desdobramentos feitos, durante a pesquisa.

Podemos dizer que o conhecimento científico é profundamente dinâmico e evolui sob a influência das transformações políticas, econômicas e culturais, bem como das suas repercussões sobre a formulação do pensamento científico. Dessa forma, o objeto e os diversos objetivos de uma disciplina científica são “relativos”, diversificando-se no espaço e no tempo, conforme a estruturação das formações sócio-espaciais (Santos, 1996).

Numa breve análise, examinando a evolução do pensamento dos que elaboraram a ciência geográfica no século XX, veremos que o conceito de geografia sofreu modificações e foi enunciado sob as mais diversas formas, em diferentes momentos e lugares. O geógrafo francês, Emmanuel De Martone (1950), considerando o aspecto descritivo da geografia, definiu-a, no início do século XX, como a ciência que estuda a distribuição dos fenômenos físicos, biológicos e humanos pela superfície da Terra, as causas desta distribuição e as relações locais destes fenômenos.

Carl Sauer, culturalista, seguindo a mesma linha de reflexão, afirma que a Geografia “é a ciência da diferenciação de áreas”, e Hartshorne (1969) destaca que “a Geografia tem por objeto proporcionar a descrição e a interpretação, de maneira precisa, ordenada e racional do caráter variável da superfície da Terra”. Para Cholley (1942), a Geografia tem por objeto “conhecer a terra” em seu caráter total, não levando em conta categorias isoladas, mas combinações produzidas entre as várias categorias, sejam físicas, biológicas ou humanas.

Todas essas definições e conceitos indicam a orientação positivista de seus autores que encaram, em linhas gerais, o espaço geográfico como uma entidade estática, como resultado simples da evolução que, alcançando o ponto final de equilíbrio, não está mais sujeita a grandes transformações. Além disso, podemos observar que todas essas abordagens indicam certa posição ambientalista, esquecendo que as forças naturais não condicionam nem determinam, apenas exercem influências sobre a ação humana, e essas ações trazem modificações substanciais.

Corroborando o objeto central dos estudos da Geografia, concebo o espaço geográfico como o resultado das transformações impetradas pelo homem na superfície terrestre. As diferenças, as semelhanças e as desigualdades do espaço geográfico são resultados das constantes alterações dadas pelos homens, nos mais diferentes tempos e lugares, através do avanço das suas técnicas, das formas variadas de ampliação do fazer humano, que se transmutam em seres do humano, na superfície terrestre.

O conceito de espaço geográfico leva-nos a pensar sobre um espaço em movimento, que foi e está sendo elaborado, cotidianamente, pelos homens. Isso remete a um questionamento elaborado por Milton Santos (1978):

Que é, então, o espaço do homem? É o espaço geográfico? Sua definição é árdua porque a sua tendência é de mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social (SANTOS, 1978, p. 18)

Consideramos, portanto, que as relações sociais produzem o espaço vivido pelo homem. Assim, o capitalismo, segundo Silva (1988, p. 6)

Possui uma dimensão espacial que se manifesta como espaço geoeconômico – espaço da produção (agrícola, pecuário, extrativista, industrial, etc), de troca (comercial), de circulação (vias de tráfego) e de consumo (urbano, serviços). Dessa forma, o lugar das relações sociais define o lugar social.

Essas afirmações permitem dizer que o espaço geográfico está relacionado com a dinâmica da sociedade e da natureza, sendo a ação humana fundamental para a transformação da realidade.

Com o movimento de renovação da Geografia (Geografia Crítica), debatido na academia a partir do final dos anos de 1970, registrou-se, segundo Spósito (2004),

uma nova vertente nos estudos geográficos: provocada pelo texto de Yves Lacoste “A Geografia: Isso serve antes de mais nada, para fazer a guerra” e pelo retorno ao Brasil de Milton Santos com seu trabalho “Por uma Geografia Nova”, publicado em 1978, surge uma vertente de inspiração dialética ou marxista, resultante de discussões metodológicas e ideológicas da Geografia.

Na geografia brasileira, um grupo de pesquisadores, entre eles o Professor Milton Santos, institui um movimento de renovação da geografia, explicitado na obra supra-citada, trazendo como contribuição a leitura do espaço como território usado ou como um espaço banal.

Para os pesquisadores que dão ênfase a essa perspectiva, a compreensão do espaço geográfico como sinônimo de *espaço banal* obriga-nos a levar em conta todos os elementos e a perceber a interrelação entre os fenômenos. Uma perspectiva do *território usado* conduz à ideia de *espaço banal*, o espaço de todos, todo o espaço. Trata-se do espaço de todos os homens, não importando suas diferenças, seus lugares; o espaço de todas as instituições, não importando sua força, seu tamanho, suas características; o espaço de todas as empresas, não importando seu poder. Esse é o espaço de todas as dimensões do acontecer, de todas as determinações da totalidade social. É uma visão que incorpora o movimento do todo, da perspectiva de totalidade, permitindo enfrentar a tarefa de análise do mundo.

Com as noções de *território usado* e de *espaço banal*, saltam aos olhos os temas que o real impõe como objeto de pesquisa e de intervenção. Mas tal constatação não é suficiente. Para os autores dessa perspectiva de análise geográfica, é indispensável afinar os conceitos que tornem operacional o enfoque. A riqueza da geografia como província do saber reside, para a Geografia renovada, justamente no fato de que podemos pensar, a um só tempo os *objetos* (a materialidade) e as *ações* (a sociedade) e os mútuos condicionamentos entretecidos com o movimento da história.

Ainda em relação ao conceito de espaço geográfico, temos como referência outros autores, como Bettanini (1982), Yi-Fu Tuan (1980) e Fremont (1974), que consideram o espaço geográfico como espaços das relações, analisando-os numa perspectiva de espacialização cultural da sociedade, estruturando-se na vida cotidiana e concretizando-se nos usos do espaço e de suas representações. Estes autores vinculam-se a uma corrente do pensamento da disciplina denominada

Geografia Humanista ou Humanística, corrente tratada adiante, no presente trabalho.

Nessa linha de análise, considera-se que cada indivíduo tem uma maneira específica de apreender, de avaliar o espaço em que vive, de dar “usos” diferenciados ao espaço, transformando-o em lugar. Isso está, de certa forma, relacionado com as condições de vida, cultura e ideologia de cada grupo ou indivíduo.

A reflexão sobre o espaço geográfico e suas leituras e representações na geografia pode ser ampliada se considerarmos alguns aspectos importantes, desenvolvidos por Harvey (1992), que discute as relações espaciais articuladas com a perspectiva temporal, tempo-espaço, como sendo categorias fundamentais da existência humana.

O espaço é tratado com um fato da natureza, através de atribuição de sentidos cotidianos comuns sob certos aspectos mais complexos do que o tempo – sem direção, área, forma, padrão, volume como principais atributos, bem como distância – o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido. Porém, há sociedades, grupos, que possuem concepções de espaço diferentes. (HARVEY, 1992, p. 188)

Dessa forma, sucintamente analisando, podemos dizer que, na evolução do pensamento e do fazer geográfico, várias concepções sobre a Geografia e seu objeto foram delineadas. Na presente pesquisa, tomo como base a concepção humanística sobre o que seja o espaço geográfico, apresentando conceitos fomentados por esta ciência, procurando, assim, “ler” o espaço geográfico construído pelos homens, a partir do espaço escolar como lugar.

3.1 OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS NUMA LEITURA E ANÁLISE DO ESPAÇO

Conceituar o mundo que o cerca foi a maneira encontrada pelo Homem para organizar e, conseqüentemente, manipular a ampla gama de informações, eventos e objetos, categorizando, assim, o espaço geográfico onde ele próprio está inserido. Dessa forma, o Homem procurou compreender e simplificar a realidade, atribuindo um corpo de conhecimentos que representam ideias das mais simples às mais abstratas, que variam de acordo com a sua natureza e profundidade.

Biddle (1979) salienta que um conceito é uma maneira de organizar a experiência identificando os eventos como coisas que acontecem. Ressalta, ainda, que ter consciência de um evento é uma experiência, e cada pessoa passa sua existência em um *continuum* de experiências. Esse *continuum* compreende as nossas percepções dos eventos no mundo e dentro de cada um de nós. A partir dessas reflexões, Biddle define mais apropriadamente o conceito:

Os conceitos compreendem os significados ou compreensões organizadas na mente do indivíduo, como resultado da percepção sensorial de objetos externos ou eventos, e a interpretação cognitiva da informação percebida. São conjuntos generalizados de atributos associados com o símbolo para uma classe de coisas, eventos ou idéias, o qual é usualmente comunicado sob a forma de uma palavra. (BIDDLE, 1979, p. 2)

Paganelli (2002, p. 155) esclarece que tanto

as categorias como os conceitos, ou conceitos-categorias, foram objetos de análise de filósofos (Aristóteles, Kant, Hegel, Marx); assim, analisar sua contribuição é recuperar a constituição de uma racionalidade do pensamento ocidental, da filosofia, das ciências da natureza, físicas, humanas e sociais.

Na geografia ou nos estudos geográficos, os conceitos de território, paisagem, região e lugar são fundamentais, uma vez que permitem a investigação sobre as diversidades de formação, organização, usos e ordenamento do espaço geográfico. Os conceitos geográficos permitem aos estudiosos desta ciência analisar a dinâmica dos movimentos diversos que os homens criam e recriam, em suas relações com o espaço.

Dessa forma, apresento a seguir uma breve explanação dos principais conceitos geográficos que permitem variadas leituras da espacialidade humana, em outras palavras, das suas “geograficidades”.

3.1.1 O conceito de território

Um conceito fundamental na Geografia Humana é o de Território. Em sua reflexão, Saquet (2007, p. 26) afirma que o território é expressão concreta e abstrata do espaço produzido, a partir da multidimensionalidade de uma rede das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, ligado ao processo de produção do

espaço. Ainda conforme o mesmo autor, o território é trabalhado como um elemento fundamental à constituição e à expansão do Estado-Nação. Na Geografia Política de Ratzel, essa noção é um elemento fundamental:

O território é compreendido como Estado-Nação, a partir do momento em que há uma organização social em sua defesa. [...] O território, desta forma, é entendido como substrato para a efetivação da vida humana sinônimo de solo/terra e outras condições naturais. O território aparece como palco. (SAQUET, 2003, p.9).

Segundo Santos (1994), antes, cabia ao Estado definir os lugares, o território era, portanto, o fundamento do Estado-Nação que, ao mesmo tempo o moldava. Hoje, quando vivemos uma “dialética do mundo concreto”, evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção de transnacionalização do Território.

Ao analisar o conceito de território, Spósito (2004, p. 119) afirma que o mesmo estava “ausente das preocupações geográficas até recentemente, retorna com insistência na última década do século XX, como elemento que condiciona as relações de produção”. Para Saquet (2004), “os territórios são construídos espaço-temporalmente pelo exercício do poder. Desta forma podem ser temporários ou permanentes e se efetivarem em diferentes escalas”. (p.123)

Entendendo o território como relação de exercício de poder, Raffestin (1993, p. 144), afirma que “o território é a prisão que os homens constroem para si”. Um dos elementos que legitimam a formação dos territórios é o poder econômico, seja ele material ou imaterial. Dessa forma, e continuando com Raffestin, temos a construção de malhas, nós e redes, as quais dão vida ao território e mobilidade aos homens que se relacionam entre si, produzindo novas territorialidades. Ao apropriar-se de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço.

Para Santos (1994, p. 16), em o “Retorno do Território”, o território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo, simultaneamente, funcionalizações diferentes, divergentes ou opostas.

Para Andrade (1995), a ideia de território dever estar sempre ligada à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes

empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.

Corroborando essa concepção, Corrêa (1994, p. 251 e 252) afirma que o território é uma apropriação por parte de instituições ou de grupos sobre um dado segmento do espaço. A territorialidade, por sua vez, refere-se:

[...] ao conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantirem a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social, o Estado, os diferentes grupos sociais e as empresas.

Para Saquet (2004), o território é formado desde pequenas habitações, pontes, estradas, plantações, automóveis, antenas parabólicas, até grandes empreendimentos públicos ou privados, que o consubstanciam constantemente a partir das relações que envolvem. Essas relações, políticas, econômicas e culturais, portanto sociais, efetivam diferentes redes e um determinado *campo de forças* sustentando o território. Ou seja, dependendo de cada momento histórico e lugar, há elementos econômicos, políticos ou culturais preponderantes na organização territorial, o que possibilita diferentes abordagens geográficas.

3.1.2 O conceito de paisagem

Com o movimento da geografia crítica no Brasil, o conceito de paisagem foi, aos poucos, retomado e ressignificado, entretanto o aspecto empírico herdado da geografia tradicional foi mantido, entendendo a paisagem como: “[...] O domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons [...]” (SANTOS, 1988, p. 61). Geograficamente, a paisagem é tudo aquilo que podemos perceber por meio de nossos sentidos (audição, visão, olfato e tato), destacando-se a visualização da paisagem. Paganelli (2002, p. 151) destaca que a “noção de paisagem teve longo percurso no ocidente, até o momento em que se transformou em conceito básico para a Geografia”.

Em alguns casos, como acontece em muitas aulas de geografia e em nossa práxis docente, costumam-se considerar como paisagem somente os elementos naturais – montanhas, rios, mares, florestas. Entretanto, a paisagem também abrange as construções humanas, como pontes, ruas, edifícios, além das relações

humanas, como feiras, estádios de futebol. Assim, a paisagem é constituída por um conjunto de elementos dinâmicos criados pela natureza e pelo homem. Como exemplo, consideremos a observação de uma paisagem onde é visível a formação de favelas, tão comum nas grandes cidades: é reveladora dos processos sociais ocorridos, como o êxodo rural, o desemprego e a má distribuição de renda. A construção das favelas transforma o ambiente natural de morros, rios, matas, alterando equilíbrios físicos e biológicos em prejuízo da própria condição da natureza e do homem.

Nestes termos, como enfatiza Paganelli (op. cit., p. 151)

Por estar associada à imagem, ao sensível, à fruição, a paisagem teve e tem, ainda hoje, uma certa desconfiança dos geógrafos, por eles descartada como simples aparência. Esses movimentos de teorização refletem-se na produção geográfica e no seu ensino”.

Entendemos que a paisagem é formada por objetos materiais e não-materiais, estando em constante transformação, resultado das relações sociais e sua materialização. Para Santos (op. cit., p. 72), a paisagem é diferente do espaço, “[...] é a materialização de um instante da sociedade. [...] O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético”. A observação e a descrição da paisagem servem como ponto de partida para as análises do espaço geográfico, mas são insuficientes para a compreensão do mesmo. Saquet (2003, p. 17), ao interpretar a realidade concreta, afirma que “descrever já é pensar, [...] descrever já é começar a apreender as contradições porque a aparência não está separada da essência”.

3.1.3 O conceito de região

Disseminada na linguagem comum e na científica, cotidianamente, a categoria região é empregada no senso comum, como uma forma de referência a lugares que se diferenciam uns dos outros. Ela foi incorporada ao nosso dia-a-dia e possui um peso específico na estrutura conceitual analítica.

Há muito uma Geografia Regional vem sendo construída. Lencioni (1999) enfatiza o conceito de região e busca na história antiga da humanidade os referenciais que teriam norteado os estudos regionais dos séculos seguintes. A

autora destaca que Estrabão poderia ser considerado o marco inaugural da Geografia regional, pois os recortes analíticos que elabora são estabelecidos segundo a composição territorial das civilizações.

A partir do momento em que a Geografia passou a ser considerada uma disciplina, um campo do conhecimento científico com um corpo de conhecimentos sistematizados, o conceito de região passou a ser analisado por vários pesquisadores, entre os quais destacam-se Paul Vidal de La Blache e Hartshorne, responsáveis por ampla teorização a respeito desse conceito.

Apesar de as análises atuais sobre as regiões anunciarem sua “morte”, uma vez que, para qualquer situação de análise, há sempre um recorte regional a ser definido, uma nova regionalização a ser construída (AMORIM, 2007), a região torna-se importante categoria de análise do espaço geográfico, possibilitando captar a maneira como uma mesma forma de produzir realiza-se em partes específicas do planeta ou dentro de um país, associando a nova dinâmica às condições preexistentes. (SANTOS, 1988, p.47).

