



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

ESPAÇOTEMPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Batista Pina dos Santos

Brasília/DF
2020

ANA PAULA BATISTA PINA DOS SANTOS

ESPAÇOTEMPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes

Brasília/DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS237e Santos, Ana Paula Batista Pina
Espaçotempo da criança na educação infantil / Ana Paula
Batista Pina Santos; orientador Maria Lídia Bueno Fernandes.
-- Brasília, 2020.
134 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Criança. 2. Espaço-tempo. 3. Educação Infantil. 4.
Cidade. I. Fernandes, Maria Lídia Bueno, orient. II. Título.

ANA PAULA BATISTA PINA DOS SANTOS

ESPAÇOTEMPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes

Brasília, 07 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes (PPGE/FE/UnB)
Orientadora

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)
Examinador(a) Externo(a)

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (PPGE/UnB/UnB)
Examinador(a) Interno(a)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (PPGE/UnB/UnB)
Examinador(a) Suplente

Dedico essa conquista, fruto de aprendizagens e descobertas, à Deus, aos meus familiares, às amigas parceiras das pesquisas sobre as infâncias e às crianças, fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, autor e consumidor da minha fé.

Aos meus familiares, âncoras em minha vida, que sempre me fortalecem, mostrando-me meu lugar de força. Em especial, a minha mãe que constantemente me incentivou a seguir na caminhada, sabendo o valor de cada letra neste trabalho escrito e de cada lágrima derramada no decorrer do desafiador processo. Ao meu pai que sempre me incentivou a seguir nos estudos. Agradeço também a meus avós, Alcides e Zeilah que concelebram cada nova conquista da minha vida.

Às colegas de profissão, parceiras de investigação sobre as infâncias. Àquelas em que os encontros de estudos são verdadeiros sarais das infâncias, que partilham do mesmo brilho no olhar, e que sopram uma brisa para eu seguir aprendendo sobre e com as crianças.

Às crianças parceiras na pesquisa durante a investigação de campo, e àquelas parceiras de profissão, que diariamente me mostram o encantamento das culturas que *co-constroem* em nosso cotidiano.

Ao Jardim de Infância 603 da cidade do Recanto das Emas, Distrito Federal, junto à pessoa da direção e à professora regente da turma, a qual encontrei semanalmente por meses. Encontros esses que permitiram as reflexões e indagações neste trabalho apresentado.

Agradeço especialmente à Profa. Maria Lídia, que não poupou esforços em me orientar nessa caminhada, mostrando-me as potencialidades que essa pesquisa poderia evidenciar ao campo de investigação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento – GPS, que ao longo dos dois anos desenvolvendo a pesquisa de mestrado, apoiaram-me, trazendo contribuições significativas sobre o olhar das infâncias e a compreensão das crianças como sujeitos geográfico e históricos. Dentre esses, desejo destacar Marina, amiga, parceira e pesquisadora das infâncias; juntas, com olhares diversos, pudemos nos ajudar de forma tão respeitosa e alegre.

Agradeço aos professores que tão gentilmente aceitaram participar da banca examinadora, trazendo desde a qualificação, contribuições tão significativas para a pesquisa.

E por fim, agradeço à Universidade de Brasília que funciona para mim como uma janela aberta aos que buscam incessantemente o saber.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

*“A verdade da infância não está no que dizemos dela,
mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua
aparição entre nós.”*

(Jorge Larrosa)

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a espacialidade e temporalidade das crianças. O enfoque da pesquisa foi delimitado após a realização do levantamento bibliográfico que indicou uma lacuna no que diz respeito à vivência da espacialidade e temporalidade das crianças, seja nas instruções legais, seja no fazer pedagógico. Dessa forma, o objetivo que seleou este trabalho foi conhecer como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil. Dessa forma, buscamos identificar as referências sobre espacialidade e temporalidade nos documentos legais da educação infantil (DCNEI, 2009; BNCC, 2017; CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018; PPP, 2016); conhecer como as crianças vivenciam o *espaçotempo* na educação infantil em uma localidade específica do DF; analisar como as relações entre pares (criança-criança) ampliam a compreensão acerca desses *espaçotempos*; e identificar as espacialidades, e temporalidades infantis e sua expressão no cotidiano escolar, compreendendo a conexão da educação infantil com a vida das crianças. Para isso, desenvolvemos a pesquisa com base na abordagem qualitativa, tendo o método de análise de conteúdo como orientador para a investigação dos documentos legais da educação infantil e a pesquisa-participante como orientador para a investigação de campo que foi realizada em uma instituição de educação infantil pública, na Região Administrativa do Recanto das Emas, no Distrito Federal. A triangulação de dados foi apropriada para a etapa da análise de dados, a fim de combinar os variados instrumentos metodológicos da pesquisa. Para isso, três categorias de análise foram estruturadas de modo a compreender a espacialidade e temporalidade das crianças na educação infantil. Com isso, identificamos o quanto as interações e brincadeiras ampliam as espacialidades e temporalidades das crianças no cotidiano escolar. Pontuamos também o quanto as narrativas *espaçotemporais* das crianças permeiam o cotidiano da educação infantil. Salientamos o quanto a presença e participação da criança na cidade é importante para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Criança. *Espaçotempo*. Educação Infantil. Cidade.

ABSTRACT

The current work presents a study about space and time for children. The research focus was delimited after investigating the bibliography, which indicated a gap related to children's experience with spatiality and temporality, both in legal instructions and in pedagogical practice. Therefore, the objective which guided this project was knowing how children express their spatiality and temporality in children's education. Hence, we seek to identify the references about spatiality and temporality in the legal documents regarding children's education ((DCNEI, 2009; BNCC, 2017; CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018; PPP, 2016); to know how children experience the space-time in children's education in a specific place in DF; to analyze how the relation among pairs (children-children) broaden the comprehension about these space-times; and to identify children's spatiality and temporality and their expression in daily school activities, understanding the connection in children's education and the child's life. In order to do that, we have developed the research in a qualitative approach, utilizing the content analysis method as a guide for investigation of the legal documents regarding childhood education. Therefore using the aforementioned the research as a guide to the field investigation, which took place in a public children's education institution, located on the city of Recanto das Emas, in the Distrito Federal. The data triangulation was appropriated for the data analyses stage, in order to combine various methodological instruments of research. In order to achieve that, three categories of analyses have been structured in a way that we could comprehend children's spatiality and temporality on the children's education. Then, we have identified how the interactions and games have broadened children's spatiality and temporality in their daily activities at school. We emphasize how children's space-times narratives penetrate the daily activities of childhood education. We strengthen how the presence and participation of children in their city is important for their development.

Key words: Children. Space-time. Children's Education. City

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRAS	Centro Referência e Assistência Social
DF	Distrito Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETC-CEP	Escola Técnica de Ceilândia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICDC	<i>International Child Development Centre</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Ponto de Encontro Comunitário
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE/UnB	Programa de Pós-Graduação de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
RA	Região Administrativa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEDUH	Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UNIP	Universidade Paulista
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de artigos do corpus.....	23
Quadro 2 - Encontros em campo	60
Quadro 3 - Imagens apresentadas às crianças	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação de artigos por palavras-chave	26
Gráfico 2 - Acesso às plataformas para construção do <i>corpus</i>	27
Gráfico 3 - Quantidade de artigos publicados por região do país	27
Gráfico 4 - Quantidade de artigos publicados por ano.....	28
Gráfico 5 - Categorias encontradas nos artigos do corpus	29
Gráfico 6 - Elementos do brincar e interagir no desenho do trajeto da casa à escola.....	80
Gráfico 7 - Elementos do brincar e interagir no desenho da cidade	82
Gráfico 8 - Elementos da dimensão espaçotempo no desenho do trajeto da casa à escola.....	95
Gráfico 9 - Elementos da dimensão <i>espaçotempo</i> no desenho da cidade	99
Gráfico 10 - Elementos de referência à cidade no desenho do trajeto da casa à escola	110
Gráfico 11 - Elementos de referência à cidade no desenho da cidade	113

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Planta urbana da região administrativa XV	63
Imagem 2 - vista aérea do Jardim de Infância 603	65
Imagem 3 - Crianças assistindo ao vídeo	70
Imagem 4 - Tripé da análise dos dados.....	71
Imagem 5 - Banco que se transforma em forno.....	76
Imagem 6 - Desenho da Mariana.....	78
Imagem 7 - Desenho do Guilherme	79
Imagem 8 - Desenho do Joaquim	79
Imagem 9 - Desenho do Kaio sobre a cidade do Recanto das Emas	81
Imagem 10 - Desenho do Marcos sobre a cidade do Recanto das Emas	81
Imagem 11 - Desenho da Renata sobre a cidade do Recanto das Emas	82
Imagem 12 - Saída da escola	83
Imagem 13 - Crianças avistam o parque.....	83
Imagem 14 - Crianças brincando “de cavalinho”	84
Imagem 15 - Crianças revezam o “brinquedo”	84
Imagem 16 - Crianças reconhecendo os mapas.....	85
Imagem 17 - Rotina da turma.....	91
Imagem 18 - Nossa primeira roda de conversa	92
Imagem 19 - Renata desenhando seu trajeto “CASA-ESCOLA”	93
Imagem 20 - Desenho do Luan.....	93
Imagem 21 - Desenho do Ricardo	94
Imagem 22 - Crianças reconhecendo as imagens dos lugares do Recanto das Emas.....	96
Imagem 23 - Desenho da Luiza sobre a cidade do Recanto das Emas	98
Imagem 24 - Desenho do Guilherme sobre a cidade do Recanto das Emas	98
Imagem 25 - Atravessando a rua	99
Imagem 26 - Renata complementando o mapa	100
Imagem 27 - Guilherme complementando o mapa.....	100
Imagem 28 - O resultado do mapa a partir da perspectiva das crianças	101
Imagem 29 - Pintura da maquete	102
Imagem 30 - Construção dos elementos da maquete.....	102
Imagem 31 - Vista superior da maquete	103
Imagem 32 - Vista lateral esquerda com destaque para as flores e árvores	103

Imagem 33 - Vista lateral direita com destaque para as pessoas e meios de transporte	104
Imagem 34 - Desenho da Renata	109
Imagem 35 - Crianças desenhando a cidade do Recanto das Emas	111
Imagem 36 - Desenho da Luana sobre a cidade do Recanto das Emas	111
Imagem 37 - Desenho da Mariana sobre a cidade do Recanto das Emas	112
Imagem 38 - Desenho do João sobre a cidade do Recanto das Emas.....	112
Imagem 39 - Desenho do Lucio sobre a cidade do Recanto das Emas.....	112
Imagem 40 - Vista aérea da circunvizinhança da escola.....	114
Imagem 41 - Mapa da circunvizinhança da escola	114
Imagem 42 - Mapa vivencial da Renata.....	115
Imagem 43 - Mapa vivencial do Guilherme.....	116

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RECORTE SOBRE AS PRODUÇÕES EM ARTIGOS CIENTÍFICOS	22
2.1 Concepção de criança protagonista.....	29
2.2 Geografia da Infância	31
2.3 Noções de Geografia e educação infantil.....	33
3 INFÂNCIA E GEOGRAFIA: DIREITOS E CONQUISTAS.....	35
3.1 Infância.....	35
3.2 Direito, participação e protagonismo	38
3.3 Relação criança e cidade.....	42
3.4 Educação infantil e Geografia	45
4 ESCOLHA METODOLÓGICA	55
4.1 A abordagem qualitativa	55
4.1.1 <i>Entrelaçamento teórico-metodológico</i>	58
4.2 O Campo de pesquisa	62
4.3 Ética na pesquisa.....	65
5 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	67
6 CRIANÇAS E SUAS EXPRESSÕES <i>ESPAÇOTEMPORAIS</i>	71
6.1 Interações e brincadeiras.....	72
6.2 Narrativas sobre o <i>espaçotempo</i>	88
6.3 A criança e a cidade	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO.....	129
APÊNDICE B – CARTA DE REVISÃO ÉTICA	130
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.....	133

MEMORIAL

Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.
 Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.

Em cismar – sozinho – à noite –
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras;
 Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
 Que tais não encontro eu cá;
 Em cismar – sozinho – à noite –
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
 Sem que eu volte para lá;
 Sem que eu desfrute os primores
 Que não encontro por cá;
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Canção do exílio, Gonçalves Dias.

