

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

VITORIA ANGELA PAIM

**SEMEANDO GEOGRAFIAS COM AS INFÂNCIAS:
A Horta Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor Thiago
Würth**

Porto Alegre

2024

VITORIA ANGELA PAIM

**SEMEANDO GEOGRAFIAS COM AS INFÂNCIAS:
A Horta Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor Thiago
Würth**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como parte dos requisitos necessários para a
obtenção do título de licenciada em Geografia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Denise Wildner Theves

Porto Alegre

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Paim, Vitoria Angela
SEMEANDO GEOGRAFIAS COM AS INFÂNCIAS: A Horta
Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor
Thiago Würth / Vitoria Angela Paim. -- 2024.
90 f.
Orientadora: Denise Wildner Theves.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2024.

1. Geografia Escolar. 2. Anos Iniciais. 3. Horta
Comunitária. 4. Espacialidade. 5. Vivências das
crianças . I. Wildner Theves, Denise, orient. II.
Titulo.

VITORIA ANGELA PAIM

**SEMEANDO GEOGRAFIAS COM AS INFÂNCIAS:
A Horta Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor Thiago
Würth**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como parte dos requisitos necessários para a
obtenção do título de licenciada em Geografia.
Orientadora: Profª Drª. Denise Wildner Theves

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Denise Wildner Theves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª. Roselane Zordan Costella
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª. Larissa Corrêa Firmino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Ma. Alana Morari Rauber
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves

*Para a minha avó, Dona Jane.
Minha inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Começo com as palavras de Violeta Parra: *Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

Durante a minha vida tive a sorte de encontrar pessoas com quem pude compartilhar sonhos, anseios, conquistas, temores e, sobretudo, alegrias. Por isso, é a vida a quem eu dedico o meu primeiro agradecimento.

Agradeço a minha avó Genildes por absolutamente tudo que me proporcionou ao longo da vida, por me sonhar em todos os espaços que eu pensava não poder ocupar, por ser a pessoa que sempre esteve presente dando suporte, carinho e amor. Vó Jane, muito da pessoa que estou me tornando vem de você, vem da sua coragem, do seu amor e da sua vontade de transformar o mundo. O seu entusiasmo por viver me inspira todos os dias, obrigada por tudo, te amo muito e incondicionalmente. Agradeço a minha mãe Caroline, por ter o maior coração do mundo, por cuidar da nossa família em todos os momentos e nunca ter desistido, tenho um orgulho imenso em ser sua filha. Te amo. Ao meu avô Nelson, que foi pai, dindo, avô e mais ainda amigo, que sempre esteve presente na minha vida e que compartilha comigo o amor pelas pequenas hortas, te amo muito! Aos meus irmãos mais novos: Pedro e Valentina. Vocês me dão um orgulho imenso, eu amo ver vocês desbravando e conquistando o mundo. Amo muito vocês. Pedro e Gaby, obrigada pela vida da minha afilhada Sofia, minha coloradinha!

Agradeço ao Ricardo, meu companheiro de geografias e docência. Obrigada pela parceria, pela presença, por aguentar meu péssimo humor e por me alimentar nas madrugadas de construção dessa pesquisa. Da UFRGS para o mundo, meu bem, te amo!

Agradeço minha sogra Lia, pela vida do meu maravilhoso namorado e por sempre me acolher, nas férias e em outros lugares mais.

Agradeço aos presentes que a Geografia me proporcionou. À minha amiga e companheira Helen, minha dupla de todos os semestres, tem muito de você em mim, obrigada pela parceria e pela amizade. Ao meu amigo José, por compartilhar comigo todos os desafios da docência, por nunca me deixar sozinha, por ser a pessoa mais doce que cruzou o meu caminho, muito obrigada pela amizade. Aos meus amigos Pablo, Lucas, Sara e Marcelo os melhores da barra 2019/1, vocês foram um sopro de amor em todos os momentos de dificuldade, sou imensamente grata pela companhia

de vocês. Agradeço, ainda, a todos que, de alguma forma, compartilharam a graduação comigo, amo todos vocês.

Agradeço às amigas/irmãs que pude escolher: Laura, Giulia, Vivi, Rafa, Bruna e Mari vocês deixaram tudo mais leve e mais amoroso, as tardes de trabalho eram mais divertidas com vocês. Dedico um agradecimento especial à minha amiga Beatriz, que sonhou a UFRGS junto comigo e, também, a licenciatura, por literalmente limpar as minhas lágrimas durante o vestibular, obrigada por nunca sumir e por sempre confiar em mim. Gurias, amo vocês demais, obrigada por tudo!

Agradeço aos espaços que me formaram e, sobretudo, as crianças que incentivaram imensamente essa pesquisa: à querida turma AI3B, os dedinhos levantados de vocês em aula, as cabeças fervilhando de dúvidas e os olhos brilhando ao aprender me motivaram durante o ano que estive com vocês.

Agradeço a Escola Professor Thiago Würth pelo acolhimento durante esta pesquisa e por proporcionar um espaço de amorosidade. Agradeço a professora Caroline e a vice-diretora Zani, por abraçarem a proposta e confiarem no meu potencial docente. Agradeço, ainda, as crianças da turma 3E: Erick, Olivio, Emily S., Artur, Sofia, José Vitor, Taylor W., Taylor F., Taciane, Jonathan, Ana Júlia, Artur S., Maria, Katlen, Isabele, Miguel, Cauan, Emily S., Antônio, Isabela, Pedro, David, Lucas, Andriele e Eliezer. Obrigada pelas trocas, pelas dúvidas, pelos diálogos, pelos olhares, pela atenção, pelo carinho, enfim, por me receberem com tanto amor na vida de vocês. Este trabalho é de vocês.

Agradeço a Horta Comunitária HOCOUNO e a Dona Lucy, pelo apoio e carinho, por sempre me receberem de portas abertas. Tenho um amor imenso pelo espaço da horta e sempre levarei este lugar comigo, no coração e nas minhas pesquisas.

Agradeço aos que já se foram, mas ainda levo comigo: Bisa e biso.

Agradeço, também, a todos os professores e professoras da UFRGS com quem tive a honra de conviver ao longo da graduação: Larissa, Élide, Nestor, Paulinho, Mazzini e Adriana. Vocês foram incentivo e inspiração. Dedico um agradecimento especial a professora Roselane, foi um prazer imenso te acompanhar como monitora nestes últimos semestres, és minha grande referência na profissão. Muito obrigada.

Por fim, um agradecimento muito especial à minha orientadora Denise, minha escolha mais assertiva na graduação, obrigada por todo o afeto e por toda a paciência durante a construção deste trabalho de conclusão, essa parceria foi essencial na construção desta pesquisa. Seguimos juntas, professora!

*Que possamos ser desdobráveis em nossas vivências, em nossas cronotopias, em nossas geografias de nossas infâncias! **Criancices também fomentam e forjam a história humana**, salvam-nos de nossas rotinas e repetibilidades, proclamando o novo, o inexistente, colocando-nos sempre em um ponto no espaço para além de nós mesmos, quebram nossa fixidez.*

Revertem-nos em caminhantes!

Vida crianceira!

(Jader Janer Moreira Lopes e Mathusalam Pantevis Suarez, 2018)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta reflexões sobre a espacialidade das crianças no desenvolvimento de propostas didáticas com a Geografia escolar, com uma turma de alunos do terceiro ano dos anos iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth e na Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO), ambas localizadas no município de Canoas (RS). Dessa perspectiva, buscou-se compreender como as propostas didáticas mediadas com a Geografia escolar mobilizam as vivências e a autoria das crianças. A pesquisa foi ancorada nos pressupostos da Geografia da Infância, conforme disposto por Lopes (2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2018, 2019, 2012, 2022, 2023) e Vasconcellos (2005). Além de estar subsidiada por autores que versaram sobre a Geografia escolar, tais como: Costella (2014, 2018, 2021); Kaercher (2007, 2019, 2020, 2022) e Theves (2019, 2020, 2022). A investigação desenvolvida a partir da metodologia etnográfica, apoiou-se em pressupostos epistemológicos que apontam o protagonismo e as autorias das crianças, desafiando as lógicas adultocêntricas da docência e no espaço geográfico. Os registros foram feitos em diário de campo utilizando diversas linguagens como: anotações, fotografias e trabalhos das crianças. A pesquisa reafirmou que a espacialidade das crianças transcende a sala de aula, o que confere outros significados aos conhecimentos geográficos. Além disso, as geografias das crianças revelam a sua espacialidade, o que estimula suas autorias na leitura e compreensão do mundo.

Palavras-chave: geografia escolar; anos iniciais; horta comunitária; espacialidade e vivências das crianças.

RESUMEN

Este trabajo de fin de curso presenta reflexiones sobre la espacialidad de los niños en el desarrollo de propuestas didácticas con Geografía escolar, con una clase de alumnos de tercer año de la Escuela Primaria Municipal Profesor Thiago Würth y del Jardín Comunitario União dos Operários (HOCOUNO), ambos ubicados en el municipio de Canoas (RS). Desde esta perspectiva, buscamos comprender cómo las propuestas didácticas mediadas por la geografía escolar movilizan las experiencias y la autoría de los niños. La investigación se basó en los supuestos de la Geografía de la Infancia, según lo establecido por Lopes (2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2018, 2019, 2012, 2022, 2023) y Vasconcellos (2005). Además de ser subsidiado por autores que se han ocupado de la geografía escolar, como Costella (2014, 2018, 2021); Kaercher (2007, 2019, 2020, 2022) y Theves (2019, 2020, 2022). La investigación, desarrollada con metodología etnográfica, se basó en supuestos epistemológicos que apuntan al protagonismo y la autoría infantil, desafiando las lógicas adultocéntricas de la enseñanza y del espacio geográfico. Los registros se realizaron en un diario de campo utilizando diferentes lenguajes como notas, fotografías y el trabajo de los niños. La investigación reafirmó que la espacialidad infantil trasciende el aula, lo que otorga otros significados al conocimiento geográfico. Además, las geografías de los niños revelan su espacialidad, lo que estimula su autoría en la lectura y comprensión del mundo.

Palabras clave: geografía escolar; primera infancia; huerto comunitario; espacialidad y experiencias infantiles.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUVO	Associação de Moradores União Vila dos Operários
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
HOCOUNO	Horta Comunitária União dos Operários
ONG's	Organizações não governamentais
RS	Estado do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da Horta Comunitária HOCOUNO e da Escola Professor Thiago Würth.....	23
Figura 2: Aluno Taylor assinando Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	50
Figura 3: Aluno Lucas assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	50
Figura 4: Atividade de plantio das plantas realizada com a professora Caroline.	53
Figura 5: Desenho da aluna Emily na atividade intitulada 'Geografia dos Cheiros'...60	
Figura 6: Aluno Pedro desenhando.....	60
Figura 7: Crianças lendo/observando o folder com a história da Horta Comunitária HOCOUNO.....	65
Figura 8: Crianças entre os canteiros da Horta Comunitária HOCOUNO.	66
Figura 9: Dona Lucy conversando com as crianças sobre a oficina de produção de sabão.	67
Figura 10: Crianças procurando o município de Canoas no mapa do Rio Grande do Sul.....	70
Figura 11: Crianças 'explorando' o mapa do Rio Grande do Sul.....	70
Figura 12: Crianças construindo coletivamente o Mapa Vivencial da Horta Comunitária HOCOUNO.....	72
Figura 13: Mapa Vivencial da Horta Comunitária HOCOUNO construído coletivamente com as crianças.	72

SUMÁRIO

1 SEPARANDO AS SEMENTES E PREPARANDO A TERRA	14
2 A PREPARAÇÃO DO CANTEIRO NA HORTA	18
2.1. Os participantes da pesquisa	18
2.2. Os lugares e suas muitas pessoas que movimentaram a pesquisa.....	19
3 SEMEAR AS MUDAS E FICAR JUNTO.....	25
3.1. Crianças, espaços geográficos e vivências	26
3.2. Geografias, autorias infantis e propostas didáticas.....	28
4 ORGANIZANDO AS FERRAMENTAS	33
4.1. Etnografia como caminho metodológico	33
4.2. A pesquisa etnográfica com crianças.....	35
4.4. Ética na pesquisa com crianças.....	40
4.3. As propostas didáticas que compõem a pesquisa	42
5 REGANDO O CANTEIRO E ACOMPANHANDO OS BROTOS	46
5.1. <i>Nós vamos fazer o trabalho junto contigo?</i>	47
5.2. <i>Tu sabia, sora?</i>	54
5.3. <i>Sabe o que seria legal? Poder colher todas essas alfaces</i>	63
5.4. Algumas reflexões e muitas indagações.....	73
6. COLHENDO OS FRUTOS	76
7. REFERÊNCIAS	
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	
APÊNDICE C – Termo de Concordância da Instituição	

1 SEPARANDO AS SEMENTES E PREPARANDO A TERRA¹

É incrível como as crianças nos levam para determinadas questões sobre as quais provavelmente nunca pensaríamos. Como fogem das clássicas questões canônicas das obras didáticas e acadêmicas (Lopes, 2021).

A citação que abre esta pesquisa demonstra os muitos elos que essa escrita constituiu, sobretudo, no que tange ao inesperado que emergiu com o trabalho com crianças. Os registros das vivências infantis demonstram a importância das crianças como sujeitos sociais e, também, o seu vasto repertório em que revelam sua espacialidade, agindo e reagindo sobre ele e com ele. Lopes (2021) nos diz que as crianças “fogem das clássicas questões”, abrindo um leque de indagações que foram responsáveis por mapear esta pesquisa: Como as crianças se constituem como seres geográficos? Como as crianças, através dos seus pontos de vista, interagem com os espaços em suas atividades cotidianas? Como as vivências das crianças possuem a potencialidade de compor as suas lógicas próprias? A busca por indicativos dessas perguntas permitiu que se refletisse sobre as vivências infantis e as suas possibilidades em construir o mundo.

As crianças e as infâncias, muitas vezes, são encaixadas em visões biológicas e reducionistas que simplificam as suas atuações. Essa leitura equivocada não considera o espaço, a espacialidade das crianças e as profundas imbricações entre as suas autorias e os espaços geográficos. Nesse sentido, esta pesquisa se empenhou em repensar o espaço das crianças, a partir delas mesmas, garantindo às crianças a possibilidade de expressão dos seus próprios pontos de vista.

Meu interesse pelas crianças e as suas infâncias teve seu início em estágios não-obrigatórios e em outros trabalhos em escolas, nos quais eu principalmente interagia com as crianças. Uma dessas experiências foi quando atuei como monitora de inclusão² em uma sala de aula do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora não fosse titular de nenhuma disciplina, nem diretamente

¹ Os títulos dos capítulos fazem uma alusão ao processo de manejo de uma horta.

² Um monitor de inclusão, mediador escolar ou monitor de Educação Especial é responsável por acompanhar a aprendizagem do estudante com deficiência, propondo e mediando atividades pedagógicas, assim como atuando nas relações sociais entre os colegas.

responsável pela turma de crianças, vivenciei experiências altamente significativas com elas. Essas experiências demonstraram as diversas formas de aprendizado das crianças e a maneira como elas se apropriavam dos espaços e lugares, tanto dentro como fora da sala de aula. Foi a partir dessa vivência que surgiu a primeira “ideia” de investigação: as propostas didáticas possibilitadas em espaços extraclasse. Porém, não observava nas trocas com as crianças uma possibilidade de estudo, por conta das minhas próprias experiências na graduação e, sobretudo, nas minhas referências sobre o aprender e o ensinar.

Para conduzir a pesquisa em relação aos espaços extraclasse, optei por selecionar a horta comunitária HOCOUNO³ como o espaço de aprendizagem, dadas as diversas experiências que tive nesse local. Minha interação com esse espaço abrange desde trabalhos acadêmicos, participação ativa no projeto da horta, além de desempenhar um papel (informal) como auxiliar da assistente social do projeto, sob a supervisão de Genildes da Silva Paim⁴, que é também a minha avó.

A definição dos participantes da pesquisa foi um desafio. Durante a minha graduação de Licenciatura em Geografia, não tive contato formal com trabalhos relacionados às crianças, suas infâncias e as suas geografias. Após muitas leituras e inúmeros encontros com a professora-orientadora deste trabalho de conclusão, vivenciei uma “virada epistemológica”⁵ crucial. Nesse momento, as crianças e as suas geografias emergiram como o foco dessa pesquisa, assumindo o papel central como as principais criadoras desse trabalho de conclusão de curso.

A decisão de incorporar as infâncias como um elemento fundamental da pesquisa foi o resultado da fusão de minhas experiências pessoais com a necessidade de examinar as crianças contemporâneas e as diversas formas de aprendizado a que estão vinculadas. Esse passo exigiu a desconstrução da minha visão adulta em relação a elas, uma compreensão profunda de suas múltiplas maneiras de vivenciar os espaços e a apreciação de sua capacidade de serem autoras de seu próprio

³ A Associação Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO) nasceu do processo de ampliação da ocupação da Vila União dos Operários, no bairro Mathias Velho em Canoas (RS). O espaço congrega famílias que participam do cultivo e produção de hortaliças e legumes.

⁴ Graduada em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atuou como assistente social do projeto da Associação Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO) entre os anos de 2009-2021.

⁵ Momento em que, refletindo sobre os atravessamentos que compõem a minha vida pessoal e formação, a temática das crianças e das infâncias tornaram-se o centro deste trabalho de pesquisa.

processo de aprendizagem. As crianças, de fato, aprofundam nossas reflexões sobre nós mesmos e as relações que estabelecemos ao longo da vida.

Perante isso e considerando a proposta da pesquisa que visa abordar as vivências das crianças como construtoras das suas espacialidades e, sobretudo, das suas visões de mundo, questiona-se: **Como as interações com a Horta Comunitária HOCOUNO podem fomentar a construção de propostas didáticas que se vinculam com a espacialidade das crianças e as suas autorias?** Para isso, o *lócus* do desenvolvimento da pesquisa foi a Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO), localizada no município de Canoas (RS), na mediação de propostas com uma turma de crianças de terceiro ano dos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Thiago Würth⁶, localizada no mesmo bairro em que se encontra a horta. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte **objetivo geral**: Refletir sobre a espacialidade e autoria das crianças na mediação de propostas didáticas desenvolvidas com/na horta comunitária. E dos seguintes **objetivos específicos**: **a)** conhecer as vivências espaciais de uma turma de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, na horta comunitária HOCOUNO; **b)** compreender quais as possibilidades didáticas com a Geografia escolar mobilizam as vivências e autoria das crianças; **c)** contribuir para os estudos da Geografia da Infância, apresentando as vivências proporcionadas na horta comunitária HOCOUNO, assim como nos espaços da Escola Professor Thiago Würth, obtidos com a Geografia escolar e das interações com as crianças.