De acordo com Milton Santos (ibidem), um estudo regional deve detalhar sua composição como organização social, política, econômica e cultural, para reconhecer como a área se insere na ordem econômica internacional, levando em conta o preexistente e o *novo*, para captar o elenco de causas e consequências do fenômeno. Afirma ainda que o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados em uma lógica global.

A exploração do conceito de região deve ir além de uma abordagem tradicional, de uma divisão regional cristalizada e imutável. A dinâmica das regiões atuais é marcada por determinações políticas e econômicas que influenciam a particularizam os espaços regionais. Sendo assim, região “[...] é a especificação de uma totalidade da qual faz parte através de uma articulação que é ao mesmo tempo funcional e espacial” (CORRÊA, 1986, p.46).

3.1.4 O conceito de lugar

O conceito de lugar tem sido estudado pelos geógrafos e outros profissionais preocupados em entender certas “particularidades” no todo do espaço geográfico. Nesta parte do trabalho, abordo brevemente alguns autores que dão ênfase ao

conceito de lugar, sem adentrar a perspectiva da geografia Humanística, cuja leitura e conceito pretendo analisar, com intuito de entender o espaço escolar como lugar.

Podemos dizer que, pela quantidade de pesquisas realizadas na Geografia, o conceito de lugar é um dos mais ricos, tanto em quantidade como em variações de abordagem, do atual período histórico. Segundo Carlos (2007), o lugar é a base da vida e pode ser analisado pela tríade habitante – identidade – lugar. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados exprimem-se todos os dias nos modos de uso, nas condições mais simples do cotidiano.

O lugar é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes. É o espaço possível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido, através do corpo. Santos (op. cit., p. 121) conceitua lugar como “porção discreta do espaço total identificada por um nome”. O mesmo autor também afirma que o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida: é o bairro, é a praça, é a rua. É onde as casas comerciais são mais que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro, e os motoristas de ônibus, bilheteiros, são conhecidos e reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não como simples prestadores de serviço.

Na atualidade, para muitos autores, o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade. Nesse sentido, o lugar apresentar-se-ia como “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta e enquanto momento” (CARLOS, 2007, p. 16).

Os lugares, como espaços produtivos, destacam-se e diferenciam-se pela concentração de objetos técnicos e ações. Com isso, as empresas negociam diretamente com os lugares onde querem instalar-se ou de onde vão retirar-se, influenciando a organização sócio-espacial, já que, a qualquer momento, outro lugar pode oferecer mais atrativos para sua reprodução e expansão. Essa leitura do espaço a partir dos lugares aproxima-se de como Santos (2002) estabelece as relações do mundo com o lugar.

Amorim (2008) destaca que a funcionalização do mundo nos lugares é dinâmica e que um dos caminhos para entender o lugar, na perspectiva tratada por Santos (2002), é pensá-lo a partir dos processos que o engendram, num cruzamento do tempo cronológico com o tempo do acontecer e manifestar da vida.

Assim, entende-se que é no lugar que o processo de globalização acontece, pois, cada vez mais, ele participa das redes e deixa de explicar-se por si mesmo. Essa relação local-global traz em suas contradições próprias, a possibilidade, tanto dos lugares tornarem-se reféns dos interesses hegemônicos quanto de se contraporem a eles, organizando-se e fortalecendo sua singularidade. Para Santos (1994, p. 19), frente à democracia de mercado o lugar “[...] é a sede dessa resistência da sociedade civil”.

3.2 A GEOGRAFIA HUMANÍSTICA E SUAS LEITURAS SOBRE O LUGAR

Ao longo dos tempos, a Geografia mostrou-se como um campo do conhecimento que busca, constantemente, a compreensão do mundo e suas contradições no âmago das relações sociais, na apropriação e uso do espaço modificado constantemente pelo fazer humano. Nesse sentido, ao longo do seu processo de desenvolvimento e construção, evidenciam-se diferentes formas de perceber, pensar e refletir os fenômenos sócio-espaciais, sendo cada uma das abordagens geográficas geradoras de linhas metodológicas, fundamentais no processo de construção do conhecimento geográfico.

Como resultado desse processo, surgem várias linhas, como a Geografia Pragmática ou Teorética, a Geografia Radical ou Crítica, entre outras. Com base nesse fato, destaco como se iniciou e se desenvolveu uma dessas linhas de pensamento: a Geografia Humanística. A Geografia Humanística começa a ser fundamentada a partir de trabalhos desenvolvidos nos anos de 1950 e, de forma mais sistematizada, durante as décadas de 1960 e 1970.

Podemos dizer que o objetivo geral desta perspectiva de análise espacial é a relação dos indivíduos com o seu meio ambiente, ou seja, com seu espaço geográfico. Analogamente ao conjunto das demais ciências sociais, a Geografia, em sua vertente Humanística, preocupa-se em enfatizar o papel do indivíduo na construção do seu mundo cotidiano, sendo, nas reflexões de Holzer (2000, p.112), “uma aproximação entre memória, história e espacialidade”.

A possibilidade de se apreender o real através de uma imagem construída pelo sujeito cognoscente, a partir de si próprio e de seu grupo culturalmente estruturado, coloca para a ciência uma maneira muito particular de lidar com o espaço-tempo – categorias essenciais da ciência geográfica.

Tempo e espaço relacionam-se com a distância: são estruturados e orientados pela intencionalidade humana. O tempo, inseparável da atividade locomotora, está implícito nos lugares, a partir das ideias de movimento, esforço, liberdade, objetivo e acessibilidade. (HOLZER, 2000, p.113)

Hildebert Insnar (1982) chama nossa atenção para o fato de que, em sua análise, o espaço geográfico é um produto social e, como tal, exprime relações entre grupos sociais pelos quais se define uma sociedade. Para este autor, o espaço geográfico apresenta a característica de conter em si uma carga de significado.

Gomes (1996) destaca que a subjetividade do saber é um dos traços mais marcantes do humanismo e deriva diretamente da concepção antropocêntrica da sociedade ocidental.

Na geografia, isto significa que a definição de uma espacialidade não pode ser estabelecida através da objetivação de uma ciência racionalista. O espaço e suas propriedades, distância, fluxo, hierarquia, possuem um sentido que não se reduz a medidas numéricas. Desta maneira, o espaço é sempre um lugar, isto é, uma extensão carregada de significações variadas. (GOMES, 1996, p.310)

Surge, assim, um novo modo de pensar a Geografia, sob um enfoque cultural, através do qual a natureza, a sociedade e a cultura são refletidas como fenômenos complexos e sobre os quais só se obtêm respostas a partir de experiências que se apresentam e conforme o sentido que as pessoas dão à sua existência.

Recorro mais uma vez a Gomes, a fim de caracterizar o trabalho do geógrafo:

O geógrafo deve se colocar na perspectiva de um observador privilegiado, capaz de interpretar. Ele dispõe, com efeito, de elementos que o tornam mais sensível à compreensão da atividade humana, notadamente daquela que se exerce espacialmente. A representação espacial significa, aqui, mais do que uma simples indicação da localização dos fenômenos; ela permite, com efeito, resgatar a inteligibilidade que os fatos espaciais adquirem quando são compreendidos a partir de seus contextos próprios. Os grupos humanos, quando se organizam espacialmente, não têm consciência explícita de todos os processos de significação que são atribuídos e vividos cotidianamente no espaço. A tarefa do geógrafo é, portanto, interpretar todo o jogo complexo de analogias, de valores, de representações e de identidades que figuram neste espaço. (GOMES, 1996, p. 312)

No contexto das transformações vividas no movimento da Geografia Humanística, conforme destacam Serpa (2001) e Holzer (1996), é lançado o livro *Topofilia*, de Yi Fu Tuan, cujo trabalho baseia-se nas obras do filósofo francês Gaston Bachelard. Yi Fu Tuan propõe que a Geografia volte-se a um novo pensar sobre a relação do homem com o mundo em que vive.

Outro nome que se destaca nessa discussão é Anne Buttimer. Segundo Oliveira (2001), essa pesquisadora tem importância fundamental na constituição da Geografia Humanista, tendo em vista o desenvolvimento de seus trabalhos que, a partir de um olhar crítico, tratou de questões sociológicas nos valores geográficos, avaliando as ideias de um ponto de vista filosófico, tecendo considerações sobre o existencialismo¹² e a fenomenologia¹³ no futuro da Geografia.

Em suas reflexões no encalço de uma alternativa à ciência objetiva, a autora afirma entender que a vertente humanística seria uma opção à ciência objetiva, dotada de uma tarefa revolucionária, já que explora o mundo vivido e cotidiano de toda gente. Para tanto, recorreria à perspectiva fenomenológica como um preâmbulo, “mais que uma fórmula operacional para métodos de pesquisa” (BUTTIMER, 1982, p.190).

Nessa vertente, Buttimer resiste ao posicionamento excessivamente contrário à ciência objetiva. Nesses termos, sentencia que é tempo de descobrirmos que a investigação humanística e a científica “não são inevitavelmente opostas: necessitamos encontrar seus papéis apropriados na exploração da experiência humana” (Op. cit.).

Somada às discussões, essa perspectiva despontou como um ressurgimento da perspectiva cultural na Geografia, sendo denominada como uma nova Geografia Cultural ou Geografia Fenomenológica, Geografia da Percepção, Geografia Humanística, enfim, Geografia Humanista. (OLIVEIRA, 2001; SEABRA, 1999; HOLZER, 1992).

Buscando maior compreensão dos ideais dessa linha de pensamento, a Geografia Humanística é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos.

12 Termo que indica um conjunto de filosofias ou correntes filosóficas cuja marca comum não são os pressupostos e as conclusões (que são diferentes), mas o instrumento de que se valem: a análise da existência. [...] A análise existencial é, portanto, a análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem vem a encontrar-se. (ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 402).

13 Descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição. (ABBAGNANO, 2000, p. 437)

A Geografia Humanística procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982, p. 143)

Sob esse viés, parte-se do princípio de que cada indivíduo tem uma percepção do mundo que se expressa diretamente por meio de valores e atitudes para com o meio ambiente. Em outras palavras, a Geografia Humanista busca a compreender como a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, nele relacionando-se.

3.2.1 O conceito de lugar na geografia humanística

A partir dos pressupostos filosóficos e metodológicos abordados pela perspectiva da Geografia Humanística, o estudo do espaço geográfico passa a ter referência no conceito de lugar. Entendemos que o lugar é um espaço da possibilidade da criação dos laços afetivos, de (re)conhecimento das pessoas, da percepção e construção da cultura, da possibilidade da percepção total e fragmentada do mundo. É também conteúdo para o desenvolvimento de reflexões sobre os usos dados pelas crianças no espaço escolar.

Como vimos destacando neste trabalho, o estudo do espaço escolar, dos usos que as crianças dele fazem, especificamente na Escola Municipal Henrique José de Souza, bem como o entendimento de sua construção conceitual e identificação das relações entre os sujeitos e este espaço, só é possível a partir do que esta vertente dos estudos geográficos traz como contribuição.

Na filosofia, Aristóteles definiu o termo lugar como o espaço que circunda o corpo. Descartes, buscando elaborar o conceito aristotélico, afirma que a determinação do lugar deve obedecer à relação da posição do corpo com a posição dos outros corpos (RIBEIRO, 1996).

Podemos dizer que, visualizado pela geografia humanística, o conceito de lugar ganhou nova dimensão que foge ao senso comum. Esse redimensionamento não se restringiu ao conceito de lugar, mas a diversos outros conceitos fundamentais da geografia.

Na abordagem da Geografia Humanística, o lugar ganha em abrangência de significado: deixa de ser compreendido apenas como um espaço produzido,

destacado na vertente teórico-metodológica a partir de Lefebvre, ao longo de um determinado tempo, pela natureza e pelo homem, e passa a ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo, agregando ideias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam.

Muito além de um espaço físico, de uma paisagem repleta de elementos e de referências peculiares passíveis de descrições objetivas e racionalizadas, como se expressava (e ainda expressa) na geografia tradicional, o lugar, na visão humanística, constitui-se como uma paisagem cultural, campo da materialização das experiências vividas que ligam o homem ao mundo e às pessoas, e que despertam os sentimentos de identidade e de pertencimento no indivíduo. Espaço carregado de simbolismo, o lugar torna-se importante conceito nos estudos de cunho qualitativo na Geografia. É, portanto, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o espaço geográfico em que vive.

Lara (1996), ao escrever sobre a escola como espaço-tempo qualitativamente específico da consciência cultural, dá ênfase nos múltiplos “textos”, possíveis de serem criados, numa escola onde “a palavra não apodreça, mas aconteça”. Para este autor, texto significa tecido. A sala de aula, o espaço da escola, para início de conversa, poderia definir-se como espaço-tempo institucionalizado, onde deve acontecer encontro de textos a serem elucidados.

Sempre me pareceu linda a algazarra dos recreios, no colégio. Todos ou quase todos falam. Melhor, gritam, correm, pulam, empurram, acotovelam-se, discutem. Se pudéssemos gravar todo esse intrincado e condensado gerar de textos, para depois decodificá-lo, teríamos uma grande riqueza: a vida de alunos e professores, cheia de experiências vividas, de tristezas, alegrias, frustrações, esperanças, atritos e solidariedades, dúvidas e críticas e muitas perguntas. (LARA, 1996, p. 212)

As observações acima me remetem à análise do espaço escolar como lugar, na perspectiva da Geografia Humanística. Lugar como espaço vivido, carregado de elementos simbólicos, codificados e decodificados por sujeitos específicos, sempre vinculados aos seus contextos.

Viñao Frago (op. cit.), em pesquisa sobre a relação entre currículo, espaço e subjetividade, enfatiza que

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do

fluir da vida” e a partir do espaço com suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 61)

Mello (2005, p. 34) enfatiza que o lugar surge como conceito chave na Geografia Humanística, advindo da noção fenomenológica do mundo vivido, emocionalmente modelado, introjetado e revestido de eventos, pessoas, itinerários, lutas, ambiguidades, envolvimento, sonhos e desatinos. É a base territorial e toda sorte de elementos que permitem à pessoa sentir-se em casa ou, por outro lado, distanciada em meio a um estranhamento topofóbico. (Tuan, 1980).

No artigo intitulado A Geografia Humanística, Yi-Fu Tuan (1982) indica cinco temas de interesse da geografia humanística: o conhecimento geográfico, território e lugar, aglomeração e privacidade, modo de vida e economia e, finalmente, religião.

Nesse contexto, acredita-se que as ideias a respeito do espaço brotam dos seres humanos, não somente com relação aos laços de afetividade que os unem ao lugar, mas também a partir dos aspectos mais banais do dia-a-dia. Por ser uma referência de valores e sentimentos, o lugar lembra as experiências e aspirações dos seres humanos, sendo, assim, fundamental para a sua identidade.

É importante elucidar que espaço e lugar são conceitos distintos, cada qual com suas particularidades e singularidades. Um local pode ser um espaço ou lugar em questão de horas. O espaço é estranho, o que incomoda é a aventura; o lugar é a tranquilidade, a segurança. Tempo e lugar são inseparáveis, por isso se conceitua na Geografia o espaço-tempo-vivido e os ritmos temporoespaciais (MELLO, 1990, p. 104).

Ao se interessar pelo elo que as pessoas manifestam com sua região de origem e pela experiência dos meios populares, Yi-Fu Tuan busca difundir suas ideias na América do Norte, enquanto outros pesquisadores o fazem a partir de suas contribuições na vertente humanística e cultural em outros lugares.

Nesse aspecto, Tuan inova ao se utilizar de um neologismo para fazer referência ao elo das pessoas para com o ambiente:

A palavra *topofilia* é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. (TUAN, 1980, p. 106).

Quando se manifesta mesclada com incidentes humanos e lembranças, a apreciação da paisagem é mais pessoal e duradoura, perdurando além do efêmero, surgindo como um envolvimento suave, inconsciente com o mundo físico. Tais relações sociais engendram afeição ou desprezo, uma vez que os lugares e os sentimentos são uma extensão da personalidade e caracterizam a identidade.

Assim, a consciência do passado é um elemento importante no amor pelo lugar, encarada como herança, um legado a ser preservado, algo que enraíza os sentimentos. Uma memória que pode ser tanto individual quanto social, reaparece nas relações pessoais com a simbologia do espaço vivido.