Assim, cheguei em Brasília, não como exílio, mas pela busca da minha família por novas oportunidades. Ainda criança, viemos para essa cidade, eu, meu irmão, meu pai e minha mãe: uma família que acreditava encontrar aqui novos sabiás a cantar. Mas, a chegada em uma nova terra exigiu uma mudança de audição, tivemos que aprender a ouvir novos sons, de outros sabiás, porque aqueles que ouvíamos em Salvador, não ouvíamos em Brasília.

Com o tempo, passamos a estabelecer relações com os lugares que aqui conhecemos. As palmeiras de lá passaram a ser os ipês de cá; o mar de lá, tornou-se o lago de cá; a areia de lá transformou-se na terra vermelha de cá. E tantas outras lembranças afetivas da nossa terra natal foram sendo modificadas em função de outros laços afetivos nesse *espaçotempo*.

Assim, duas décadas se passaram, e hoje estabeleci novos afetos com essa cidade, e aqui me formei e transformei. Hoje, aos trinta e um anos carrego o sotaque de baiana como forma

de valorizar a identidade da terra que nasci, e ao mesmo tempo, carregando também meus estudos como forma de agradecer as transformações que ambas cidades me ofertaram.

Foi em Brasília que me graduei em dois cursos, o primeiro Administração de Empresas, pela Universidade Paulista (UNIP) *Campus* Brasília, o qual concluí no ano de 2010. Em 2011 comecei a lecionar no curso Técnico de Administração na Escola Técnica de Ceilândia ETC-CEP/Ceilândia, uma escola pública localizada no bairro Guariroba daquela Região Administrativa. Essa foi uma experiência maravilhosa, pois, pude perceber como sou apaixonada por sala de aula, e pela docência. Nessa instituição ministrei aulas durante dois anos, tempo do meu contrato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Logo, quando finalizou o contrato, tinha a certeza de que queria ser professora.

Foi então que, em 2013 ao ser aprovada no vestibular da Universidade de Brasília, comecei uma nova jornada profissional. Voltei aos bancos escolares, sabendo que este seria um novo desafio. Ao longo dos semestres pude vivenciar inúmeras experiências construtivas para a minha vida profissional. Logo no segundo semestre ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Müller. Minha primeira pesquisa “Creche e Interação: um levantamento bibliográfico nos artigos científicos (1997-2012)” que foi indicada ao Prêmio Destaque Iniciação Científica e recebeu menção honrosa. Ao quarto semestre, iniciei meu segundo projeto de PIBIC, “Expressividade e música: experiências educativas de pré-adolescentes em Brasília”, também sob a orientação da Profa. Fernanda Müller, em parceria com a Universidade Autónoma de Madri. Foi uma experiência gratificante. Depois, no sexto semestre, iniciei a terceira pesquisa de PIBIC, “Análise de conteúdo dos artigos científicos sobre a avaliação na Educação Infantil (1996-2015), também sob a orientação da Profa. Fernanda Müller.

No sétimo semestre, tive a oportunidade de estagiar como professora auxiliar no Colégio Marista João Paulo II, na turma de Nível I (3 anos de idade), sob supervisão da Profa. Milânea Herman, que muito me ensinou sobre a prática docente. Embora não fosse obrigatório, optei por fazer esse estágio a fim de poder melhor compreender o que ao longo desses semestres estudava nos textos e discutia na academia: o desenvolvimento das crianças; a interação criança-criança e criança-professora; a função docente em um ambiente de educação infantil; a relação entre família e contexto educacional; dentre muitas outras aprendizagens adquiridas neste curto espaço de tempo.

Ao final do curso de pedagogia, dediquei-me à pesquisa para a escrita do meu trabalho de conclusão de curso, quando apresentei um mapeamento das publicações científicas sobre avaliação e Educação Infantil. Nesse período, motivada por aprofundar conhecimentos sobre a

Educação Infantil, iniciei o “Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil: o trabalho cotidiano das creches e pré-escolas”, que trata de agendas de pesquisa e do sistema educativo, deslocando-me para a cidade Reggio Emilia, na Itália.

Hoje, após quase quatro anos de conclusão do meu curso de pedagogia, sou professora em uma escola de educação infantil. A escola está instalada na Asa Norte, em Brasília. O espaço que atende à educação infantil foi recentemente reformado de modo a atender uma proposta pedagógica que trabalha com a compreensão da criança como sujeito de direitos, valorizando a participação e protagonismo das crianças em seu cotidiano escolar, além de estimar o trabalho autônomo do docente.

É nesse espaço que venho sendo provocada pelas próprias crianças a pensar sobre suas relações *espaçotemporais*. Foi assim, em meio a indagações que me inscrevi inicialmente como aluna especial da disciplina “Território, cultura e educação” ministrada pela professora Maria Lídia Bueno Fernandes. Em seguida, passei pelo processo seletivo do atual mestrado, sob a orientação dessa mesma professora. Hoje tenho a alegria de submeter a dissertação da presente pesquisa ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Assim, durante minha vida muito aprendi e me transformei. Aprendi que viver e aprender são ações indissociáveis, as quais nos fazem ser humanos.

1 INTRODUÇÃO

[..] onde estavam os lugares, as paisagens, o mundo que tanto gostava? [...] Via só palavras, números, mas, onde estavam as outras coisas? (trecho do filme “o menino que perdeu sua Geografia”, tradução nossa)

O presente trabalho inicia-se com o trecho que foi extraído do curta-metragem “o menino que perdeu sua Geografia” o qual retrata sensações e expressões de um menino que foi silenciado pelo sistema escolar, assim seus olhares e sua visão de mundo foram distanciados de sua realidade.

A epígrafe traduz impressões da pesquisadora como docente de educação infantil e suas inquietações diante do silenciamento ou da invisibilidade dos saberes das crianças que emergia no cotidiano escolar. Tais inquietações começaram a reverberar no olhar da pesquisadora-professora ao perceber cotidianamente as expressões de espanto e alegria que as crianças demonstravam quando descobriam algo novo que articulava a escola e a vida.

Inquietações respaldadas em estudos durante a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) principalmente pelos conhecimentos adquiridos ao longo de três pesquisas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que demonstraram a importância de perceber as crianças como sujeitos participantes da pesquisa e de suas aprendizagens e na experiência profissional como docente em turmas de educação infantil, percebendo como as crianças, ao expressar seus conhecimentos e noções de pertencimento ao espaço, são silenciadas nas práticas escolares, tendo como argumentos docentes o fato de que muitas vezes esses saberes não correspondem explicitamente aos objetivos curriculares daquele nível escolar.

Dessa forma, surgiu a necessidade de compreender melhor como as noções do campo de conhecimento da Geografia, ligada à ideia das relações que o sujeito estabelece com e no espaço são percebidas na educação infantil. Assim, a pergunta que deverá sular¹ este trabalho é: como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil?? Essa pergunta tem como desdobramentos refletir sobre o que dizem os marcos legais que regulamentam tal etapa da educação básica sobre a espacialidade e temporalidade das crianças; e como as crianças materializam essas espacialidades e temporalidades na educação infantil.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: conhecer como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil. E como objetivos específicos: a)

¹ Optamos pela escolha do termo “sular” a fim de romper com o paradigma da visão eurocentrista a qual coloca o termo “nortear” como aquele vinculado a dar direção a algo. Assim, o termo sular traz a ideia de dar visibilidade ao sul, como forma de romper com a lógica adotada como universal.

identificar as referências sobre espacialidade e temporalidade nos documentos legais da educação infantil; b) conhecer como as crianças vivenciam o *espaçotempo*² na educação infantil em uma localidade específica do DF; c) analisar como as relações entre pares (criança-criança) ampliam a compreensão acerca desses *espaçotempos*; d) identificar as espacialidades e temporalidades infantis e sua expressão naquele cotidiano escolar, compreendendo a conexão da educação infantil com a vida das crianças.

Em termos metodológicos elegemos a abordagem qualitativa para a construção da presente pesquisa, a fim de, como afirma Flick (2009), valorizar a pluralidade percebida nas relações sociais presentes em uma pesquisa de campo. Para tanto, elegemos alguns instrumentos metodológicos respaldados em aspectos epistemológicos em diálogo com as concepções teóricas adotada no trabalho. Com isso, para alcançarmos os objetivos propostos, utilizaremos dois métodos de pesquisa: o método de análise documental, que para Lawrence Bardin (2011) analisa e estrutura as informações contidas em um documento, de modo a contemplar o primeiro objetivo específico e a observação participante para compreender, em um contexto escolar específico, o *espaçotempo* das crianças a fim de contemplar os três últimos objetivos específicos.

De modo a combinar os instrumentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa de campo, apropriamo-nos do método de triangulação de dados, também proposto por Flick (2009, p. 43) o qual define esse método como “a combinação entre diversos métodos qualitativos”, almejando que diferentes perspectivas sejam combinadas para a análise de um tema. Sendo que para este trabalho, tais perspectivas são a relação entre a criança, em um determinado contexto de educação infantil e os documentos legais, a fim de compreendermos a espacialidade e temporalidade da criança na educação infantil.

A relevância da presente pesquisa deve-se ao potencial da temática para novas práticas na educação infantil. O levantamento bibliográfico para a realização da pesquisa indicou que há uma lacuna no que diz respeito à vivência da espacialidade e temporalidade das crianças, seja nas instruções legais, seja no fazer pedagógico. Com isso, provocar reflexões e quiçá apresentar elementos que possam contribuir com transformações acerca de possibilidades

² O termo *espaçotempo* é um conceito que vem sendo consolidado no campo de estudos da Geografia das Infâncias, como bem empregou Lopes (2013, p. 127) quando empregou a expressão de forma conjugada para dizer que é em uma “dessas dobras de *espaçotempo*” que ele como sujeito, se encontra, reiterando então a ideia de que o tempo não é linear e o espaço não é plano, esses se atravessam constantemente. E por isso, neste trabalho optamos por utilizar esse conceito, unindo as palavras espaço e tempo, ao invés, de utilizarmos as palavras separadamente, a fim de demarcarmos esse atravessamento.

metodológicas utilizadas no espaço escolar com as crianças em relação aos seus *espaçotempos*, parece-nos relevante.

A presente pesquisa se estrutura em 6 capítulos e as considerações finais, de forma que o capítulo a seguir apresenta um recorte das produções científicas acerca da Geografia e educação infantil, tendo como *corpus* os artigos científicos produzidos entre os anos de 2001 a 2018. Sendo que nessa análise elencamos três categorias que possibilitaram compreender como aspectos vinculados à “geografia da infância” e a “geografia e educação infantil” têm sido tratadas nesses artigos científicos. Dessa análise apontamos aspectos relevantes das pesquisas notamos, contudo, o quanto o tema ainda pode ser aprofundado nos espaços acadêmicos.

O capítulo subsequente apresenta reflexões teóricas acerca da criança protagonista, a qual tem garantido a sua condição de participar da sociedade a qual está inserida. Para isso, conceitos que embasam a pesquisa e esse olhar sobre a criança como sujeito ativo na educação infantil são descritos ao longo das reflexões. Para tanto, expusemos o conceito de infância e suas transformações ao longo dos últimos séculos; o conceito sobre direitos, participação e protagonismo discutidas nos últimos anos, principalmente nos países da América Latina, trazendo ainda a discussão sobre o direito à cidade; as transformações pelas quais a educação infantil vem passando e como a Geografia está presente na educação infantil; e o conceito de Geografia das Infâncias com ênfase na reflexão sobre o conceito de *espaçotempo* e de cidade.

O quarto capítulo apresenta os aspectos metodológicos adotados, descrevendo também o campo no qual foi realizada a investigação, citando para isso, alguns instrumentos e métodos utilizados para a geração dos dados, tanto no que diz respeito aos marcos legais referentes à educação infantil e documentos da escola, quanto no que diz respeito à observação participante. O capítulo discorre ainda sobre as questões éticas que envolvem pesquisa com criança.

O quinto capítulo discorre sobre o percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa de campo. Para isso, apresentamos brevemente como aconteceu as investigações sejam elas em campo sejam elas na análise dos documentos legais.

Já o sexto capítulo apresenta a análise de todos os dados gerados descritos no capítulo anterior, embasando-se para isso, em uma triangulação de dados (FLICK, 2009) a fim de correlacionar os dados gerados por meio dos variados métodos utilizados em campo para responder os objetivos específicos da pesquisa.