A fim de atingir os objetivos propostos, a investigação foi pensada e organizada de maneira que contemplasse os pontos que são pertinentes para a compreensão do trabalho. Inicialmente, é exposto o contexto que permeou a pesquisa, apresentando os participantes e os lugares em que o estudo se concretizou. Posteriormente, trata-se dos pressupostos da Geografia da Infância, tendo como enfoque principal a busca pela compreensão de como as crianças pensam e vivem o mundo nas diversas formas consubstanciadas no espaço; além de refletir sobre alternativas didáticas que podem potencializar as aprendizagens das crianças, levando em consideração a sua

⁶ A EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth, está localizada na Avenida Rio Grande do Sul, 4240, Mathias Velho – Canoas (RS). Atende as etapas correspondente ao Ensino Fundamental e Anos Finais, nas modalidades de Ensino Regular e EJA. Atualmente conta com 1180 matrículas, sendo a Escola com o maior número de alunos da rede municipal de Canoas. Ver em: Censo Escolar 2022, INEP.

espacialidade e autoria. Assim, reforça-se a prerrogativa de que com a Geografia “as crianças (...) possam expressar suas lógicas e autorias e possam ser contempladas nas construções dos espaços, na construção de suas próprias existências e na construção do mundo” (Lopes; Kapoor; De Paula, 2023, p. 82).

Este trabalho tem por orientação metodológica, a etnografia, que consiste em um método de coleta de dados que surgiu no contexto da Antropologia e foi apropriada para a Educação. Nas pesquisas etnográficas o pesquisador é entendido como participante da vida do grupo pesquisado, sendo possível, com isso, descrever interações e relações observadas, além de buscar construir os significados para as mesmas. É possível que haja um trabalho baseado **na** interação com os sujeitos e, sobretudo, **com** os sujeitos envolvidos na investigação. No que tange à etnografia com crianças, existem etapas importantes para a realização da mesma, por isso, serão expostas ao longo dessa pesquisa. Por fim, serão descritas as propostas didáticas mediadas com a Geografia escolar, assim como as reflexões realizadas com elas.

2 A PREPARAÇÃO DO CANTEIRO NA HORTA

Há muitas formas de se curvar para o mundo. Veja como os bebês e as crianças nos forçam a romper nossas escalas para chegar até a escala delas. São sempre sujeitos que descolonizam nossas relações espaciais e adultas, reinventam nossas corporeidades às vezes tão endurecidas (Lopes, 2021).

Este capítulo propõe considerar as crianças e as suas infâncias, dialogando com as motivações de suscitar reflexões sobre e com elas na pesquisa e, sobretudo, apresentar as crianças que participaram deste trabalho e o tornam possível. Além disso, serão apresentados os lugares em que a investigação se concretizou, partindo da história do território, apoiando-se na premissa que afirmam Lopes e Vasconcellos: “as crianças ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados” (2005, p. 39). Ainda nesse capítulo, busco explicitar o ponto central que percorre essa pesquisa: conhecer a espacialidade das crianças, e como, através das suas vivências, elas (re) constroem e relacionam-se com os diversos lugares do seu cotidiano.

2.1 Os participantes da pesquisa

Existem muitas concepções acerca do que é *ser* criança e, também, sobre as suas maneiras de *estar* e *ser* no mundo. Quando direcionamos nossos olhares para as crianças, é possível perceber a existência de várias infâncias e não apenas de uma única. Nesse sentido, ao conceber as crianças como participantes na construção da sociedade, é necessário compreender as diversas infâncias como uma construção social, afastando-se das concepções meramente biológicas e etárias. Da mesma forma, as concepções sobre as crianças e as infâncias são construídas e alteram-se de acordo com o contexto social, cultural, econômicos, geográfico, familiar, entre outros, de cada época e lugar (Momo, 2015). Outrossim, as formas como elas vivem os espaços, produzem os territórios, ocupam-se nos lugares, são diferentes em cada época e em cada sociedade. Logo, as realidades e os contextos vivenciados pelas crianças são múltiplos e, ao mesmo tempo, únicos:

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

Diante das construções acerca da formação infantil, proponho pensar as crianças fora de uma visão “adultocêntrica” (Lopes, 2008, p. 77) que classifica a infância como um grupo único e homogêneo, independente dos seus contextos e das suas vivências. Logo, sugiro a compreensão das crianças fora dos compartimentos que os adultos geralmente as colocam, considerando as suas espacialidades e as suas vivências a partir delas mesmas e, sobretudo, **com** elas. O campo de estudos que compreende as infâncias como participantes de investigações, coloca em evidência as crianças como produtoras de espaço, que não apenas estão no espaço, mas o transformam com suas autorias. Da mesma forma, o espaço também influencia na formação das crianças: “as crianças não apenas produzem os espaços, mas também são ‘produzidas’ por ele, à medida que suas infâncias são influenciadas pelas condições socioespaciais dos lugares que se encontram” (Oliveira, Kelman, 2019, p. 90), sem com isso, negar a sua participação na produção desses espaços, nem se filiar às concepções deterministas, que consideram que apenas o espaço seria o fator de humanização. Assim, reafirma-se que, como existem diferentes geografias, existem diferentes infâncias em que as crianças vivenciam e criam com suas espacialidades.

2.2 Os lugares e suas muitas pessoas que movimentaram a pesquisa

Em Canoas⁷, município da Região metropolitana de Porto Alegre (RS), os loteamentos em novas vilas começaram a se organizar na década de 1950, expandindo a área urbana do município. Os recém-chegados que lá se instalaram, sobretudo migrantes que vinham do espaço rural, mantinham os loteamentos em

⁷ Canoas localiza-se à norte de Porto Alegre com, aproximadamente 17 quilômetros de distância, compondo a Região Metropolitana da capital gaúcha. Possui uma extensão geográfica de 131 mil km² e, de acordo com o IBGE, uma população superior a 340 mil habitantes. Ver em: <https://www.canoas.rs.gov.br/>

condições habitacionais mínimas, constituindo, portanto, **territórios de existência**⁸. Essa definição acerca dos territórios serviu de ponto de partida na formação dos movimentos ocupacionais que viriam a seguir. Houve no bairro Mathias Velho⁹, um movimento ocupacional de cunho comunitário, entre 1980 e 2014 que teve como consequência a criação da Vila União dos Operários e da Vila Santo Operário, partes fundamentais na organização e caracterização dos habitantes que compõem esse bairro. Foram muitos anos de luta e ações por moradia no bairro, assim como a busca pela condição de cidadão naquele espaço, não apenas de ocupante. Ambas as vilas criam territórios significativos na construção do referido bairro, sendo esses os espaços em que a investigação se debruça.

A Vila Santo Operário foi constituída no Natal de 1979 e foi a primeira ocupação que ocorreu no bairro Mathias Velho, no município de Canoas (RS) e equivalia a uma área devoluta e antiga lavoura de arroz. Visto a condição de terra devoluta, o processo de ocupação foi mais brando naquele momento e os ocupantes foram chegando e demarcando o terreno. Por outro lado, a ocupação da Vila União dos Operários foi mais conflitiva que a primeira. O processo ocorreu no ano de 1984, no antigo Jôquei Clube de Canoas e recebeu o nome de “União dos Operários” por conta da organização e da união dos trabalhadores que ocorreu na ocupação anterior: foi feita uma comissão dos residentes já estabelecidos para receber os novos moradores, mantendo o traçado das ruas e organizando, desta forma, o “futuro loteamento”, mesmo sob a repressão promovida pelas autoridades municipais e estaduais, bem como as constantes ações do aparato repressor (Machado, 2019, p. 89). Nesse sentido, há no processo de ocupação da Vila União dos Operários, uma intensa luta pela sobrevivência das famílias ocupantes desse espaço, articulando suas vidas e suas identidades. Machado ainda nos aponta que:

⁸ Refere-se ao espaço físico, social ou conceitual no qual um ser, objeto ou ideia tem materializada a sua presença ou a sua influência.

⁹ O bairro localiza-se na região Noroeste de Canoas e abrange a chamada grande Mathias Velho, composta pelos bairros Mathias Velhos, Harmonia e outras vilas adjacentes. O bairro grande Mathias Velhos representa 8,4% da área total do município e 27,1% da população da cidade de Canoas. Considerada a segunda região do município de Canoas com pessoas em situação de vulnerabilidade social. Ver em: <https://www.canoas.rs.gov.br/>

A vida cotidiana, a sociabilidade e a sensação de participar de uma comunidade se transformam, laços de vizinhança se estabelecem e novos membros se instalam, em novas residências. O que fica são as relações e lugares da memória, com a dura realidade inicial, e os lugares da vida comunitária se impõem como marco coletivo (Machado, 2019, p. 62).

Uma parte fundamental no processo de ocupação do bairro Mathias Velho e, sobretudo, das vilas Santo Operário e União dos Operários são as várias estruturas comunitárias populares que surgiram, sendo estas, fundamentais na organização e na luta por demandas sociais e necessidades básicas para moradia. Foi nesse contexto de conquistas populares que surgiram movimentos coletivos para integração dos moradores. Dessa forma, em maio de 1984, a horta comunitária começou a ser idealizada pelo irmão marista Antônio Cechin¹⁰, em conjunto com os freis Capuchinhos. Seu principal objetivo era ser uma alternativa de fonte de renda para os residentes da vila, em que, com a chegada dos novos moradores, formou-se a Associação da Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO). Esse espaço, criado a partir da ocupação, que gerou a Vila União dos Operários, chegou a ser utilizado por 32 famílias associadas, que cultivavam produtos para subsistência para cerca de 160 pessoas (Machado, 2019, p. 101). A horta comunitária foi idealizada e constituída de forma coletiva e a sua criação deu-se com bastante dificuldade, a partir de mutirões compondo todas as etapas que envolvem a estruturação de uma horta. A horta comunitária resiste até os dias atuais, mantendo o seu caráter social e, essencialmente, comunitário para os moradores do bairro. Observa-se essa essência através das lembranças e dos depoimentos de moradores e lideranças da Vila União dos Operários:

A primeira plantação aqui da horta foi assim, né. Foi lavrado aqui, conseguiram um trator, não sei de onde. [...] foi lavrado aqui. Daí fizemos uma reunião onde é a igreja ali, conduzida pelo professor Antônio, nas frentes de trabalho. Vamos plantar a horta ali. Bom daí o quê, o quê vamos plantar? Vamos plantar na época, vamos plantar milho e mandioca. Daí decidimos plantar uma verga de milho e de mandioca [...] *plantemos, capinemos*. Chegou a hora de colher, começaram a desaparecer as plantas aqui. [...] O pessoal vinha e, era fome também né, pegava aqui e lavava para comer, não tinha comida na época. E aí foi a primeira plantação que foi feita aqui [...] E funciona assim até hoje (Fiorotti, 2015, p. 96, depoimento do Sr. NATAL¹¹).

¹⁰ Antônio Chechim (*in memoriam*) foi um irmão marista e militante dos movimentos sociais é conhecido como profeta da Ecologia, ajudou a fundar diversos grupos ligados à ação pastoral e ecológica.

¹¹ Morador da Vila União dos Operários, que atuou na constituição da horta. Considerado como um dos precursores da Vila, mantendo-se como uma liderança durante muitos anos.

Enquanto moradora do bairro Mathias Velho, estive em contato com a Horta Comunitária HOCOUNO em muitas oportunidades em que pude acompanhar a sua organização e, acima de tudo, a sua influência na vida dos habitantes da região. É bastante perceptível a relação entre o espaço da horta e os moradores do entorno, assim como a identificação com o local: “é a menina dos olhos da vila” (Fiorotti, 2015, p. 96). A HOCOUNO possui características de uma horta urbana, que visa a soberania alimentar dos seus participantes, obtenção de renda, inclusão social e qualidade de vida. Para além disso, há múltiplas ações e projetos que ocorrem na horta, sendo um importante espaço de integração dos cidadãos do bairro. “A HOCOUNO é um exemplo do processo de constituição de ONG 's, na sequência dos processos de luta dos movimentos sociais. Na Vila, é um espaço que amplia um leque de respostas às condições de habitabilidade dos moradores” (Fiorotti, 2015, p. 99). De acordo com o exposto, existem no espaço da horta, muitas potencialidades que podem ser desenvolvidas como forma de beneficiar a formação cidadã dos indivíduos que compõem aquele lugar. Além disso, as suas ações internas influenciam fortemente no exterior, sendo um importante espaço de construção individual e coletiva. Como constatado em pesquisas anteriores: “A HOCOUNO é socialmente justa e ambientalmente correta, pois beneficia os seus participantes e a comunidade como um todo. Além de ser um importante projeto para o bairro, que pode servir de referência para futuros programas que visam o bem-estar social” (Júnior; Salami; Luisi; Paim, 2021).

Ainda durante a ocupação da Vila União dos Operários, as tensões entre os posseiros e os proprietários marcados por confrontos violentos foram os acontecimentos que desencadearam a fundação da Associação de Moradores da Vila União dos Operários (AMVUO)¹², que tinha a intenção de organizar a resistência dos ocupantes. Dessa organização, originou-se uma nova conquista: em 1981, os proprietários doaram à prefeitura de Canoas parte da área em que se situava o antigo hipódromo, neste momento instalou-se no local, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth. A escola com fundação datada no ano de 1981,

¹² A Associação de Moradores da Vila União dos Operários (AMVUO) foi fundada em 1980 com o intuito de organizar as famílias ocupantes a região do bairro Mathias Velho, garantindo a permanência no local e organizando a ocupação para melhor aproveitamento do espaço. Ver em: mathiasvelhocanoas.blogspot.com

atualmente, é a que mais acolhe alunos na cidade de Canoas, sendo um importante centro educacional do município, assim como do bairro. A Horta Comunitária HOCOUNO e a Escola Professor Thiago Würth estão localizadas muito próximas, sendo pontos de referência para os moradores da Vila União dos Operários e, sobretudo, do bairro Mathias Velho. Isto é, considerando as ações e transformações na Vila, nota-se que foi um conjunto composto de muitas mãos, caracterizado pela força social e coletiva dos ocupantes que hoje compõem a localidade. Mesmo não havendo ligação direta entre escola e horta, há uma relação entre as pessoas que organizam esses espaços, demonstrando que são lugares de existência das famílias e das crianças do bairro. A imagem a seguir mostra os dois espaços em que a pesquisa foi construída (a Horta Comunitária HOCOUNO e a Escola Professor Thiago Würth), assim como a proximidade entre os dois locais:

Figura 1: Localização da Horta Comunitária HOCOUNO e da Escola Professor Thiago Würth



Fonte: Google Maps e Google Imagens, 2023.

Considerando que as crianças vivenciam e apreendem o espaço em escalas diversas, com seus pares (outras crianças), os adultos, a sociedade e os lugares, não há como ignorar que os achados desta pesquisa são únicos, visto que as vivências das crianças são diferentes conforme os diversos grupos sociais e o lugar em que elas estão inseridas. Ademais, “as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas” (Lopes, 2010, p. 128). Dessa forma, reafirma-se que há nesta pesquisa, laços entre as crianças, as suas infâncias e os lugares, assim como as demais pessoas que se fazem presentes dando vida às geografias que emergem do ser e existir com o espaço.

3 SEMEAR AS MUDAS E FICAR JUNTO

Uma justiça que reconheça as crianças como pessoas criadoras de cultura, criadoras de espaços geográficos, muitas vezes negados e negligenciados por nossas lógicas adultas, pelos egocentrismos adultos e pelas próprias condições adultocêntricas das sociedades (Lopes, 2022).

Em nossas condições adultas, frequentemente deixamos de reconhecer as crianças enquanto criadoras e suas possibilidades em contribuir para a (re) construção da sociedade em que estão inseridas. Lopes (2007) apresenta uma perspectiva provocadora para reflexão: no que baseamos nossas concepções acerca das crianças? Refletir sobre essa questão, implica considerar a complexidade inerente à compreensão das crianças e das suas infâncias. Ao assumir este pressuposto, enfatizo a importância do diálogo com as crianças e do reconhecimento do seu protagonismo no espaço geográfico, sendo imprescindível pensar em conjunto com as crianças e não para ou sobre elas. Com essa ação reflexiva, sobressai a vida humana expressa nas vivências das crianças, reafirmando que elas constroem o mundo, a partir de si e dos outros.

Em vista disso, esta pesquisa baseia-se, sobretudo, nos princípios da Geografia da Infância, conforme apresentado por Lopes (2007). A Geografia da Infância intenta refletir sobre as espacialidades das crianças e as suas autorias na produção das suas geografias. De acordo com Lopes “Geografia da Infância é isso. É ver, no espaço geográfico, a vivência das crianças, é ler a infância e os indícios de como as crianças estão na sociedade a partir da paisagem, dos territórios, das redes que se estabelecem, dos lugares que se cunham” (2018, p. 507). Ressalta-se ainda, que há liames indissociáveis entre Geografia da Infância e espaço geográfico, visto que, as infâncias se personificam de acordo com os espaços e sociedades em que estão inseridas, espaços estes que influenciam em suas ações e também, são produzidos por elas.

Destaca-se que para realizar esta pesquisa, é fundamental considerar as crianças e suas vivências como produtoras de espacialidades e, sobretudo, de mundos. Como apontam Costa e Souza “A pesquisa com as crianças vem nos evidenciando que elas possuem lógicas muito próprias de produção de tempos e

espaços, vivenciando os lugares e suas paisagens, espacializando suas vidas” (2022, p. 15). Nesse sentido, é preciso considerar as vivências das crianças, as dimensões geográficas envolvidas, os espaços que as crianças constituem, a influência da Geografia escolar com propostas didáticas que podem ser fomentadas em diálogo com as crianças e o espaço.