Tais laços de afetividade que ligam o homem – abstrata ou concretamente – ao lugar vivido despertam sentimentos e provocam relatos e referências verbais e/ou escritas de poetas, intelectuais e mesmo cidadãos comuns, os quais buscam evocar a “alma dos lugares”¹⁴, captam e descrevem o desempenho dos seres humanos, a fixação aos lugares, o cotidiano, o transcendental, a nostalgia, enfim, uma ampla gama de motivos e emoções.

Tentando evocar a “alma do lugar”, essas reflexões me permitem avançar no entendimento de como as crianças, alunos e alunas da Escola Municipal Henrique José de Souza, fazem uso do espaço escolar construído, transformando-o no seu dia-a-dia em lugar, repleto de sentido e significados.

14 Esta expressão é usada pelo professor Eduardo Yazigi, da Universidade de São Paulo, em sua obra intitulada *A alma do lugar – turismo, planejamento e cotidiano*, publicada em 2001, pela Editora Contexto.

4 A VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NOS DISCURSOS TEÓRICOS

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, as relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais - do adulto para a criança - mas relações dialógicas - entre o adulto e a criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança, como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (FARIA e SALLES, 2007, p.44).

As palavras de Faria e Salles corroboram os estudos da infância apresentados neste capítulo. É preciso enxergar na criança um sujeito social, atuante, capaz de posicionar-se frente às experiências vivenciadas em seu cotidiano. Dessa forma, as pesquisas desenvolvidas com base no campo da sociologia da infância não se restringem a uma análise do que os adultos querem que as crianças façam, mas como o fazem, como querem e como vivem efetivamente suas infâncias. Assim, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares. Esta parte do trabalho sintetiza alguns estudos que abordaram a temática da infância sob este olhar.

4.1 A GEOGRAFIA, A INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE VYGOTSKY NA INTERPRETAÇÃO DOS LUGARES DA INFÂNCIA

A Geografia é uma disciplina acadêmica que tem como um dos seus principais objetivos permitir ao homem compreender o espaço geográfico onde está inserido. Desde as séries iniciais da educação escolar, os alunos têm contato com conteúdos curriculares, comportamentais e atitudinais, os quais procuram desenvolver competências e habilidades que os possibilitam fazer uma leitura do mundo segundo as diversas linguagens utilizadas pela ciência geográfica.

Perez (1999) considera que

o tema central da geografia é o estudo do espaço, a partir da análise da relação ação-objeto, ou seja, que o espaço geográfico define-se pela

presença articulada da ciência e da técnica no território; podemos afirmar que o espaço contém tudo – desde a ação humana até os usos diferentes do espaço e tempo que tal ação provoca (PEREZ, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, penso que, para compreender a função “alfabetizadora” da Geografia como uma possibilidade para se aprender a ler e escrever o mundo da ciência e da técnica impregnadas no território, faz-se necessário entender como ela se estende na educação escolar. Vários são os conceitos geográficos a serem trabalhados para que os alunos consigam compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir de uma relação que pode ser a da linguagem-realidade.

Assim, nas séries iniciais da escolarização, momento que se denomina “Educação Infantil”, deve-se trabalhar com as crianças a ideia de valorização do espaço, aproximando a escola do cotidiano dos alunos. Nesse momento, são trabalhadas as noções mais elementares para o entendimento da complexidade espacial.

Normalmente, mas sem rigorosamente seguir esta regra, a Educação Infantil abarca crianças de 4 e 5 anos. Os conteúdos trabalhados devem estar, de certa forma, aliados à vida concreta dos alunos: o conhecimento do seu próprio corpo, o domínio do seu espaço vivido em casa, na rua, na sala de aula, na escola. Valorizar as relações sociais mantidas pelas crianças, nesse momento da escolarização, é igualmente importante para que elas compreendam que o espaço geográfico é construído de maneira coletiva pelos sujeitos que constituem o espaço e pelas ações que neles se concretizam.

Empreender ações na educação escolar, a partir do ensino pelos conceitos e categorias geográficas, remete ao trabalho a partir da construção da noção de vida em sociedade.

Essa construção é feita a partir das vivências e experiências concretas dos alunos, associando-se o vivido ao conceitual, e a vida cotidiana à vida escolar, de modo que eles compreendam a vida social como um todo e não como um conjunto de fatos isolados (PAGANELLI, 1993, p.43).

Estudar geografia é dialogar com o mundo, compreender o seu sentido; é possibilitar à criança ampliar os significados construídos, transformando sua

observação em discurso. Se o sentido do mundo está no próprio mundo, ler, viver e, de certa forma, produzir usos do espaço é apreender o sentido do mundo.

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura e de criação, como resposta aos desafios da vida, enfim, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. O espaço escolar deve compor um todo coerente, na medida em que é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, de forma que tanto o ato de ensinar quanto o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades ou de limites. Nesse sentido, para as crianças, a escola precisa constituir-se nesse tempo e espaço transformado em lugar, ou seja, a escola precisa transformar-se num lócus de sentido, de construção de identidades. “O lugar, ao ser construído pelo grupo que ali vive, passa ao mesmo tempo sendo sua base e sua expressão” (LOPES, 2000, p. 146).

O lugar – definido como ponto de partida para o ensino de Geografia nas séries iniciais da Educação Básica – tem que ser entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas, conforme nos ensina Milton Santos (1994). São essas lógicas que imprimem as singularidades dos lugares, das escolas. São espaços que, em geral, correspondem a um padrão de construção que é genérico, muitas vezes correspondem a um determinado modelo, mas que, pelo uso, no cotidiano da escola, pelas formas múltiplas de os sujeitos estarem no espaço, alteram o conteúdo da forma no cotidiano.

Atualmente compreendemos que, para os estudos geográficos, não há espaços estanques, separados e fragmentados. O espaço é sempre uma totalidade em movimento. Essa compreensão do espaço geográfico como totalidade tornou-se mais evidente a partir da densificação das técnicas, da ciência e, sobretudo, da informação, no momento histórico atual. Essa totalidade manifesta-se nos lugares, permitindo, pela observação e análise da realidade, a compreensão do mundo. Inexiste a possibilidade de estudar, pesquisar e ensinar a geografia como se o espaço fosse um amontoado de fragmentos. Se negamos o ensino fragmentário, resta-nos encontrar categorias capazes de não fragmentar a totalidade. O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais abrangente e abstrato requer, pois, a formação de conceitos. É dessa forma que entendemos que

O professor, como mediador, deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, de significados, valores, atitudes, crenças e saberes. (...) Nesse processo, as palavras, a linguagem geográfica, são signos, que em princípio, têm o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, tornam-se seu símbolo no pensamento do aluno (CAVALCANTI, 2005, p. 204)

Dessa forma, para que as ideias da geografia tenham sucesso na escola, é preciso romper com a estaticidade, com a fragmentação e com a neutralidade da educação tradicional. É preciso pensar a construção dos conceitos geográficos de forma a permitir a leitura e a representação do mundo, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores-pesquisadores. Trata-se de um processo complexo e contínuo, que se constrói ao longo do desenvolvimento, sendo importante a mediação constante do outro.

Nesse sentido, para a compreensão de como as crianças vão se constituindo como sujeitos espaciais, criando seu modo de viver, de ver e usar os espaços, dando-lhes sentido e significado, a teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky – que confere ao social seu devido papel no processo de construção do conhecimento – faz-se atual e essencial ao trabalho com conceitos em geografia bem como o uso desses conceitos e das categorias de análise.

No que concerne, por exemplo, a aprendizagens a partir do espaço escolar, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2005) enfatizam a competência política que as crianças demonstram quando são chamadas a intervir nos espaços que habitam ou em que estão inseridas pelo uso – o espaço-mundo, o espaço social local e o espaço institucional. No tocante a este último, entendem os autores que

a análise da acção política das crianças, através da acção política e educacional em contexto escolar, mostra-nos que as crianças são capazes de assumir objectivos políticos, de participar activamente no processo de tomada de decisão, de avaliar as actividades e de interpretar as suas conseqüências para os demais intervenientes no processo, tanto podendo fazê-lo individualmente, no seu papel de sujeitos autônomos, dotados de opinião e capacidade própria de intervenção, como em acção coletiva, como sujeitos envolvidos num processo solidário de asserção e mobilização para a transformação social.

A participação das crianças na organização da escola vai ao encontro concepção de infância que vê nas crianças sujeitos ativos, com direitos próprios, e não mais como meros recebedores do modo de ensinar e ver o mundo pelos olhos dos adultos. Sodré (2007) aponta que:

A escola não é apenas um local ou um espaço geométrico tridimensional, mas uma construção social que proporciona conhecimento, participação e interação de seus usuários, num processo permanente de relação sujeito-meio. O planejamento do atendimento destinado às crianças deve ser realizado de acordo com as mesmas, pois elas delimitam seu território, e deve favorecer a experimentação, o “brincar” coletivo e as interações interpessoais. Como as crianças são as principais usuárias da escola, deve-se refletir com elas as necessidades de desenvolvimento que serão os requisitos essenciais para a formulação do contexto educacional (SODRÉ, 2007, p. 134).

Para Vygotsky (1994), a evolução de cada homem – sua cognição e subjetividade – é um fenômeno singular, mas que também faz parte da história de seu ambiente social. Assim, o sujeito se constitui nas relações sociais, através da mediação com o outro.

É através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade (SMOLKA, 1995, p.9).

Mantendo sempre, em sua designação, a dimensão histórica – uma teoria sócio-histórica e histórico-cultural, a teoria vygotskyana propõe explicitamente a superação do modelo de compreensão do indivíduo como ser abstrato, isolado dos contextos. Ao contrário, concebe-se um sujeito situado histórica e culturalmente, cognitivamente aparelhado para ler o mundo e situar-se diante das circunstâncias, usando como instrumento os dispositivos culturais disponíveis em seu tempo (sistemas de criação, armazenagem e transmissão de conhecimentos).

As reflexões de Vygotsky conduzem ao desenvolvimento de uma teoria que compreende as atividades humanas historicamente a partir das conexões com a transformação das condições materiais da existência, considerando a natureza humana não uma categoria fixa que pode ser descrita numa perspectiva universalista, mas uma categoria em permanente movimento e transformação.

Tanto no âmbito do ensino-aprendizagem da geografia, quanto no âmbito da compreensão de como as crianças redimensionam, pelo uso, os espaços onde vivem, a compreensão do processo de formação de conceitos pelos sujeitos é fundamental. Pelos conceitos, o mundo das coisas é nomeado. Pelas experiências que travam com o espaço geográfico, com o contato com os outros (crianças,

adultos, jovens) as crianças promovem um processo de significação do mundo, e constroem, a seu modo, uma rede de significados próprios.

Um dos pontos de preocupação de Vygotsky é a formação dos conceitos pelas crianças, e seus pressupostos a esse respeito representam significativa contribuição para o ensino escolar. Conforme aponta Cavalcanti (2005, p. 195-196):

Para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe confere significados. O desenvolvimento do pensamento conceitual, entendendo que ele permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, é função da escola e contribui para a consciência reflexiva do aluno.

Vygotsky (1994) discute, do ponto de vista psicológico, as fases de desenvolvimento da criança, porém alerta que essas “fases” devem ser vistas pelos professores como pistas evidentes de formação de conceitos para cada idade.

A partir da teoria de Vygotsky, a primeira fase que a criança passa no processo de formação de conceitos é o sincretismo, quando, para resolver um problema, ela aglutina ou “amontoa” vários objetos desiguais, sem qualquer fundamento e relação entre si. Nesse estágio, segundo Vygotsky (1999), o significado da palavra denota nada mais que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que vão se aglutinando em imagens na mente da criança.

Na segunda fase, chamada de pensamento complexo, os objetos, que antes estavam isolados na mente das crianças, começam a associar-se, não simplesmente segundo suas impressões subjetivas, mas sobretudo devido às relações existentes entre esses objetos, agrupadas em famílias separadas. De acordo com Vygotsky (1999, p. 76),

Quando uma criança alcança esse nível, já superou parcialmente seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas – um passo decisivo para afastar-se do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo.

Nesse momento, como a criança ainda não tem a consciência dos conceitos que está realizando, ela não consegue operacionalizar o pensamento abstrato com maior liberdade. A consciência é entendida aqui como a “percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente” (VYGOTSKY, 1999, p. 114). No entanto, é uma fase extremamente importante no processo de formação dos conceitos mais abstratos, porque é nela que se dá o início da unificação das impressões

desordenadas, a partir dos objetos discretos vivenciados em grupo. Em suma, “cria as bases para organizações posteriores” (VYGOTSKY, 1999, p. 95), a partir da interiorização dos instrumentos culturais e da regulação do próprio comportamento.

Como podemos perceber, as ideias centrais de Vygotsky nos ensinam que o processo de desenvolvimento de conceitos propriamente ditos não se dá de dentro – intrapessoal – para fora – interpessoal – mas sim no movimento contrário, ou seja, de fora para dentro, ou ainda, do interpessoal para o intrapessoal. Os Processos Psicológicos Superiores (PPS) originam-se na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros. Enfim, essa é a formulação central da escola de pensamento histórico-cultural vygotskyano.

Para Vygotsky (1998), os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos, ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. Oliveira (1992, p. 28) aponta que “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo”.

A categoria geográfica do lugar ultrapassa o sentido dado a ela como um conceito cotidiano, baseado na mera descrição e constatação das formas dos objetos que fazem parte do entorno imediato da criança. Nesse contexto, para as crianças, entender os usos do espaço escolar é fundamental porque, a partir da vivência dos alunos e das referências geográficas, promove-se o desenvolvimento de conceitos vinculados ao espaço geográfico e à construção de uma leitura própria de mundo.

Como já enfatizei, nesta pesquisa assumo o lugar como uma categoria de análise, uma vez que, sendo o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, exige que o seu conteúdo seja explorado e conhecido: nesse caso, abordo o uso do espaço escolar pelas crianças da E. M. Henrique José. Para tanto, faz-se necessária a sistematização do conhecimento. É importante lembrar que os conceitos científicos e cotidianos não são aspectos completamente antagônicos. Ambos fazem parte do mesmo processo, embora ocupem posições diferentes.

O conceito científico é aquele que se constrói a partir do encontro dos conceitos cotidianos ou espontâneos com aqueles mediados pela ação da/na escola. São pontos de encontro da experiência cotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimento. O conceito cotidiano dado no e pelo uso do espaço escolar encontra-se com os conceitos geográficos, vinculados ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da geografia.

Embora os conceitos científicos e espontâneos da criança se desenvolvam em direções contrárias, inicialmente afastadas, como destacado por esta vertente analítica, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar. Esse é o ponto fundamental nos pressupostos da teoria vygotskyana sobre o processo de formação de conceitos, conforme explica o autor:

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas – ao se operar com o próprio conceito – cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos. Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendentes, para um nível mais elementar e concreto (VYGOTSKY, 1998, p. 134-135).

Esse movimento ocorre porque a origem dos conceitos espontâneos é diferente dos conceitos científicos. Enquanto os primeiros têm origem num confronto direto com uma situação concreta, os segundos envolvem, desde o início, uma situação mediada pelo ensino em relação a seu objeto. O papel da escola é fundamental nesse movimento ascendente e descendente do processo de formação de conceitos e, conseqüentemente, no desenvolvimento psicológico da criança.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Esse avanço se dá pelo aprendizado que a escola possibilita, logo o aprendizado precede o desenvolvimento, daí sua importância. Para Vygotsky (1998, p. 117-118)

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos fazem parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado

adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de uma forma ou de outra, seriam impossíveis de acontecer.

As falas, os desenhos, as condutas das crianças em relação ao uso do espaço escolar, em minha análise, indicam que a possibilidade dos conteúdos impregnados pelas ações destas crianças evidenciam o desenvolvimento de uma série de aprendizagens promovidas pela escola, as quais são articuladas a outras.

4.2 A EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA

Início este capítulo com Fanny Abramovich:

CÓDIGO PENAL – CÓDIGO DE MENORES

Capítulo II – Das crianças da primeira idade (ou do direito de mudar de idéia)

Art. 4º A recusa de receber a autoridade encarregada da inspeção ou de qualquer pessoa delegada ou autorizada em virtude da lei, é punida com as penas do crime de desobediência, em caso de injúria ou violência com as do crime de desacato.