E por fim, as nossas considerações finais, a qual traz os desafios da pesquisa em campo, pontuando a importância das interações com o campo para que seja possível a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Destacamos também alguns apontamentos que seguem necessários à continuidade dos estudos sobre a temática de pesquisa. Por fim, salientamos os aspectos

relacionados ao contexto atual que o mundo vem passando acerca da pandemia do COVID-19 e o distanciamento social que as crianças estão vivendo, e com isso apontamos algumas questões reflexivas que nos fazem seguir “re-pensando” sobre os *espaçotempos* na educação infantil em cenários como esse.

2 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RECORTE SOBRE AS PRODUÇÕES EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

A partir das inquietações que surgiram tanto durante a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) quanto como docente de turmas de educação infantil a pesquisadora sentiu a necessidade de buscar mais subsídios teóricos que embasassem tais inquietações. Por isso, construiu uma revisão bibliográfica em torno das publicações científicas de artigos, de modo a extrair descritivamente os variados olhares dos pesquisadores brasileiros em suas publicações de artigos científicos sobre como as noções de Geografia são desenvolvidos nos espaços de educação infantil e também sobre como a Geografia da Infância vem sendo discutida nesses trabalhos.

Para isso, a referida revisão bibliográfica é de cunho qualitativo (FLICK, 2009) de modo a construir um breve estado do conhecimento das produções acadêmica dessa disciplina, tendo como eixo de aplicação, os espaços escolares voltados para crianças. Para tanto, foi utilizando o método de análise de conteúdo, descrito por Lawrence Bardin (2011, p. 48), como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise foi estruturada em etapas: a primeira como relacionada à coleta dos artigos, para realizá-la utilizamos as plataformas *Googlescholar*; Scielo e CAPES. Fizemos busca pelos artigos para compor o nosso *corpus*, utilizando as palavras-chave “geografia” e “educação infantil”; “geografia” e “séries iniciais do ensino fundamental”, contudo, tais combinações de palavras abrangeram um campo de pesquisa que fugia do interesse de investigação, que teria o foco na primeira infância, compreendida como o primeiro ano de vida até os seis anos da criança. Por isso, partimos para uma segunda busca, utilizando para isso, as palavras-chave combinadas: “geografia” e “educação infantil”; “geografia” e “infância”; “criança” e “espaço tempo”; e “infância” e “espaço tempo” trazendo assim, um foco conceitual maior em nossa pesquisa. Salientamos que para essa coleta de artigos, o termo *espaçotempo* precisou ser utilizado de forma separada e sem o uso de hifens, haja vista que assim, encontramos artigos com essa combinação de palavras, e da outra forma, como uma única palavra não encontramos artigos.

No processo de busca pelos artigos que ocorreu no segundo semestre do ano de 2018 e início do semestre do ano de 2019, utilizamos apenas as combinações de palavras como filtro

da pesquisa e a escolha pelo idioma português, não havendo um recorte temporal delimitado nessa etapa da busca. Assim, encontramos artigos científicos publicados entre o período de 2001 a 2018. Com isso, coletamos 29 artigos, os quais estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Lista de artigos do corpus

	Artigo	Autor	Palavras-chave	Universidade-Revista	Ano
1	Da relação corpo-sol à relação corpo-experiência vivida, uma leitura da orientação espacial na Geografia de Dona Benta	Filipe Rafael Gracioli e João Pedro Pezzato	Experiência. Espaço geográfico. Orientação espacial. Literatura Infantil.	Interface da educação	2014
2	Geografia na pré-escola: desafios de uma alfabetização cartográfica	Franciele Pedrosa Silva; Eliza Dias e Roberto Verdun	Mapa; Aprendizado Escolar; Leitura do Espaço Geográfico; Estratégia Locacional	Revista Raega, UFPR	2017
3	O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades e ruas e parquinhos de uma metrópole	Gabriela Souza Cotrim e Ilka Dias Bichara	Espaços urbanos, brincadeiras infantis, parques infantis.	Psicologia: Reflexão e Crítica	2013
4	Petrópolis com olhos de crianças: o retrato do espaço urbano como suporte didático	Ana Cecília Machado Dias	Infância; Cultura; Imagens; Cidade	ETD - Educação temática digital (Campinas)	2010
5	Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar	Sonia Maria Vanezella Castellar	Educação. Geografia. Aprendizagem. Saber pedagógico e formação.	Caderno CEDES, Campinas	2005
6	"A preto e branco": a Geografia na Educação pré-escolar	Miguel Castro	Pré-escolar; Geografia; Narrativas; Oposições Binárias	III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre	não descrito
7	Geografia da Infância: territorialidades infantis	Jader Janer M. Lopes; Tânia Vasconcellos	infâncias, identidades, territórios.	Currículo sem fronteiras	2006
8	Geografia da Infância: constribuições aos estudos das crianças e suas infâncias	Jader Janer M. Lopes	Geografia. Infância. Crianças. Espacialidades.	Seminário de Educação 2012 - Universidade Federal de Mato Grosso	2013
9	O que dizem as crianças ribeirinhas da Vila do Piriá - Curralinho/PA - acerca de suas práticas culturais	Simeí Santos Andrade; Magali dos Reis; e Laura Maria Silva Araújo Alves	práticas culturais; crianças ribeirinhas; vila do piriá - curralinho/pa.	Childhood & Philosophy	2018

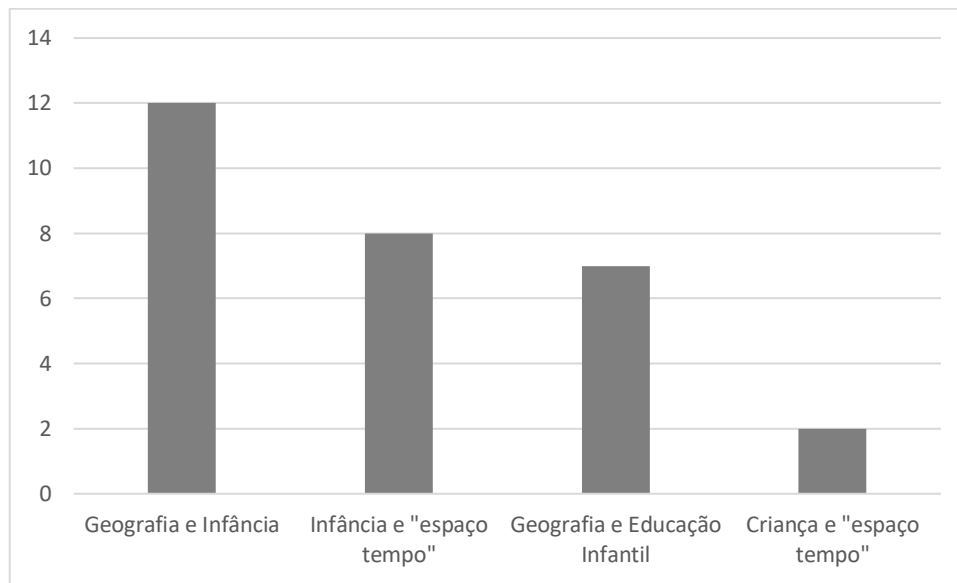
	Artigo	Autor	Palavras-chave	Universidade-Revista	Ano
10	"A gente vai cavando, cavando e cavando até chegar ao tesouro!": cartografia com crianças pequenas	Thiago Bogossian	Cartografia com crianças, Geografia da Infância	Territorium Terram	2014
11	Infância em Gaston Bachelard: reflexões sobre o ensino de Geografia	Juliana Maddalena Trifilio Dias	Gaston Bachelard; Infância; Geografia humanista; Fenomenologia.	Revista da abordagem gestáltica - Phenomenological studies	2016
12	A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância	Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes	Crianças. Infância. Cidades. Geografia da Infância.	Educação (Porto Alegre)	2018
13	Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro	Maria Lidia Bueno Fernandes e Jader Janer Moreira Lopes	vivência; unidade sujeito-meio; quilombo.	Em aberto	2018
14	Mundo-rua: conceito fotografado por crianças	Regina Célia Frigério	Fotografia, Mundo-rua, Lugar, Geografia da Infância.	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2013
15	As relações entre desenho e representação espacial na infância: um estudo sob a ótica da teoria sócio-cultural das relações tempo-espaço-corpo	Paula Cristiane Juliasz e Rosangela Doin de Almeida	não descrito	I Congresso Brasileiro de organização do espaço	2010
16	Geografia da infância: onde encontramos as crianças?	Jader Janer Moreira Lopes e Bruno Muniz Figueiredo Costa	Geografia da Infância. Crianças. Espaço geográfico.	Acta Geográfica	2017
17	Geografia das crianças, geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias	Jader Janer Moreira Lopes	Crianças. Infâncias. Geografia da Infância.	Contexto e educação	2008
18	Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças	Fernanda Müller	Cidade. Etnografia. Fotografia. Infância.	Educação e Realidade	2012
19	Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!	Gizele de Souza	educação infantil, espaço escolar, currículo para crianças de zero a seis anos.	Revista Educar, UFPR	2001
20	Orientações para docência na educação infantil e a constituição do conceito de espaço	C. I. Pieper; G. Ghiggi; P. M. Chaves	Educação Infantil. Conceito de espaço. Ciência geográfica. Atuação docente. Espontaneísmo	Revista Holos	2018

	Artigo	Autor	Palavras-chave	Universidade-Revista	Ano
21	Infância(s) entre o campo e a cidade: perspectivas das crianças quilombolas em Cavalcante/ Goiás/ Brasil.	Maria Lidia Bueno Fernandes	não descrito	Estudios Sociales: Memoria del 56o Congreso Internacional de Americanistas	2018
22	Um não-lugar escolar para crianças afrodescendentes da periferia das periferias.	Maria Cristina Schefer; Gelsa Knijnik	não lugar escolar; cotidiano escolar escolares afrodescendentes	Revista da ABPN	2016
23	Espaço e tempo	Djanira Soares de Oliveira e Almeida	criança. espaço. tempo. professor. educação infantil.	Camine: Caminhos da educação	não descrito
24	Reflexões sobre experiências brincantes de crianças na educação infantil	Raquel Firmino Magalhães Barbosa	Criança. Brincadeira. Protagonismo Infantil.	EDUCERE	2015
25	Culturas infantis: entrelaçando fios das infâncias e fios da escola	Gleisy Vieira Campos	Infâncias. Crianças. Socialização. Práticas culturais	EDUCERE	2015
26	Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela sociologia da infância	Janaina Nogueira Maia Carvalho; Marta Regina Brostolin	Crianças, Atores sociais, Creche e Sociologia da Infância.	Nuances	2017
27	Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral	Levindo Diniz Carvalho	Crianças. Infâncias. Educação Integral.	Educação em revista	não descrito
28	O espaço onde se brinca na educação infantil	Suzana Marcolino; Suely Amaral Mello	Desenvolvimento Infantil. Brincadeira. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.	Nuances	2015
29	Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre cronotopo e a infância	Paloma Dias Silveira; Margarete Axt	Estética; Cronotopo; Infância	Bakhtiniana	2015

Fonte: arquivo pessoal

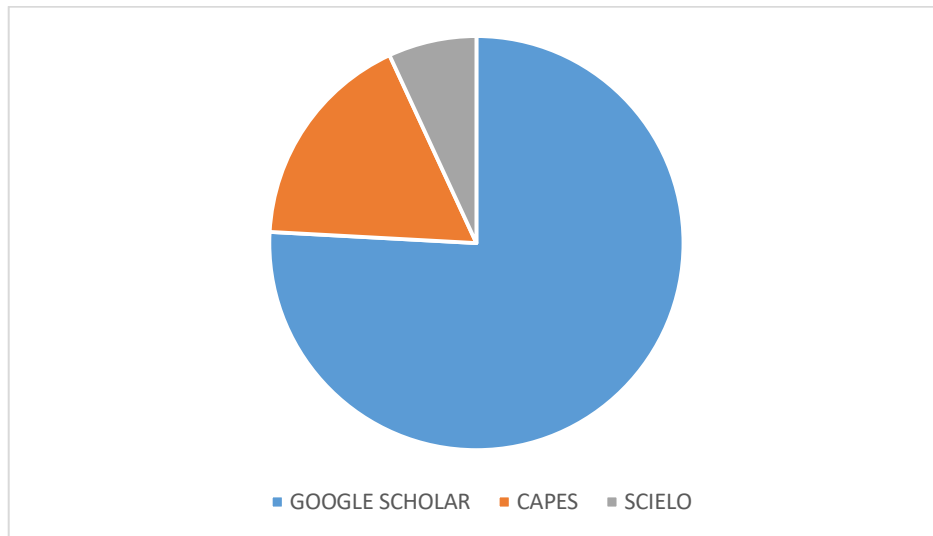
Dos 29 artigos, 12 artigos foram coletados a partir da busca com as palavras combinadas “geografia” e “infância”, oito artigos foram coletados a partir da busca com as palavras combinadas “infância e “espaço tempo”, sete artigos foram coletados a partir da busca com as palavras combinadas “geografia” e “educação infantil”; e dois artigos foram coletados a partir da busca com as palavras combinadas “criança” e “espaço tempo”, como se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Relação de artigos por palavras-chave