3.1 Crianças, espaços geográficos e vivências

Entre as diversas concepções acerca do espaço geográfico que compõem os postulados da Geografia, me associo ao que diz Lopes, que salienta: “Chamo de ‘espaço geográfico’ o espaço que contém a presença humana, construído ao longo da história de nossa própria espécie, recente na história geológica do planeta” (2010, p. 121). Embora em primeira análise, pareça uma afirmação reducionista sobre um conceito tão complexo, de acordo com o próprio autor, ela nos apresenta a ideia central: o espaço geográfico como lugar de presença humana, construído para as pessoas e, sobretudo, pelas pessoas. Nessa perspectiva, assume-se o espaço geográfico como produto e produtor das nossas vivências: “as marcas humanas que passam a constituí-lo são as mesmas que o tornam instância do nosso desenvolvimento” (Lopes, 2023, p. 324). Além disso, sugere, ainda, que o espaço não é inerte, reforçando que a sua constituição se dá através das práticas. Lopes nos diz ainda:

Essa perspectiva de olhar o espaço evidencia a intensidade das transformações e a constante intencionalidades nele presentes e nos faz pensar o espaço geográfico como fruto de embates, conflitos, cooperação, acordos e desacordos produzidos nas interfaces dos diferentes sujeitos, dos eventos naturais, com intensidades que variam não só no tempo e no espaço, mas como também no jogo de interesses que o envolvem, portanto, em constantes mudanças e transformações (Lopes, 2010, p. 124).

Considerando que toda a vivência humana, incluindo a das crianças, ocorre em um espaço, proponho, com esta pesquisa, reflexões sobre os movimentos das crianças com o espaço em que vivem, ocupam e transformam (Lopes, 2010). Os espaços das crianças são constituídos e muitas vezes subvertidos, por suas lógicas e autorias, estabelecendo uma relação dialética em unidade, na qual o meio influencia as crianças e, ao mesmo tempo, as crianças agem nele. Assim, com as suas vivências

no espaço, as crianças estabelecem um repertório de possibilidades, em que se constata que suas espacialidades são constituídas por diversos elementos que se relacionam com as suas vidas. Em relação a vivência das crianças, Lopes argumenta que “são vivências situadas histórica e geograficamente, que se dão na cultura, na linguagem e se fazem em uma unidade que envolve a sociedade, a natureza e a vida, facetas que forjam as geografias do ser” (2023, p. 322). É importante enfatizar ainda, que as lógicas adultas e infantis são distintas, visto que as crianças demonstram que o espaço vai além dos objetos, das formas, da materialidade concreta das coisas; assim **não existem muros, cercas ou grades que limitam as vivências infantis**, são suas múltiplas visões e lógicas que demonstram as marcas que elas deixam no espaço:

as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes na paisagem, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação. Se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança, todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica constante de suas existências (Lopes, 2010, p. 129).

Com essas prerrogativas, penso nas crianças e, sobretudo, nas suas relações existenciais. Lopes nos diz que as crianças são “(...) mediadas por diversos espaços e tempos, que se entrecruzam e se convergem nos instantes do viver” (2023, p.323). Considerando que não existe experiência humana fora do espaço, o ser e o estar de todos os seres, incluindo as crianças, é uma unidade. Unidade, que segundo Vigotski (2010), se estabelece entre as crianças e o meio, com a qual se concebe o ser humano e o meio, aqui posto, como proporção geográfica, em constante processo de relação com o mundo interno e externo. Vigotski (2010) nos diz que:

[...] quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 683-684).

Na compreensão do autor, a relação da pessoa em unidade com o meio é que configura vivência e é esse pressuposto que sustenta a pesquisa. Neste estudo, congrega-se ainda, a perspectiva da geograficidade, em que as propostas didáticas desenvolvidas com as crianças buscam: “pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar” (Kaercher, 2007, p.16). A geograficidade, trazida pelo autor, apoia-se no pensamento sobre a nossa existência em que pensar sobre a existência implica pensar sobre os espaços. O espaço geográfico é fundamental na compreensão da existência humana, e enquanto categoria de análise da Geografia “é um pretexto para pensarmos na existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas” (Kaercher, 2007, p. 16).

Se, como já destacado, as crianças são e estão no/com o espaço, enquanto adultos é fundamental entendê-las, escutá-las, e considerá-las como sujeitos de ação e, sobretudo, sujeitos geográficos, rompendo com as lógicas adultocêntricas que não compreendem nem consideram as crianças a partir das suas dimensões sociais e autorais. Nesse sentido, se reconhecemos que toda a vivência é, ao mesmo tempo, uma construção individual e coletiva, as crianças não são alheias a isso, e são, portanto, “produtoras de culturas próprias e negociam sua existência como as demais categorias presentes na sociedade” (Lopes, 2008, p. 77). Sendo assim, as vivências que se estabelecem entre as crianças e o espaço geográfico movimentam as geografias em diversas leituras de mundo.

3.2 Geografias, autorias infantis e propostas didáticas

Refletindo sobre as considerações apresentadas até o momento, pondero sobre como a Geografia pode estabelecer diálogos com a espacialidade das crianças, já que as propostas didáticas são mediadas apoiadas tendo como princípio o diálogo com elas, incentivando sua autoria em que “a Geografia foca seus interesses de estudo justamente nos arranjos espaciais que são produzidos e dão condições à nossa existência em sociedade” (Theves; Kaercher, 2022, p. 4). É nesse sentido, que se entende o espaço como fundamental para as relações, para as trocas e, sobretudo,

para a unidade que estabelece com as vivências das crianças. Reafirma-se com isso, a importância da Geografia e, especialmente, a Geografia da Infância, pois seus pressupostos, destacam o espaço como categoria de análise, no/com o qual se estabelecem as relações sociais:

Como uma categoria central da constituição do ser humano, o espaço precisa ser problematizado pelos educadores e educadoras. São geografias que se encontram, marcadas por suas diferenças, que devem promover o viver e o existir e não conter a vida, em experiências espaciais que reduzem, mas que alargam. (...) **Todas as infâncias são geografias** (Lopes; Kapoor; de Paula, 2023, p.82, grifo próprio).

Assim, com a Geografia escolar, tem-se a possibilidade de, levando em consideração a espacialidade das crianças, contribuir para ampliar as visões de mundo. Com essa perspectiva, faz-se o convite para desenvolver propostas didáticas que ultrapassem a mera transmissão dos conteúdos da Geografia escolar, aceitando a provocação feita por Kaercher: “Ensinar Geografia não é ensinar a Geografia, mas ensinar a pensar geograficamente. Não ensinamos a Geografia, ensinamos com a Geografia” (2022, p. 31). Assim busca-se um ensino de Geografia que seja pautado nas transgressões, nas desnaturalizações e, principalmente, com a intenção de criar condições de ações nas realidades sociais vivenciadas. Para isso, é crucial compreender que as crianças têm uma relação material com o espaço, pois elas constroem as suas espacialidades nos grupos sociais que interagem, com seus pares e com os adultos e, também, nas vivências que estabelecem. Assim, no contexto da pesquisa, mobilizada pelas provocações dos autores destacados e nas evidências de que as crianças e as suas infâncias são oportunidades para desenvolver geografias pautadas nas suas práticas espaciais, criando e recriando significados, enfatizo a importância de construir conhecimentos geográficos **junto com as crianças**, na horta comunitária HOCOUNO, em que se toma:

a Geografia como componente humano, cujo aprendizado pode e deve colaborar para a emancipação dos alunos ao partir da exploração da espacialidade que esses sujeitos desenvolvem desde seus espaços cotidianos e deles mesmos em relação a esses espaços (Theves; Kaercher, 2021, p. 200).

Diante dessas considerações, torna-se evidente a viabilidade de pensar em propostas didáticas com a Geografia escolar, ancoradas nas vivências das crianças e em suas diversas linguagens. Destaca-se que a maneira como as crianças dão forma aos seus espaços, lugares, territórios, entre outros elementos, desacomodando as concepções tradicionais dos professores e suscita questões sobre o papel docente em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao rompimento com a simples transmissão de conhecimentos e a ressignificação dos conteúdos com as crianças. Portanto, no campo da ciência geográfica, encontram-se oportunidades de estimular a reflexão e o diálogo que congrega as crianças e os professores, em que diferentes abordagens pedagógicas podem ser desenvolvidas, estimulando as crianças a participarem ativamente na construção dos conhecimentos, considerando suas próprias visões, interpretações e leituras do mundo, afinal:

o conhecimento escolar não é algo acabado, encerrado em si mesmo. Nos anos iniciais, faz-se necessário construir um conjunto de saberes para as leituras espaciais e temporais do mundo, levando em consideração os conhecimentos das crianças, suas linguagens, expressões, propondo outros sentidos e significados para o movimento de aprender e ensinar, constituindo na escola um espaço de vida (Theves; Lima, 2019, p. 82).

Pensar com a Geografia escolar sobre formas de criar trajetórias que escapem da mera reprodução dos conhecimentos, abre caminhos para abordagens de ensino, centradas nas crianças e em sua espacialidade. Nesse contexto, pode-se considerar diversas propostas que tenham como ponto de partida o interesse das crianças, das suas vivências e o estímulo às suas próprias criações. Dessa forma, coloca-se em destaque a escuta e o diálogo com as crianças e o espaço, afinal, as crianças falam, querem ser ouvidas e o compromisso ético pela criação de um ambiente onde suas vozes sejam respeitadas é fundamental. Lopes, assevera: “a necessidade de se escutar sensivelmente as crianças para ouvirmos, vermos, sentirmos suas vivências espaciais, suas culturas geográficas, aprendendo constantemente com elas e em suas existências singulares” (2018, p. 508). Assim, a sala de aula e outros espaços educativos, podem ser ambientes que estimulam o diálogo, a escuta e as aprendizagens de todos. A aprendizagem se torna mais significativa quando encorajamos as crianças a compartilhar suas vivências diárias conosco e com os seus colegas, seja por meio de perguntas, dúvidas ou o desejo de relatar algo. O que

observamos ao longo da formação escolar é a obrigação da resposta, o que leva a uma educação carente de sentidos e que não promove a reflexão ou a crítica. Há na relação com as crianças, uma enorme potencialidade em aprender com suas espacialidades, em leituras da vida, do mundo, logo, é essencial que nos coloquemos, como professores na posição de escuta e em diálogo com elas, assim como convida Lopes:

[...] creiam na liberdade e criação infantis; **não aprisionem as lógicas e autorias infantis** em teorias prévias, mas em potências de diálogos; não reduzam a capacidade de criação infantil em um mundo de fantasia, reconhecendo a grande capacidade de abstração das crianças (2022, p. 9, grifo próprio).

Considerando que as crianças e as suas infâncias criam e recriam geografias com formas únicas e distintas, como é possível abordar a compreensão de suas espacialidades? Propondo essa aproximação, a pesquisa desenvolvida propôs a mediação com as vivências das crianças em um local do entorno da escola, na horta HOCOUNO, que compõem o cotidiano das crianças. Assim, a investigação foi proposta em colaboração com as crianças, estabelecendo diálogos com suas autorias e considerando-as sujeitos geográficos. Não há, nesse estudo, a pretensão de apresentar soluções prontas e definitivas para trabalhar com a Geografia escolar e as crianças, afinal, essa pesquisa se constrói com as crianças, em diálogo com elas e as suas vivências. Outrossim, como mencionado anteriormente, as infâncias variam de um lugar para o outro e não formam um grupo homogêneo, sendo influenciadas pelas realidades sociais, políticas e culturais em que estão inseridas, por isso, não há propostas organizadas como preceitos a serem reproduzidos.

Ademais, importa compreender as diversas relações que são configuradas entre e com as crianças em seus lugares do cotidiano, bem como as suas percepções acerca dos acontecimentos vivenciados em suas espacialidades. Levando em consideração os pressupostos da Geografia da Infância, não há o entendimento de que as crianças são incompletas, que precisam ser tuteladas ou controladas, pois as crianças são reconhecidas como pessoas produtoras de culturas e geografias. Dessa maneira, pensar a horta comunitária, ambiente que está no entorno da escola e que faz parte do cotidiano das crianças e as suas famílias que compõem o bairro Mathias

Velho, foi uma maneira de refletir dialeticamente as relações das crianças com o espaço.

Nesse sentido, nas propostas didáticas que foram desenvolvidas e que serão apresentadas, teve-se a preocupação de estabelecer uma conexão entre as crianças e os espaços que compõem seu entorno, incentivando suas autorias. Mas de qual espaço estou falando? Refiro-me àquele no qual as crianças estão inseridas e envolvidas, abarcando as suas vidas e suas relações com adultos e pares infantis. Afinal, para as crianças, suas relações com o espaço, suscitam vivências que são compartilhadas em diversas formas de linguagem.

Como Lopes nos lembra: “Os modos de estar no mundo não são fixos e imutáveis, mas se reconfiguram em decorrência das transformações sociais e do modo como os próprios sujeitos se põem a imaginar o espaço” (2019, p. 324). Por isso, a investigação quer problematizar como as crianças têm o potencial de desafiar determinada rigidez pedagógica, muitas vezes confinada em atividades mnemônicas e propostas que partem apenas de materiais didáticos, que não dialogam com as crianças e com as suas geografias e de como as propostas **com** elas e com a Geografia escolar podem enriquecer nossas concepções sobre o ensinar e o aprender.

4 ORGANIZANDO AS FERRAMENTAS

É mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas (Horn, 2013).

Este trabalho propôs a pesquisa das vivências espaciais das crianças em ambientes do entorno da escola, locais nos quais as crianças vivenciam sua existência. Para isso, tornou-se essencial adotar uma metodologia que privilegiasse a participação direta das crianças na pesquisa, um método que permitisse à pesquisadora integrar-se ao cotidiano infantil, participando ativamente na mediação das propostas em diálogo com a turma e oportunizando às crianças criarem a partir de suas autorias. Ao refletir sobre os objetivos principais da pesquisa, a escolha pela abordagem participativa emergiu como uma possibilidade para estar com as crianças e como as propostas intencionalmente planejadas a partir da Geografia escolar são mobilizadas em espaços que compõem seu entorno escolar. Com esse intuito, a pesquisa etnográfica é uma metodologia que oportunizou a compreensão mais profunda e autêntica das vivências das crianças, destacando a importância de considerar ativamente suas vozes e experiências na construção dos conhecimentos geográficos.

4.1. A etnografia como caminho metodológico

A etnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa que tem suas raízes na Antropologia, a partir de autores que sentiram a necessidade de superar abordagens mais distantes e generalizantes em direção a métodos mais imersivos e contextualizados. Nesse sentido, a etnografia, como método de pesquisa, surge como uma resposta a demanda por uma compreensão mais profunda das culturas dos grupos estudados, envolvendo a vivência direta no campo de estudo. Em síntese, etnografia, como método metodológico, baseia-se na proximidade possibilitada pela observação participantes, em que o pesquisador se assume como participante ativo com a pesquisa.

O antropólogo Clifford Geertz, no seu livro “A interpretação das culturas”, em uma edição de 2008, destaca a importância de entender tanto as práticas culturais

quanto os significados que permeiam a vida cotidiana do grupo estudado. Segundo Geertz: “O que mais caracteriza a etnografia é a sua vontade de tentar viver com os nativos, compreender as suas vidas a partir de seu ponto de vista e perceber a sua cultura através de suas categorias de significados” (2008, p. 29). Nesse sentido, a etnografia é o estabelecimento de relações entre pesquisadores e participantes, em uma busca constante para o entendimento daquela realidade vivenciada. Magnani (2009) argumenta que a etnografia não deve ser uma busca intensa pelos detalhes observados no campo, mas deve focar na atenção para esses detalhes:

Dessa discussão emergem algumas considerações: a primeira é que se deve distinguir entre “prática etnográfica” de “experiência etnográfica”: enquanto a prática é programada, contínua, a experiência é descontínua, imprevista. No entanto, esta induz àquela, e uma depende da outra, propiciando, de certa forma, o que Lévi-Strauss (1976, p. 37), em *O pensamento selvagem*, denomina o “direito de seguir”. Segunda: podemos postular que a etnografia é o método próprio de trabalho da antropologia em sentido amplo, não restrito (como técnica) ou excludente (seja como determinada atitude, experiência, atividade de campo). Entendido como método em sentido amplo, engloba as estratégias de contato e inserção no campo, condições tanto para a prática continuada como para a experiência etnográfica e que levam à escrita final. Condição necessária para seu exercício pleno é a vinculação a escolhas teóricas, o que implica não poder ser destacada como conjunto de técnicas (observação participante, aplicação de entrevistas, etc.) empregadas independentemente de uma discussão conceitual. Terceira: o pressuposto da totalidade [...] a ideia de totalidade como condição da pesquisa antropológica acompanha a disciplina desde as etnografias clássicas e, não obstante as sucessivas releituras, revisitas, etc. (Magnani, 2009, p.136).

A etnografia, como metodologia, consiste em uma imersão na vida cotidiana do grupo estudado e não se reduz em uma técnica de pesquisa, podendo utilizar ou servir-se de várias técnicas, conforme as circunstâncias de cada pesquisa em andamento. Magnani (2002), ainda destaca a etnografia como fundamental na compreensão das complexidades culturais e sociais. De acordo com o autor, existem movimentos complexos de interações que são capazes de compor novos arranjos e cabe a etnografia captar esses movimentos:

[...] o que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas (2002, p. 18).

Para compreender a etnografia como metodologia, o autor explora três conceitos experimentais durante a prática do estudo etnográfico. O primeiro, denominado experiência etnográfica, corresponde à impressão inicial que o pesquisador obtém ao ingressar no campo pela primeira vez. Esse momento inicial é essencialmente caracterizado pelo estranhamento em relação ao espaço pesquisado. O segundo conceito, designada experiência reveladora, desenrola-se ao longo de toda a pesquisa, superando os estranhamentos iniciais à medida que o campo revela novas perspectivas e desdobramentos. O último conceito, conhecido como prática etnográfica, refere-se ao planejamento, sequência e cronograma da pesquisa, abrangendo, inclusive, a escrita dos resultados obtidos. Dessa forma, esses conceitos formam uma estrutura integrada que orienta o pesquisador ao longo de seu percurso etnográfico.