O direito de dar a própria opinião, fazer as coisas que a gente bem entender, mesmo que acabe se estrepando... E daí? De não achar que qualquer um pode ir mandando na gente e muito menos ter que ser obediente só porque o outro é grande, forte e apela, aos berros, dizendo que é pai, mãe, professora, essas coisas... (Fanny Abramovich – Como é injusto ser de menor)

Quando li esse texto, lembrei-me de um diálogo que tive recentemente com meus alunos, na hora da “rodinha”. Como acontece diariamente, no início da aula, sentamos no chão da sala, formando um círculo, e cada criança fala um pouco do que fez naquele dia, narra brincadeiras, passeios, o que comeu no almoço, fatos acontecidos na rua, no prédio onde moram, enfim, falam sobre suas experiências de vida. As crianças falam o que têm vontade, dialogam e trocam experiências entre si. Nesse sentido, compartilho com as ideias de Vasconcellos:

A educação infantil é o espaço privilegiado onde essas linguagens aparecem integradas, cooperando umas com as demais. (...) Desde pequenos, na relação com os outros – adultos e crianças – vão construindo as linguagens. Aprendendo a ler e comunicar os sinais de confiança e alegria em um sorriso, de aconchego e segurança em um colo, o desejo de contato em um aceno de mãos. Movimentos viram gestos, gestos e objetos

viram cenas. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra. (VASCONCELLOS, 2008, p. 16)

Fred¹⁵, um menino esperto e muito brincalhão, é sempre o primeiro a deixar a mochila sobre a carteira e correr para o lugar onde fazemos a rodinha. Lembro-me bem do dia em que disse: *Eu adoro fazer rodinha!* A foto 3 ilustra um desses momentos em que os alunos estão, na rodinha, reunidos para a leitura.

A fala de Fred chamou minha atenção enquanto organizava meus materiais sobre a mesa. Juntei-me às crianças e perguntei ao Fred por que ele gostava tanto do momento da rodinha. Com um ar de felicidade ele respondeu: *Porque eu posso falar! E todo mundo fica ouvindo.*



Figura 3 – crianças na rodinha de leitura

A exposição feita por esta criança me remete aos estudos da psicologia do desenvolvimento e ajuda a ilustrar a evolução que os estudos sobre a infância tiveram ao longo dos anos, embora muitas crianças continuem sem voz e sem vez. Além disso, demonstra um sentimento de pertencimento a uma comunidade, nesse caso, a escola, lugar que considera “seu” e onde suas opiniões são respeitadas e

15 Seguindo a vontade dos pais e responsáveis, durante a pesquisa, optei por usar nomes fictícios.

valorizadas. É o que aponta Rua (2007), em seus estudos sobre *Infância em territórios de pobreza*:

É, em grande medida, a existência destas redes de afecto, em que as crianças se sentem como um elemento fundamental numa cadeia de gerações que perpetua os valores, as solidariedades, as identidades do grupo, que torna substantivo este bem-estar no contexto de habitação. [...] Este convívio sempre próximo dos outros possibilita uma mais fácil projecção afectiva do eu nos espaços, nos lugares, investindo-os de sentimentos de amor e de pertença. (RUA, 2007, p. 219-220)

O termo “infância” é definido no dicionário Aurélio como período de crescimento, no ser humano, que se estende do nascimento até a puberdade. Também é comum, nos estudos sobre psicologia infantil, dividir a infância em dois períodos: a primeira infância, que corresponde aos primeiros cinco anos de vida, e a segunda, que vai dos 6 aos 12 anos, sendo que para cada período, o desenvolvimento infantil aparece subdividido em áreas distintas: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento social, moral; estas, por sua vez, são subdivididas em fases ou etapas: fase oral, anal, fálica (JUSTO, 2003). Em se tratando do desenvolvimento cognitivo, focaliza-se o desenvolvimento da personalidade infantil, ou período sensorio-motor, pré-operatório, entre outros.

Porém, sabe-se que não só essas divisões e subdivisões do desenvolvimento infantil são relativamente recentes, mas também que a noção de infância é própria das sociedades evolutivas, inventada na modernidade, firmando-se nos dois últimos séculos.

Justo (2003) enfatiza que

Mais precisamente, pode-se dizer que foi com o advento da psicanálise e com as teorizações freudianas, no começo do século XX, que a criança passou a ser considerada como sujeito dotado de uma sexualidade particular, com emoções e sentimentos próprios, diferente do adolescente e do adulto. Toda essa sequenciação evolutiva, ou seja, criança, adolescente e depois adulto, é uma terminologia que não figurava entre as preocupações das sociedades ocidentais. (JUSTO, 2003, p. 47)

Para Sarmiento (2005), compreender a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas em características biológicas e psicológicas que, por vezes, objetivam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil, a fim de buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. É preciso pensar a infância não só como um “fato” biológico, mas também como uma

construção histórica/cultural/social, através da qual cada criança, cada uma com seu enredo, é ator em sua própria história.

A infância, como objeto de investigação no campo da história, tem produzido estudos desde o século XIX. Entretanto, somente na década de 1960, a partir de fontes iconográficas, de diários de famílias, cartas, entre outros, o autor Phillipe Ariès desenvolve, de modo mais sistemático, seus estudos sobre a história da infância.

Phillipe Ariès (2006), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, apresenta tanto a evolução do sentimento infância e de família quanto a forma de organização familiar, ao longo do tempo. Em seu estudo, supõe que o “sentimento de infância” surge no arrolar das diversas transformações ocorridas nas relações familiares.

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, pouco depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade [...] A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais (ARIÈS, 2006, p. 193).

Na família medieval, não havia um espaço separado para a criança e logo após o desmame, esta já participava da vida adulta, socializando-se, sem que houvesse um preparo especial. À família cabia a transmissão da linhagem e dos bens, não se destinando atenção para a sensibilidade entre seus membros, já que não havia lugar para a intimidade. A alta taxa de mortalidade entre as crianças é outro ponto de destaque nas pesquisas de Áries, sendo compreendida por ele, entre outros fatores, como resultado da negligência dos adultos. A morte das crianças era considerada natural, e, quando sobreviviam, entravam diretamente no mundo dos adultos.

De acordo com Áries (2006), até o século XVII, a criança era considerada como mero ser biológico, sem estatuto social, autonomia, vontades próprias, um “adulto em miniatura”. Para a criança pequena já existia uma representação de sentimento – a *paparicação*

[...] reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisa engraçadinha. As pessoas se divertiam com as crianças pequenas como se fossem um animalzinho, um macaquinho impudico. [...] A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2006, p. 10).

O período compreendido entre os séculos XV e XVI marca uma nova fase sobre o reconhecimento das crianças no seio da família, cabendo a esta a responsabilidade de criar e cuidar dos pequenos e pequenas. Entretanto, não havia, por parte da família, a preocupação com a formação e com o desenvolvimento integral das crianças, reduzindo-se, dessa forma, o papel da infância na sociedade.

As mudanças ocorridas no interior das famílias em relação à infância, já no final do século XVII, vêm acompanhadas de importantes estruturações da sociedade quer seja nos aspectos políticos, religiosos, econômicos ou sociais. A vida tornou-se mais privada, e as famílias passaram a dispensar mais tempo e cuidados ao seu núcleo familiar, especificamente às crianças.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 2006, p.12)

A Modernidade marca um período de grandes transformações no papel da família e da escola em relação ao desenvolvimento das crianças. Seu espaço social é ampliado, e o conceito de infância é desenvolvido. De acordo com Boto (2002), embora essas mudanças não tenham ocorrido em curto espaço de tempo, elas mostram a evolução da sociedade e as diferentes maneiras de se perceberem as crianças ao longo dos anos, especificamente entre os séculos XVII e XIX.

Reconhecida em especificidades que são suas, a criança passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar pelo decréscimo das taxas de mortalidade infantil que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças. (BOTO, 2002, p. 12)

Paralelamente à educação da criança no meio familiar, emerge uma nova forma de ensino, constituído pelas instituições escolares, separando da criança do mundo adulto. As escolas firmam-se como instituições de ensino, ou seja, como local de preparação das crianças para a vida adulta. “A criança, enquanto durava a

sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto” (ARIÈS, 2006, p.24).

Com o desenvolvimento econômico e social da época contemporânea, há uma transformação radical no papel social da criança e da mulher. Durante o século XIX, a criança passa a ser considerada tanto em sua especificidade psicológica quanto em sua função social. Daí, a infância passa a ser definida como fase diferenciada da vida adulta, com características próprias e peculiares.

Tornando-se modelo no interior da história, mesmo com as críticas à metodologia, o trabalho de Ariès teve por objetivo compreender o percurso histórico de construção do conceito moderno de infância, idealizado como uma idade diferenciada do adulto. Embora sua pesquisa tenha sido alvo de críticas pelo fato de ter tomado como objeto privilegiado de estudo a infância nas elites, ela influenciou uma série de investigações que abordam como a noção moderna de infância e o lugar social que a criança assume na família burguesa compõem um constructo cultural. Constructo que afirmou, ao longo da história, a especificidade da criança, bem como a constituição de práticas materiais e simbólicas voltadas para seu cuidado e proteção, esboçando o que Ariès qualifica de “sentimento de infância”.

Ainda que a compreensão da noção de infância como fase da vida seja uma construção histórico cultural, fruto de diferentes contextos e em constante movimento, a infância continua sendo vista por muitos como uma fase de preparação para outros momentos da vida, sendo esta visão compartilhada por muitos pais e educadores. É o que nos mostra Muller e Redin (2007), em suas pesquisas sobre infâncias e práticas escolares:

Ainda se percebe pelos estudos e investigações com pais e educadores que as escolas ainda são concebidas para “disciplinar” as crianças, para que aprendam a guardar seus materiais e brinquedos, etc. É difícil ainda se perceber adultos que acreditam que as crianças possuem sensibilidade, que são capazes de apreciar obras de arte, de dirigirem seus olhares para um mundo cheio de formas, cores, movimentos, texturas, manchas, sombras... (p. 16)

Rosemberg (1985) esclarece que uma postura em relação às crianças se mantém e pode ser identificada em muitas culturas: trata-se da visão adultocêntrica, sob a qual a sociedade é organizada por e para adultos, eliminando-se a igualitária relação adulto criança, cabendo o poder ao primeiro. Este representa o papel do

emissor, aquele que ensina; e a criança, o de receptor passivo, aquele que aprende. “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um *vir a ser*. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, p. 25).

A concepção do *vir a ser* é fruto da concepção que vê a infância como o período da negação. Para Sarmiento (2005) apud Lopes (2009, p. 4-5), “um traço que tem acompanhado as crianças é a compreensão de suas infâncias na perspectiva da negatividade, inscrita desde a palavra latina, é o *in-fans*, o que não fala [...] é a idade da não razão, é a idade do não trabalho [...]”.

Atrelar à infância pressupostos de negatividade é ignorar a criança como ser social, sujeito ativo, que ocupa um lugar na história através das relações sociais que se estabelecem a cada dia. É o que aponta Sarmiento (2007), ao defender a “visibilidade da infância” em seus estudos:

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 35-36).

A Sociologia da Infância vem contrapor-se a essas ideias de negatividade, ampliando as discussões sobre a emergência de um novo paradigma, através do qual as crianças são vistas como sujeitos de sua própria história.

De acordo com Cerisara (2004), é preciso buscar um outro olhar: o de que as crianças são sujeitos completos em si mesmos, pensam e se expressam criativa e criticamente sobre o espaço institucional em que vivem, são sujeitos conscientes de sua condição, situação, expressando-se de múltiplas formas.

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou com quem vivem suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que atuam junto a meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva como creches e pré-escolas. (CERISARA, 2004, p. 37-38).

Os estudos voltados para a Sociologia da Infância proclamam que as crianças sejam estudadas a partir de suas próprias vozes, assumindo a existência de muitas *Infâncias*, com valores, culturas e modos de ser próprios e contraditórios. Assim, o conceito de infância, longe de se relacionar apenas a uma fase biológica da vida humana, como há muito vem sendo encarado, é uma construção de natureza sociológica, conforme define Sarmiento:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e contraditório, não se esgota. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-366)

O conceito de infância tem sido discutido, formulado e interpretado por diversas ciências, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Pedagogia, as quais ora veem as crianças como sujeitos, com opiniões e sentimentos próprios, ora como simples objetos, que nada compreendem ou sentem. (Lopes, 2005)¹⁶

Na perspectiva de pensar a infância a partir dos referenciais dos lugares e dos territórios, enfatizamos o trabalho de Lopes (2005), que sistematiza os princípios norteadores para uma forma de se olhar a infância:

- a) a infância deve ser compreendida e interpretada como uma construção social, distanciando-se de suas concepções naturalistas e biológicas e aproximando-se da dimensão cultural de cada sociedade;
- b) como dimensão social e cultural, marcado por variedades, é possível falar em infâncias e não apenas numa infância;
- c) as crianças devem ser percebidas como ativas na construção da sociedade e enquanto sujeitos prechos de relações sociais, são merecedoras de estudos a partir de si mesmas.

Seguindo esse “olhar”, temos uma nova forma de conceber a infância, quando a criança é vista como um ser social concreto, produtora de sua própria história, em diferenciados contextos sociais. “Elas vivem histórias singulares e conhecem as vantagens e as vicissitudes das diferenciações sociais”. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.401-402).

A Geografia da Infância busca compreender como se configuram os territórios da infância, em diferentes espaços e tempos. É o que caracterizo, a seguir, na

16 www.anped.org.br, acessado em 06 Jan. 2009

tentativa de mostrar como essa nova área de pesquisa faz-se necessária no estudo sobre os usos do espaço escolar pelas crianças.

4.2.1 Uma geografia da infância

O termo Geografia da Infância foi cunhado recentemente pelos professores Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos (2005) tanto para designar os estudos da infância em seus diferentes contextos quanto para melhor compreender “como os arranjos sociais e culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças se apropriam dessas dimensões” (Idem, *ibidem*, p. 32).

Os conceitos de espaço, lugar e território são amplamente discutidos pela Geografia da Infância, a fim de investigar e entender a infância pelos “lugares” onde as crianças vivem e constroem suas identidades. É importante que os estudos sobre espaço, lugar e território sejam desenvolvidos sob a ótica da criança, da sua percepção e seu modo de ver, entender e se relacionar como mundo.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos de **territorialidades infantis**. A **Geografia da Infância** é o campo de reflexão de todas essas dimensões¹⁷. (Idem, *ibidem*, p. 39)

A ideia de cultura, abordada pela Geografia da Infância e pela Sociologia da Infância, relaciona-se à capacidade que as crianças têm, sendo sujeitos sociais, de criar e recriar conhecimento, através das diversas formas que se relacionam no e com o mundo, produzindo, assim uma cultura da infância.

A consideração das crianças como actores sócias de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO, 1997, p. 20)

Em outro trabalho, Sarmiento (2002) aponta que

as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que

17 Grifos dos autores

veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbologia do mundo. [...] Nesse sentido, há uma universalidade das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. (Idem, ibidem, p. 12)

Ainda sobre a cultura infantil e suas diferentes formas, encontramos nos estudos de Pinto (1997) uma grande contribuição sobre os diferentes lugares de sua manifestação:

- Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão;
- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; com participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar;
- Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos (PINTO, 1997, p.65-66).

Sendo as crianças formadoras de cultura, torna-se de fundamental importância a discussão sobre as dimensões espaciais onde se configuram as práticas infantis bem como suas formas de atuação e transgressão. Nos espaços demarcados pelo mundo adulto, as crianças produzem uma forma própria de apropriação, dando-lhes uma configuração nova e singular. “Na medida em que as crianças estabelecem suas relações culturais, suas acepções estão carregadas de significações espaciais, pois não lhes é possível viverem suas infâncias deslocadas dos espaços”. (LOPES, 2008, p. 66)

Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que “toda criança é criança de um local”, tendo cada uma delas o seu lugar. Mas um lugar próprio, único, embora, muitas vezes, pensado e planejado pelo universo dos adultos:

Para cada criança do lugar existe também um lugar de criança: um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da vivência da infância nesse lugar. [...] Entretanto, as crianças, ao se apropriarem desses lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, que não foram originalmente pensados para ela, muitas vezes até se constituindo em territórios socialmente vedados às crianças, que ainda assim se apossam, criando suas próprias territorialidades: territórios de crianças. (VASCONCELLOS, 2004, p. 14)¹⁸

A categoria geográfica *lugar* é ponto de fundamental importância neste estudo, uma vez que, através das relações desenvolvidas pelas crianças no ambiente da escola, através de ações e práticas desenvolvidas em seu cotidiano, descortinam-se os usos (por elas dado) do espaço escolar. Esses usos, como mostraremos no próximo capítulo, imprimem outros conteúdos às formas constituídas do espaço escolar. É no uso do espaço que entendemos que as crianças constroem seu lugar, o lugar-escola.