Fonte: arquivo da autora

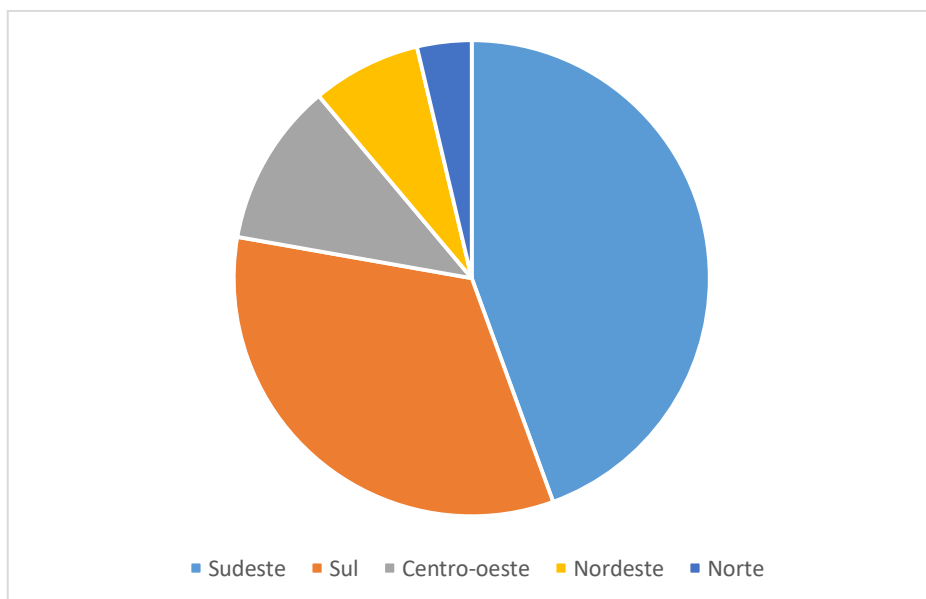
Um dado interessante que a análise dos textos revelou é que utilizando a plataforma GoogleScholar conseguimos totalizar 22 artigos, o que representa mais de 75% do *corpus*, sendo que quatro artigos foram encontrados por intermédio da combinação “geografia” e “educação infantil”, 10 artigos foram encontrados por intermédio da combinação “geografia” e “infância”, seis artigos foram encontrados por intermédio da combinação “infância” e ‘espaço tempo’, e dois artigos foram por intermédio da combinação “criança” e “espaço tempo”. Já com relação às buscas utilizando a plataforma da CAPES, conseguimos totalizar cinco artigos, sendo que dois artigos foram encontrados por intermédio da combinação “geografia” e “educação infantil”, dois artigos foram encontrados por intermédio da combinação “geografia” e “infância”, e um artigo foi encontrado por intermédio da combinação “infância” e “espaço tempo”. E com relação às buscas utilizando a plataforma da *Scielo*, conseguimos dois artigos, sendo que um artigo, foram coletados a partir da combinação “geografia” e “educação infantil”, e o outro artigo que foi coletado por intermédio da combinação “infância” e “espaço tempo”; como se vê no quadro abaixo:

Gráfico 2 - Acesso às plataformas para construção do *corpus*

Fonte: arquivo da autora

Além disso, destacamos que a região de nosso país que mais apresentou artigos publicados com a temática de estudo, foi a região sudeste, com um total de 12 artigos oriundos de periódicos da cidade de São Paulo. Seguidos, da região Sul, com um total de nove artigos. E sequencialmente, a região Centro-Oeste, com três artigos; a região Nordeste com dois artigos e a região Norte, com um artigo. Os outros dois artigos, um não localizamos a região de origem do periódico, e o outro foi um artigo publicado por pesquisadora brasileira em periódico em língua espanhola. O quadro a seguir apresenta esta distribuição.

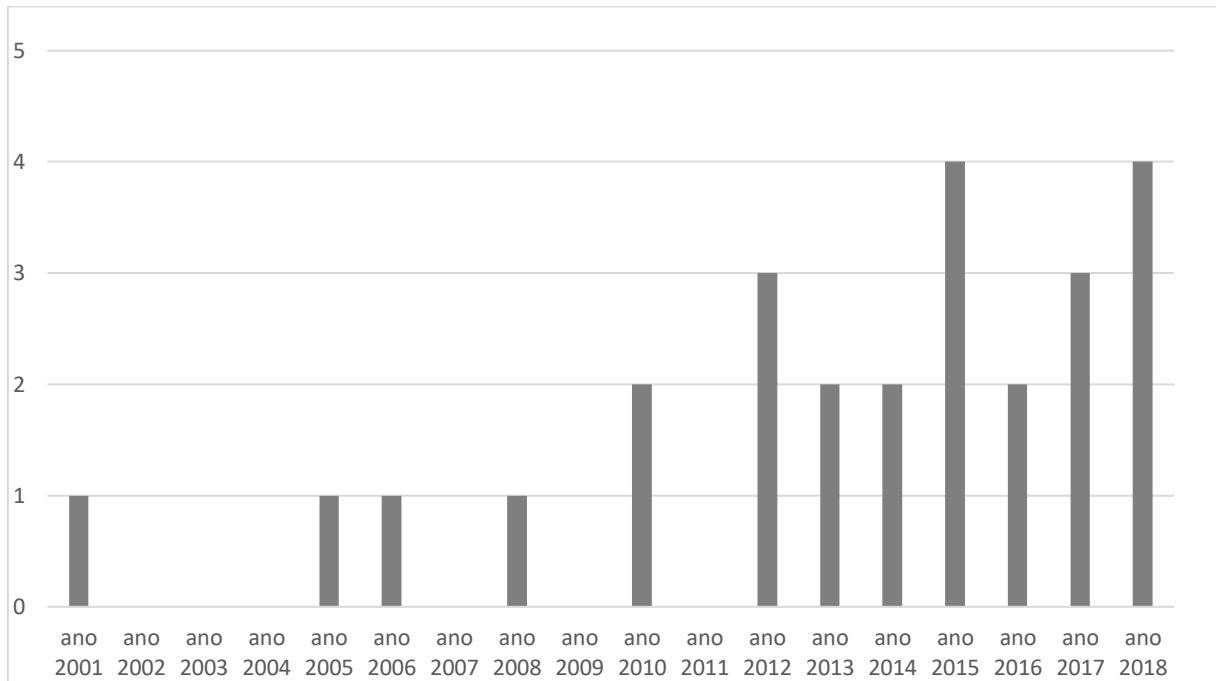
Gráfico 3 - Quantidade de artigos publicados por região do país



Fonte: arquivo da autora

Salientamos também que os artigos foram encontrados com um vasto período temporal de publicação, sendo que o maior número de publicações foi nos anos de 2015 e de 2018, apresentado quatro artigos em cada um desses anos. Como se vê no quadro abaixo:

Gráfico 4 - Quantidade de artigos publicados por ano



Fonte: arquivo da autora

Após essa coleta de artigos, consolidamos então o nosso *corpus* que se constitui como “um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126), o qual na presente pesquisa se apresenta como os 29 artigos que tratam acerca do tema de pesquisa.

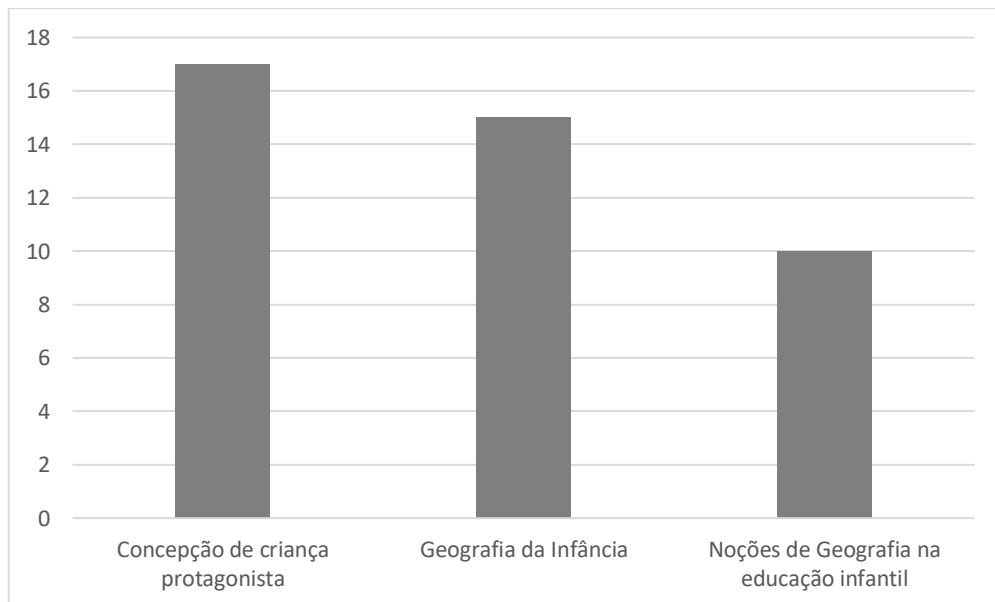
A partir dessa coleta de artigos, partimos para o processo de leitura flutuante que é o modo de “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126) acerca do tema de pesquisa. Assim, foi possível organizar os textos de estudo, de modo a construir um processo de codificação, transformando dados brutos dos textos de forma sistematizada em agrupamentos e unidades de análise. Para em seguida, partimos para o processo de categorização que se dá por meio da transformação ou do tratamento desses dados brutos em dados organizados e prontos para análise e reflexão, para isso, critérios podem ser estabelecidos como forma de organização e padronização dos documentos coletados.

Com isso, os 29 artigos foram lidos, codificados e por fim categorizados de modo a estabelecer uma relação de similaridades e diferenças que possibilitassem a construção de uma análise e reflexão do tema.

Posto isso, algumas categorias de análise foram construídas de modo a estabelecer relações entre os 29 artigos que compõem o *corpus* da pesquisa. Assim, a fim de construir a análise de todo o *corpus* da pesquisa, estabelecemos três categorias de análise, que contemplassem a discussão presente nos artigos coletados, assim, as categorias elencadas são: a) criança protagonista; b) noções da Geografia na educação infantil; e c) geografia da infância. Tais categorias foram analisadas com o intuito de agregar saberes à discussão que também apresentamos neste trabalho. De modo a estabelecer conexão entre o estado conhecimento do campo estudo com o tema investigado nesta presente pesquisa.

Estabelecidas essas categorias, buscamos identificar artigos que tratassem de tais categorias, observando suas similaridades e diferenças conceituais acerca do tema. Assim, como observamos no gráfico abaixo dos 29 artigos de estudo, sendo que 17 artigos discorrem sobre a concepção de criança protagonista, 15 artigos descrevem a Geografia da Infância, e 10 artigos tratam das noções da Geografia na educação infantil.