A etnografia baseia-se, primordialmente, no esforço em reconhecer o desconhecido. Ao ingressar em um universo de diferenças, é imperativo despir-se de convicções pré-estabelecidas e manter-se receptivo às perspectivas do outro. Nesse contexto, a etnografia se revela como uma ferramenta versátil, aplicável em diversas áreas por meio de abordagens distintas. Ao possibilitar a imersão nas realidades culturais, a etnografia oferece um caminho para compreender e interpretar as complexidades dos contextos estudados, incentivando o processo de dialógico de interação entre pesquisador e participantes.

4.2 A pesquisa etnográfica com crianças

Na busca por uma compreensão mais abrangente das crianças, o diálogo entre diversos campos de estudo tem desempenhado um papel fundamental nesse processo, abrangendo áreas como Sociologia, Antropologia, Educação, Psicologia, História, Geografia, entre outras, que são categorizadas sob o rótulo de Estudos Sociais da Infância. As investigações voltadas para as crianças como agente social, reafirmando-as como as principais interlocutoras e informantes do conhecimento sobre si mesmas e seus pares. Esse reconhecimento se consolida no âmbito dos estudos sociais da infância ao compreender que as crianças não apenas merecem, mas devem ser ouvidas e as suas perspectivas devem ser consideradas. De acordo com Ferreira (2008):

[...] adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora (p. 149).

Nos estudos analisados, a infância é conceituada como uma categoria geracional, o que implica considerá-la como um conjunto social duradouro nas comunidades. Com base nessa perspectiva, distancia-se a visão adultocêntrica que restringe a historicidade das crianças, uma vez que tanto as crianças quanto as infâncias são modeladas e originadas no convívio com outras instâncias, tais como: econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas, discursivas, entre outras. A interação entre essas instâncias é o que origina as características e configurações do grupo social. Além disso, é crucial ressaltar a construção social da infância como resultado desse intrincado entrelaçamento de fatores. Assim, fortalece-se a compreensão de que a pesquisa com crianças aprimora o entendimento das experiências sociais e culturais compartilhadas por elas, com o espaço e com os outros. Ao buscar investigar com as crianças, focalizando-se nas relações proporcionadas por suas interações, a pesquisa etnográfica torna-se um método coerente, uma vez que se alinha com a observação participante das crianças em seus ambientes de convivência.

Deste modo, ao empregar a abordagem etnográfica com crianças, na qual a estratégia metodológica consiste em privilegiar as ações das crianças e concentrar-se em suas interações, é necessário considerar algumas categorias temáticas ao longo do processo de investigação. Isso assegura a integridade de todo o procedimento de pesquisa envolvendo as crianças. No artigo de Pia Christensen, intitulado “Participação das crianças na pesquisa etnográfica: questões de poder e representação” (2004), essas categorias temáticas são examinadas e exploradas, incluindo: **a)** processos dialógicos para acessar as “culturas de comunicação das crianças”; **b)** relações de reconhecimento e estatuto inerentes ao/a pesquisador/a adulto/a; **c)** dinâmicas de poder. Em síntese, a atenção a essas categorias temáticas contribui para uma abordagem mais abrangente e rigorosa na pesquisa com crianças.

A primeira categoria que se refere aos processos dialógicos de acesso às culturas de comunicação das crianças corresponde às formas como as crianças se

envolvem e respondem à pesquisa. Nesse sentido baseiam-se em duas questões importantes referente as experiências das crianças e os encaminhamentos metodológicos do pesquisador e, posteriormente, como as crianças expressam e representam as suas experiências e interesses na sua vida cotidiana, nos seus lugares de convívio. Isso refere-se ao processo inicial da pesquisa etnográfica com crianças: a chegada no campo. Ou seja, como as crianças reagem a presença do/a pesquisador/a e, conseqüentemente, aceitam nos seus espaços cotidianos ou não, promovendo assim, o acesso às culturas de comunicação das crianças. Outro aspecto envolve compreender e observar as formas com as quais as crianças se envolvem com a pesquisa:

As crianças se envolvem e respondem à pesquisa se dão em pequenos gestos que vão deflagrando progressos de aceitação do/a pesquisador/a no campo. Esses gestos têm em comum a aproximação delas pelo convite para brincar, para estar junto e por meio de interações em que expressam seus gostos pessoais, como por exemplo, exibir e compartilhar seus pertences (Buss-Simão, 2012; Lessa, 2019, p. 351).

Além disso, os processos dialógicos de acesso às culturas e comunicação das crianças participantes devem estar em constante processo de análise ao longo de toda a pesquisa. Eles devem refletir a experiência das crianças, seus interesses, seus valores, suas rotinas cotidianas e todas as relações traçadas. Assim, esses processos alinham-se com o objetivo da pesquisa com crianças, que é centrada nas relações. Ou seja, o foco não é pesquisar o que se passa dentro das crianças, mas sim entre elas, deslocando a atenção de um entendimento subjetivo sobre as crianças para buscar compreender as suas práticas, promovendo um entendimento mais abrangente e contextualizado de suas experiências.

A segunda categoria de Christensen discute as relações de reconhecimento e estatutárias inerentes ao/à adulto/a pesquisador/a, este momento baseia-se em compreender de qual forma as crianças compreendem quem é e/ou o que é o adulto. Assim como muitas pesquisas que versam sobre crianças, tem a preocupação em compreender as suas formas de ser e estar no mundo, é fundamental que as crianças tenham acesso ao máximo de informações sobre os adultos que estão presentes nos seus espaços de convívio. Além disso, na pesquisa com crianças é importante suspender a questão etária ou adultocêntrica, pois ela sugere que entramos em

campo sabendo sobre como as crianças se diferenciam dos adultos. De forma geral, cabe ao /a pesquisador pensar de modo reflexivo sobre o seu papel em campo, de acordo com Christensen (2004, p. 174) “[...] o pesquisador surge em primeiro lugar como uma pessoa social e, por outro, como um profissional com um propósito distinto e original”. Ou seja, a entrada em campo exige uma indicação de posicionamento.

É preciso assumir como legítimas as formas de comunicações e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos. Para tanto, é preciso um esforço dos adultos no sentido de se tornarem capazes de ouvir, interpretar, compreender e valorizar os seus pontos de vista como contribuições. Pois, não seria preciso “dar voz” às crianças se não se concebesse que elas tenham contribuições, opiniões, experiências, críticas, ideias, ou seja, que tenham algo a dizer, seja verbalmente ou não, literalmente ou não (Buss-Simão, 2014, p. 45).

Nesse sentido, a segunda categoria propõe uma reflexão sobre a posição adotada pelo adulto/a pesquisador/a, conforme sugere o excerto anterior. Um aspecto crucial em relação ao posicionamento é o comportamento, exigindo cuidado para evitar a reprodução de ações estereotipadas das crianças. Como estratégia para conquistar a confiança das crianças em campo, é fundamental reconhecer que as crianças compreendem a diferença entre um adulto/a e uma criança. Em outras palavras, elas conseguem identificar um adulto: “A premissa é, antes de tudo, que a prática ética está vinculada à construção ativa das relações de pesquisa e não pode basear-se em ideias ou pressupostos sobre os estereótipos de crianças ou de infâncias” (Christensen, 2002, p. 484). Portanto, esse comportamento requer um movimento contínuo ao longo da pesquisa de indagação: “Quem sou eu na relação com às crianças/participantes?” Dedicção de momentos para refletir sobre esse papel durante toda a pesquisa com as crianças é fundamental para o processo ético que se desenvolverá durante o estudo.

A terceira e última categoria aborda as relações de poder, entendendo-as como inerentes a todo o processo de pesquisa com crianças. Nesse contexto ético, as crianças devem ser consideradas de maneira equiparada aos adultos, sendo crucial compreendê-las em termos de suas condições sociais e culturais. Segundo Christensen (2004, p. 175), “Nessa perspectiva, o poder é concebido como presente nas relações e movendo-se entre diferentes atores e diferentes posições sociais,

sendo produzido e negociado nas interações sociais de criança para adulto, de criança para criança e de adulto para adulto nos ambientes locais da pesquisa”. Dessa forma é fundamental reconhecer que as dinâmicas de poder não são exclusivas das pesquisas com adultos, sendo análogas nos estudos com crianças. A compreensão dessas relações se torna essencial para uma abordagem ética e contextualizada ao longo de todo os processos que compõem a pesquisa.

No âmbito da pesquisa etnográfica com as crianças, surgem questões relevantes que vão além das considerações éticas. A entrada no campo de pesquisa com crianças não se restringe apenas ao acesso envolvido na pesquisa. Nesse contexto, Christensen propõe a aplicação do que ela define como “simetria ética”, sugerindo a necessidade de evitar diferenciações acentuadas entre adultos e crianças ao conduzir a pesquisa. Essa abordagem busca equilibrar as relações e promover uma compreensão mais igualitária entre os participantes, reconhecendo a importância de tratar as crianças com a mesma seriedade e respeito dispensados aos adultos no decorrer do estudo. Portanto, ao adotar essa perspectiva de simetria ética, a pesquisa com crianças pode ser mais enriquecedora e alinhada aos princípios fundamentais de uma abordagem ética e inclusiva.

Nesse sentido, o/a pesquisador/a deve trabalhar de modo reflexivo e cuidadoso, tomando como premissa que os princípios e direitos éticos para as crianças são iguais aqueles para as pessoas adultas. Projetar a simetria nas relações adulto-criança não significa desconsiderar as relações de poder, mas implica compreender a criança em termos de posição social e cultural (Buss-Simão; Lessa, 2023, p.357).

Por fim, as categorias discutidas delineiam o percurso a ser seguido na pesquisa etnográfica com as crianças, especialmente ao reconhecermos as crianças como agentes sociais detentores dos seus próprios conhecimentos e significados, conforme expresso por Ferreira (2010, p. 157): “[...] assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente”. A escolha por um método de pesquisa que se concentra nas relações das crianças, em vez de buscar entender o motivo pelo qual elas são como são, perpassa pelos momentos apresentados ao longo deste texto. Inicialmente, a entrada no campo e a aproximação com as crianças nos espaços de seu cotidiano, construindo a confiança necessária para estabelecer uma presença

significativa entre elas. Em seguida, os entendimentos acerca das relações de reconhecimento e estatutárias inerentes aos adultos e às crianças, delineando o papel que o pesquisador deve assumir ao adentrar o campo para pesquisa com as crianças. Por último, a terceira categoria aborda as relações de poder que, para além dos princípios éticos, visam evitar diferenciações excessivas entre adultos e crianças no decorrer dos andamentos e movimentos da pesquisa. Essas três categorias, interligadas, fornecem um guia abrangente para uma abordagem ética e contextualizada na pesquisa etnográfica com crianças, destacando a importância de reconhecer e respeitar a singularidade das experiências infantis.

4.4 Ética na pesquisa com crianças

Nos últimos anos, tem-se destacado cada vez mais a importância do consentimento das crianças que participarão de pesquisas, especialmente nos estudos em Sociologia da Infância. Nesse contexto, foram cuidadosamente pensadas e consideradas diversas dimensões éticas para esta pesquisa, alinhadas à elaboração das práticas didáticas e outras interações planejadas com as crianças. Este enfoque visa garantir a integridade, o respeito e a participação voluntária das crianças envolvidas, refletindo uma abordagem ética e sensível às suas perspectivas e necessidades, assim como da própria pesquisadora.

Durante o primeiro contato com a escola, no qual as propostas de trabalho com as crianças foram apresentadas e solicitadas, ficou explicado que, no ato da matrícula dos alunos na Rede Municipal de Canoas, os pais e responsáveis legais assinam um termo autorizando a utilização das imagens das crianças e dos adolescentes tanto dentro do espaço escolar quanto em espaços externos onde estejam sendo realizadas atividades escolares. Embora esses termos não fossem uma exigência da escola para o início e a continuidade da atuação com as crianças, eram essenciais para a condução desta pesquisa. Nesse sentido, elaborei três termos: o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A)*, encaminhado aos pais e responsáveis legais das crianças da turma 3E, autorizando o uso das imagens, som de voz, entre outros, para fins de pesquisa, mediante o consentimento geral obtido através da professora regente. Adicionalmente, foi desenvolvido o *Termo de Concordância da Instituição – ESCOLA (APÊNDICE C)*, destinado à instituição

escolar e à sua representante legal, a diretora. Por fim, redigi o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – para as crianças* (APÊNDICE B), o qual foi apresentado e assinado por todas as crianças-participantes nesta pesquisa.

Quanto ao consentimento das crianças, foi estabelecido uma abordagem específica em relação a apresentação e a assinatura dos termos. A primeira consideração essencial era assegurar que compreendessem a natureza da pesquisa e concordassem voluntariamente em participar das etapas desenvolvidas ao longo dos encontros. Nesse contexto, a clareza sobre o meu papel em sala de aula foi crucial, inicialmente como observadora nos primeiros dias e, posteriormente, assumindo a posição de professora da turma. Além disso, o processo de obtenção do consentimento envolveu a explicação de elementos importantes, especialmente no que diz respeito à liberdade das crianças-participantes em relação à pesquisa. Era imperativo que as crianças percebessem que o trabalho seria construído de forma colaborativa, com elas desempenhando um papel essencial em todos os processos. Elas seriam autoras das propostas a serem desenvolvidas, e, por conseguinte, detinham total liberdade para aceitar ou recusar qualquer dinâmica proposta. Este enfoque garante que o consentimento delas seja concedido livremente, sem qualquer pressão ou obrigatoriedade de participação. De acordo com Ferreira, o consentimento é importante pois:

[...] para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência – é o que se procura dar conta, seguidamente (Ferreira, 2010, p. 164).

Dessa forma, ao considerar as crianças como autoras e participantes ativas em todos os estágios do estudo, além do consentimento formal por escrito, tornou-se crucial incluir um momento dedicado ao consentimento verbal¹³. Esse procedimento garantia que as crianças tivessem a oportunidade de expressar sua decisão sobre participar ou não das diferentes etapas que iriam compor a pesquisa. Vale ressaltar que até mesmo suas recusas desempenhariam um papel significativo, influenciando

¹³ O momento do consentimento verbal foi elucidado nos diários de campo, no capítulo intitulado de “REGANDO O CANTEIRO E ACOMPANHANDO OS FRUTOS” desse trabalho de pesquisa.

o delineamento global do processo de pesquisa. Essa abordagem reforçou o compromisso com a autonomia das crianças, assegurando que sua vontade e, sobretudo, as suas vozes e autorias fossem respeitadas em todas as fases da investigação.

4.3 As propostas didáticas que compõem a pesquisa

Como parte da abordagem para responder às perguntas deste estudo, a Geografia escolar foi considerada um componente essencial para promover o aprendizado colaborativo das crianças na criação de suas autorias. Propostas didáticas foram elaboradas com o objetivo de incentivar a ação das crianças, tornando-as referências na construção do conhecimento. Essas propostas foram desenvolvidas após a observação da turma 3E e antes da visita à horta comunitária HOCOUNO. Ao adotar uma abordagem que reconhece as crianças como seres geográficos, respeitando as suas vozes, lógicas infantis e autorias, buscou-se realizar a pesquisa com base na compreensão de sua condição autoral e, principalmente, na forma como elas se espacializam em relação aos seus pares, adultos, objetos e outros elementos em lugares do cotidiano. A proposta didática foi estruturada em três etapas: Geografia dos Cheiros, visita à horta comunitária HOCOUNO e a elaboração de um mapa vivencial da horta comunitária HOCOUNO. Essa abordagem visou não apenas explorar conceitos geográficos, mas também promover a participação ativa e a expressão autoral das crianças em seu ambiente cotidiano, proporcionada pelos processos metodológicos.

A primeira proposta didática, intitulada Geografia dos Cheiros, foi desenvolvida após o período de observações da turma. O objetivo desta proposta foi mediar a exploração da paisagem sensorial, utilizando o olfato, e posteriormente mapear com as crianças os espaços de sua memória, por meio dos aromas. A prática denominada “Geografia dos Cheiros”, apresentada por Costella (2008), parte do entendimento de que o espaço pode ser constituído através dos diversos sentidos. Argumenta-se que, por meio das sensações, especialmente do olfato, as pessoas conseguem representar um determinado espaço com base em suas vivências. Após uma exposição dialogada sobre as paisagens que compõem nosso cotidiano e as diversas formas de percebê-

las, foi oferecido às crianças pacotes contendo elementos retirados da horta comunitária que representassem cheiros como folhas, cascas, ervas, terras, chás, entre outros. A intenção foi compreender que há que lugares ou coisas esses cheiros as remetem. Por fim, foi solicitado às crianças que escolhessem um dos elementos trazidos e desenhassem de forma espontânea a memória que aquele aroma evocou, proporcionando uma observação das vivências das crianças e como essas vivências são expressas por meio de suas múltiplas linguagens.

A intenção de realizar a Geografia dos Cheiros com as crianças se caracteriza por movimentos de representação dos elementos do mundo, tanto no âmbito adulto quanto no infantil. Pretende-se, nesse contexto, considerar as referências das próprias crianças na construção dessas vivências por meio dos cheiros. Os aromas desempenham um papel relevante na análise da compreensão dos lugares vivenciados pelas crianças, seja na escola ou fora dela. Além disso, os cheiros possuem a capacidade única de evocar lembranças de situações passadas, proporcionando percepções acerca do espaço. Essas percepções, relacionadas aos cheiros, provocam reflexões sobre o espaço geográfico, uma vez que, assim como o espaço geográfico está em constante transformação, os cheiros também estão. Portanto, a potencialidade de trabalhar os cheiros nas aulas de Geografia reside na capacidade de estimular o pensamento na construção de conceitos geográficos.

A segunda proposta didática estava relacionada à visita na Associação Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO), localizada há duas quadras da escola, cerca de um quilômetro de distância. O objetivo ao levar as crianças para a horta foi mediar diálogos que permitissem conhecer as vivências que elas constroem por meio das movimentações que poderão (ou não) ocorrer naquele espaço. Durante a observação das crianças na visita à horta, foram exploradas as seguintes perguntas que foram importantes para balizar os objetivos da pesquisa: Como a horta provoca as vivências das crianças? Como elas se espacializam? O que as crianças expressam, sentem e dialogam ao estar em contato com a horta? Como elas atribuem significado e ressignificam aquele espaço que sempre esteve presente no entorno de suas vidas? Ficou evidente que a horta proporcionou uma oportunidade valiosa para observação e reflexão, uma vez que as vivências das crianças em seus espaços

cotidianos desempenham um papel crucial em suas constituições como seres humanos.