Na visão de Bachelard (1978), o espaço físico disponibiliza-se para ser construído de modo simbólico, convertendo-se em lugar a partir do fluir da vida dos indivíduos que o utilizam. “Todos os espaços de intimidade se caracterizam por uma atração. [...] Nessas condições, a topoanálise tem a marca da topofilia¹⁹”. (Idem, *ibidem*, p. 205)

O lugar assume valores e significados especiais para aqueles que o vivem. É um espaço carregado de emotividade, onde as representações sociais se articulam.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. (TUAN, 1983, p. 6)

Sendo o lugar um produto da experiência humana, um somatório de dimensões simbólicas e culturais, sua configuração tem início desde nossa mais tenra idade, nas fases iniciais da vida, quando o contato direto com espaço é mediado pela ação do outro, através de instrumentos e signos. De acordo com Vasconcellos (2008),

Esses instrumentos e signos – que se encontram pulverizados em todos os elementos da cultura e são os elementos mediadores na relação entre o

¹⁸ www.anped.gov.br (acesso em 06 Jan. 2009).

¹⁹ Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal. (TUAN, 1980, p. 5)

homem e o mundo – são alcançados por meio das relações entre os homens. No entanto, a relação destes não é de simples consumidores. Os homens são produtores de linguagem. Eles criam novos sentidos e, ao mesmo tempo, nova linguagem que os comuniquem. São criadores de ferramentas e não simples usuários de ferramentas. Inclusive, porque o sentido novo exige linguagem nova para sua expressão (Idem, *ibidem*, p. 103).

As formulações, ideias e teorias da Geografia da Infância, embora recentes, estão presentes há muito no cotidiano vivo e dinâmico da escola. É preciso que educadores e educadoras vejam nas crianças “agentes produtores do espaço que gestam e dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (LOPES, 2007, p. 55).

5 A PESQUISA: ACHADOS E USOS DO ESPAÇO ESCOLAR PELAS CRIANÇAS

Ao longo do tempo, a conceituação sobre o espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas na perspectiva do espaço geométrico, para assumir também a dimensão social. Nessa trajetória, a Geografia tem contribuído sobremaneira no sentido de auxiliar no entendimento dos significados do espaço na vida social, estendendo a visão para além dos aspectos da aparência, para além do aspecto visível da realidade expresso na paisagem. Em outras palavras, a Geografia tem engendrado o olhar em direção à essência, ou seja, em direção às lógicas, aos processos, aos fatores e usos de cada aspecto visível. O espaço não é neutro, pelo contrário, está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o vive, de quem o percebe e o significa, fazendo dele seu lugar, imbricando-lhe, portanto, significações afetivas e culturais.

Os espaços de vivência – a casa, a escola, o bairro – não só representam oportunidades de uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação de estruturas cognitivas, mas também, em sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Além disso, esses espaços têm um sistema de valores implícitos que poderão contribuir, ou não, para que o espaço possa ser vivido como um lugar, propiciando laços afetivos, sentimento de identidade, de apego e pertencimento.

Almeida & Passini, enfatizam que

O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É apreendido pela criança através das brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses. (ALMEIDA & PASSINI, 1999, p. 26)

Nesta pesquisa, cuja ênfase recai no uso do espaço escolar pelas crianças, é importante ressaltar que o espaço vivido pelos alunos e alunas da Escola Municipal Henrique José de Souza é um constructo planejado e gerido por múltiplos interesses, manifestos e ocultos, podendo afetar a vida dos sujeitos, suas vivências, suas aprendizagens. Se o espaço escolar é um elemento significativo do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica e ampla de currículo oculto, normas e valores, embora implícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender com a educação.

Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (VINÃO FRAGO, 2001, p. 61).

Na contemporaneidade, momento em que se buscam novos paradigmas para a educação, propondo-se uma escola inclusiva, mais aberta e plural, que seja capaz de atender adequadamente às necessidades de aprendizagens de seus alunos, independente de suas diferenças, a questão do espaço e seus usos pelas crianças, adquire uma importância ímpar. O espaço vivido pelas crianças pode ser referenciado como currículo para as séries iniciais da escolarização, uma vez que as crianças, ao se colocarem no espaço, ao usá-lo, experienciá-lo, vão dando vida própria a velhas formas, construindo conteúdos particulares, próprios de significados da e para a infância. Esses conteúdos podem ser analisados no trabalho com as aprendizagens, nos vários momentos de permanência das crianças na escola.

O espaço escolar pode ser encarado como possibilidades de práticas pedagógicas na medida em que o espaço material, isto é, o espaço construído da escola que constitui o objeto desta pesquisa é, em certa medida, um pano de fundo onde as sensações se revelam e onde são produzidas marcas profundas que permanecem na memória, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. Em pesquisas sobre a constituição dos espaços escolares, Viñao Frago (2001, p. 63) escreve que a “tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”.

Considerando as imagens coletadas, relatos, experiências, desenhos, bem como a dimensão educativa da escola, o espaço escolar adquire fundamental relevância. Para interpretar os usos, as experiências, as vivências dadas neste recorte, é preciso considerar esse espaço como parte integrante de um contexto macro e como um reflexo das representações sociais, quais sejam o conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas por um grupo, nesse caso, as crianças, ecoando os pressupostos de Wolff (1996):

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte dos conteúdos simbólicos. Através de suas formas os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando (WOLFF, 1996, p. 105).

Seguindo na mesma linha de discussão, Escolano (2001, p. 27) afirma que “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, [...] ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares”.

Se a configuração de lugar surge de um processo dinâmico de uma rede de relações, que cria e recria possibilidades de usos cotidianamente, posso afirmar que, pela forma como as crianças se comportam no espaço da escola Henrique José, aparentemente estático, configura-lhe a categoria de lugar, reforçando o que afirmam Wolff e Escolano sobre o espaço dado pelas construções, pela arquitetura.

Inseridas em um meio social, portanto sujeitos sociais e históricos, as crianças são, por natureza, seres singulares, que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio e, através das relações que estabelecem com os outros e com o meio, estão em constante tentativa de compreender o mundo em que vivem. Utilizando-se das mais diferentes linguagens, ideias originais e hipóteses sobre aquilo que buscam desvendar, elas vão construindo seu próprio conhecimento, não como uma exata cópia da realidade adulta, mas como fruto de um trabalho de criação, significação e ressignificação.

5.1 A ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE JOSÉ E SEUS ESPAÇOS

Como já se explicitou, a Escola Municipal Henrique José de Souza, localizada em um bairro da região Norte da cidade de Juiz de Fora, denominado Cidade do Sol, como ilustra a figura 4, é o local onde se desenvolveu esta pesquisa.



Figura 4: Bairro Cidade do Sol – destaque para a
Escola Municipal Henrique José de Souza

Localizada em uma rua ladeada por um paredão de pedra, que impossibilita novas construções, a escola, como ilustra a figura 5, situa-se em uma área plana do bairro.



Figura 5: Rua Cidade do Sol

O poder público, na época da construção da escola, em 1987, não cogitou uma possível demanda de ampliação em virtude do crescimento do número de alunos matriculados, de forma que a expansão da escola está comprometida, quer seja pelo lado direito, onde há uma residência particular, quer seja pelo outro lado, transformado em via de acesso pelas famílias carentes que se instalaram no terreno público, no alto do morro.

Com todos os espaços adaptados para funcionar como salas de aula e funcionando nos três turnos – matutino, vespertino e noturno – hoje a escola enfrenta dificuldades para cumprir pontos definidos em seu Projeto Político

Pedagógico²⁰ (PPP), como atendimento extraturno aos alunos, com aulas de música, informática e laboratório de aprendizagem.

Uma característica marcante da escola é a receptividade aos alunos após o horário em que estão matriculados. Isso acontece principalmente com o turno da manhã, com alunos na faixa etária entre 10 e 16 anos de idade, que já circulam livremente pelo bairro e podem ir sozinhos para a escola. É comum vê-los de volta à escola, às treze horas, quando têm início as aulas do turno da tarde.

Frequentemente, fora do seu horário de aula, eles “visitam” a escola, são solícitos, alegres e disponíveis para ajudar, principalmente nas atividades que envolvam artefatos tecnológicos, como instalar som, *data-show*, ou organizar a brinquedoteca, a biblioteca e os materiais para as aulas de educação física.

Sua constante presença na escola não se deve apenas a fatores afetivos, mas também pelo fato de não haver, no bairro, espaços e equipamentos de lazer em que possam passar o tempo de forma divertida e saudável. A escola, dessa forma, incorpora a função do Estado, que negligencia a importância dos espaços públicos de lazer e convivência na vida dos cidadãos, sejam eles estudantes ou não.

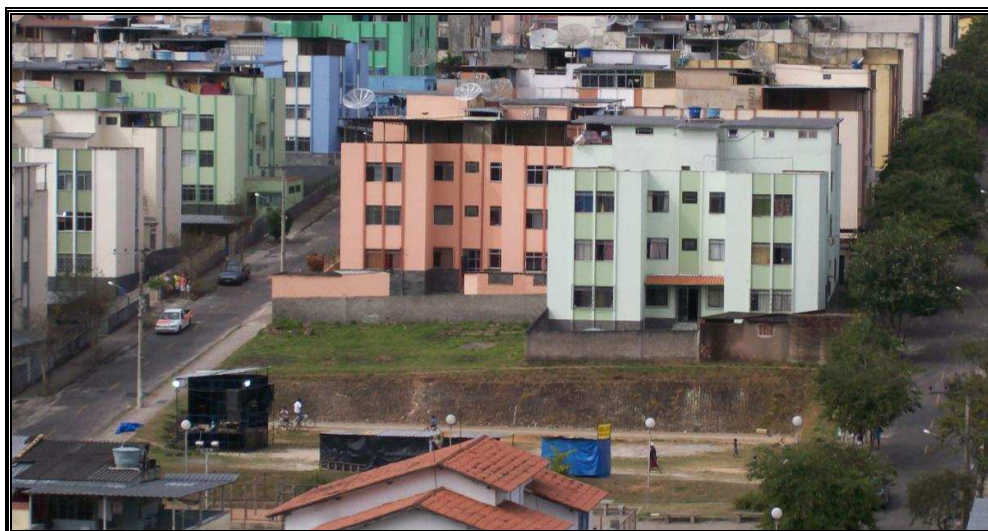


Figura 6: vista do campo de futebol – espaço anexo à praça do bairro

20 Segundo Libâneo (2004), o Projeto Político Pedagógico – PPP – é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados e modos de agir das pessoas que participaram de sua elaboração.

Sobre a falta de políticas públicas voltadas para a vida das crianças na cidade, Redin e Didonet (2007) apontam que

Não se pode deixar que a expansão da cidade seja determinada apenas pelo modelo econômico; é preciso fazer esforços determinados para dotá-la de meios que atendam às várias dimensões da vida de seus habitantes e, em especial, que garantam uma infância feliz. É possível projetar cidades mais habitáveis, como espaços e tempos para encontros e intercâmbios, com equipamentos e infra-estruturas culturais, lúdicas e formadoras que contribuam para a melhoria da qualidade social da vida das pessoas (REDIN E DIDONET, 2007, p. 31).

Tanto a escola quanto o bairro sofrem com a precariedade dos seus espaços e com a dificuldade de ampliação. Por inúmeras vezes, vivenciei situações desagradáveis dentro da escola, segregando o convívio do/no/com o espaço escolar em relação aos turnos de estudo. Um exemplo corriqueiro é o horário da merenda para as turmas do primeiro ano, quando as quatro mesas do refeitório estão ocupadas por alunos de outro turno que, geralmente, estão lendo, sendo monitores de alunos com dificuldade de aprendizagem ou jogando xadrez²¹. Como não há espaço para abrigar duas atividades distintas, os alunos do turno da manhã são obrigados a interromper o que estão fazendo, já que a prioridade de uso do local, naquele momento, é para as crianças do segundo turno.

De acordo com Lopes (2007, p. 10),

A construção dos espaços físicos, da arquitetura espacial, em suas diversas escalas, guarda em si concepções e propósitos em torno dos quais esse é erguido, sua posterior ocupação e utilização completaria sua forma e função original e daria sentido a sua materialização, espera-se uma presença, um estar que reifique o projeto proposto originalmente. Porém, o seu habitar nem sempre segue as determinações que nele estão postas. [...] Isso se dá porque a produção da espacialidade imbrica interações sociais que constantemente fogem ao controle o ordenamento previamente pensado e pressuposto na lógica do planejamento, dos objetivos traçados e elaborados, pois a produção do espaço nos remete a própria condição de humanização e de sua condição dialética, onde é constante a idéia de movimento, da abstração, do devaneio.

Os espaços destinados às construções das escolas públicas, na maioria das vezes, são aqueles de pequeno valor imobiliário, que não atendem aos interesses do poder público. Dessa forma, destinam-se espaços à construção das escolas sem levar em conta a topografia do terreno, o acesso da população, a necessidade futura

21 O projeto de monitoria dos alunos e os jogos de xadrez fazem parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

de ampliação da escola, entre outros aspectos. Não são raras, em Juiz de Fora, escolas construídas nos pontos mais altos dos bairros, distantes das praças, de áreas verdes, e em ruas de difícil acesso e de circulação de transporte público.

Os espaços físicos da escola são adaptados e modificados com frequência, conforme as necessidades dos alunos, professores e funcionários. As mudanças estendem-se desde uma simples troca de cortina até outras mais complexas, que partem do planejamento da escola e da execução do poder público municipal. As alterações do espaço escolar acontecem a partir de ações mais amplas, tais como a reforma de um banheiro para melhor atender às necessidades das turmas da educação infantil, a transformação da brinquedoteca em sala de aula, a adaptação de outro espaço para a locação da brinquedoteca, a construção de novas salas de aula, a mudança do almoxarifado para outra sala, entre outras. As necessidades produzidas pelo cotidiano escolar promovem alterações na funcionalidade dos espaços escolares, além de demandarem novos elementos “fixos” na configuração territorial. Essa observação remete a explicação dada por Santos (2008) sobre a composição dos espaços:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, entre sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único onde a história se dá. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou realiza-se sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2008, p. 106)

Para melhor entender a organização dos espaços da Henrique José, assim como para dar sentido às descrições e análises que elaborei sobre este lugar, apresento um croqui geográfico simplificado da escola.

**DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DA ESCOLA MUNICIPAL
HENRIQUE JOSÉ DE SOUZA**

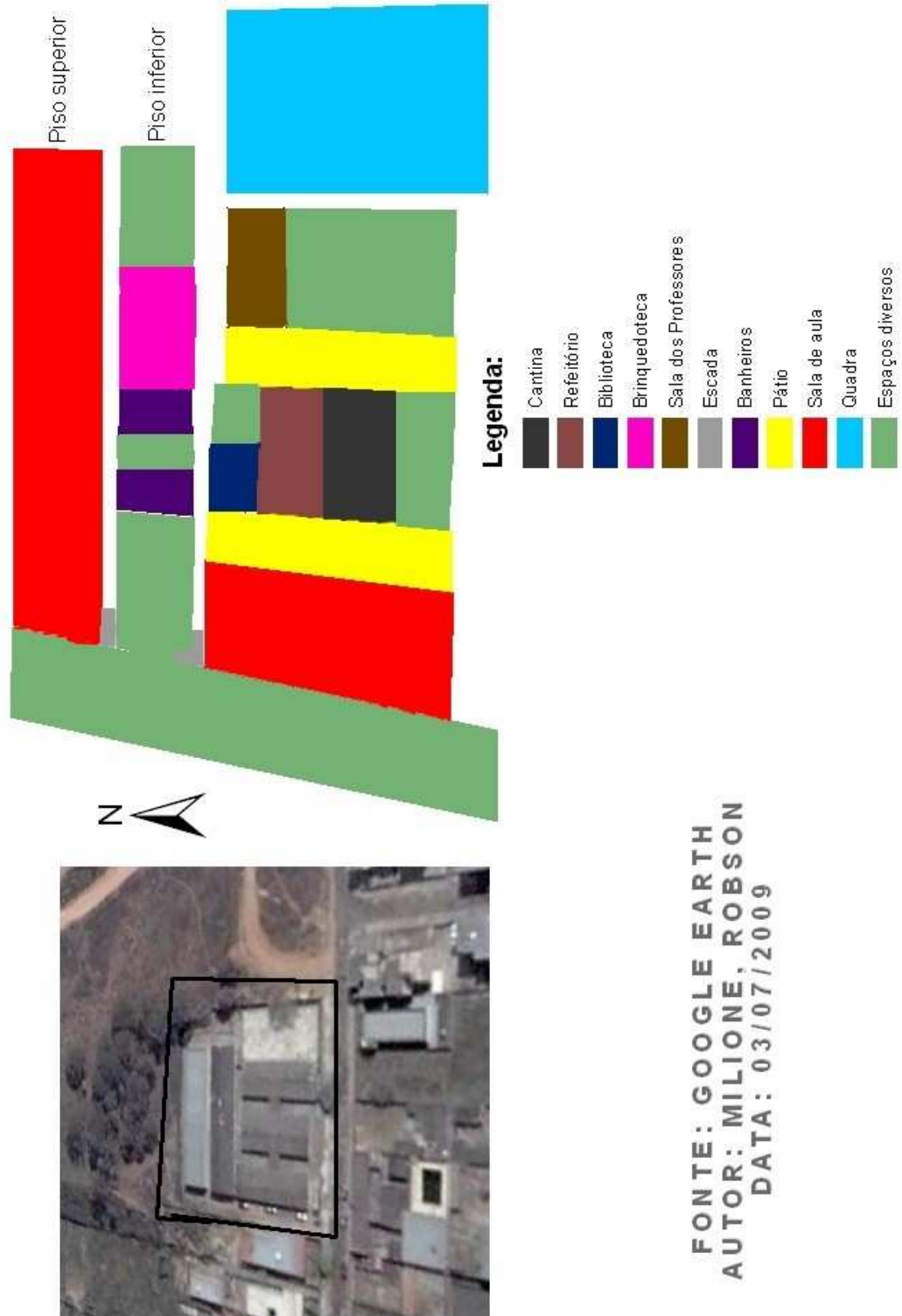


Figura 7 – distribuição espacial da escola

A escola dispõe de 14 salas de aula, usadas integralmente em todos os turnos, cabendo apenas às turmas do segundo período da educação infantil terem mobiliário diferenciado, visando melhor atender às especificidades das crianças, que têm exclusividade no uso da sala. Apesar de ser um antigo desejo de pais e professores, a educação infantil não era possível na escola pelo fato de não haver espaço apropriado. Somente em 2008, após muito planejamento e desejo coletivo, a escola recebeu suas primeiras turmas de segundo período.

A partir da primeira série do ensino fundamental, todas as salas seguem o mesmo padrão: carteiras enfileiradas, armário e mesa da professora ou professor, quadro negro. As características das salas são modificadas mediante as ações de professores e alunos: filas de carteiras agrupam-se, transformam-se em círculos, liberam espaços; armário e mesa dos professores ganham novos “donos” e um sentido coletivo de uso; o quadro negro vira um grande caderno de desenho. As diferentes formas de uso do espaço da sala de aula vinculam-se às práticas e concepções pedagógicas dos professores, questão que não abordarei nesse trabalho, por não fazer parte dos objetivos traçados.

A escola dispõe de salas de aula diferenciadas: Sala de Artes, Sala de Vídeo, Laboratório de Ciências, Sala de Informática. Trata-se de espaços idealizados e modificados com a finalidade de fazer do processo de ensino/aprendizagem algo mais prazeroso e significativo para professores e alunos. A sala de artes, por exemplo, é um dos locais preferido pelos alunos, independente da idade ou ano que estudam. Acredito que o simples fato de possuir mesas no lugar das tradicionais carteiras das salas de aula desperta neles a vontade de estar naquele espaço. Sentem-se mais próximos uns dos outros e compreendem melhor a importância da coletividade para o bem comum.

A biblioteca da escola é um local de “visitação” dos alunos: muitos entram, olham e vão embora. Com o tempo, resolvem pegar uma parte do jornal, depois uma revista, um livro... passam a frequentar a biblioteca, inclusive em outros turnos, como já se afirmou anteriormente. Um aspecto importante quanto ao funcionamento da biblioteca *Monteiro Lobato* é sua abertura tanto aos moradores do bairro Cidade do Sol quanto de outros bairros próximos, onde residem muitos alunos. Geralmente são pais ou responsáveis que acompanham os alunos até a biblioteca durante uma pesquisa ou realização de alguma atividade. As estantes que cobrem praticamente

todas as paredes da sala estão repletas de livros, e chamam a atenção dos adultos, muitos com o desejo adormecido de começar ou recomeçar a estudar. Diversas vezes, presenciei pais saindo da biblioteca com um livrinho, garantido à bibliotecária que, em breve, voltariam para devolver o exemplar. Felizmente, continuam voltando!

Secretaria, sala da direção, coordenação e sala dos professores ocupam o mesmo bloco, próximo ao portão de entrada. Apesar da designação dos nomes, são espaços utilizados por todos da escola. “A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes” (GADOTTI, 2007, p. 11). Assim como os usos do espaço escolar são únicos e próprios, apresento agora outros espaços da escola, através dos usos que são dados pelas crianças.

5.1.1 Um novo lugar para a brinquedoteca

Logo nos primeiros dias do ano letivo de 2009, saí com as crianças para que pudessem explorar os espaços da escola, principalmente os alunos novatos, Anna e Felipe. Todos estavam eufóricos com o reencontro dos colegas, com a possibilidade de fazer novas amizades e com a descoberta de que nossa sala ficaria no segundo andar.

As crianças correram, bateram na porta das salas de aula, apresentaram a escola para os novos alunos, visitaram a biblioteca, enfim, familiarizaram-se com um espaço que, embora conhecido pela maioria, abrigava muitas novidades.

Entre as muitas novidades, uma em especial chamou a atenção de algumas crianças: a mudança de lugar da brinquedoteca que, nos anos anteriores, ficava em outro bloco, no segundo andar. Com o crescente número de matrículas, houve necessidade de aumentar o número de salas de aula, de forma que a brinquedoteca passou a ocupar um pequeno espaço, junto à área do refeitório, desagradando muitas professoras, em virtude do restrito espaço.

Para as crianças, no entanto, a mudança teve um outro significado, comprovado pelo diálogo que tive com André:

– *Nossa! A brinquedoteca ‘tá’ aqui pertinho! Tia, você viu que a brinquedoteca mudou de lugar?*

– *Eu vi! Você gostou? Perguntei para André.*

– *Claro, né!*

– *Mas se ela tivesse continuado lá em cima, nossa sala ficaria bem ao lado dela.*

– *Mas aqui tá melhor, afirmou André.*

– *E por quê? Perguntei.*

– *Porque aqui a gente pode brincar sozinho, toda hora. Lá você tem que ficar junto, porque é perigoso.*

O perigo, segundo André, relacionava-se ao fato de a brinquedoteca ficar no segundo andar, bem em frente à mureta de proteção. Na verdade, após a remoção das grades de proteção para conserto, a ideia de perigo foi difundida entre as crianças pelo corpo docente e demais funcionários da escola, com receio de que elas se machucassem, caso tentassem subir no muro. Dessa forma, para brincar na brinquedoteca, só com a presença de um adulto, o que reduziu tanto a frequência das crianças nesse espaço quanto a espontaneidade das brincadeiras.

Brincar, como afirma Vasconcellos (2008), é um direito da criança que precisa ser respeitado e garantido:

Muito do que existe na escola na Educação Infantil é chamado de “brincadeira, mas nem tudo assim denominado se enquadra nessa categoria. Brincar é uma atividade eletiva – de escolha da criança. É gratuita – não precisa apresentar um resultado material. Não se submete às regras do real – brincar sempre contempla um nível imaginário. Por isso, as atividades, mesmo que lúdicas, divertidas, mas comandadas pelo professor e obrigatórias para todas as crianças, como pretexto para produzir um conteúdo, não são brincadeiras. [...] o professor precisa garantir todos esses momentos: o da atividade lúdica proposta por ele, o de ensinar as brincadeiras e apresentar brinquedos e o da brincadeira espontânea. (VASCONCELLOS, 2008, p.15).

De fato, André tinha razão. O novo local da brinquedoteca permitiu que suas portas ficassem constantemente abertas, que seus brinquedos fossem mais utilizados, inclusive, durante o recreio. Assim, fica evidente que o “espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela” (LIMA, 2001, p.16).

Acrescento à fala de Lima as ideias de Coelho (2007) sobre a importância das brincadeiras e do domínio do espaço na constituição das identidades da infância.

A experiência da brincadeira guarda, assim, um sentido de domínio do espaço, fazendo com que a criança conheça melhor ela mesma, e a

possibilidade de desenvolver sua auto-estima e estabilidade emocional. O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades (COELHO, 2007, p. 178).

O contato com os diversos espaços da escola deve ser constante no cotidiano da criança, não limitando-se apenas à sala de aula, refeitório, pátio, enfim, aos ambientes delimitados, demarcados e supervisionados pelo adulto, no caso a professora. Foi também durante o reconhecimento da escola pelos alunos que Anna, aluna novata na Henrique José, emitiu sua opinião: “– Nossa, a escola é cinza!”

A fala de Anna, pronunciada enquanto ainda descíamos as escadas para chegar ao pátio da escola, chamou minha atenção. Não procurei saber, de imediato, sobre o que estava achando da escola, tamanha era sua euforia por conhecer todos os ambientes da escola. Fiquei apenas observando seus passos, totalmente à vontade, em um lugar que acabara de conhecer.

De volta à sala, as crianças falaram livremente sobre o viram, quem reencontraram, o que mudou, entre outras observações. O novo local da brinquedoteca foi citado por quase todas as crianças, tamanha era a ansiedade em desfrutar logo do novo espaço. Visando ampliar a possibilidade de contar com as explicações e narrativas das crianças, sugeri que fizessem um desenho do nosso “passeio pela escola”. Quando terminaram, cada uma exibiu seu registro e o fixou na parede, prática constante em nosso dia-a-dia.

Gobbi (2002), recorrendo a meios e modos de acesso à cultura infantil, propõe que o desenho e a oralidade das crianças podem ser compreendidos como reveladores das concepções das crianças “sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados” (p. 71). Ainda segundo a autora, através de desenhos e de palavras usadas para descrevê-los, as crianças exprimem o que pensam, sentem ou vêem. Foi o que Anna demonstrou com seu desenho, conforme mostra a figura 8.

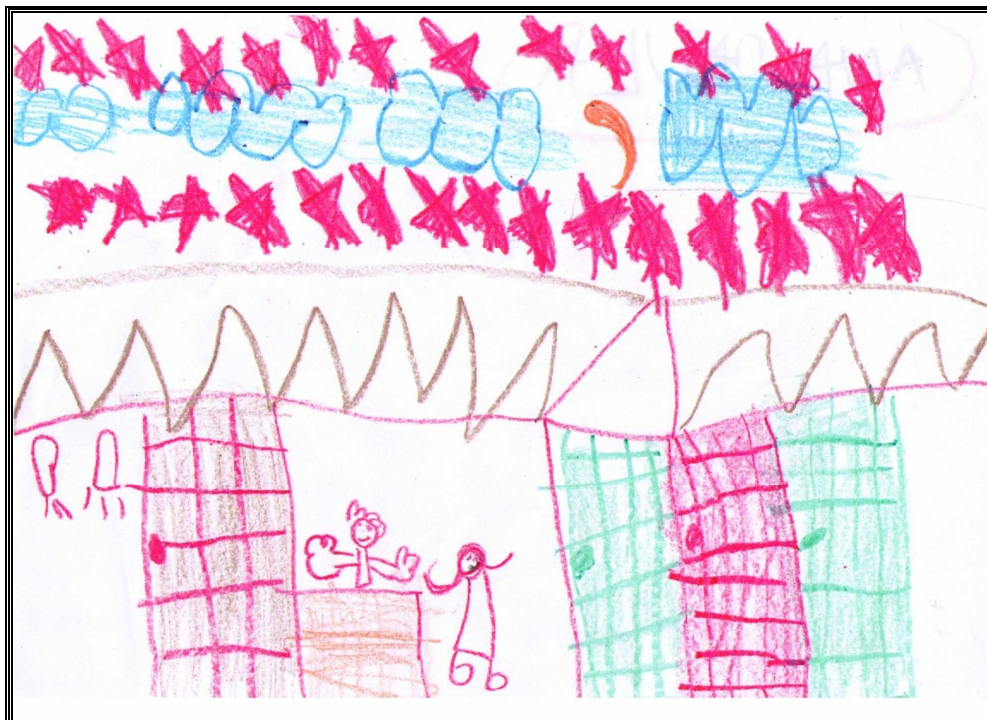


Figura 8: representação de Anna sobre a escola.

Anna, que havia se referido à escola como cinza, fez um desenho colorido, especificando a porta de sua sala e sua mais recente amiga, juntamente com outros espaços por ela visitados durante o “passeio”. Seu desenho demonstra sua empatia pela escola, a alegria do convívio com seus pares e outros espaços por ela explorados.

Analisando o desenho de Anna, tomo emprestada a fala de Vasconcellos (2008) sobre escola, espaço e lugar:

O espaço produzido para a criança precisa ser construído a partir de certos critérios, para que se garanta sua função pedagógica. É necessário que ele ofereça à criança condições para que ela explore sua criatividade e imaginação. Nesse espaço, a criança precisa ter oportunidade de se expressar com o corpo, interagir com a natureza e não ficar limitada ao espaço fechado de uma sala. À medida que as crianças se apropriam desses espaços construídos, conferem-lhes sentidos e significados, transformando-os em lugares que lhes “pertencem” por laços afetivos e em função das vivências e experiências partilhadas (VASCONCELLOS, 2008, p. 19).

O recurso do desenho foi também utilizado em outros momentos da pesquisa, como mostro a seguir.

5.1.2 O pátio da escola



Figura 9: pátio da escola

O pátio da escola é o espaço aberto (figura 9), destinado a brincadeiras, atividades dirigidas, realização de festividades, exposições, entre outros. Como demonstra a planta da escola, há entre os três blocos de construções dois pátios, que são áreas abertas. É no pátio que percebo como as crianças usam e atribuem outros significados ao espaço escolar. Como a escola não dispõe de uma área pensada para as brincadeiras das crianças, com brinquedos, caixa de areia, entre outros, elas inventam, entre as paredes de concreto, outras formas de se divertir.

A ausência de espaços de lazer apropriados para as crianças não é uma prerrogativa da Escola Municipal Henrique José de Souza. Embora apareça no discurso oficial a preocupação com as peculiaridades do espaço escolar, principalmente voltado às crianças pequenas, o que vemos, em grande parte das escolas brasileiras, exemplifica outra realidade.

Os documentos do MEC (Ministério de Educação e Cultura) assumem a necessidade de uma “reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social); constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares” (BRASIL, 2006, p.21). Na verdade, essa

recomendação funciona mais como um sinalizador do caminho ideal a ser seguido, na medida em que, nesse mesmo documento, o MEC explicita a difícil condição em que se encontram as escolas:

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006, p. 10).

Uma prática comum das crianças é brincar ao lado das caixas de fio de uma empresa telefônica, que ficam no pátio da escola. Até o final de 2008, não havia algo que isolasse os equipamentos do restante do pátio. O local era um dos favoritos para criar brincadeiras, principalmente o pique-alto²². As crianças escolhiam quem estaria com o pique e saíam correndo. A máxima da brincadeira é a seguinte: quem subir no alto não pode ficar com o pique. Como o pátio da escola é praticamente plano, as caixas de fios telefônicos são ideais para a prática dessa brincadeira. Em um desses momentos, ouvi a frase *“não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui”*. Daí surgiu o título deste trabalho. A fala é fruto do diálogo entre um grupo de crianças que brincava entre as caixas durante o recreio.