Gráfico 5 - Categorias encontradas nos artigos do corpus



Fonte: arquivo da autora

2.1 Concepção de criança protagonista

Quanto à categoria “criança protagonista” os dezessete artigos (artigos 4, 5, 7, 9, 12,13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 27 e 29) versam sobre concepções de criança, cada um com

as especificidades do olhar de seus pesquisadores, mas, todos trazendo similaridades no que diz respeito a uma compreensão contemporânea acerca da criança como protagonista de suas relações, trazendo também a compreensão de que o conceito de infância é uma categoria social constituída de sujeitos produtores de cultura, em seus *espaçotempos*, apresentando assim uma dimensão plural desse constructo social que 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 geográficas (artigo 17, p. 67)

Os artigos 4, 5, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 26, 24 e 29 apresentam uma perspectiva crítica e histórica acerca da mudança de olhar sobre a criança, e para isso, o artigo 4 descreve que “ao longo dos séculos a criança foi considerada sem direito a voz: construções históricas e sociais que merecem ser rompidas buscando respeitar e fazer valer os direitos das crianças em nossa sociedade” (artigo 4, p. 190). Nesse sentido de transformação do olhar acerca da criança, o artigo 12 pontua que é importante não se trabalhar com a perspectiva do *vir a ser*, mas, há sim que se reconhecer a pluralidade e a potência das crianças na sociedade em que vivem. Essas reflexões corroboram o que o artigo 18 nos revela, que “[...] conceber as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos não contribui para a compreensão das relações sociais mais amplas [...]” (artigo 18, p. 297). Já, o artigo 5 apresenta a perspectiva piagetiana de modo a compreender o desenvolvimento da criança em suas variadas faixas etárias, dando ênfase na constituição da compreensão do espaço por parte da criança.

Os artigos 7,9 e 17 descrevem como podemos perceber a potencialidade das crianças em suas realidades. Para isso, o artigo 7 defende que é necessário compreendermos a infância como um artefato social, ou seja “uma infância “engatada” em sua realidade” (artigo 7, p. 104). E o artigo 9 ilustra, com base em uma pesquisa em campo, que “aprender a infância amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser” (artigo 9, p. 216).

Salientamos que cinco dos 17 artigos que apresentam essa categoria de análise versam sobre a relação entre escola e essa nova concepção de criança como sujeito ativo no mundo contemporâneo. Quanto a essa relação, os artigos 4, 5, 22, 25 3 27 trazem reflexões de como a escola pode contribuir nesse processo de desenvolvimento da criança como sujeitos ativos em seus processos educativo. Para isso, o artigo 5 aponta que não há que se preocupar apenas em orientar as crianças acerca de conceitos e conhecimento correlatos a suas faixas etárias, mas, há

que se valorizar suas vivências e, a partir dessas, traçar caminhos para aprendizagem. Para tanto, o artigo 4 afirma que:

Acreditar no potencial infantil nos leva a delinear caminhos que contribuam para a participação das crianças enquanto colaboradoras no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando e valorizando a infância considerando as especificidades das crianças em suas múltiplas linguagens, ou seja, uma possibilidade de viver uma cultura escolar que respeite e valorize o pensamento infantil. (artigo 4, p. 200).

2.2 Geografia da Infância

Referente aos 15 artigos (artigos 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 29) que discorrem sobre a Geografia da Infância, 11 desses artigos apresentam uma defesa da criança como protagonista. Sendo que 10 desses artigos, além de tratarem da criança como protagonista, tratam também da relação dessa criança com o espaço.

Quanto aos 11 artigos que versam sobre o protagonismo das crianças, os artigos 4, 12 e 16 destacam que é necessário romper com a concepção de criança como uma fase preparatória para a vida adulta e assim, romper com a “visão de uma infância marcada por aquele que não fala, etimologia da palavra infante.” (artigo 4, p. 190), destacando para tanto, que criança é “alguém que interage com o meio social, que produz cultura, experimenta, observa e é curiosa, capaz de aprender por diferentes caminhos” (artigo 4, p. 201). Pois, como disse o artigo 14, as crianças são atores sociais, “sujeitos produtores de cultura, seres ativos situados no tempo e espaço” (artigo 14, p. 26). E por isso, como destacou o artigo 17, a infância “se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança [...]” (artigo 19, p. 67).

Colocando a criança como protagonista das relações que ela estabelece, seja entre pares seja em suas interações com adultos. Para isso, a criança precisa ter a liberdade de se expressar, e poder dizer "o que pensa, o que deseja, o que quer, e o que anseia" (artigo 9, p. 216).

Portanto, “não é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre” (artigo 10, p. 290). Por isso, como descreveu o artigo 18, as crianças são agentes ativos que se apropriam do mundo do adulto e o transformam, além de dominarem melhor certos conhecimentos técnicos e de colaborarem nos processos de socialização das suas próprias famílias, como no caso dos imigrantes, por exemplo. E como colocou o artigo 13, quando “analisamos o cotidiano da infância na comunidade, é possível

perceber, nos ínfimos detalhes, o enraizamento na cultura, a partir, inclusive, da cooperação, da aprendizagem na e com a presença do outro” (artigo 13, p. 142).

O artigo 3 pontuou a necessidade de se efetivar a construção de espaços de crianças ao invés de espaços para as crianças. Nesse sentido, o artigo 7 propõe que o papel fundamental da Geografia da Infância, é:

a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstruem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (artigo 7, p. 122).

Quanto aos 11 artigos que discorrem acerca da relação entre a criança e os espaços, os textos refletem sobre a necessidade de tornar visível as relações que as crianças, estabelecem com os espaços. Corroborando com esse entendimento, o artigo 7 afirma que “as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam” (artigo 7, p. 119). E por isso, é salutar reconhecer a “necessidade de compreender as infâncias e a vida das crianças a partir dessas produções socioespaciais” (artigo 12, p. 205). Afinal, como percebemos no artigo 14, o espaço” deixa de ser visto como ‘palco’ e passa a ser visto como elemento da composição humana” (artigo 14, p. 34). E, portanto:

o sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstruem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias (artigo 17, p. 67).

Assim, inspirado na fala de Bakhtin, o artigo 16, indica que “as crianças existem, possuem um ser e estar no mundo e que não podem ser invisibilizadas ou emudecidas em nossa relação responsiva para com o outro” (artigo 16, p. 102). Nesse sentido, regulamentações foram instituídas, como pontuou o artigo 8, a fim de ampliar “a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido” (artigo 8, p. 290).

E é com esse entendimento e, na perspectiva de valorização da relação da criança com o espaço, que defendemos o direito da criança de conhecer a cidade em que vive “estabelecendo relações significativas e ampliando oportunidade de experiências culturais” (artigo 4, p. 192).

2.3 Noções de Geografia e educação infantil

Concernente aos 10 artigos (artigos 1, 2, 5, 6, 10, 11, 19, 20, 23, 28) que versam sobre as noções da Geografia na educação infantil, esses tratam a didática e o modo de se trabalhar noções de Geografia no contexto da educação infantil, sendo que um deles se preocupa em fazer apontamentos sobre o conhecimento dos docentes de educação infantil sobre a Geografia.

Assim, os artigos 2, 5, 6, 19, 20, 23 e 28 trazem um olhar contemporâneo da educação, quanto a isso, o artigo 2 aponta que a Geografia escolar precisa abordar “os temas do cotidiano, das experiências dos alunos” (artigo 2, p. 237). E por isso, como defende o artigo 5, é importante pensarmos a um campo do conhecimento que desenvolve a ideia “de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social” (artigo 5, p. 211). Com isso, será possível “atrair a atenção das crianças para a Geografia” (artigo 6, p. 2). E como propõe o artigo 19, “reforça-se, assim, a necessária disposição em dirigir o olhar para os sentidos que o espaço provoca, e [...] dar inteligibilidade às destinações e apropriações feitas no espaço social/educacional” (artigo 19, p. 10).

Para tanto, o artigo 10, destaca a importância de se questionar sobre as possibilidades de aprendizagens e descobertas que, como educador, tem proposto às crianças. E o artigo 11, conclama à reflexão sobre como a Geografia Humanista tem sido desenvolvida nas ancoragens teóricas do fazer docente.:

Já, no que diz respeito à organização didática do docente, um olhar mais distante das propostas atuais de concepção pedagógica emergiu do artigo 1, que traz uma proposta para o uso de um livro paradidáticos como o livro que envolve a Geografia da Dona Benta.

E quanto ao conhecimento que os docentes têm acerca da Geografia, o artigo 5 defende que esse conhecimento seja bem consolidado já na formação dos futuros professores da Educação Infantil, e para o artigo 5 defende o “saber-fazer em geografia, ou seja, a capacidade de aplicação dos saberes geográficos nas atividades escolares, dando destaque para o papel que a disciplina Metodologia do Ensino de Geografia tem na formação docente.” (artigo 5, p. 210).

Assim, após a análise – codificação e categorização – dos conteúdos tratados nos 29 artigos que compuseram nosso *corpus* de pesquisa, notamos que a maior parte dos artigos do *corpus*, ou seja 17 artigos que dizem respeito à categoria que discorre sobre o conceito de criança protagonista, em segundo lugar, encontramos também um número considerável de 15 artigos que discorrem acerca da Geografia da Infância e por fim, um número menor de 10 artigos que descrevem sobre noções de Geografia na educação infantil.

O número de 17 artigos que representam quase 60% do corpus, já nos demonstra que os artigos que vem apresentando a criança como sujeito protagonista de suas relações, por isso, podemos considerar um salto positivo o fato de esse tema já vir sendo discutido em meios acadêmicos, o que possibilita inferir que a infância no cenário atual das publicações científicas nacionais têm sido valorizadas como categoria social que perpassa gerações, além de valorizar sua pluralidade. Por isso, as crianças se apropriam dos lugares, de modo a reelaborar suas culturas e *espaçotempos*, conceito este discutido por Lopes (2018, p. 59) como “herdados das gerações anteriores, prenhes de um passado, mas também do momento atual” e que, portanto, constituem-nos como sujeitos sociais envoltos por condições históricas e geográficas.

Outro ponto também relevante, é apontarmos que a publicação de artigos com essa temática de estudo vem crescendo com o passar do tempo, pois, a maior quantidade de artigos presentes em nosso *corpus*, é oriundo da faixa temporal dos últimos cinco anos, o que totaliza 17 artigos de um total de 29 artigos, representando com isso, quase 60% dos artigos publicados são recentes.

Apesar de percebermos com essa análise um crescimento nas publicações, e uma ampliação do da abordagem de criança protagonista, há que destacarmos que as regiões Sudeste e Sul de nosso país, são as que mais publicaram trabalhos com essa temática.

Outro destaque também é por que a maioria dos artigos que versam sobre a Geografia da Infância ainda utilizam essa classificação do campo tendo a infância no singular? Há que reconhecemos a importância de utilizarmos o termo infância no plural, a fim de reiterar a pluralidade dessa categoria social. Para tanto, citamos assim, o que Fernandes e Lopes (2018, p. 666) afirmam quando defendem o uso do termo no plural, dizendo que:

adota-se “Infâncias” no plural, sem, contudo, propor a invisibilização dos marcadores sociais, étnicoraciais, de classe, de gênero e de territorialidade, o que, nessa perspectiva teórico-metodológica, é imprescindível, considerando o diálogo com autores que se opõem à tentativa de normalização e normatização das infâncias e de seus tempos/espaços.

Feitas tais considerações, salientamos o quanto ainda podemos discutir sobre tais categorias analisadas e presentes nas discussões desses espaços acadêmicos, almejando inclusive ampliar essas publicações nas diversas regiões de nosso país.

3 INFÂNCIA E GEOGRAFIA: DIREITOS E CONQUISTAS

O presente capítulo apresenta reflexões teóricas que embasam a presente pesquisa. Para tanto, foi necessário conceituar infância e suas transformações ao longo dos últimos séculos; compreender a conquista dos direitos, participação e protagonismo das crianças discutidas nos últimos anos, principalmente nos países da América Latina; situar as transformações pelas quais a educação infantil vem passando e como a Geografia está presente nesta etapa da educação básica; além de discutir o conceito de Geografia das Infâncias, tendo a noção de *espaçotempo* como o eixo de reflexão.

Assim, as discussões apresentadas se referem à reflexão sobre quem são as crianças e como a sociedade contemporânea as têm percebido. No intuito de nos perguntamos: as crianças hoje são ouvidas? O que elas pensam e como se constituem nos *espaçotempos*? De que forma a sociedade enxerga a infância? Tais indagações são um convite a discutirmos as crianças na sociedade.