Além disso, as movimentações na horta foram marcadas pelo inesperado, pois as ações e reações das crianças em relação ao espaço não podem ser premeditadas. Dessa forma, a visita à horta se configurou não apenas como uma oportunidade de analisar a interação das crianças com o espaço, mas também como um convite à espontaneidade e à descoberta em que houve a entrega da pesquisadora às movimentações e diálogos com as crianças. O imprevisível se tornou um elemento enriquecedor que ampliou as possibilidades de compreensão sobre como o ambiente extraclasse influencia as vivências infantis, contribuindo para a investigação das relações entre as crianças e as suas geografias.

Por fim, a terceira proposta didática foi um convite para a construção coletiva de um mapa vivencial da horta comunitária com todos os participantes da pesquisa. Nessa atividade, foi proposto que as crianças expressassem suas vivências na horta por meio de diferentes linguagens, como desenhos, comentários, palavras, entre outras, registrando-as no mapa vivencial que foi elaborado de forma coletiva. A produção desse mapa transcendeu a mera intenção gráfica; ela buscou estimular o registro das espacialidades infantis, destacando como as crianças estabeleceram vínculos e percepções com o espaço a partir de suas vivências na horta HOCOUNO. Assim, o mapa se tornou um meio para compreender as geografias das/e com as crianças, revelando as complexidades de sua relação com o espaço e evidenciando a importância de suas vivências na construção de significados. De acordo com Lopes:

Os mapas vivencias se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não os elementos do mundo adulto (...), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças (2012, p. 222-224).

Ademais, é importante a compreensão das crianças referente a constituição de um mapa que seja para todos, que demonstre que representação do entorno é tão relevante quanto aquela feita por um adulto. Assim, em um papel que fosse grande o suficiente para que todas as crianças desenhassem e se expressassem, foi elaborado o mapa vivencial da horta comunitária HOCOUNO. Nesse mapa, os elementos

desenhados e o título foram escolhidos coletivamente, o que reafirmou a importância do coletivo, já que o mapa foi feito por muitas mãos, assim como a própria horta comunitária HOCOUNO foi construída.

Reafirmo que este estudo destacou a Geografia escolar como fundamental para promover o aprendizado colaborativo das/e com as crianças, colocando-as no centro da construção do conhecimento, sem com isso, desconsiderar a importância das propostas intencionalmente planejadas. As propostas didáticas, estruturadas com a Geografia dos Cheiros, a visita à horta comunitária HOCOUNO e a elaboração coletiva de um mapa vivencial, foram desenvolvidas com o objetivo de não apenas explorar conceitos geográficos, mas também estimular a participação ativa e a expressão autoral das crianças em seu ambiente cotidiano. A imprevisibilidade das interações pôde ser considerada uma oportunidade enriquecedora para compreender as vivências infantis, contribuindo para a investigação das complexas relações entre as crianças e suas geografias.

5 REGANDO O CANTEIRO E ACOMPANHANDO OS BROTOS

Eles me puxavam pelas mãos para mostrar suas anotações e respondiam com entusiasmo a todas as minhas perguntas. Foi nesse instante que eu percebi o que mais me inspira em uma sala de aula com crianças: a sua curiosidade. E essa curiosidade, por sua vez, é algo construído, e foi com ela que consegui estabelecer conexões significativas com as crianças (Nota de campo, 17 de outubro de 2023).

Quando reconhecemos o envolvimento das crianças na configuração, modificação e perpetuação dos espaços que as envolvem, é vital estabelecer formas para documentar as suas perspectivas, vivências e, especialmente, a maneira como percebem o espaço em que estão inseridas. À vista disso, é fundamental nos inserirmos em seu dia a dia, observando suas preocupações e ouvindo com atenção o que têm a dizer, seja em conversas informais, seja com questionamentos e considerações sobre os mais diversos assuntos no contexto da sala de aula ou ainda, em outros espaços.

Nesse sentido, além do método etnográfico que foi adotado para este estudo, que envolve estar junto com as crianças, a documentação dos dados se deu com a elaboração de um diário de campo em que foram feitos registros escritos, gravações, vídeos, fotografias e atividades realizadas com as crianças. No entanto, é importante ressaltar que o diário de campo não teve a função de simplesmente coletar dados, já que esses não estão lá para serem encontrados e recolhidos. O diário de campo serviu para armazenar impressões, conversas, entrevistas, esboços e até desabafos, de modo a possibilitar, após a sua análise, a apresentação dos dados que foram construídos por meio desse processo. Assim como o diário de campo com o qual se busca oferecer alguns recortes das experiências vivenciadas com este grupo de crianças. Cabe ressaltar que os eventos narrados nesta investigação, serão abordados com a máxima minúcia e detalhamento, embora sejam apenas instantes de situações mais completas e multifacetadas.

Para esta seção da pesquisa, não será possível apresentar todos os relatos, vivências, diálogos e trocas que se estabeleceram, visto que os detalhes dos acontecimentos que os encontros com as crianças possibilitaram não caberiam nos limites do registro da pesquisa. Assim, os relatos apresentados nessa investigação,

são excertos de um trabalho maior e que buscam demonstrar a potência que emerge dos encontros com as crianças. Destaca-se ainda que, os subtítulos dos capítulos fazem alusão a algumas falas das crianças em momento de sala de aula e, também, na visita da horta. Essas falas foram utilizadas como subtítulos para demonstrar e valorizar as suas autorias, culturas e vivências, na mediação com as propostas desenvolvidas.

5.1. Nós vamos fazer o trabalho junto contigo?¹⁴

Escola Professor Thiago Würth, Canoas (RS) 17 de outubro de 2023

Na minha primeira visita à turma, fui recebida pela professora Caroline¹⁵, que apresentou a sala de aula dos alunos¹⁶ e compartilhou algumas informações gerais sobre o grupo da turma 3E. Embora houvesse um total de 30 alunos matriculados, o quórum diário consistia em aproximadamente 20 alunos, incluindo 4 alunos de inclusão¹⁷ que não contavam com um acompanhamento adicional de monitores ou professores em sala de aula. Este primeiro momento foi destinado para observação da turma com a professora regente, procurando entender como elas relacionam-se entre si, com as atividades, com os adultos, etc.

É relevante destacar que a escola Professor Thiago Würth é o estabelecimento de ensino que recebe o maior número de alunos¹⁸ do município de Canoas, particularmente aqueles provenientes de classes sociais menos privilegiadas ou em situações de vulnerabilidade, evidenciando como as questões sociais, políticas e econômicas se manifestam no contexto escolar. Essa realidade era notável em algumas conversas, nas quais as crianças demonstravam preocupações iniciais com o cardápio da merenda, por exemplo. Observa-se, assim, que muitas escolas,

¹⁴ Fala de uma criança (aluno) da turma 3E durante as trocas realizadas em sala de aula.

¹⁵ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente professora da rede municipal de Canoas.

¹⁶ Farei uso da expressão estudante (s) e professor (es) sem flexionar gênero.

¹⁷ Segundo a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), entre outros documentos, os alunos de inclusão são aqueles com deficiências múltiplas, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação.

¹⁸ O Censo Escolar de 2022 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) informou que a EMEF Professor Thiago Würth possui 1.180 alunos matriculados, sendo a EMEF do município de Canoas que mais recebeu matrículas no ano de 2022.

especialmente aquelas localizadas em áreas periféricas, desempenham um papel que, em grande parte, difere do seu propósito original, atuando como locais secundários na formação dos indivíduos, servindo primordialmente como espaços voltados para o atendimento social (alimentação, convívio, etc).

Com a minha chegada em sala de aula, as crianças demonstraram curiosidade e ficaram atentas à minha apresentação. A professora falou meu nome e o que eu iria fazer com a turma durante os próximos dias. Depois, esclareceu que eu iria apresentar com mais detalhes o que seria feito. Então, iniciei minha apresentação compartilhando informações sobre o bairro em que cresci, e também da escola, e expliquei a natureza do trabalho que seria realizado nos próximos dias, que se tratava de um projeto relacionado à Geografia.

Esse foi o momento em que solicitei o consentimento das crianças para a realização da pesquisa com elas. Ao longo desse estudo, como mencionado anteriormente, destaca-se a importância do consentimento das crianças na construção das abordagens que tem o seu aporte nos pressupostos da Geografia da Infância, posicionando-as como protagonistas e autoras, além do compromisso ético em elas. A participação das crianças, assim, não é apenas desejada, mas fundamental para a autenticidade e relevância das pesquisas nesse campo.

Iniciei explicando às crianças as razões que justificavam minha escolha em relação a escola, especialmente pelo fato de conhecer bem o bairro em que ela está inserida, assim como seus arredores. Em seguida, forneci uma breve descrição de como seriam os nossos encontros, minhas observações e expliquei o diário de campo que seria elaborado, assim como as atividades que planejava realizar com a turma, incluindo uma visita em local fora da escola. O consentimento era crucial para garantir que as crianças se sentissem à vontade comigo na sala de aula e soubessem que podiam relatar qualquer desconforto durante a pesquisa. Além de obter o consentimento por escrito, que foi entregue às crianças, pedi que aqueles que desejassem participar e colaborar com o trabalho de pesquisa levantassem as mãos. De forma unânime, todas as crianças aceitaram participar e fazer parte da pesquisa. O pedido para o consentimento seguiu da seguinte forma¹⁹:

¹⁹ A transcrição das conversas com as crianças será feita em fonte tamanho 11 para diferenciar das demais citações.

Pesquisadora: Então turma, eu estou aqui para fazer um trabalho e eu gostaria muito da ajuda de vocês?

Artur: É um trabalho para a tua escola?

Pesquisadora: Sim, minha escola de Geografia.

Lucas: Nós vamos fazer o trabalho junto contigo?

Pesquisadora: Só se vocês quiserem. Vai funcionar mais ou menos assim, eu vou ficar uns dias com vocês, olhando vocês em aula, conversando com vocês. Depois eu preparei algumas atividades de Geografia para nós fazermos e, depois de tudo isso, nós vamos visitar um lugar juntos.

Eliezer: Fora da escola?

Pesquisadora: Sim, fora da escola.

(Todos falam ao mesmo tempo, demonstram-se animados)

Pesquisadora: Então turma, posso contar com a ajuda de vocês?

Quem quer me ajudar durante esse trabalho levanta a mão!

Todos levantam as mãos para o ar.

(Nota de campo, 17 de fevereiro de 2023).²⁰

Além do consentimento verbal, procedeu-se a coleta de assinaturas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE)²¹ para crianças com mais de 6 anos. Esse momento foi significativo, pois todas as crianças tiveram a oportunidade de assinar seus termos, e algumas delas escolheram desenhar ou deixar um recado. Esse gesto simbólico, mas evidenciando a ética na pesquisa com as crianças, reforçou a importância da participação ativa e consciente das crianças no processo, garantindo que estivessem plenamente envolvidas e cientes da sua colaboração na atividade proposta, bem como, que soubessem que poderiam decidir se desejavam participar, ou não. As imagens a seguir, representam o momento citado, em que as crianças assinaram os Termos de Assentimento:

²⁰ Os diálogos que serão evidenciados neste capítulo, estarão em fonte tamanho 11 e espaçamento simples, para que seja possível diferenciá-los das citações diretas.

²¹ O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) está em apêndice.

Figura 2: Aluno Taylor assinando Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



Fonte: Diário de pesquisa, 2023.

Figura 3: Aluno Lucas assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



Fonte: Diário de pesquisa, 2023.

Posterior ao momento de apresentação, nós conversamos sobre Geografia escolar e nesse momento, levei em consideração as minhas experiências anteriores com crianças da mesma faixa etária, em colégios privados, nas quais a Geografia era um componente curricular, e, portanto, as crianças tinham alguma familiaridade com os conceitos e os conteúdos. No entanto, ao questionar o grupo de crianças sobre o que haviam aprendido nas aulas de Geografia, fui surpreendida com um coro uníssono de "Não sabemos o que é Geografia". A professora explicou que as disciplinas de História, Geografia e outras, eram abordadas em conjunto com o componente curricular de Ciências, sem um momento específico para cada uma

delas. Esse cenário foi uma oportunidade valiosa para problematizar o que seria Geografia, a partir de formas que estabelecessem diálogo com as ideias das crianças, como elucidado no trecho:

Pesquisadora: Vocês têm alguma ideia do que é Geografia?

Todos: Não, sora.

Pesquisadora: Na Geografia nós estudamos o espaço e todas as transformações e mudanças que ocorrem nos mais diversos espaços. E o espaço, vocês imaginam o que seja? (Todos apontam para o céu imediatamente)

Artur: Espaço é lá nas galáxias né sora, os planetas, *star wars* e tudo o que acontece lá no céu, tipo a gravidade.

Pesquisadora: Esse também é um tipo de espaço, mas há outros exemplos: a nossa sala de aula, o pátio da nossa escola, o nosso bairro, a nossa cidade, tudo isso são exemplos dos espaços que podem ser estudados com a Geografia.

Taylor: Mas sora se formos para o espaço nós queimamos né?
(Nota de campo, 17 de outubro de 2023).

Esse breve momento de diálogo com as crianças suscitou várias reflexões. Da minha parte, enfrentei dificuldades na explicação de conceitos complexos e forma que pudessem fazer sentido para as crianças com idades entre 9 e 10 anos, o que me exigiu uma reavaliação pessoal do real significado dos conceitos na minha própria constituição como docente. Naquele momento, era essencial significá-los ao contexto e torná-los relevantes para aquele grupo de crianças, isto demonstra uma ideia já exposta ao longo dessa pesquisa: a infância não pode ser caracterizada como um evento único e homogêneo. O sentido de infância sofre variações de acordo com o contexto cultural e histórico ao qual a criança está submetida, sobretudo, em relação a classe, gênero, etnia, entre outros. Além disso, esse episódio evidenciou um elemento significativo que se repetiria ao longo das minhas experiências naquela sala de aula: a forma como as crianças interpretam e selecionam as informações que lhes são apresentadas em contextos escolares. Destaco, também, outra observação relevante: a maneira como as crianças relacionam conceitos geográficos de forma natural com o seu ambiente e cotidiano. A sua capacidade de pensar em exemplos ou situações que são capazes de proporcionar um entendimento prática e significativo desses conceitos. Essa relação intrínseca entre a aprendizagem geográfica e a vivência diária das crianças contribui para um processo educacional mais envolvente.

Após este momento inicial, fiquei nas últimas classes da sala de aula para observar a aula da professora Caroline os movimentos da turma. As crianças estavam envolvidas na tarefa de finalizar um diorama²² que representava as fases de uma planta. Esta atividade envolvia colorir, recortar e montar o diorama, cujo propósito era apresentá-lo no dia seguinte, na feira multidisciplinar da escola. Enquanto as crianças se dedicavam à execução dessa atividade, era possível notar uma atmosfera diferente na sala de aula. Já estavam familiarizados com a minha presença, então pedi que me explicassem a atividade. Uma das crianças começou: “sora, é o nascimento da planta, olha só, primeiro a semente, depois o brotinho, aí precisa regar bem para virar uma planta de verdade igual essa aqui”. Neste momento, várias outras crianças se juntaram à explicação, completando uns aos outros, ressaltando e complementando aspectos abordados pelos colegas. Eles me conduziam pela mão para mostrar suas anotações e respondiam com entusiasmo a todas as minhas perguntas. Foi nesse instante que eu percebi o que mais me inspira em uma sala de aula com crianças: a sua **curiosidade**. E essa curiosidade, por sua vez, é algo construído, e foi a partir dela que consegui estabelecer conexões significativas com aquele grupo de crianças.

Além disso, observa-se que, o espaço não é dotado de neutralidade, a concepção de espaço da criança é construída socialmente e, também, geograficamente, à medida que a criança vai expandindo e complexificando as suas interações com o meio. A possibilidade de representação e interpretação da vida é o que estimula a criança, tornando-a curiosa, pois ela deseja compreender o que ocorre ao seu redor, não sendo uma mera espectadora. Segundo o educador Paulo Freire: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 2001, p. 98).

A liberdade concedida, neste período em sala de aula, permitiu que eu interagisse com elas e as observasse em momentos de descontração. Diversos aspectos chamaram a minha atenção, proporcionando uma visão mais profunda sobre o grupo em que estava inserida. São notáveis a abertura e a empatia que essas crianças demonstram. Não há um traço de competitividade na sala de aula; em vez

²² Um diorama é, essencialmente, uma maquete em que está representado algum tipo de situação. Apresenta-se em um tamanho reduzido em três dimensões.

disso, elas se ajudam mutuamente, compartilham vivências, demonstram presença e atenção à professora, e exibem entusiasmo em estar naquele ambiente de aprendizado. Eles não apenas frequentam a sala de aula, eles a compõem, moldando-a e transformando-a. Há naquele espaço um sentimento de pertença, no qual os indivíduos vão se identificando, vão construindo afetividade:

Lucas: Tá vendo ali sora?

(Aponta para o parapeito da janela, onde estão garrafas cortadas ao meio com mudas de plantas que eles plantaram com a professora Caroline).

Lucas: É da nossa aula, ali dá para ver de verdade o que tem no desenho do diorama. A planta tá crescendo de verdade ali, bem devagar, mas tá crescendo aqui dentro da nossa sala. Legal né?

(Nota de campo, 17 de outubro de 2023).

Figura 4: Atividade de plantio das plantas realizada com a professora Caroline.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Esta observação destacou a complexidade de compreender as crianças, suas infâncias e como elas moldam suas próprias geografias. Durante as interações com as crianças, meu objetivo era decifrar o significado por trás das suas palavras e até mesmo o que suas palavras me levavam a refletir. As trocas possibilitadas revelaram que o discurso das crianças é inacabado, não porque elas não saibam o que dizer, mas porque estão constantemente construindo suas ideias, seja ao escutar a professora ou os colegas de turma, ou ao interagir uns com os outros. Elas constroem

suas identidades à medida que compartilham vivências e incorporam novas informações, criando complexas narrativas. As crianças desafiam minha perspectiva, sempre apresentando um olhar distinto sobre o mundo e, assim, gerando novos significados. Esse constante desacomodar que as crianças promovem em minha maneira de ver a realidade é uma lembrança de que o inesperado também movimento à docência, dessa forma, a sala de aula com crianças demonstra-se como um solo fértil na construção do conhecimento geográfico, conforme os vou compreendendo como seres ativos em seus processos de desenvolvimento.