22 Um olhar mais atento para a figura 10 ilustra a frequência com que essa brincadeira acontecia na escola, até as caixas serem protegidas por telas. As marcas das mãos das crianças – meio dos objetos – evidenciam a prática do pique-alto nesse espaço.



Figura 10: caixas de telefone

Através das brincadeiras, as crianças conhecem a si mesmas e criam laços afetivos com outros sujeitos e com os lugares. O pátio da escola é o local onde as crianças experimentam o espaço, identificam-se mediante suas conquistas e descobertas. Na brincadeira do pique-alto era assim: quem ficava com o pique não se importava. O importante era participar da brincadeira.

Perguntei, um dia, se poderia brincar de pique-alto com as crianças:

– *Claro que não, né, tia!*

– *E por quê?* Indaguei. *Também sei brincar de pique-alto.*

– *Porque seu pé não cabe ali* (apontando para o espaço onde as crianças subiam para fugir do pique).

– *Mas meu pé é pequeno! Eu queria brincar com vocês.*

– *Mas aqui só criança que brinca. Tem brincadeira de adulto e criança fazer junto, mas essa é só pra criança.*

Através de suas ações, as crianças instituem e criam novas formas de brincar, burlando regras instituídas pelos adultos e criando as suas. Sobre isso, Lopes (2008) argumenta que

Os processos de subversão da ordem previamente instituída estão presentes não só no acesso ao espaço vedado, como 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 (LOPES, 2008, p. 68)

Vygotsky (2007, p. 117) afirma que, através do brincar, a criança cria uma situação imaginária, que “está presente no consciente, e, como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação com o outro”. A atividade lúdica é vista por ele como uma das formas de interação do homem com o mundo, criando uma nova relação entre o campo de significado e o campo da percepção, da ação, entre situações reais e situações imaginárias.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado da situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-os a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

Muitas brincadeiras foram registradas através de desenhos, seguindo sempre a ideia de que as crianças desenharam o que têm sentido e significado para elas, ou seja, desenharam o que sabem e não o que veem.

O desenho da criança, resultante de uma atividade mental e manual, é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar a criança (FERREIRA, 1998, p. 59)

O “parquinho”, comum em muitas escolas e praças, composto geralmente de escorregador, roda-roda e balanço, apareceu em muitos desenhos, mesmo não fazendo parte da realidade da Henrique José. O mesmo aconteceu com o campo de

futebol, presente em muitos desenhos. A figura 11 exemplifica essa passagem, quando Lucas representa o espaço da escola onde mais gosta de brincar.



Figura 11: jogo de futebol representado por Lucas

Na figura 12, Fred representa diferentes espaços do brincar na escola, como o campo de futebol, o escorregador e as balanças, embora inexistentes na realidade.

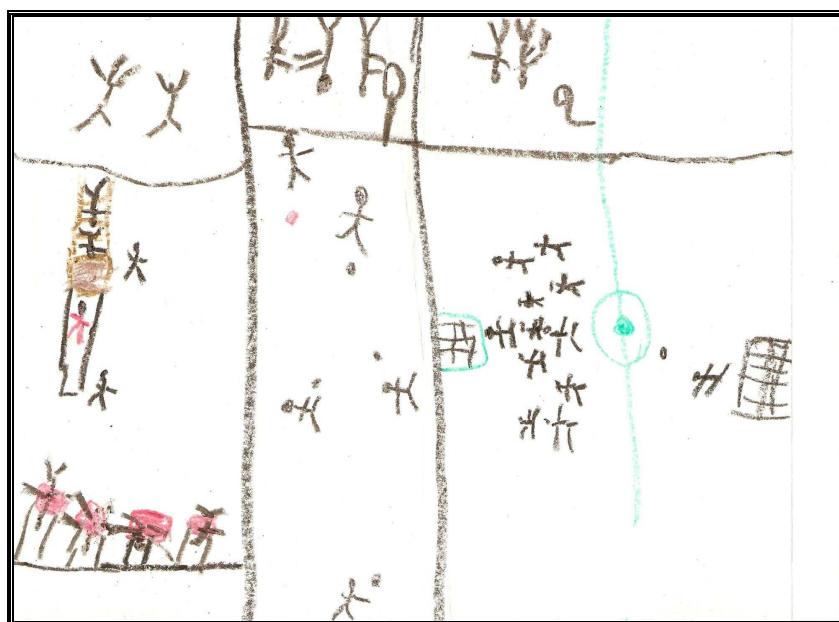


Figura 12: diferentes brincadeiras e lugares de brincar na escola

Os locais apropriados para a brincadeira das crianças são essenciais em uma escola. Entretanto, frente à inexistência de condições apropriadas, na visão do mundo adulto, as crianças criam suas próprias regras, reconstruindo os locais destinados para suas brincadeiras.

Os espaços abertos da Henrique José são pequenos e fragmentados. Por isso, ficou acordado entre as professoras, direção e alunos que a prática do futebol ficaria restrita à quadra, geralmente usada nas aulas de educação física²³ Dessa forma, durante o recreio²⁴ das crianças, não é permitido brincar de futebol, já que as bolas nem saem da brinquedoteca. Mas o figura 13 evidencia o contrário. Diversas vezes, presenciei as crianças brincando de futebol durante o recreio, em uma área do pátio mais distante do bloco onde fica a sala dos professores. A ausência da bola não impede que a brincadeira aconteça, já que as crianças inventam e utilizam outros artefatos em seu lugar.

No dia em que registrei essas imagens, enquanto circulava pelo pátio, a bola utilizada pelas crianças era uma caixa pequena de achocolatado, consumido durante a merenda por alguma criança do grupo. Contrariando o que fora acordado entre as professoras, não encerrei a brincadeira, e fiquei a distância, observando a tentativa de uma colega em fazer isso. Sua tentativa foi em vão: mesmo tendo tomado a “bola” das crianças, a brincadeira prosseguiu, assim que virou as costas, sendo a antiga bola substituída rapidamente por um pequeno pedaço de pedra, solto do piso do pátio.

23 As aulas de educação física acontecem na quadra da escola, um espaço carente de infra-estrutura e recursos apropriados.

24 O recreio na escola acontece em dois momentos: o primeiro horário é destinado às turmas do primeiro e segundo anos, das 14:45 às 15:00 horas; o segundo horário, das 15:15 às 15:30 horas, é reservado para as turmas de terceiro e quarto anos, ou “as turmas dos grandes”, como as crianças envolvidas nessa pesquisa costumam chamá-los. A educação infantil faz seu recreio separadamente, após o segundo recreio.



Figura 13: crianças brincando de futebol durante o recreio

A brincadeira do futebol demonstra que, por trás da rotina de uma escola, de suas grades e paredes e do que se espera do comportamento de uma criança, submetida a regras e horários, encontra-se a criança curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e descobertas, que procura e cria diferentes formas de interagir com outras crianças e com o ambiente ao redor.

As crianças modificam os espaços à medida que vão adaptando-os às suas necessidades, como acontece no momento de suas brincadeiras. Dessa forma, são

produtoras de cultura próprias e negociam com as demais categorias presentes na sociedade suas existências, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão de uso do espaço originalmente concebido e concedido. 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 (LOPES, 2007, p. 7).

5.1.3 Brincando no banheiro

Uma prática comum entre as crianças é brincar dentro do banheiro, seja ele dos meninos ou das meninas. Durante o recreio, é comum ver um grande número de

alunos em seu interior, entrando e saindo sem parar. Observei que o banheiro das meninas é destinado, na maioria das vezes, às brincadeiras coletivas, enquanto, no dos meninos, as brincadeiras são mais individuais. Penso que a localização desses dois espaços interfere nos tipos de brincadeiras desenvolvidas em seu interior.

Como o banheiro das meninas é maior, com mais espaço livre para a circulação, sua posição é estratégica para as brincadeiras de pique, porque, de sua porta de entrada, tem-se uma ampla visão do pátio, enquanto o dos meninos fica em um corredor de acesso, próximo ao banheiro das professoras, onde há um mecanismo instalado sobre a porta que controla a intensidade de seus movimentos. Dessa forma, fugir para o banheiro masculino durante uma brincadeira de pique-pega²⁵, por exemplo, demanda mais agilidade e força, levando aquele que não possui essas duas habilidades a ser capturado no pique. As figuras 14 e 15 mostram um momento de brincadeira no interior do banheiro.



Figura 14: brincadeira no interior do banheiro

25 Na brincadeira do pique-pega foi mantida pelas crianças a separação entre feminino e masculino, o que na prática significa que menino não entra no banheiro de menina, e vice-versa, transformando o banheiro em um no refúgio ideal.



Figura 15: Brincadeira de pique-pega no banheiro das meninas

Curiosamente, as crianças criam estratégias para burlar as regras e fugir dos adultos, quer sejam professores ou não. Em grupo, elas planejam e organizam suas brincadeiras, “elegendo” o ou a responsável para cuidar da porta do banheiro, enquanto acontece a brincadeira de pique. Mas a vigilância não está voltada apenas para os adultos. Quem toma conta da porta avisa a posição do “inimigo” – quem está com o pique – se está perto ou longe do banheiro, se é seguro deixar o ambiente, entre outras possibilidades. Através da interação com outras crianças, nos espaços comuns, estabelecem-se as “culturas de pares”, que são caracterizadas por “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares” (CORSARO, 1997 apud SARMENTO, p. 114)²⁶.

Através da interação com seus pares, no convívio diário, as crianças constroem sua própria cultura, num acontecer cotidiano (Borba, 2008). Sobre a cultura de pares, Sarmiento (2002) aponta que

A cultura de pares permite à criança apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar

26 Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em 08 Mar 2009.

fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2002, p. 14).

A brincadeira é uma das formas de produção das culturas infantis. Enquanto brincam, as crianças travam relações com o espaço, de acordo com o contexto onde estão inseridas. Pelas brincadeiras, as crianças desenvolvem suas próprias regras, as quais ultrapassam o limite do brincar momentâneo. “Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais” (BORBA, 2008).

As brincadeiras no banheiro são constantes. Passei a circular pelos banheiros durante o recreio. No início, minha presença causava certa estranheza, já que há um banheiro para uso exclusivo das professoras. Em uma dessas visitas, perguntei a um grupo de meninas por que brincavam dentro do banheiro. As respostas foram imediatas:

Ué! Aqui é melhor!

O barulho do pátio acorda o neném.

Ninguém vem chamar a gente.

O chão é lisinho e o carrinho corre mais.

É melhor pra esconder. Eu fecho a porta e todo mundo pensa que tô fazendo xixi!

Foram várias as respostas, e fiquei pensando se as brincadeiras ocorriam somente na hora do recreio. Resolvi, então, perguntar sobre isso às crianças da minha turma. Flávia respondeu-me: *Na hora da merenda também. Mas só um pouquinho.*

Em Vygotsky (2007), encontro as respostas para muitas questões sobre as brincadeiras das crianças:

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Observações do dia-a-dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. (Idem, ibidem, 114)

As interações com o espaço escolar permitem às crianças criar um elo afetivo com o lugar. Aparentemente sem vida, o pátio, os banheiros e muros da escola viram lugares mágicos, fantásticos, onde as crianças entram em contato com um mundo novo, criado por elas mesmas.

Essa passagem indica que, mesmo sob a vigilância das professoras que circulam pelo pátio durante o recreio, a criança inventa, reelabora e desenvolve suas brincadeiras, demonstrando autonomia e criatividade. Cabe destacar que a criança é motivada mais pela vontade de brincar, de se alegrar e descontraír do que pelo desejo de afrontar e desrespeitar as regras, pois, segundo Sarmiento (2005), todas as crianças, desde muito pequenas, possuem múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, musicais, orais, entre outras), as quais possibilitam inúmeras formas de se expressar, interagir, interpretar e influenciar o meio social.

5.1.4 Fugindo para brincar

Para as crianças, estudar no andar superior é sempre motivo de muitas descobertas, e isso é frequentemente representado em seus desenhos (figura 16). Elas estão sempre atentas a tudo o que acontece do lado de fora da sala, quem passa, quem chega atrasado, quem vai embora mais cedo, como está o tempo. O tempo, aliás, no sentido meteorológico, sempre desperta a atenção das crianças. A figura 17 mostra um momento de intensa curiosidade das crianças, fascinadas diante da imagem de um arco-íris.

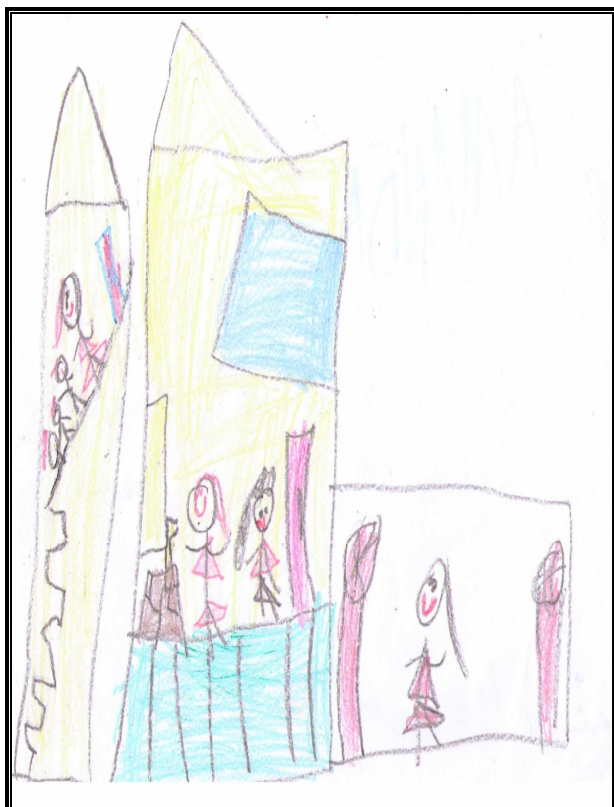


Figura 16: representação da sala de aula



Figura 17: olhando para o arco-íris

Não constitui principal objetivo desta pesquisa discutir sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos bem como suas implicações na educação e desenvolvimento da criança. Entretanto é relevante ressaltar o fato de muitas escolas terem abolido as brincadeiras das crianças, limitando-as ao horário do recreio ou às visitas à brinquedoteca. Na Henrique José, não acontece diferente. Felizmente, o grupo de professoras da educação infantil e das séries iniciais, etapa da qual faço parte, busca permanentemente mudar essa situação, através de formação continuada, de muito estudo e dedicação.

Tentando fazer de meu trabalho com as crianças uma “ação de pesquisa” (Vasconcellos, 2008), propus à turma que explorasse um novo espaço da escola: o muro de contenção, nos fundos da escola, área sob constante vigilância dos funcionários que cuidam da limpeza. Como de costume, tudo foi discutido na rodinha: quando desceríamos, as áreas “proibidas” para crianças, o porquê de não irmos sempre àquela parte da escola, os brinquedos que seriam levados, entre outros aspectos.

Já no espaço da brincadeira, tudo correu tranquilamente. Algumas passagens ficaram registradas no meu “caderninho”

As crianças brincam à vontade, resolvem entre elas seus conflitos e quase não solicitam minha presença. Um grupo de meninos brinca com os carrinhos trazidos de casa, acrescentando pedrinha encontradas pelo chão, e folhas caídas de eucaliptos, plantados no morro atrás da escola; outro grupo brinca de desenhar no chão, usando giz; algumas crianças estão fascinadas com um pedaço de terra ainda livre de concreto, de onde tiram seus suprimentos para brincar com potes de plásticos apanhados na brinquedoteca. E duas meninas estão deitadas no chão, olhando para o céu e conversando. Uma cena idílica. Poderia ter vindo há mais tempo para cá. Nem é tão perigoso assim. (Nota de campo – 05/03/2009)

De acordo com Sarmiento (2002), e contrariando referenciais do mundo adulto, para as crianças não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. (p. 15)

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem, e desde logo, da aprendizagem da sociabilidade não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis (SARMENTO, 2002, p. 16).