Para isso, discorreremos brevemente sobre a construção de abordagens teóricas instituídas ao longo dos últimos séculos sobre concepções de infâncias e modelos pedagógicos nas sociedades ocidentais, entendendo o papel dos espaços educativos das infâncias como lugares que possibilitam a expressão das crianças. Além disso, tratamos também de documentos legais que têm sido instituídos em nosso país, de modo a viabilizar a promoção de alguns dos direitos das crianças.

Afinal, como sociedade precisamos compreender que “as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores” (QVORTRUP, 1993 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 201), portanto, precisam ser escutadas e serem livres para expressarem suas opiniões e interesses sobre questões que envolvem os contextos da sociedade na qual estão inseridas. Como bem apontou Qvortrup (1993 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 201) poderemos pensar “por que a infância é ignorada nas análises econômicas e políticas? Deveriam as crianças ou a infância ter um lugar nessas discussões?”. Debates como esses expressam o cenário contemporâneo sobre a visão social acerca da infância.

3.1 Infância

Na introdução desse capítulo propusemos algumas perguntas provocadoras que nos fazem pensar se quando as crianças falam, nós a escutamos. Inspirada nessas reflexões, Anete Abramowicz (2018, p. 65) aponta questões cruciais a essa reflexão, afirmando que “em geral,

quando as crianças falam, dizemos que ‘é coisa de criança’, que não é algo sério, ou verdadeiro, ou que não é uma fala que faça sentido.”.

Esse ato de o adulto responder que é “coisa de criança” demonstra um olhar adultocêntrico sobre a infância. Assim, para discutirmos tais questões precisamos compreender que infância é uma categoria social estrutural que vem passando por transformações ao longo dos tempos em diversas épocas, principalmente após os séculos XVII e XVIII, como bem pontuaram Pinto e Sarmiento (1997). E como categoria, a infância precisa ser compreendida não como uma etapa da vida, mas, sim como um “componente da cultura e da sociedade” (REGO, 2018, p. 15) que carrega em si fatores intergeracionais, e que, portanto, pode ser objeto de análise sociológica “articulando-a a variáveis sociológicas clássicas, como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico” (REGO, 2018, p. 15).

Quanto à infância como construção social, Neil Postman (1994) descreve que entre os séculos XIX e XX a compreensão acerca da infância era dividida entre a concepção de John Locke que acreditava que a mente da criança era como uma tábula rasa e que pelas suas experiências com o mundo adulto a criança ia sendo formada; em contraponto à concepção de Jean-Jacques Rousseau que defendia que a criança era como uma planta a ser cultivada e educada, a qual a partir do contato com o adulto era transformada. Postman (1994, p. 60, tradução nossa) resume essa divergência de concepções da infância afirmando que “para Rousseau, a educação era essencialmente um processo de subtração; para Locke, um processo de adição”.

Tal dicotomia entre concepções tem sido deixada de lado, e hoje temos visto movimentos que vêm valorizando a infância em sua pluralidade, em busca de uma compreensão que criança é sujeito ativo que interpreta e reelabora os *espaçotempos* que vivencia, e não apenas como uma fase transitória na qual se deveria inculcar saberes do mundo dos adultos, como antes era concebida. Quanto a isso, Pinto e Sarmiento (1997, p. 1) afirmam que a sociedade vem passando a considerar a infância como “uma categoria social autônoma”, a qual pode ser analisada conforme suas próprias estruturas, valorizando assim, essa categoria social como constituída por sujeitos ativos e protagonistas de suas relações.

O que corrobora com o conceito de criança apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12)

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, como sujeitos, as crianças vivem e transformam lugares, sejam eles urbanos ou rurais, privados ou públicos, de educação formal e/ou não-formal, tornando-se assim, agentes produtores de cultura nos *espaçotempos*. Nessa mesma visão, Jens Qvortrup (1943) defende que a infância precisa ser percebida como uma categoria social, construída socialmente e não como uma etapa preparatória para a vida. Assim, conforme descreve Maria Leticia Nascimento (NASCIMENTO, 2018, p. 9):

são três as asserções principais da perspectiva estrutural da infância, de acordo com Qvortrup: a infância é uma categoria social que manifesta variações históricas e interculturais e não exatamente uma fase da vida; crianças e adultos são afetados pelas mudanças nas sociedades; a natureza da contribuição das crianças é diferente em distintas culturas, embora em qualquer uma delas as crianças contribuam ativamente na sociedade.

Para tanto, Qvortrup (NASCIMENTO, 2011) ancorado em seus estudos, estipula 9 teses que colocam a infância como estrutura social da sociedade moderna, valorizando para tanto os direitos das crianças em nossa sociedade, compreendendo as crianças como sujeitos cidadãos dos *espaçotempos*

As teses supracitadas defendem a infância como forma particular e distinta em qualquer estrutura social de uma sociedade, compreendendo que a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico. Para tanto, o autor defende ainda que a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho e que, portanto, influencia conjuntamente o mundo social e econômico de uma sociedade; afinal, as crianças são *co-construtoras* da infância e da sociedade. Nesse mesmo entendimento, Gülgönen (2019, p. 340, tradução nossa) destaca que é necessário romper com a “negação da capacidade de as crianças tomarem decisões, negação esta, que se vincula com uma representação de que a infância é determinada social e culturalmente”, trazendo com isso, a valorização da criança como sujeito ativo em suas relações, não sendo portanto, um reprodutor da sociedade, mas, sim um agente social que se posiciona e transforma *espaçotempos* e relações humanas” nos contextos em que está inserida.

Com essa defesa da infância como categoria social proposta, a sociedade contemporânea precisa compreender que a criança não é um *vir a ser*, mas, sim um sujeito que vive ativamente nos *espaçotempos*, e mais que isso, a criança produz cultura, não sendo apenas percebida como um ser reprodutor de tudo o que lhes é transmitido. Cabe aqui também destacarmos que a infância como categoria social precisa ser valorizada em sua pluralidade, sendo, portanto, necessário repensarmos o uso do conceito no singular e trazê-lo para o plural, afinal, cada infância traz em si especificidades espaciais, temporais, sociais, culturais.

E é nessa valorização das infâncias que as crianças precisam ser escutadas. Escuta aqui entendida como o ato de ouvir a “maneira como as crianças pensam, interrogam, interpretam a realidade e as próprias relações com elas e conosco” (RINALDI, 2014, p. 81). E quando essa escuta é evidenciada, a criança busca representar o mundo, representando a nós mesmos. Com isso, superamos a visão de “coisa de criança”, para desqualificar esse lugar de fala das crianças.

3.2 Direito, participação e protagonismo

Trazemos a seguir reflexões sobre infância enquanto categoria social e política. Assim, abordamos a participação das crianças na sociedade, tanto no campo político, quanto econômico e social; e abordamos ainda, as relações com os direitos das crianças que extrapolam a visão universal dos documentos legais.

Para pensarmos sobre a constituição dos direitos das crianças, precisamos inicialmente reconstruir algumas concepções dentre as quais aquelas que dizem respeito à afirmação de que os direitos à provisão, proteção e participação foram criados após a instituição de acordos internacionais que trataram esses direitos como universais. Mas, Aitken (2019, p. 32) nos alerta que “direitos universais são necessariamente globais e abstraídos de contextos locais, sendo delineados a partir de noções pré-concebidas de uma condição humana generalizada” o que segue com a lógica neoliberal. Tal concepção demonstra o quanto os direitos instituídos em uma comunidade precisariam refletir as necessidades comuns a uma comunidade em um certo *espaçotempo*, e não apenas àquilo que é referendado por uma comunidade global, não levando em consideração as especificidades temporais e locais. Isso, reafirma o direito contextualizado, especializado e prevê a autonomia desejável sem desamparo de um Estado ausente.

E foi nessa visão universal de direitos que no ano de 1989 e promulgação no início do ano 1990, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) foi outorgada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A qual descreve a infância a partir da ótica do Estado e por isso, a define apenas pelas especificidades referentes à “idade, fisiografia, necessidades e desejos, independentemente de classe, gênero, raça e etnia”. (AITKEN, 2019, p. 84). O que gerou inúmeros questionamentos e apontou diversos problemas acerca da necessidade de se estruturarem os direitos das crianças, precisando levar em consideração as discussões sobre as diferenças espaciais, culturais e religiosas para efetivação desses direitos

Assim, desconsiderando as especificidades espaciais, sociais e culturais das infâncias de todo o mundo, a CDC descreveu direitos universais às crianças, sistematizando em três categorias, são elas: a) direitos de provisão, os quais se pautam na garantia às crianças a

satisfação de suas necessidades básicas; b) direitos a proteção, os quais se pautam na garantia às crianças ao zelo pela sua vida, devendo ela ser protegida de qualquer atentado a sua integridade; c) direito à participação, os quais se pautam na garantia de seus direitos civis e políticos, sendo que esses discorrem sobre a importância de as crianças serem consultadas e ouvidas, assegurando liberdade de expressão e de opinião.

Ainda assim a CDC representou “um momento de viragem na compreensão dos direitos da criança, devido, por um lado a sua natureza, por outro a sua substância (FERNANDES, N., 2005, p. 34), mesmo que deixou de lado tantas especificidades regionais dos sujeitos envolvidos. Sendo que com relação à natureza, os direitos da criança se referem ao fato de que o Estado tem o dever jurídico de assegurar leis conforme os princípios apontados pela CDC; e no que diz respeito à substância é o fato de que a concepção de criança tomou um novo enfoque, a qual passou a ser percebida como sujeito de direitos.

Com isso, os Estados signatários dessa convenção passaram então a se mobilizar em prol de promulgar leis gerais que assegurassem tais direitos, e o Brasil que já tinha garantido como direito constitucional o fato do dever do Estado em proteger a criança em sua Constituição Federal de 1988, promulgou então a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que trata sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990, artigo 1º). Portanto, o “Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a adequar sua legislação a respeito dos preceitos reconhecidos na CDC” (CASTRO *et al.*, 2009, p. 71).

Entretanto, apesar de assegurarmos como direito, o dever de proteção à criança, quanto ao direito à participação das crianças, esse não vem sendo vivenciado em nossa sociedade. Afinal, ainda que na CDC em seu artigo 31, inciso II discorra sobre o direito da criança em participar da sociedade e no ECA em seu artigo 16º também trata sobre esse direito, o que vemos na prática é o quanto esses sujeitos não participam efetivamente da sociedade.

Quanto a essa invisibilidade da participação das crianças e jovens na sociedade, Aitken (2019, p. 45) afirma que “muito jovens estão, hoje, em posição mais precária e carente do que nunca, ainda que sua capacidade de ‘fazer’ tenha se intensificado e os espaços onde eles podem atuar tenham se proliferado”. Afinal, seus direitos são assegurados apenas no que diz respeito ao paradigma da criança/jovem dependente e não da criança/jovem participativa. Sendo este último paradigma aquele concernente ao fato de reconhecer a necessidade de associar:

direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda a indispensabilidade de considerar que a criança é um

sujeito de direitos, que para além de sua proteção, necessita também de margens de ação e intervenção em seu cotidiano (FERNANDES, 2005, p. 45).

Tal margem de ação e intervenção diz respeito ao fato de o exercício de participação referir-se ao “exercício de poder que têm as crianças para fazer com que suas opiniões sejam seriamente levadas em conta e para assumir responsabilmente segundo condição de maturidade e desenvolvimento, decisões compartilhadas com outros assuntos, que afetam suas vidas e de sua comunidade” (CASTRO *et al.*, 2009, p. 25). E, portanto, para que uma criança tenha seu direito à participação efetivado é necessário que ela possa opinar, decidir e agir, conforme suas condições e contextos. Sejam esses contextos em âmbito recreativo, familiar, comunitário e/ou político. Cabe destacar que “crianças não têm apenas capacidade de refletir sobre seus próprios problemas, mas, também têm o direito de desempenhar um papel ativo na transformação de seu entorno” (DERR; CORONA; GÜLGÖNEN, 2017, p. 3, tradução nossa)

Com esse olhar de valorização da criança como sujeito dos e nos *espaçotempos*, Roger Hart (1992) em parceria com a *Urban Child Programme of the UNICEF International Child Development Centre (ICDC)* foi a campo para investigar participação de crianças em quatro países – Quênia, Índia, Filipinas e Brasil. Como resultado dessa investigação, Hart (1992, p. 8) propõe uma “escada da participação” a qual estabelece degraus de envolvimento da criança em suas formas de participação na sociedade. Com isso, o pesquisador delimitou os quatro primeiros degraus da escada como os da não participação, sendo o primeiro denominado como “manipulação”, o segundo como “decoração”, o terceiro do “tokenismo”, nos quais há apenas delegação de funções, e o quarto como o da “delegação com informação”; já os outros quatro degraus subsequente dizem respeito à participação, sendo que o quinto degrau trata da “consulta e informação”, o sexto diz sobre a “iniciativa adulta e partilha de decisões com a criança”, o sétimo, diz sobre o “processo iniciado e dirigido pelas crianças” e por fim o degrau do ápice diz sobre a “iniciativa infantil e partilha de decisões”.