5.2 *Tu sabia, sora?*²³

Escola Professor Thiago Würth, Canoas (RS) 20 de outubro de 2023

Ao chegar na escola, encaminhei-me diretamente à sala de aula, onde procedi à organização dos materiais necessários para a dinâmica da “Geografia dos Cheiros”. Após realizar os combinados iniciais com a turma, a professora Caroline permitiu que eu assumisse a responsabilidade na sala com as crianças, conforme tínhamos acordado anteriormente. Esse momento representou um marco significativo em minhas experiências docentes, já que foi a primeira vez que me vi completamente sozinha em uma sala de aula com uma turma de crianças. Ao contrário do que poderia amedrontar muitas pessoas, essa situação me motivou. Surpreendentemente, foi a primeira vez, durante minha breve trajetória docente, em que não experimentei nervosismo. Comecei a aula reforçando alguns dos combinados previamente estabelecidos com a turma, enfatizando a importância da organização e dos momentos adequados para falar. Esse passo inicial revelou-se fundamental para os momentos que se sucederam nas aulas seguintes.

Reiniciando as nossas trocas, fiz uma breve reapresentação e explicando os próximos passos da nossa atividade. Prosseguindo com a exploração do tema, questionei novamente os alunos sobre o foco de estudo da Geografia. Um deles prontamente respondeu: “Os espaços, sora, mas não só o sideral lá do céu, pode ser a sala de aula, a escola, a pracinha, até o nosso quarto né?”. A resposta indicava que

²³ Fala de uma criança (aluno) da turma 3E durante as trocas realizadas em sala de aula.

estavam prestando atenção e ressignificando o conteúdo com as suas realidades cotidianas. À medida que a maioria das crianças compartilhou exemplos de espaços, demonstrando compreensão do conceito central, senti-me confiante para aprofundar a discussão, especialmente em relação às transformações perceptíveis nos espaços que as crianças haviam exemplificado:

Pesquisadora: Como vocês imaginam que era esse espaço que foi construída a nossa escola a muitos e muitos anos atrás?

Taciane: Não devia ter nada.

Suriane: Só mato, floresta e grama.

Artur: Dá até para dizer que antes de ser escola, esse lugar estava cheio de dinossauros enormes né, sora?

(Nota de campo, 20 de outubro de 2023).

Com o intuito de ouvir atentamente as vivências das crianças e, principalmente, compreender as suas espacialidades e as relações com o entorno da escola, propus uma atividade que consistia em compartilhar o nome, o meio de transporte usado para chegar à escola e três elementos que mais chamaram sua atenção durante o percurso casa-escola. Para ilustrar o exercício, relatei minha própria experiência vindo de Porto Alegre, destacando pontos de referência como a parada de ônibus laranja, a presença de pessoas em situação de rua, uma quadra de futebol e os amplos pátios das casas. As respostas obtidas demonstraram homogeneidade, dada a proximidade das residências das crianças umas em relação às outras. Ademais, à medida que os colegas compartilhavam suas observações do trajeto, as respostas das crianças eram influenciadas e redirecionadas. A maioria das contribuições enfatizava elementos como os mercados, as igrejas, os carros e assim por diante. No entanto, uma das respostas se destacou de modo a gerar reflexões:

Eliezer: Eu vim caminhando com a minha mãe e o que eu mais observei foi um carro amassado, muitas crianças na rua e um homem muito bêbado gritando e estava xingando as pessoas que passavam por ele, mas isso é muito normal aqui na Mathias né, sora, nós estamos acostumados.

(Nota de campo, 20 de outubro de 2023).

Essa situação revelou algo que eu, até então, não havia testemunhado em uma turma de crianças: a naturalização dos eventos. Essas crianças estão familiarizadas

com um contexto de violência que é característico de muitos bairros periféricos. Esse é o espaço vivido que esse grupo de crianças cresce, e elas estão imersas nesse cenário. Nesse contexto, surgiu a indagação: de que maneira as crianças internalizam e reproduzem os discursos e as experiências de violência presentes no espaço em que vivem? Como posso desnaturalizar esses acontecimentos em uma turma de crianças? Essas perguntas me levam a refletir sobre minha formação em Geografia e sobre a responsabilidade que tenho de criar um ambiente que estimule esse grupo de crianças a questionar e repensar as configurações do seu cotidiano. As crianças mantêm uma conexão intrínseca com suas práticas espaciais, carregadas de simbolismos e significados.

Portanto, é imperativo que, na sala de aula, sejam desenvolvidas propostas com as geografias das crianças que permitam uma reinterpretação de sua realidade, fomentando a expansão do pensamento e uma maior consciência em relação aos espaços onde vivem. Ademais, o momento narrado reitera as provocações já explicitadas ao longo dessa pesquisa: a Geografia da Infância como uma maneira de dialogar com as crianças e as suas vivências na busca de uma Geografia das crianças e com as crianças (Lopes, 2018), traçando diferentes rotas para uma leitura de mundo.

Após o desenvolvimento da atividade, continuamos a discutir os elementos que despertavam o interesse das crianças. O propósito dessa prática era desenvolver o conceito de paisagem e explicar como ele poderia ser observado e compreendido por nós, seres humanos, em nossas geografias cotidianas. Quando questionei as crianças se todos os elementos por elas citadas poderia ser considerado paisagens, obtive respostas negativas. Entre as justificativas apresentadas, destaco esse diálogo:

Artur: Pessoas não podem ser paisagem.

Pesquisadora: Porque não?

Artur: Porque elas se mexem, a paisagem não pode se mexer.

Eliezer: E a paisagem tem que ser bonita, aquele homem bêbado que eu vi nem era bonito, sora.

Pesquisadora: Então entre um homem bêbado na rua e uma cachoeira, só a cachoeira é paisagem?

Todos: Sim, sora, só a cachoeira.

Pesquisadora: Mas essa cachoeira não se mexe?

Eliezer: Bah, sora, verdade.

(Nota de campo, 20 de outubro de 2023).

As crianças expressaram suas respostas com grande convicção, demonstrando total confiança em suas contribuições. Elas não hesitam em participar das discussões em sala de aula e, quando confrontadas com opiniões divergentes, manifestam desejo de aprofundar o seu entendimento sobre o assunto, como destaco a seguir:

Pesquisadora: E se eu contar para vocês que todos os elementos que vocês trouxeram são paisagens? Até o homem bêbado.

(Demonstram surpresa)

Pesquisadora: Paisagem pode ser tudo aquilo que a nossa visão alcança, podem ser feias ou bonitas, todas as coisas que nós enxergamos com os nossos olhos pode ser uma paisagem. Mas, não é só o que a gente vê!

Maria: Então a senhora é uma paisagem para nós agora?

Pesquisadora: E vocês são uma paisagem para mim.

Taciane: A janela é uma paisagem.

Emily: Os cartazes que tem na sala de aula são uma paisagem.

Artur: Sora, se eu fechar meus olhos agora, o preto que eu vou enxergar é uma paisagem então.

(Nota de campo, 20 de outubro de 2023).

Esse momento buscou estimular as crianças a perceberem a espacialidade em situações cotidianas. E, para isso, é fundamental criar condições que permitam à criança realizar a leitura do espaço, a partir do que está sendo percebido. Nesse sentido, é importante o processo de leitura do espaço no reconhecimento das paisagens vividas, exigindo estímulos para observar, descrever e analisar. As paisagens narradas pelas crianças são complexas, refletindo o mundo da vida! E é importante que a leitura do mundo seja estimulada com as vivências das crianças, observando os diferentes espaços com elas e as paisagens representam momentos instantâneos de histórias em andamento. Descrever e narrar essas paisagens supõe buscar explicações que os seus retratos permitem. Quando o aluno relata que: viu um homem bêbado no trajeto de casa até a escola, isso revela que ele está envolvido na leitura do mundo da vida e essa leitura reflete diferentes fatos e situações. Portanto, cabe ao professor manter um diálogo contínuo com o espaço, a paisagem e o lugar, a partir das espacialidades com as crianças.

Após ouvir os exemplos de paisagens compartilhados por todas as crianças, prossegui com a aula. Expliquei que as paisagens podem ser percebidas através de todos os sentidos, como o olfato, paladar, visão e audição. Nesse contexto, destaquei

a ideia de como os cheiros podem ser poderosos produtores de memória em relação a lugares vivenciados. Então citei vários exemplos: O protetor solar lembra qual lugar? Pipoca lembra qual lugar? Qual o cheiro da escola? As respostas a essas perguntas geralmente convergem para uma mesma percepção dos elementos. Nesse ponto, as crianças compartilham exemplos pessoais, como: “O cheiro do lixo me lembra a minha antiga casa”, ou, “Quando eu sinto cheiro de folha de papel eu lembro da escola”. Essas respostas indicam as associações de sensações feitas pelas crianças, neste caso, relacionadas ao olfato em relação aos lugares em que vivem. Concluída essa atividade, apresentei a proposta da próxima atividade, que envolveu explorar sensorialmente a partir do olfato e, por fim, mapear com as crianças os espaços que esses cheiros evocavam. Distribuí pacotes numerados contendo diversos cheiros que coletei previamente na horta comunitária nome da horta. Os cheiros incluíam: 1 – manjericão; 2 – solo/terra; 3 – tempero verde e 4 – hortelã. Pedi que cheirassem todos os pacotes sem olhar para dentro deles, escolhessem um dos “cheiros” e desenhassem em uma folha de papel em branco, um lugar, uma memória ou algum elemento que esse cheiro evocou.

Houve, nesse momento, “uma bagunça organizada” na sala de aula. O que originalmente era concebido como uma atividade “individual”, se converteu em uma atividade coletiva. À medida que as crianças circulavam pela sala com os pacotes, compartilhavam, conversavam sobre os cheiros, tentavam adivinhar quais eram as origens dos cheiros e, principalmente, relatavam as memórias que esses aromas evocavam. Essa dinâmica revelou que as crianças vivenciam os espaços não apenas de maneira unidimensional, mas sim por meio de múltiplas dimensões sensoriais e cognitivas. Após finalizados os desenhos das crianças, seguimos para os resultados da dinâmica.

A apresentação dos desenhos e as discussões sobre os lugares e os cheiros revelaram-se extremamente enriquecedoras. De acordo com Lopes, Kapoor e Paula (2023, p. 78), “as relações espaciais marcam as relações das crianças consigo mesmas, com os outros e com as paisagens em que vivem. São reveladoras de práticas espaciais”. Esta revelação torna-se evidente quando as crianças são convidadas a compartilhar sua espacialidade. Neste contexto, constatei que há outras situações que me inspiram minha docência, quando ao estar com as crianças na

escola ouço, a expressão: “Você sabia, sora?”. Essa frase evidencia o desejo das crianças em compartilhar suas vivências e dialogar com a professora e os colegas, revelando sua espacialidade nos diversos lugares que ocupam e a maneira que os vivem. Isso, essencialmente, é o cerne da Geografia que almejo desenvolver com as crianças. As crianças estão, de fato, traçando geografias em suas atividades cotidianas, afinal “são e estão no espaço” (Lopes, 2009, p. 122). Ainda de acordo com Lopes, Kapoor e Paula: “São geografias que se encontram (...) que devem promover o viver o existir e não conter a vida, em experiências espaciais que reduzem, mas que alargam” (2023, p. 82).

A atividade proporcionou uma oportunidade única para observar as vivências das crianças e como elas as expressaram com seus desenhos e dos diálogos que estabeleceram com os colegas e comigo. Os desenhos que as crianças apresentaram, assim como as associações dos cheiros com os lugares, foram, em sua maioria, semelhantes, no entanto, houve algumas exceções notáveis. Por exemplo, o cheiro do tempero verde evocou memórias das comidas das mães e das avós, enquanto o cheiro da hortelã remeteu a lembranças de balas. Uma das crianças, ao escolher representar o cheiro da hortelã, desenhou um coração. Quando questionada sobre o desenho, ela respondeu: “É porque a minha avó tem esse cheiro”. Essa experiência ilustra um dos caminhos que compõem a Geografia da Infância, que busca compreender as crianças através das suas expressões espaciais, neste caso, ligadas ao lugar. Lugar como porção do espaço em que a vida é movimentada, através do corpo e, também, dos sentidos. Logo, fica evidente que as linguagens e vivências infantis se manifestam como atividades criadoras únicas para cada sujeito. As imagens a seguir evidenciam alguns momentos destacados no texto, referente aos desenhos produzidos pelas crianças, assim como a sua produção:

Figura 5: Desenho da aluna Emily na atividade intitulada 'Geografia dos Cheiros'.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Figura 6: Aluno Pedro desenhando.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Por fim, após apresentação dos desenhos e as trocas dialogadas proporcionadas por este momento, foi feito o encerramento das atividades. Esse momento de síntese tinha o objetivo de relacionar os elementos apresentados naquela aula com a atividade seguinte: a visita na horta comunitária HOCOUNO. Dessa forma, questionei os alunos sobre o que havia em comum em relação aos elementos apresentados na nossa atividade dos cheiros:

Pesquisadora: O que esses elementos têm em comum?
Taylor, Eliezer, Artur: Natureza.
Emily: Todos vêm da terra, até a terra do pacote número 2 vem da terra.
Taciane: É verdade, são todos da natureza, essas folhas que nós cheiramos precisam da terra para crescer, então é tudo natureza.
Pesquisadora: E se eu contar para vocês que peguei todos eles do mesmo lugar, vocês acreditam?
Todos: Que lugar?
Artur: Um jardim enorme, só pode ser.
Eliezer: Pode ser qualquer lugar que tenha terra, que de para plantar várias coisas diferentes.
Olívio: Sora, tem uma **horta** aqui perto que a minha mãe vai, ali na frente do beco, que tem todas essas coisas aí, bem mais até.
(Nota de campo, 20 de outubro de 2023).

As crianças estavam familiarizadas com a horta comunitária HOCOUNO, conheciam algumas atividades propostas naquele espaço. Quando mencionei que a próxima aula seria uma visita à horta, elas demonstraram extrema animação. Nesse momento, as crianças que já conheciam a horta começaram a compartilhar suas vivências com as outras, descrevendo como era o local, como chegar lá e o que poderiam encontrar. Para aproximar as crianças que não estavam familiarizadas com a horta, decidi mostrar um vídeo que eu e meus colegas de graduação produzimos no Salão de Ensino UFRGS 2021, intitulado “Horta Comunitária HOCOUNO: estudo de caso sobre o uso da terra pelos agricultores e as interações que ocorrem no espaço”²⁴. As crianças se reuniram em frente à televisão da sala de aula, e enquanto o vídeo estava em execução, fizeram perguntas sobre as plantas, o espaço e outras curiosidades. Essa estratégia provou ser uma excelente maneira de aproximá-las daquele lugar, materializando o que eu e as crianças que conheciam o espaço da horta havíamos compartilhado anteriormente. Por fim, as crianças correram para pegar as plantas que haviam plantado com a professora Caroline, relacionando o seu trabalho com as imagens vistas no vídeo.

Ademais, esse momento corroborou as provocações dos autores destacados nessa pesquisa: as crianças não necessitam estar nos espaços físicos para mobilizar as suas vivências espaciais. Dessa forma, as crianças criam e recriam mundos outros, mundos próprios e mundos compartilhados por meio das movimentações

²⁴ Este trabalho consistia em apresentar a Horta Comunitária HOCOUNO através da perspectiva dos seus agricultores, assim como evidenciar o papel social que o projeto refletia no bairro Mathias Velho. Ver em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242824>

proporcionadas pelas leituras do espaço e do mundo da vida, espaços e mundo, esses, que podem ser vividos fisicamente ou não. Afinal, as crianças demonstram com a suas espacialidades a sua plenitude geográfica: “Inventam, arquitetam ou ‘des-arquitetam’, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação” (Lopes, 2018, p. 67). Por fim, ainda de acordo com Lopes (2018, p. 60), “é dessa forma que as crianças produzem o mundo e se produzem no mundo, é assim que são capazes de, a partir do “nada”, criar algo, ou, de forma surpreendente, transformar a coisa criada em nada”. As crianças nos lembram a todo momento que não devemos concebê-las como um projeto de pessoa, elas são pessoas e são autoras e profusões de muitas vidas. As crianças são pura Geografia.

A movimentação em sala de aula, proporcionada pela dinâmica da Geografia dos Cheiros, foi um importante momento de compartilhamento de vivências que foram expressas com os desenhos das crianças e, sobretudo, por suas narrativas. Os diálogos com as crianças foram reveladores de suas autorias e indicaram formas de continuidade das propostas nos momentos que se sucederam nos outros encontros. Destaca-se, por isso, que é preciso considerar com estimada importância os diálogos infantis, pois as suas lógicas nos convidam ao inesperado, nos colocando em uma situação constante de busca por propostas que contemplem as suas vivências cotidianas.

A proposta “Geografia dos Cheiros”, desenvolvida em colaboração com as crianças da turma 3E, teve como objetivo principal a observação das interações manifestadas pelo grupo ao entrar em contato com os elementos da horta comunitária HOCOUNO, referente aos aromas. Além das dinâmicas proporcionadas por essa proposta, foi possível compreender as espacialidades das crianças. Este momento reforçou a premissa de que as crianças são criadoras em suas relações com o espaço, o que se busca destacar ao longo deste estudo. Além disso, as vivências das crianças as posicionam como participantes ativas nos processos de construção do conhecimento. A criança não apenas se relaciona consigo mesma e orienta seu comportamento por meio de suas próprias ações, mas também, nas trocas que estabelece com os outros. Nesse sentido, a criança tanto ensina quanto aprende ao compartilhar informações, construindo intenções em comum, o que reforça a ideia de que a educação é um processo colaborativo e interativo.