Como faltavam poucos minutos para o término da aula, percebi que era hora de voltar para sala, chamei as crianças para subimos, organizando tudo rapidamente para a saída. Já no pátio, onde sempre aguardamos a chegada dos pais, percebi que faltavam dois meninos – André e Lucas. Perguntei se alguém os tinha visto, e várias crianças responderam: “*Eles saíram da fila e foram lá pra trás, pra brincar*”.

Deixei a turma sob a responsabilidade de outra professora e fui procurar as crianças. A cena com que me deparei foi bonita, nem consegui manifestar minha indignação frente à travessura e ao descumprimento da ordem pelos dois meninos: André e Lucas corriam livremente, pulavam e subiam justamente no local proibido: o “paredão de cimento”, denominação dada pelas próprias crianças, ainda em sala, enquanto explicava a elas sobre os lugares onde não poderiam subir. Não resisti aos instintos de pesquisadora e registrei esse momento (figura 18). Também não precisei falar nada, eles próprios se encarregaram disso: “*Tia, a gente só queria brincar mais um pouquinho. Aqui é legal!*” Chamei os dois e voltamos para a fila.



Figura 18: Crianças em espaços vedados

Lopes (2008) propõe uma reflexão sobre os territórios da infância instituídos e demarcados pelo olhar adulto, e sua frequente subversão e reordenação pelas crianças. De acordo com o autor,

Na constituição dos territórios-lugares percebe-se a presença de 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. O espaço concebido, portanto, traz em si espaços dados e ou vedados para as crianças, que porém, subvertem-no, transcrevem-no e, ao fazê-lo, negociam suas infâncias com o mundo adulto a partir de suas interações com outras crianças e com o espaço de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de lugares-territórios (LOPES, 2008, p. 66).

As crianças sempre nos surpreendem, ultrapassam e rompem limites instituídos por nós, adultos, inventam e reinventam novas formas de agir, de sentir o mundo que as rodeia. Compreender as crianças, ouvi-las e considerar suas especificidades e a diversidade de infâncias que nos cerca é imprescindível. É urgente que cada professora ou professor, cada mãe e cada pai, enfim, todo aquele envolvido com o mundo amplo e próprio das crianças, enxergue em cada uma delas um sujeito real, que participa e ajuda a construir a vida em sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Certas vivências, quando ouvidas, sentidas e percebidas, servem mais que longos tratados escritos.
(Jader Janer)*

Posso considerar essa pesquisa para elaboração da dissertação do mestrado em educação como um divisor de águas em minha carreira docente e, por que não dizer, em minha vida. Digo isso porque, de certa maneira, as leituras que busquei, no decorrer do processo de construção de uma teoria sobre a realidade que me cercava, possibilitaram ampliar a minha concepção sobre verdades que, antes, eu cristalizara como únicas e fechadas.

O contato direto com crianças em espaços escolares faz da vida do docente um constante desafio. Apesar da rotina de aulas, todo dia é uma novidade: avaliações, reuniões, burburinho de vozes de crianças, às vezes choros, gritos, gargalhadas. Desafio que me lançou na busca por respostas de como eu poderia melhorar minha atuação junto à escola onde trabalho, diretamente falando, em outros espaços de educação formal e, por que não, espaço de educação também não formalizada. Acredito na capacidade de ensinar e aprender, de ser professora e de ser aluna. O contato humano propiciado nos processos da aprendizagem permite ao homem, a cada dia, avançar em relação ao seu conhecimento do mundo que o cerca, que o rodeia e que o produz cotidianamente.

A infância, nos seus momentos iniciais da educação formal, demonstra sua capacidade de produzir uma geografia própria, bem particularizada. Apesar do total desprezo pela forma como nossas crianças fazem uso do seu espaço vivido no seu dia-a-dia, nos seus cotidianos, pude perceber que, em se tratando do universo restrito do espaço escolar, essas meninas e meninos, desde muito cedo, impregnam o espaço construído pelos adultos de novíssimos conteúdos e significados, geografizando, a seu modo, a escola, espaço onde passam significativa parte dos seus tempos diários.

Ao redefinirem novas formas e novos usos para o espaço escolar, através da materialização de suas ações e da interação com seus pares e também com o mundo dos adultos, as crianças mostram que também são produtoras de culturas – as culturas da infância, próprias em cada época e em cada contexto.

Perceber as particularidades nos usos do espaço escolar pelas crianças não foi tarefa fácil para mim. Nem tampouco entender os processos de subversão articulados por elas para redefinir tais usos. A metodologia que busquei construir, no decorrer desta pesquisa, lembrava-me, a todo momento, que a professora Franciana, a tia, para as crianças, era a pesquisadora. Olhar atento, sisudo e, ao mesmo tempo, singelo! Caderno de anotações à mão, junto com diário de classe, bilhetes para serem colados nos cadernos das crianças, câmera fotográfica sempre pendurada no pescoço, mochilas esquecidas para trás. Uma mistura de cotidianos: da professora, da pesquisadora, das crianças, enfim, aspectos que não se separam na prática.

Pesquisas como esta, que agora tento fechar, prescindem de conclusão ou encerramento. Meu campo de observações continuará lá, comigo, no meu fazer cotidiano. Outras observações virão e novos desafios serão construídos. Muitas outras leituras serão necessárias para avançar no processo complexo de análise, interpretação e mergulho na realidade.

O mergulho na decifração do que vejo, vivo, construo tem mira no futuro. Esta pesquisa evidenciou-me a necessidade constante de questionar o que vejo, o que ouço, o que leio, o que escrevo. Ensinou-me a estar atenta às generalizações, em se tratando da diversidade humana concentrada no espaço escolar. Elas podem constituir obstáculos para as aprendizagens das crianças em relação aos conteúdos geográficos.

Um ponto evidente é a questão do planejamento dos espaços escolares. Não há registros de que professores, diretores, pais, professores, muito menos crianças, participem de processos decisórios em relação ao planejamento de onde serão construídas as escolas e de como serão edificadas os prédios que abrigarão as salas de aula, cantina, banheiros, salas de leitura, bibliotecas, laboratórios, secretarias, parquinhos, quadras, entre outros espaços do ambiente escolar.

Estamos muito longe de termos escolas cuja forma-conteúdo esteja adequada aos anseios de aprender e ensinar com qualidade. As práticas, as falas, as representações das crianças que observei neste trabalho evidenciam não só o quanto elas gostariam de outro espaço escolar edificado, mas principalmente o quanto necessitam. Ao darem novos conteúdos para os espaços construídos na Escola Municipal Henrique José de Souza, as crianças mostram sua criatividade, podendo indicar passos para o planejamento físico-territorial das escolas.

Sei das limitações desta pesquisa e reconheço a necessidade de avançar o levantamento de dados para outras crianças, adolescentes e até jovens e adultos que fazem uso do mesmo espaço que pesquisei com as crianças. Acredito que cada grupo, a partir das identidades construídas, fora e dentro da escola, imprima um determinado conteúdo pelo uso do espaço escolar. Assim, novas investigações podem advir desta possibilidade. É nessa direção que posso caminhar, quem sabe, em pesquisas posteriores, na área da educação.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny et al. (Org.). *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1983.

ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1999.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMORIM, Cassiano Caon; AMORIM, Franciana Caon. Geografia e Deficiência: pistas para uma prática de ensino. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA E V COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES. 2007, Niterói. Anais 9. ENPEG. Juiz de Fora: Editora Feme, 2007.

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da Infância: A infância e seus lugares. In: VASCONCELLLOS, Tânia de. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008.

_____. *Discutindo o conceito de região*. Estação Científica Online Juiz de Fora, n. 04, abr./mai. 2007. Disponível em <http://www.jf.estácio.br/revista>. Acesso em 25 Fev. 2009

ANDRADE, Manuel Correia. *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Hucitec. Recife: IPESPE, 1995.

_____. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri Carlos (Org). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gastón. *A Filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. Joaquim José Moura Ramos . São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, René. A escuta sensível na formação de profissionais da saúde. In: *Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES – GDF*, Julho, 2002. Disponível em: <http://www.saude.df.gov.br>. Acesso em 06 Set. 2007.

BETTANINI, Tonino. *Espaço e Ciências Humanas*. Tradução de Líliliana L. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BIDDLE, Don S. *Abordagem Conceitual do Ensino da Geografia na Escola Secundária*. Textos Didáticos de Geografia. Rio Claro: AGETEO, 1979.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). *Reflexões sobre cultura e infância*. Niterói: EdUFF, 2008.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; JR. KUHLMANN; Moyses (Orgs). *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUTTNER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

CARDOSO FILHO, Ronie. *O primeiro Jardim de Infância no Brasil (1862): um lugar de memória?* Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/151RonieCardosoFilho.pdf>>. Acesso em 17 Mar. 2009

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25. n.66, p.185-207, mai./ago.2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHOLLEY, Alfred. *Guide de l'étudiant en géographie*. Paris: PUF. 1942.

COELHO, Glauceide do Nascimento. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. (Orgs). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1986.

CORRÊA, Roberto Lobato. "Hinterlândias, Hierarquias e Redes: Uma Avaliação da Produção Geográfica Brasileira". In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.) *Os Caminhos da Reflexão sobre Cidade-Urbano*. São Paulo: EDUSP, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira de. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FRÉMONT, Armand. *Região, espaço vivido*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publischer Brasil, 2007.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias. (Org). *Por uma cultura da infância*. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOUVEA, Maria Cristina Soares & GERKEN, Carlos Henrique. Vygotsky e a teoria sócio-histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Pensadores Sociais e História da Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARTSHORNE, Richard. *Propósitos e Natureza da Geografia*. São Paulo: Hucitec/USP, 1978.

_____. *Propósitos e Natureza da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1969.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade*. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

_____. A Geografia da Acumulação Capitalista: uma reconstrução da teoria marxista. In: HARVEY, David. *A Produção Capitalista do Espaço*. 2. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2005.

HOLZER, Werther. *A Geografia Humanista, sua Trajetória de 1950 a 1990*. 1992. 500 f. Dissertação (Mestrado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *A Arte da Geografia e os Geógrafos Humanistas*. Revista Fluminense de Geografia, Niterói, n. 1, p. 21-28, 1996.

_____. *Memórias de Viajantes: paisagens e lugares de um Novo Mundo*. Geographia. Niterói, n. 3, p. 111-122, 2000.

_____. *O Conceito de Lugar na Geografia Cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea*. Geographia, UFF/EGG, Niterói, RJ, v. 5, n. 10, p. 113-123, 2003.

_____. *A Geografia Cultural e a História: uma leitura a partir da obra de Lowenthal*. Espaço e cultura, Rio de Janeiro, p. 32-47, 2005.

ISNARD, Hildebert. *O Espaço Geográfico*. Coimbra: Editora Almedina, 1982.

JUSTO, Carmem Sílvia Sanches. *Os meninos fotógrafos e os educadores*. Viver na rua e no Projeto Casa. São Paulo: UNESP, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005

LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive o professor que não fui*. Rio de Janeiro, Cortez: 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 15. ed. São Paulo, Summus, 117, p. 1992.

LE SANN, Janine G. Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Cartografia escolar*. (Org). São Paulo: Contexto, 2007.

LENCIONI, Sandra. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. Encontrando o meio fio: lugar e identidade cultural e escola. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, MG, v. V, n.1, p. 143-150, mar./set. 2000.

_____. *Geografia das Crianças e Territórios de Infância: reflexões para quem faz geografia com as crianças*. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info>. Acesso em 17 Mar. 2009.

_____. Grumetes, pajens, órfãs do rei... In: VASCONCELLOS (Org.), Vera Maria Ramos de. *Educação da infância, história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer. *As crianças na paisagem brasileira: subversões, invenções e reproduções do espaço*. Disponível em <http://www.espacoeducacao.ufjf.br/anais>. Acesso em 17 Nov. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria. (Org). *Espaço e Educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. “É coisa de criança”: reflexões sobre Geografia da Infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (Org). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELLO, João Batista Ferreira de. *Valores em Geografia e o Dinamismo do Mundo Vivido na Obra de Anne Buttimer*. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, v. 19-20, p. 33-39, 2005.

_____. *Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo*. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro, 52 (4) 91-115, out./dez.1990.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade* n.91, vol.26, mai/ago 2005. (p. 391-403).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção do meio ambiente e Geografia. In: *OLAN – Ciência & Tecnologia*. v.1, n. 2 nov. 2001. Rio Claro: Aleph, Engenharia e Consultoria Ambiental, 2001. p. 14-28.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Iniciação às Ciências Sociais: Os Grupos, Os Espaços, Os Tempos. In: *Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB*, nº 11-12. 1993. P. 225-236.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSINI, Elsa Yasuko. *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Ler o espaço para compreender o mundo: a função alfabetizadora da Geografia. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. V, jul./ago. 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords). *As crianças: contextos e identidades*. Braga:Bezerra Editora, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Orgs). *Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, José Valente. *O Ensino de Ciências numa Escola Rural: um olhar crítico com base no cotidiano*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda ; REDIN, Marita Martins. (Orgs). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RIBEIRO, Wagner Costa et al.. *Desenvolvimento sustentável: mito ou realidade?* Terra Livre. São Paulo, n.11/12, p.91-101, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

RUA, Maria Adelaide. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. São Paulo: EDUSP, 1978.

_____. O Retorno do Território. In: SANTOS, Milton. SOUZA, Maria Adélia A. de. SILVEIRA, Maria Laura. (Orgs). *Território Globalização e Fragmentação*. São Paulo, Hucitec, 1994.

_____. *Metamorfose do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008

_____. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: EDUSP, 1996.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, Marcos A. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, Alexandre D.; SPOSITO, Eliseu S. e SAQUET, Marcos A. (Orgs). *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2004.

_____. *Os tempos e os territórios da colonização italiana*. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal: Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. 2002. Disponível em: <http://www.iec.uminho.pt>. Acesso em 21 Mar. 2009.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. *Políticas Públicas e Participação Infantil*. Braga: IEC-Universidade do Minho, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, p. 361-378, maio/agosto, 2005.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima; DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço no fim de século: a nova raridade*. São Paulo: Contexto, 1999.

SERPA, Angelo (Org.). *Fala, Periferia! Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano*. Salvador: PROEX/EDUFBA, 2001.

SILVA, Armando Corrêa da. *O espaço fora do lugar*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SMOLKA, Ana Luíza; GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*: Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A participação das crianças de movimentos sociais em projetos educacionais: um estudo de caso. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; Sarmento, Manuel Jacinto. *A infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SPOSITO, Eliseu S. *Geografia e Filosofia*. São Paulo: UNESP, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente*. Tradução: Lívia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1980.

_____. A Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

_____. Espaço e Lugar. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2007.

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

VASCONCELLOS, Tânia de. Diferentes linguagens na educação infantil. In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santo Antonio de Pádua e outras. *Educação Infantil no Norte-Noroeste Fluminense: tecendo caminhos*. Niterói: EdUFF, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org). *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org). *O Ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A Formação Social da Mente*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *A Formação Social da Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Pré-Escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WOLFF, Silvia Ferreira S. *A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagem*. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM DA PEDAGOGIA. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 1996, p. 102-109.

YÁSIGI, Eduardo. *A alma do lugar: turismo e cotidiano em litorais e montanhas*. São Paulo: Contexto, 2001.

YÁZIGI, Eduardo; CARLOS, Ana Fani Alessander; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (Org.). *Turismo: Espaço, paisagem e cultura*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

APÊNDICE

Autorização

Eu, _____ responsável
pelo (a) aluno (a) _____ autorizo
a professora/pesquisadora Franciana Caon Amorim a fazer uso dos desenhos, falas
e imagens de meu (minha) filho (a) colhidos durante as observações que fez na
Escola Municipal Henrique José de Souza, para sua pesquisa de Mestrado em
Educação, na UFF - Universidade Federal Fluminense.

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão usados
como elementos de análise para a Dissertação de Mestrado da referida professora,
assim como podem vir a ser usados também em possíveis trabalhos acadêmicos.

Concordo que o anonimato dos sujeitos da pesquisa seja resguardado, usando-se
nomes fictícios para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora,

_____ de _____ de 2009.

Assinatura do responsável

PARTICIPAMOS DESTA PESQUISA.

PEDRO GIOVANNI WASCHINGTON

VIVIANUS AMANDA

BRENDA GIOVANNA

JULIA VICTOR

WEIDER AURORA

JULIA WEIDER FLAVIO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)