A partir dessa classificação, o autor supracitado discute que o termo “participação” se refere “ao processo de partilha de decisões que afetam a vida e a vida em comunidade em que se vive” (HART, 1992, p. 5, tradução nossa). Sendo que para ele, as crianças precisam ser instruídas para compreenderem o poder de suas decisões nos processos de participação, a fim de que reconheçam as intenções dos projetos que são votados; saibam quem tomou decisões acerca dos projetos; e reconheçam que elas têm um papel significativo nesse processo de participação.

Para Hart (1992, p. 34, tradução nossa) tal compreensão acerca da participação das crianças junto à sociedade propicia “que os indivíduos se desenvolvam como membros mais

competentes e confiantes da sociedade, e que melhorem a organização e o funcionamento das comunidades” a que pertencem. Desse modo, para que o direito à participação seja assegurado, é necessário também que os adultos sejam agentes na promoção de tal garantia, isso implica que as instituições educativas e a família sejam engajadas nesse processo de viabilização do exercício desse direito que as crianças possuem sobre a participação na sociedade. Portanto, a escola desempenha um papel importante nesse processo de fomentar a participação. Assim, nesse processo de efetivação do direito de participação das crianças, em nossa sociedade atual, há que fortalecer suas organizações em prol da tomada de decisões acerca de suas próprias vidas, proporcionando contextos em que elas sejam escutadas, que suas opiniões sejam consideradas e que participem de ações em favor de seus interesses. A fim de, como sociedade presente, compreender que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 8).

Corroborando esse entendimento, Pinto e Sarmento (1997) nos alertam que a participação precisa ser garantida da mesma forma que outros dois eixos de direitos a crianças, que são os eixos da provisão e o da proteção. Afinal, não há como garantir que as crianças sejam participantes da sociedade se elas não têm garantidos outros direitos também básicos a sua existência.

Nesse sentido, defendemos que a escola, ainda que utópica, ocupe papel de destaque no sentido da construção de possibilidades que fomentem a emergência de sujeitos participativos, a qual não apenas transmite informações, mas, viabiliza o exercício democrático em que as crianças exercitam o direito de opinar, decidir e agir perante as decisões do grupo.

O direito à participação pressupõe o direito ao protagonismo, que não implica no abandono, ou seja, deixar a criança à sua própria sorte, se desenvolvendo individualmente sem as mediações e trocas entre pares, mas possibilitando às “crianças se organizarem, de forma a pensarem, proporem e agirem, no fundo, de terem capacidade determinar sua própria vida” (FERNANDES, 2005, p. 122). Assim, o protagonismo diz respeito à condição dada às crianças de se organizarem, e assim, poderem participar da sociedade da qual fazem parte, afinal, “o exercício do protagonismo, da participação ativa da criança, constitui uma ocasião significativa no desenvolvimento de sua identidade pessoal e social” (CUSSIANOVICH; MÁRQUEZ, 2002, p. 64).

E isso, permite que a criança seja agente de seus direitos, participando do que lhe interessa no meio em que vive, rompendo com o pensamento adultocêntrico e paternalista que as sociedades ocidentais têm sobre a criança. Nesse processo de rompimento, percebemos então

uma “maior presença, pertencimento e ação das crianças na sociedade” (VOLTARELLI, 2018, p. 752, tradução nossa).

3.3 Relação criança e cidade

Nesse entendimento de valorização da criança como sujeito de direito com garantia à participação em nossa sociedade, gostaríamos de destacar a importância da relação da criança e a cidade, afinal, há que considerarmos o grande número de crianças que vivem nos espaços urbanos na contemporaneidade. E destacamos também a importância da geografia das infâncias para esse estudo, apresentando indagações acerca de o que pensam as crianças sobre os *espaçotempos* e como elas se constituem nesses *espaçotempos*

Para tanto, se faz necessário compreender a cidade a partir do ponto de vista das próprias crianças, buscando perceber suas vivências na cidade, tanto com a presença de um adulto quanto sem a presença de um adulto. Sabendo que cada criança vivencia a cidade a partir de suas vivências e leituras de mundo, afinal, a “vida na cidade motiva diferentes experiências da criança no uso e apropriação do espaço” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 666). Almejando com isso, notar o protagonismo dessas crianças, de modo a contribuir para a valorização e engajamento das crianças na cidade. Afinal, sabemos que são essas vivências que geram as transformações nas crianças e ampliam suas percepções sobre os *espaçotempos*.

Assim, como bem colocou Cavalcanti (1999, p. 46) a “cidade é, para as crianças e jovens em idade escolar, em primeiro lugar, a sua morada, o seu abrigo. Ela é o lugar no qual as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar” e é na cidade que noções de cidadania e participação começam a ser vivenciadas, desde a primeira infância. Contudo, é importante destacar que quando pensamos em espaços urbanos há que pensarmos nesses como espaços de relações e para isso, é necessário mudarmos a lógica da construção das cidades pelo olhar do adulto, o qual constrói os espaços públicos como espaços que acabam excluindo interações entre sujeitos de diferentes faixas etárias e grupos sociais. Afinal, como bem colocou Gülgönen (2016, p. 413, tradução nossa) inspirada nas reflexões de Francesco Tonucci “as crianças não são os únicos atores sociais excluídos das grandes cidades [...] a mesma exclui não só as crianças, em parte, as mulheres, também as pessoas de terceira idade e, as que têm capacidade reduzida de sua mobilidade”. O que denota que as cidades construídas com esse olhar acabam por ser um *espaçotempo* excludente e não inclusivo.

Dessa forma, abordar o tema relacionado à criança e a cidade, também nos faz refletir sobre aspectos vinculado ao direito à cidade. Sobre isso, cabe destacar que esse “não pode ser

considerado como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada” (LEFEBVRE, 2008, p. 118). Afinal, para esse autor, é necessário a garantia de necessidades básicas dos cidadãos para que eles tenham condições de vida para exercerem seu direito à cidade, mostrando-se assim, como um direito de justiça social. Tendo consciência como bem colocou Harvey (2012) que o direito à cidade vai além da esfera individual, e, portanto, é um direito que considera as transformações sociais que a cidade pode propiciar a todos os sujeitos que dela fazem parte.

Sendo assim, a garantia do direito à cidade rompe com a ideia de apenas garantir o usufruto da cidade, envolve muito mais uma dimensão de justiça social e auxilia no rompimento das “formas monádicas e singulares dos direitos universais” (AITKEN, 2019, p. 43). Pois, a cidade precisa ser um lugar de todos os cidadãos, e não apenas parte da cidade para parte de cidadãos, de forma fragmentada. Esse entendimento, ilustra o quanto o direito à cidade traz para a esfera social peculiaridades inerentes de cada região as quais nem sempre estão expressas nos direitos defendidos pelas organizações internacionais que legislam sobre direitos humanos.

Dessa forma, o espaço urbano não pode ser considerado como “um meio e um poder nas mãos de uma classe dominante que diz representar a sociedade, sem abdicar de objetivos próprios de dominação” (CARLOS, 2017, p. 24). Afinal, o espaço urbano precisa ser garantido a todos, independente de classe social ou de endereço domiciliar do cidadão, o espaço público precisa verdadeiramente ser percebido como um local de todo e qualquer cidadão. E assim, como bem colocou Tavolari (2016) o direito à cidade envolve muito mais do que o direito à moradia e à terra, ele envolve a participação efetiva de seus cidadãos.

Esse entendimento, corrobora a definição de Carlos (2017, p. 40) sobre a cidade, para ela a cidade é “um espaço apropriável para a realização da vida, o que envolve o uso do espaço pelo corpo. Através do corpo, e de todos os sentidos, o cidadão usa os lugares necessários à efetivação da vida”. Assim, a partir do corpo, qualquer cidadão pode usufruir os *espaçotempos* da cidade, contrapondo à lógica da segregação espacial de delimitação de acesso a lugares na cidade a determinados cidadãos.

Por isso, valorizamos uma cidadania democrática em que a partir da participação popular as pessoas são convidadas a pensarem, construir e transformarem os espaços que compõem a cidade. Com isso, “a política pública abriria brecha para a realização de uma cidade equitativa, justa e sustentável” (CARLOS, 2017, p. 48).

Quanto a esse entendimento Lana Cavalcanti (1999, p. 42) diz que “reafirmar o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar “globalizada” ressaltando uma tendência de homogeneização de seus

espaços”. Além de valorizar o cidadão democrático, seja ele adulto, jovem ou criança, possibilitando que eles conheçam suas cidades compreendendo seus espaços com profundidade, percebendo suas dimensões éticas e estéticas. Tornando assim, esses sujeitos seres mais “ativos, criativos, conscientes de seus direitos políticos, sociais, culturais, individuais [e] territoriais” (CAVALCANTI, 1999, p. 45)

Destacada a relevância dessa dimensão, corroboramos às diretrizes do *V Encuentro la Ciudad de los niños* (2008) que reiterou que as crianças “não seriam, mas elas são, seres humanos que atuam e interagem com outros seres humanos e espaços urbanos” (2008, p. 37, tradução nossa,). Sendo assim, é necessário a garantia de suas participações na cidade, e, desse modo, reconhece-se “a capacidade de ser, pensar e agir sobre a cidade” (2008, p. 37, tradução nossa) que essas crianças possuem, compartilhando com elas decisões que dizem respeito ao seu cotidiano na cidade.

Para isso, precisamos pensar o papel da escola, que deve refletir o de uma instituição democrática que valoriza e reconhece a participação da criança como esse cidadão ativo na cidade. Nessa perspectiva, Fernandes (2020, p. 11) pontua que é necessário que a escola “extrapole seus muros e considere o potencial educativo da cidade como parte constitutiva do processo educacional” além de valorizar os saberes que as crianças trazem para a escola acerca de suas vivências na cidade, buscando compreender o que esses sujeitos dizem e pensam sobre os espaços públicos que constituem a cidade.

Dessa forma, a escola precisa pensar o mundo de forma mais holística, percebendo que as aprendizagens das crianças acontecem dentro e fora dos muros da escola. Sendo que os *espaçotempos* devem ser vivenciados como dimensões integradas na formação das crianças e não como segmentadas e lineares. Assim, almejamos uma “escola que pensa e articula novas possibilidades e indica os riscos e distopias da sociedade envolvente [que] também abraça o desafio educativo, de colocar-se como espaço de viver o comum, das relações de liberdade e diferença” (FERNANDES, 2020, p. 15).

Outro relevante ponto de discussões que a introdução desse capítulo nos apresenta é o convite a refletirmos sobre a Geografia das Infâncias. De antemão, frisamos que a escolha para o uso do termo infância no plural é, acima de tudo política, indica que reconhecemos a pluralidade dessa categoria social, e essa flexão nos permite valorizar as “múltiplas infâncias, suas espacialidades e territorialidades” (FERNANDES; LOPES, 2018b, p. 665).

Assim, a perspectiva *espaçotemporal*, dialoga com o campo de conhecimento da Geografia já que “bebês e crianças, nascem em paisagens preexistentes, vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico” (LOPES, 2018,

p. 61) Assim, como sujeitos que constituem essas dimensões geográficas, as crianças têm em si a questão espacial que as constituem em seu processo de desenvolvimento.

É nessa compreensão e valorização das relações estabelecidas na constituição das crianças como sujeitos dos *espaçotempos* que a Geografia das Infâncias se consolida. A qual se apresenta como campo do conhecimento que busca “dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emanam, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar” (LOPES, 2018, p. 61).