O relato dessa proposta reforça um apontamento exposto no referencial teórico que diz respeito aos modos de aprendizagem das crianças, em que se compreende que o aprendizado no coletivo se elabora de maneira única e singular, pois considera as vivências individuais no espaço geográfico. Ao propor uma educação em sala de aula que seja pautada no 'outro' estou possibilitando a criação de outras rotas de leitura e compreensão de mundo. Demonstrando uma das referências basilares dos pressupostos da Geografia da Infância: o diálogo com as crianças e entre as crianças, tendo como ponto de partida as suas vivências e as configurações que dela emanam, propondo, dessa maneira, "uma Geografia das crianças e com as crianças" (Lopes, 2018, p. 87).

5.3. *Sabe o que seria legal? Poder colher todas essas alfaces*²⁵

Escola Professor Thiago Würth e Horta Comunitária Hocouno, Canoas (RS)

25 de outubro de 2023

Ao chegar na escola, encontrei algumas crianças no pátio, aguardando ansiosamente o sinal indicando o início da nossa aula. Elas correm ao meu encontro, cheias de entusiasmo, curiosas sobre o tema da nossa aula "de Geografia" do dia. Nosso deslocamento até a horta comunitária HOCOUNO, durou cerca de 10 minutos de caminhada. Antes de sair da escola, fiz combinações e organizei com as crianças como faríamos o percurso. Apesar de sentir alguma insegurança, tomei a frente e segui em direção ao nosso destino, com as 24 crianças enfileiradas atrás de mim (e da professora Caroline). É difícil não ser contagiada pela empolgação das crianças à medida que se preparam para essa atividade. A breve caminhada até a horta se revelou enriquecedora para as crianças e para mim, pois me permitiu vivenciar o espaço através das suas perspectivas. Durante o percurso, as crianças compartilham aspectos das suas vidas naquele bairro, relatando diversas situações cotidianas: "Sora, aquela casa ali eu conheço", "Sora, essa loja aqui eu gastei uma vez R\$5,00 em bala, consegui comprar 10 balas, acredita?" Elas trazem dimensões únicas para o mesmo lugar, atribuindo-lhes significados pessoais.

²⁵ Fala de uma criança (aluno) da turma 3E durante as trocas realizadas em sala de aula.

Ao escutar as narrativas das crianças com o entorno, torna-se evidente que suas infâncias são profundamente influenciadas pelas condições socioespaciais dos lugares em que residem. Essa influência se destaca nas experiências que compartilham entre si e, de maneira proeminente, na forma como conectam os temas discutidos em sala de aula. Tal observação ressalta a existência de uma notável diversidade de infâncias, assim como existe uma diversidade de lugares. Como afirmam Lopes e Vasconcellos: “Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (2006, p. 110-111). Isso reforça a ideia de que as condições de um determinado lugar são significativas para as vivências das crianças, uma vez que as particularidades de um ambiente situam e contextualizam as experiências infantis. Destaca-se, no entanto, que ao salvaguardar tal pressuposto, não me filio às teorias deterministas, pois assumo que as crianças reelaboram as vivências que estabelecem com o meio, tal como apontam os estudos de Lopes (2018). Assim, compreender as diversas nuances dessas infâncias torna-se crucial para contribuir com educação inclusiva e sensível, que busca reconhecer a singularidade de cada criança. Destaco ainda que essas premissas não apenas enriquecem a compreensão do processo educativo, mas também fortalecem a conexão entre a criança, sua comunidade e o ambiente em que está inserida.

Ao ingressarmos na horta, fomos recebidos pela diretora Lucy Lopes de Oliveira, conhecida afetuosamente como Dona Lucy (inclusive por algumas das crianças da turma), liderança que faz a gestão do espaço há mais de 30 anos. Dona Lucy desempenhou um papel fundamental na formação da Associação da Horta Comunitária, bem como na constituição da Associação e das Vilas que compõem o bairro Mathias Velho, em Canoas (RS). Iniciando o “*tour*” pelos canteiros, ela detalhou todo o processo de manejo, desde a aragem da terra até a adubação e sementeira²⁶. Nesse momento, as crianças demonstraram familiaridade com o assunto, evidenciando os conhecimentos mobilizados com as propostas em sala de aula. A observação das crianças interagindo com o espaço da horta revelou um processo de ressignificação, pois aquele local já não representava um ambiente desconhecido. Transformou-se, agora, em um verdadeiro “lugar” no sentido geográfico do conceito: um espaço impregnado de afetividade, conexão e convergência de suas próprias

²⁶ O detalhamento desses processos, deu nome aos capítulos deste Trabalho de Conclusão de Curso.

histórias. Reconhecer um lugar, movimentar nossa ação em prol do coletivo, além de ser um componente que contribui para a construção da identidade individual e coletiva. “Ao se reconhecer o lugar como parte da nossa vida, como um dado que nos permite criar uma identidade e termos a ideia de pertencimento, será possível agir para o grupo, e não apenas para servir a interesses externos” (Callai, 2005, p. 242).

Esse momento evidenciou a relevância de situações práticas mediadas na construção de significados e conexões mais profundas com os conhecimentos. O contato com a horta comunitária HOCOUNO ressaltou a importância de abordagens didáticas desenvolvidas em ambientes externos à escola e à sala de aula. Isso ocorre especialmente porque a potência dos espaços extraclasse permite que as crianças elaborem e re-elaborem o seu próprio mundo, transformando suas geografias individuais em geografias coletivas em um movimento intenso de ser e estar.

Figura 7: Crianças lendo/observando o folder com a história da Horta Comunitária HOCOUNO.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Figura 8: Crianças entre os canteiros da Horta Comunitária HOCOUNO.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023

Além de explorarem os canteiros, as crianças foram informadas sobre os diversos projetos que compõem a Associação União Vila dos Operários, incluindo dança, violão, yoga, entre outros. O dia da nossa visita à horta, coincidiu com o encontro semanal do grupo de idosas, habitualmente realizado às quartas-feiras. As idosas estavam se preparando para iniciar uma oficina de fabricação de sabão, uma atividade que Dona Lucy explicou ser uma fonte de renda essencial para o grupo. Esse momento despertou grande interesse nas crianças, que rapidamente começaram a fazer uma série de perguntas sobre todo o processo de produção de sabão, incluindo os materiais utilizados. Esse diálogo entre as gerações e a perspectiva interdisciplinar entre os projetos da associação, evidenciaram a riqueza e a diversidade das atividades comunitárias. Esse interesse demonstrou algo que eu já havia experienciado na sala de aula com as crianças, referente as suas relações com o cotidiano, o tratamento que elas dão referente aos assuntos que são (primordialmente) dos “adultos”:

Cristian: Sora, vou começar a juntar óleo, precisa de poucas coisas né? Óleo, água, balde.

Pesquisadora: Quer fazer sabão também?

Cristian: Sim, posso vender e ganhar dinheiro, minha mãe ficaria feliz.
(Nota de campo, 25 de outubro de 2023).

Figura 9: Dona Lucy conversando com as crianças sobre a oficina de produção de sabão.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Ao refletir sobre este momento, volto à perspectiva adultocêntrica que desconsidera completamente as crianças como seres sociais, dotados de capacidade de ação e reação. Não estamos prontos para aceitar que as crianças possuem uma visão sensível da vida, enfrentando preocupações tão sérias e percepções profundas do seu entorno. O adultocentrismo tende a encarar as crianças como indivíduos em transição, seres que precisam ser instruídos e tutelados, presumindo que suas condições infantis as impedem de compreender plenamente a vida. Contudo, essa perspectiva equivocada impede-nos de discernir as nuances das vivências infantis; afinal, são essas que as constituem como seres humanos, suas culturas e identidades. As crianças não estão se preparando/formando para ser alguém no futuro, elas já são alguém no presente.

Durante a visita à horta comunitária HOCOUNO, optei por estar atenta e observar as crianças naquele ambiente. Em certo momento, convidei o grupo a me acompanhar em uma breve caminhada pela horta, indicando de onde havia retirado as mudas que eles haviam cheirado durante a atividade desenvolvida em sala de aula: “Sora, o cheiro do pacote número 1 lá da aula”. Nesse instante, retomamos o que tínhamos discutido em sala de aula sobre plantas, explicando o manejo do canteiro e demonstrando em um deles. Ao nos posicionarmos ao redor do canteiro, as crianças puderam observar *in loco* o que havíamos abordado previamente, conferindo materialidade àquele espaço. Dessa forma, ao estar com elas na horta, busquei

promover um diálogo e observar as narrativas que construíram a partir de sua espacialidade. Ao considerar as crianças como interlocutoras, conseguimos dinamizar suas vivências, gerando novos sentidos e reflexões sobre um local que faz parte de seu entorno:

Pesquisadora: Quem plantou cenoura lá na sala? Nas garrafas pet.

Maria: Eu plantei.

Pesquisadora: Vai ficar desse tamanho aqui (Aponto para as mudas de cenoura no canteiro).

Maria: Olha quantas! E essa alface bem pequena né, esse não ia dar para plantar dentro das nossas garrafas, não ia ter espaço.

Artur: E olha quantas tem né, deve ter mais de 100 só aqui.

Antônio: Muito mais de 100, deve ter umas 1000 alfaces aqui, olha o tamanho dessa horta.

Maria: Sabe o que seria legal? Poder colher todas essas alfaces.

(Nota de campo, 25 de outubro de 2023).

No retorno para a escola, ao longo do trajeto, fomos conversando. As falas das crianças são marcadas por momentos de risos e silêncios, assim como uma imensa facilidade, e algumas vezes até certa ansiedade, para transmitir as diversas observações e constatações realizadas naquele espaço: “Bah, sora, a horta bem na frente do beco da minha casa e eu nunca tinha visto”. Ao dialogar com as crianças sobre as vivências compartilhadas na horta comunitária HOCOUNO, foi possível compreender suas diferentes perspectivas, uma vez que o espaço extraclasse desempenha um papel significativo nas relações infantis. Esse momento visou abordar uma das questões centrais desta pesquisa: como as interações na horta comunitária podem inspirar propostas didáticas que estimule a autoria das crianças? Nesse sentido, não há uma resposta única, uma vez que as observações das vivências e as relações estabelecidas pelas crianças são fundamentais na construção de atividades significativas, abrangendo as múltiplas facetas da infância. Os modos de se relacionar com o mundo não são estáticos, e se reconfiguram, principalmente com as formas como o grupo concebe e imagina o espaço. Ao escutar as crianças, revela-se a imensa capacidade das crianças na construção dos conhecimentos e destaca-se a importância de desenvolver propostas e escutar as suas vozes e considerar sua espacialidade no contexto educacional e fora dele.

Na volta para a sala de aula, continuamos com a proposta, promovendo trocas sobre a horta comunitária HOCOUNO. Posteriormente, apresentei uma atividade que

envolveria a participação coletiva de todos os alunos: a construção de um mapa coletivo da horta comunitária HOCOUNO. Os mapas vivenciais, conforme definidos por Lopes (2022), “caracterizam-se por movimentos de representações cartográficas que trazem não apenas elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças” (p. 222). Dessa forma, a elaboração do mapa da horta tinha como objetivo realizar a documentação geográfica da atividade e valorizar as lógicas das crianças. No entanto, antes de propor a elaboração do mapa da horta, decidi, primeiramente conversar com as crianças sobre os deslocamentos no espaço e, em seguida, utilizar um mapa político do Rio Grande do Sul.

Assim, debatemos sobre formas de localização e aspectos relacionados à representação do espaço em um mapa. A partir desse momento, solicitei que as crianças contassem sobre o caminho casa-escola. Prontamente, as crianças começaram a contar sobre seus deslocamentos até a escola utilizando expressões como: direita, esquerda, ir reto, passar o beco ou apontando com os dedos e o próprio corpo para todos os lados. Diante disso, questionei se não seria o momento de se utilizar um mapa. Então, abri um mapa político do Rio Grande do Sul no chão da sala de aula, deixando as crianças encantadas. Elas se debruçaram sobre o mapa e conversaram sobre o que ele mostrava. Em seguida, iniciamos uma conversa sobre os mapas, discutindo como são feitos, utilidades e como poderíamos criar mapas de qualquer lugar que desejássemos.

Pesquisadora: Encontrem Canoas nesse mapa do Rio Grande do Sul. (Todas as crianças levantam-se animadas sem demora, encontram Canoas).

Artur: Esse mapa aqui é só do Rio Grande do Sul, né sora? Eu já vi uns mapas do Brasil e do mundo também.

Taciane: Tem mapa só da Mathias, eu já vi um.

Antônio: Mas sora, a senhora disse que nós podemos fazer mapa de qualquer lugar né? Se fosse um mapa do Brasil não ia dar para ver Canoas né?

Pesquisadora: Porque não?

Antônio: Porque quanto maior o mapa, menos coisa dá para ver, se o mapa fosse do mundo todo, não ia dar para ver o Rio Grande do Sul né? Canoas é muito menor que o mundo todo (risos) só é grande para nós que moramos aqui dentro mesmo.

(Nota de campo, 25 de outubro de 2023).

Figura 10: Crianças procurando o município de Canoas no mapa do Rio Grande do Sul.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Figura 11: Crianças 'explorando' o mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

O diálogo com as crianças revela nas relações que estabelecem com os conteúdos apresentados em sala de aula, evidenciando suas próprias geografias, aprendidas no mundo da vida e que transcendem qualquer atividade pedagógica. Assim, a sala de aula que destaca a mediação com crianças se torna um ambiente de ensino, em que se vivenciam os espaços em diversas dimensões, proporcionando a descoberta e a criação a partir de suas perspectivas. Conforme Lopes (2008), “As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com

as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida” (p. 77). Essa dinâmica ressalta a capacidade das crianças de contribuir ativamente para a construção dos conhecimentos, desafiando e redefinindo suas ações, a partir das suas espacialidades.

Dando continuidade à proposta, convidei as crianças a construírem um mapa comigo: “Vamos montar um mapa da horta comunitária para que todas as crianças e também os adultos que forem conhecer possam utilizá-lo?”. Nesse momento, demos início à construção do Mapa Vivencial da Horta Comunitária HOCOUNO. Estendi um papel pardo no chão com 2 metros de comprimento, escrevi o título do nosso mapa (escolhido em conjunto) e pedi que as crianças se posicionassem ao redor dele com seus materiais. Orientando-as por meio de algumas perguntas, iniciamos a construção do mapa, e em pouco tempo, todos estavam escolhendo o que queriam desenhar e em qual parte do papel deveria ser representado:

Pesquisadora: O que é importante ter no nosso mapa da horta?

David: Onde fica as casinhas dos cachorros.

Ana Júlia: Onde fica as plantas, tem muitas alfaces, para poder colher.

Taciane: Aquele salão onde tem as aulas de dança e música que a Dona Lucy falou.

Jonatan: Aquela estátua lá do “índio”, qual o nome dele?

Pesquisadora: Sepé Tiarajú.

Jonatan: Ele, temos que desenhar ele.

Pesquisadora: E vamos deixar onde esse mapa? Aqui na escola ou lá na horta? O que vocês acham?

Olívio: Tem que deixar o mapa lá na horta, para quem não conhece saber onde ficam as coisas.

(Nota de campo, 25 de outubro de 2023).

Ao estimular a autoria das crianças, considerou-se que são produtoras de suas próprias cartografias, observamos as representações na horta feitas com distintas formas. Elas destacaram lugares que consideravam mais importantes, revelando os significados subjacentes a cada representação. O mapa da horta comunitária HOCOUNO adotou a lógica das crianças da turma e o mapa foi sendo elaborado a partir de suas perspectivas. Em alguns momentos, surgiram conflitos sobre quem desenharia o quê, já que cada criança tinha ideias diferentes sobre as formas de representação de um mesmo elemento. Destaca-se ainda, que os elementos a seres desenhados, de acordo com as crianças, incluíam alfaces, cachorros, a estátua do

Sepé Tiarajú, um folder com imagens e uma breve história da horta comunitária HOCOUNO. Em um momento, Maria, 8 anos, solicitou desenhar uma pessoa no mapa, representando “as avós que estavam lá fazendo sabão”, evidenciando que o mapa das crianças tinha vida. Ao representar aspectos da horta no mapa coletivo, as crianças demonstraram que aquele espaço não era apenas mais um local, mas sim um lugar vivido, dotado de afetividade e pertencimento. Esse processo revelou a riqueza das vivências das crianças na e com a horta comunitária HOCOUNO.

Figura 12: Crianças construindo coletivamente o Mapa Vivencial da Horta Comunitária HOCOUNO.



Fonte: Diário da pesquisa, 2023.

Figura 13: Mapa Vivencial da Horta Comunitária HOCOUNO construído coletivamente com as crianças.



Fonte: Diário de pesquisa, 2023.

Além disso, o momento narrado alinha-se com os estudos explicitados ao longo dessa pesquisa. A construção coletiva do mapa demonstra que as crianças “vivem o espaço em sua plenitude geográfica” (Lopes, 2009, p. 129). Os desenhos dos lugares feito pelas crianças são compostos de elementos que traduzem as suas vivências espaciais e, sobretudo, a forma com que leem e interpretam o espaço. O mapa das crianças transcende o que é previamente instituído, involuntariamente tentei com que eles seguissem um padrão nos desenhos, de escala e, até mesmo, de estrutura. Isso não aconteceu, o mapa das crianças tem movimento e tem muitas histórias sendo contadas. Ainda de acordo com Lopes (2019): “[...] são as totalidades que buscam representar, são ‘grafias’ das ‘geos’ que ocupam e vivem” (p. 129). Ademais, a atividade proporcionou que elas explorassem as suas memórias do lugar e reproduzissem, a sua maneira, as suas vivências na horta comunitária HOCOUNO.

Eu havia preparado um agradecimento final e algumas palavras para encerrar aquele momento, no entanto, as crianças estavam mais interessadas em concluir o mapa coletivo do que em parar para me ouvir falar. Quando finalmente consegui a atenção da turma, foi desafiador expressar em palavras tudo o que queria e sentia. Raramente se fala sobre a dificuldade de se despedir; ao longo de duas semanas, compartilhamos várias tardes juntos, na sala de aula, no pátio, no refeitório e na horta comunitária HOCOUNO. Criamos vínculos, trocamos figurinhas de futebol e balas. Segundo eles, eu era a “Sora Vitoria de Geografia”, e eles formavam a turma 3E, a única com uma professora de Geografia que levava mapas e discutia sobre paisagens e espaços, não apenas o sideral, mas todos os outros em que vivemos. Meu objetivo nunca foi ensiná-los na sala de aula; não buscava que memorizassem conceitos geográficos. Eu queria que compartilhassem suas vivências **com** a Geografia, que enxergassem oportunidades de aprendizado também fora da sala de aula, seja na horta comunitária, no pátio da escola ou no trajeto para casa. O momento de despedida ressaltou a importância dessas experiências compartilhadas e o valor de transcender os limites da sala de aula formal.

5.4 Algumas reflexões e muitas indagações

As propostas didáticas desenvolvidas tiveram como propósito considerar as crianças não como meros objetos de estudo, mas como agentes ativos na produção da pesquisa, especialmente na constituição das suas vivências que extrapolaram os limites da sala de aula. Com as propostas didáticas, conversas, visita à horta, atividades de mapeamento, entre outros, foi possível examinar as diversas maneiras como as crianças vivenciam e se desenvolvem, fundamentadas em relações, dinâmicas espaciais, culturas diversas e experiências proporcionadas. Embora eu tenha mencionado as crianças como um coletivo, reconheço a singularidade de cada uma, pois todas atribuem significados distintos a um mesmo elemento. Como previamente abordado neste estudo, o espaço exerce influência sobre a criança, ao mesmo tempo em que a criança influencia o espaço, em uma relação dialética.

Os pressupostos da Geografia da Infância, que sustentaram esse estudo, buscam refletir sobre as dimensões espaciais das crianças, das suas infâncias e nas autenticidades que produzem as suas geografias. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há a oportunidade de entrelaçar Educação e Geografia, buscando diferentes propostas para e com as crianças. Durante o avanço desta pesquisa com as crianças, diferentes questionamentos foram surgindo: Como poderia eu, dar conta de, através da Geografia, trabalhar com as crianças a complexidade do mundo? Como posso contribuir para que as crianças realizem a sua leitura de mundo? As crianças fazem a leitura do mundo, muito antes de ler as palavras, por exemplo. Desde o nascimento, os seus contatos com o mundo visam a conquista do espaço. Ao perambular, ao brincar, ao falar, ao indagar, ao manifestar incertezas, a criança está ampliando o seu mundo, interagindo com o espaço. Nesse contexto, o desafio consistiu em propor um aprendizado com significado, potencializando a leitura do mundo das crianças, assim como as representações e ressignificações do espaço feitas por elas.

As geografias que emergiram das propostas didáticas e da espacialidade das crianças visaram desenvolver uma leitura e compreensão do mundo. Nestas abordagens, as crianças foram posicionadas como protagonistas, observando no espaço da horta comunitária e na própria sala de aula novas formas de se reconhecer, instigando reflexões sobre alteridades e identidades. Elas reelaboraram as dinâmicas oferecidas pelas lógicas adultas, expandindo os limites da espacialização e criação:

os corredores entre os canteiros na horta tornaram-se corda bamba presa entre dois prédios muito altos. Assim, a materialidade conferida pelas crianças ao espaço cria um mundo novo, um mundo delas. Esse processo revela não apenas a capacidade das crianças de reinterpretar e reinventar o ambiente à sua volta, mas também destaca a importância de considerar suas perspectivas como elementos centrais na construção do conhecimento geográfico. Como nos diz Lopes: “toda a criança é enunciação, **toda criança é autora!**” (2018, p. 505, grifo próprio).

6 COLHENDO OS FRUTOS

A gente não se faz como gente sozinho (Lopes, 2021, p. 28).

Existe um certo milagre nos encontros (Madeira, 2021, p. 109).

As crianças criam o mundo, um mundo outro, diverso deste que muitas vezes tenta apagá-las (Lopes; Suarez, 2018).

Quando as crianças são convidadas a comporem a sala de aula como autoras das suas aprendizagens, criam mundos outros, mundos próprios, mundos compartilhados e mundos individuais, momentos que revelam suas capacidades de abstração e invenção. Esta pesquisa, fundamentada nos postulados da Geografia da Infância, procurou compreender as geografias e as infâncias das crianças da turma 3E da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth. Dialogando com as vivências compartilhadas em sala de aula e observando as suas múltiplas espacialidades na Horta Comunitária União dos Operários (HOCOUNO), local de existências e potencialidades carregadas de simbolismos para os moradores do bairro.

Com essa pesquisa, notou-se os caminhos diversos que podem ser adotados na pesquisa com crianças, sempre em sua companhia, com elas e não para elas. As suas lógicas expõem um vasto repertório de ações, de relações, de (in) conclusões, brincadeiras e imaginação que demonstram maneiras muito próprias de vivenciar o espaço e que culminam na produção das muitas espacialidades infantis. Além disso, a pesquisa explicitou a necessidade de pensar em estudos com as crianças, privilegiando as suas autorias, com propostas didáticas intencionalmente planejadas que revelam e reelaborem suas concepções e ações, a partir delas mesmas. As crianças mostram que o espaço vai muito mais além da fisicidade das coisas, elas se deixam marcar pelo espaço, mas também marcam ele, em um processo dialógico; assim como as paisagens, os lugares e o territórios. Assim como registrou Lopes: “Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente, compreendeu que, se lugar é gente... gente é lugar!” (Lopes, 2016, p. 37).

Para isso, é fundamental que os processos teóricos metodológicos preconizem a interação com as crianças, em seus espaços de convivência e os seus espaços de

vida. Com esses pressupostos, a abordagem adotada na investigação não apenas considerou, mas priorizou as crianças como protagonistas dos processos de pesquisa, rompendo com estereótipos etários que muitas vezes limitam a compreensão de suas autorias. Essa perspectiva foi ancorada nos fundamentos de Vigotski, para quem a infância transcende a biologia, sendo entendida como uma condição social variável. Vigotski destaca a influência recíproca entre a criança e seu meio, uma relação dinâmica e dialética. Segundo o autor, o meio influencia a criança, assim como ela também exerce sua influência sobre o meio, estabelecendo uma interação constante. Assim, ao considerar a singularidade de cada criança e as suas vivências, tornou-se evidente que essas vivências não só moldam o presente, mas também tem o poder de influenciar suas vivências futuras. As crianças demonstraram, a todo momento, as suas muitas lógicas de vivenciar paisagens e lugares, espacializando as suas vidas o que: “é ser, é estar no mundo” (Lopes, 2016, p. 130).

Ao longo do estudo, muitas indagações foram se construindo, assim como muitas ideias foram se ampliando: Como elas marcam o espaço da horta comunitária HOCOUNO e da sala de aula através das suas vivências? Através das suas práticas cotidianas? Como a Geografia escolar pode colaborar e, também, potencializar as suas autorias infantis? Apoiada nesses questionamentos, os registros no diário de campo buscaram encontrar, com as crianças algumas respostas, evidenciando que outras/novas formas de olhar para as crianças e para sua espacialidade são fundamentais na busca por uma aprendizagem significativa com elas, fomentando leituras de mundo com as crianças. Demonstrando o que Lopes, buscou compartilhar nos estudos da Geografia da Infância: “[...] creiam na liberdade e criação infantis; não aprisionem as lógicas e autorias infantis em teorias prévias” (2022, p. 9).

Estar em sala de aula com as crianças exigiu constantes reflexões do meu estar/fazer docente. Primordialmente, observei a escuta como um princípio permanente na docência, aqui o “dar voz” a criança não significa por si só garantir que todas falem sobre o que querem, é fundamental dar condições para que as vozes infantis sejam de fato ouvidas e, mais ainda, consideradas. Além disso, as vozes e histórias que reverberaram em sala de aula foram enunciação de muitas geografias e foi com essas muitas enunciações que pude estar aberta para (re) inventar e (re) configurar meus modos de ser e de estar em sala de aula, na docência com a

Geografia escolar. As crianças me proporcionaram, em todos os momentos que estivemos juntas, a possibilidade de me desvencilhar da minha lógica adulta estabelecendo trocas dialógicas mediadas pelo mundo das suas vidas, nos encontros com as suas formas únicas de ser e vivenciar os espaços, os lugares, as paisagens, os territórios.

Este estudo foi uma oportunidade de assumir o papel de professora e pesquisadora em permanente construção, mediada por um grupo de crianças dos anos iniciais em uma escola pública de rede municipal em Canoas (RS). Assim, à luz das palavras da professora Roselane Zordan Costella, lanço uma última indagação: “O que fazer com o que fizeram comigo?” Cada criança que esteve comigo no meu caminho desempenhou um papel fundamental na construção do meu percurso docente e, igualmente importante, na minha trajetória individual. Ao revisitar a criança que fui, ao interagir com aquelas que encontrei em minhas andanças cotidianas e às que colaboraram na elaboração deste trabalho de conclusão de curso, afirmo que foi no encontro **com** essas muitas crianças, que renovei minhas geografias, meus fazeres docentes e, acima de tudo, a minha **esperança**. Coadunada com Lopes, que afirma que “Pessoas são profusões de muitas vidas” (Lopes, 2018, p. 105), com as vidas das crianças encontrei-me comigo mesma, com a docência e semeiei geografias com as crianças da Escola Professor Thiago Würth, na Horta Comunitária HOCOUNO. Os frutos? Estão aqui e acolá!

7 REFERÊNCIAS

- BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. **Pesquisas etnográficas com crianças e adultos/os na educação infantil: desafios éticos, conceituais e metodológicas**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 23, n. 76, 2023, p. 341-364.
- BUSS-SIMÃO. **Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 14, 2014, p. 37-59.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**: Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005.
- CHRISTENSEN, Pia. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children and Society**, v. 18, p. 165-76, 2004.
- CHRISTENSEN, Pia. PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.
- COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; SOUSA, Carolina Silva Gomes de. Infâncias e espacialização da vida na cidade: diálogos com Martha Muchow. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. Em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, mai.-ago. 2022, p. 341-357.
- COSTELLA, Roselane Zordan; ACAUAN, Andréa Tieppo. Os saberes e os sabores do brincar com a geografia na infância. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – revoluções**. Goiânia: C&A Alfa: Comunicação, 2021, p. 217-234.
- COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo: a construção do conhecimento geográfico. *In*: GIORDANI, Ana Claudia; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Aprender Geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 195-204.
- FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-162.

FERREIRA, Manuela. “-ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FIOROTTI, Ivo. **Memória social das lutas pela moradia nas narrativas dos moradores da vila união dos operários – Canoas/RS**. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2015. 207 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Centro Universitário La Salle, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Iara Vieira; LOPES, Jader Janer Vieira. As experiências espaciais das crianças no espaço urbano. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, jan.-fev. 2019, p. 307-325.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, convergentes e descobertas com o outro e entender descobrir a si mesmo. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-33.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, jan.-jun. 2016, p. 237-256.

LOPES, Jader Janer Moreira e SUAREZ, Mathusalam Pantevis. “É de outro planeta, ele é extraterrestre”. Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. **Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul.-dez. 2018, p. 495-512.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio: Um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; KAPOOR, Ambika; DE PAULA, Sara Rodrigues Vieira. A vida Espacializada de bebês de crianças: legados para pensar a docência na educação infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, jan.-abr. 2023, p. 75-85.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Ijuí, n. 79, jan.-jun. 2008, p. 65-82.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação infantil: Espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Que vozes vivem e morrem nas paisagens? Geografias das infâncias e acabamentos outros. *In*: VALLERIUS, Daniel Malmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos (Orgs.). **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022, p. 125-144.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografias**. Espírito Santo, n. 12, 2012, p. 211-227.

MACHADO, Odilon Kieling. **O processo de organização comunitária do bairro Mathias Velho – Canoas/RS (1975-1988)**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2019, 158 f. Dissertação (Doutorado em História) – Política, Fronteira e Sociedade. UFSM, 2019.

MADEIRA, Carla. **Tudo é rio**. São Paulo: Record, 2021.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, v. 32, 2009, p. 129-156.

MENEZES, Victória Sabbado. A presença da Geografia ausente: o outro que me constitui. *In*: SANTOS, Leonardo Pinto dos. **Os caminhos passam pel@s alun@s: saberes e (des)construções nas aulas de Geografia**. Goiânia, C&A Alfa Comunicações, 2022, p. 91-122.

MOMO, Mariângela. Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola. **Dossiê-Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, 2015, p. 87-95.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca; KELMAN, Celeste Azulay. Infância e Espaço: Crianças, Espacialidades e Ensino de Geografia nos Anos Iniciais. **Geofronter**, Campo Grande, v. 2, n. 5, p. 86-103, abr. 2019.

SZEREMETA, Angélica. Metodologia e abordagem de campo: considerações sobre a utilização da etnografia como instrumento de pesquisa a partir da contribuição teórica de Mainardes e Magnani. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**. Marília, v. 19, 2017, p. 160-171.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. A Geografia nos anos iniciais: olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, 2022, p. 1-22.

THEVES, Denise Wildner; LIMA, João Francisco Lopes de. A docência com as crianças e os percursos de formação: reflexões sobre o ensino de geografia e história nos anos iniciais. *In*: SILVA, Diego da; JORGE, Welington Junior (Orgs.). **Perspectivas da Educação Brasileira no Século XXI**. Maringá: Uniedusul Editora, 2019, p. 80-90.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. Pelos labirintos da docência com as crianças e a geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016, p. 195-218.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; VINHA, Márcia Pillegi (tradução). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010, p. 681-701.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Semeando Geografias com as Infâncias: A Horta Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor Thiago Würth

AUTORA: Vitoria Angela Paim

ORIENTADORA: Denise Wildner Theves

NATUREZA DA PESQUISA: Esta pesquisa tem como finalidade investigar e observar as relações espaciais das crianças do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em contato com a Horta Comunitária HOCOUNO. Com esta pesquisa queremos compreender como as crianças vivenciam o espaço da Horta Comunitária HOCOUNO e constituem suas autorias no/com o mundo.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa uma escola da rede pública municipal de Canoas e as crianças que compõem a turma de alunos do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo o participante permitirá que a pesquisadora utilize sua identidade sem mudança no nome ou uso de pseudônimo, podendo haver sua identificação em relação à pesquisa. Nesse sentido, o/a participante está de pleno acordo com o uso de seu nome e de sua identidade. O/A participante tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, em qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora (51) 997442981 ou pelo e-mail: paimmvitoria@gmail.com.

SOBRE A PESQUISA: Trata-se de uma pesquisa, na qual as crianças serão convidadas a participar junto com a pesquisadora, na mediação de propostas didáticas envolvendo a Geografia escolar, observações e, também, conversas.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são: a invasão de privacidade; o tempo em realizar a pesquisa. No que tange as questões de participação, todos os encontros ocorrerão no ambiente escolar e na Horta Comunitária HOCOUNO. Sendo assim, as medidas, providências e cautelas que serão utilizadas pelos pesquisadores para evitar os possíveis danos provenientes da pesquisa ou atenuar seus efeitos são: a garantia do acesso, aos participantes, dos resultados da pesquisa; a minimização de desconfortos, como liberdade para não participar de determinada atividade, as quais os participantes julgarem constrangedoras; será garantido aos sujeitos da pesquisa a não violação e a integridade dos documentos utilizados, assegurando a confidencialidade, a privacidade, à proteção de imagem e a não estigmatização das vivências compartilhadas.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe

desta pesquisa. Se você tiver dúvidas com relação estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308-3787 – E-mail: etica@propesq.ufrgs.br. Localizado na Avenida Paulo da Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30 min. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Autora da pesquisa

Orientadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos. A orientadora desta pesquisa é a Professora Denise Wildner Theves

do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

APÊNDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Semeando Geografias com as Infâncias: A Horta Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor Thiago Würth”. Com esta pesquisa queremos compreender como as crianças vivenciam o espaço da Horta Comunitária HOCOUNO e constituem suas autorias no mundo.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir ao longo dela.

A pesquisa será feita na escola onde você estuda e vamos organizar atividades juntos. Para isso, haverá observações da pesquisadora, conversas e atividades que podem se dar através de textos ou desenhos – em sala de aula e na Horta Comunitária HOCOUNO. Se durante as propostas vocês não quiser falar ou participar não haverá nenhum problema. Caso aconteça algo desconfortável, ou que você não goste, pode contar a pesquisadora, à professora ou ao/à diretor/a da escola. Nesta investigação vamos conhecer você, como ocupa os espaços e como vive na escola e, também, na Horta Comunitária HOCOUNO.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um material elaborado para o trabalho de conclusão de curso do curso de Licenciatura em Geografia, mas sem que outras saibam quais foram as crianças que participaram.

Se você tiver dúvidas com relação estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308-3787 – E-mail: etica@propesq.ufrgs.br. Localizado na Avenida Paulo da Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30 min.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____
aceito participar da pesquisa “Semeando geografias com as infâncias: a Horta Comunitária HOCOUNO e as crianças da Escola Professor Thiago Würth”.
Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo ou chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Canoas/RS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Autora da pesquisa

Orientadora da pesquisa

APÊNDICE C

Termo de Concordância da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO (ESCOLA)

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo **evidenciar como as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivenciam o espaço da Horta Comunitária HOCOUNO e constituem suas autorias no mundo**. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na EMEF Professor Thiago Worth. Será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em linguagem clara e acessível às crianças. O estudo envolverá registro pela pesquisadora em diário de campo das observações, e propostas didáticas no ambiente escolar e na Horta Comunitária HOCOUNO. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a este estudo. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora, **Vitoria Angela Paim**. Por intermédio deste estudo, esperamos contribuir para a compreensão das vivências das crianças nos espaços geográficos. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é **Vitoria Angela Paim**, graduanda em Licenciatura em Geografia (UFRGS); com orientação da **Profª Drª Denise Wildner Theves** (UFRGS/FACED). Para dúvidas, contatar a pesquisadora através do telefone (51) 99744-2981 ou pelo e-mail: paimmvitoria@gmail.com. Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308-3787 – E-mail: etica@propeq.ufrgs.br. Localizada na Avenida Paulo da Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30 min.

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de _____.

Autora da pesquisa

Orientadora da pesquisa

Concordamos que a instituição EMEF Professor Thiago Würth da Rede Municipal de Canoas participe do presente estudo.

Canoas/RS, _____ de _____ de _____.

Responsável da Instituição