Alguns estudos apontam que o binômio criança/espaço começou a ser discutido desde o início do século XX, por meio dos estudos da pesquisadora alemã Martha Muchow, e em sua obra *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (traduzido para o inglês com o título *The Life Space of Urban Child*) a qual “desenvolveu expressivas investigações sobre a relação das crianças com seus meios, sobretudo o urbano, cunhando temas e conceitos que hoje se apresentam à área de Estudos da Infância” (LOPES; FICHTNER, 2017, p. 759).

Outra grande influência para a constituição da Geografia da Infância como disciplina foi por volta da década de 70 do século XX, quando Bill Bunge, apresentou algumas ideias acerca da Geografia das Crianças, baseando-se para isso, “nas teorias vigentes da Ecologia Urbana da Escola de Chicago” (AITKEN, 2017, p. 84), o que provocou uma “revolução espacial na academia” e no olhar da Geografia acerca das crianças.

Desses estudos e contribuições a Geografia das Infâncias foi se constituindo e assim, consolidando a ideia de que as crianças vivem o espaço conforme sua historicidade e geograficidade, levando em consideração suas relações e interações. O que possibilita que o campo do conhecimento tenha por objetivo “compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo” (LOPES, 2018, p. 67). E é com esse entendimento que a Geografia das Infâncias reconhece “a necessidade de compreender as infâncias e a vida das crianças a partir das produções socioespaciais” (LOPES; FERNANDES, 2018a, p. 205). Afinal, são nessas relações que o espaço geográfico vai sendo constituído e os sujeitos sendo constituídos.

3.4 Educação infantil e Geografia

Outras indagações também foram postas no início desse capítulo. Preocupações essas que se pautam no anseio pela compreensão das transformações pelas quais as diferentes abordagens teóricas e modelos pedagógicos já passaram ao longo dos últimos séculos.

Nessas épocas, variadas foram as propostas para embasarem a construção da educação infantil. Afinal, uma nova preocupação começava a surgir nos séculos XIX e XX, nas sociedades ocidentais, marcadas pela concepção eurocêntrica³, que dizia respeito à formação dos cidadãos como “sujeitos sociais” (CAMBI, 1999, p. 211), conscientes de seus direitos e deveres. Assim, os modelos pedagógicos passaram a se voltar mais para um pluralismo de modelos teóricos que diziam respeito a variadas concepções educativas, mas que apresentavam uma similaridade: o intuito de formar os cidadãos.

Nesse período, mudanças sociais, econômicas e políticas evidenciavam transformações nas concepções sobre as crianças, as quais deixavam de ser vistas apenas como adultos em miniatura, e sobre a infância a qual começa a ser compreendida como categoria estrutural, ou seja, “categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635)

Todavia, nessa época, essas novas concepções de crianças e de infância eram apenas seguidas “para os filhos da sociedade burguesa, não para milhares de outras crianças, com histórias de vida bem diferenciadas” (LOPES, 2018, p. 71). Assim, as crianças, excluídas, pobres e marginalizadas da sociedade eram conduzidas aos espaços formais de cuidado e proteção de modo a diminuir problemas sociais da época. Por isso, eram conduzidas a instituições de caráter assistencialista, de modo a receberem ensinamentos acerca de higiene, ordem, bons hábitos, e regras morais.

Nesse mesmo período, em contraposição ao tratamento dado às crianças desassistidas da sociedade, as crianças filhas de burgueses recebiam outro tratamento. Elas eram cuidadas como seres dependentes de seus familiares que precisavam receber educação formal como meio de fortalecer o processo de constituição como sujeito social.

Em contrapartida a essa visão de educação diferenciada para os ricos e para os pobres, estudiosos começavam a discutir a necessidade de se ampliar o acesso às instituições de ensino para as diversas crianças, fossem elas filhas ou não dos burgueses da época. Nesse processo, Estados Unidos e países da Europa muito influenciaram o mundo ocidental nas concepções de infância e de instituições de educação infantil.

Na Grã-Bretanha, por volta de 1816, Robert Owen (1771-1858) fundou a *Infant School*, uma instituição que buscava escolarizar crianças filhas de operários das indústrias locais, a fim de ensinar regras morais a essas crianças e minimizar os problemas sociais que vinham surgindo

³ Quanto às concepções pedagógicas apresentadas neste trabalho, dizem respeito, a um recorte estrutural que mais se refere a uma perspectiva eurocêntrica sobre abordagens pedagógicas que influenciaram práticas pedagógicas também em nosso país. Contudo, tal recorte não exclui diversas outras concepções pedagógicas estruturadas por diversas outras culturas que não se localizam no eixo europeu.

nessa época, quando crianças pequenas já precisavam trabalhar por mais de dez horas por dia nas indústrias. A *Infant School* funcionava como escolas anexas às fábricas da região de New Lanark (Grã-Bretanha) que atendia às crianças, filhas dos operários.

Na Alemanha, por volta de 1873, Friedrich Fröebel (1782-1852) fundou o *kindergarten*, o nome da instituição traz em si uma analogia ao jardim, ou seja, um jardim de crianças, que precisavam ser cuidadas e protegidas. Fröebel acreditava que as escolas deveriam “propiciar o desenvolvimento natural das crianças” (LOPES, 2018, p. 73), o qual a partir do contato das crianças com materiais concretos, as experiências aconteciam e as crianças iam se desenvolvendo.

Essa inspiração dos *kindergarten* foi levada para os Estados Unidos, por intermédio de imigrantes alemães exilados de seu país, os quais por meio desses “jardins de infância” “tencionavam preservar a cultura e língua alemã, inicialmente entre os filhos de alemães nascidos nas Américas, promovendo, tão fielmente quanto possível, a pedagogia de Fröebel” (ABBUD, 2011, p. 2). Por isso, no início essa formatação de instituição de educação infantil ficava restrita às comunidades alemãs instauradas nos Estados Unidos, contudo, com o passar do tempo, e em meio a debates e expansão da concepção de instituições de educação infantil, os *kindergarten* foram se expandindo e alcançando os Estados Unidos, e outros países do mundo.

Em meio a esses debates, sobre o funcionamento dos *kindergarten*, John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos, apresentava seus posicionamentos,, defendendo que “no *kindergarten* se apresenta, sob circunstâncias favoráveis, oportunidades para o estudo da psicologia da criança” (ABBUD, 2011, p. 88), para esse filósofo e educador, nessas instituições eram desenvolvidas “as atividade motoras e construtivas da crianças, as conexões entre os sentidos, a ideia e a atividade expressiva” (ABBUD, 2011, p. 88), sendo portanto, práticas pedagógicas desenvolvidas nas atividades que os docentes propiciavam às crianças no cotidiano dos *kindertartens*.

Já na Itália, por volta de 1907, Maria Montessori (1870-1952) fundou uma abordagem educativa que valorizava uma educação integral da criança. Nessa concepção, havia a preocupação em evidenciar uma autonomia relativa da criança, a qual cabia ao docente o papel de facilitar à criança o seu desenvolvimento junto aos pares.

Décadas depois, inspirado em alguns dos pressupostos acerca da infância, defendidos por tais teóricos reverberados na época na Itália, Loris Malaguzzi (1920-1994) construiu, junto com a comunidade local da região de Emilia Romagna, mais propriamente no município de Reggio Emilia, uma abordagem educativa que valorizava o desenvolvimento das múltiplas

linguagens da criança e enfatizava a necessidade da instituição dos direitos das crianças. Envolvido nessa preocupação sociopolítica, Malaguzzi, estabeleceu “[...] o grupo Nazionale Nidi e Infanzia, que nasce em 1980 por iniciativa de Loris Malaguzzi, constitui-se como uma associação que promove encontros sobre a Educação Infantil, na Itália e fora dela [...]” (FARIA; SILVA, 2018, p. 113).

O que na França foi inspirado pelo ideal de Célestin Freinet (1896-1966), que estruturou uma pedagogia nova, a qual veio para consolidar as concepções de infância que vinham emergindo na época, tanto no cenário europeu, quanto nos Estados Unidos. Assim, Freinet, após se recuperar dos traumas da 1ª Guerra Mundial, onde esteve como combatente de guerra, começou a trabalhar como docente em uma escola rural que atendia crianças da região.

O professor ministrava suas aulas como sessões de trabalho, em que as crianças divididas em grupos podiam participar mais ativamente. Ele acreditava que “[...] há em cada criança recursos que a levam a agir e uma curiosidade que a incita a querer aprender [...]” (AUDET, 2010, p. 254). Por isso, defendia a educação como uma “[...] abordagem participativa, cooperativa, utilizando os campos de interesse daqueles que aprendem e os saberes e o saber-fazer que eles já têm como ponto de partida” (AUDET, 2010, p. 255). Evidenciava com isso, a importância do protagonismo das crianças em seu desenvolvimento como sujeitos do processo de aprendizagem. Esse olhar sociopolítico evidencia que “na Pedagogia Freinet, o lugar do indivíduo é especial, trazendo assim, contribuições para o que viria a ser o estudo do meio, futuramente. Sendo estudo do meio uma concepção pedagógica que coloca “os alunos e alunas e suas necessidades educativas no centro do processo” (FERNANDES, 2008, p. 55). Assim, para Freinet, o “indivíduo é ao mesmo tempo único e participante ativo do grupo. Ele tem seus campos de interesse próprios, suas necessidades particulares”. (AUDET, 2010, p. 257). E por meio dessa busca pelos campos de interesses das crianças, que Freinet valorizava suas participações e cooperações no processo de aprendizagem, de modo a permitir que “cada participante se desenvolvesse na sua integralidade, pois, a riqueza e a força de um grupo, dependem, definitivamente da riqueza e da força das pessoas que o compõem” (AUDET, 2010, p. 255).

Para efetivar essa aprendizagem participativa, Freinet criou algumas técnicas de trabalho, dentre elas, citamos as aulas passeios que “possibilitam a motivação e o interesse ao incorporarem a vida da comunidade e o meio à escola, afastando-se do ensino meramente expositivo” (ARAÚJO; PRAXEDES, 2013, p. 246). E com isso, Freinet conseguia inserir mais os alunos no cotidiano da vida além dos muros da escola, trazendo dos alunos contribuições interessantes sobre a vida, de modo que “o que elas observavam, o que aprendiam, era relatado

em classe e era objeto de ajustes, de pesquisa, e de transcrição, atividades que enriqueciam mais ainda a expressão e a comunicação” (AUDET, 2010, p. 255)

Feitas tais considerações sobre as variadas concepções pedagógicas na idade moderna que influenciam o discurso ainda presente nas instituições educativas ocidentais, tendo como intenção não ampliar o debate, mas, sim, desvelar a preocupação que esses autores já tinham desde os séculos XIX e XX em consolidar a ideia de que a criança é um ser integral e sujeito de direitos buscamos portanto, elencar tais educadores como Robert Owen, Friedrich Fröebel, John Dewey, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Célestin Freinet, de modo a apontar que em uma mesma época apresentaram contribuições significativas nas discussões para as instituições educativas de crianças, e que até hoje contribuem para nossas instituições de educação infantil.

Considerando tais contribuições sobre as concepções de criança e de infância, , por volta das décadas de 70 e 80 do século XX, o Fundo das Nações Unidas para a Infância da Organização das Nações Unidas (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) também voltaram suas discussões para a educação infantil. Afirmavam, portanto, que a educação é um direito fundamental da criança, e quanto a essa defesa, a UNESCO segue defendendo como um dos seus objetivos a “mobilização pela educação, para que toda criança, menino ou menina, tenha acesso a uma educação de qualidade como um direito humano fundamental e como um pré-requisito ao desenvolvimento humano” (UNICEF e UNESCO, 2019).

Nesse período de tantas mudanças sobre concepção de infâncias e de instituições educativas para crianças, as quebras de paradigmas oriundos dos países europeus e dos Estados Unidos, reverberaram, por volta de 1980, no Brasil, uma preocupação social sobre a infância e o papel das instituições de educação infantil de nosso país. Na época, a população reivindicava em suas lutas que as crianças deixassem de ser percebidas como sujeitos de tutela do Estado, e passassem a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, como pontuou Andrade (2010). Um episódio crucial que revela essa maior participação das crianças foi a assinatura de mais de 1 milhão e 400 mil crianças e adolescentes no documento que descrevia a proposta “Criança, prioridade nacional”, o qual versava, naquela época, sobre a inserção de direitos constitucionais para crianças e adolescentes. (AS CRIANÇAS NA CONSTITUINTE, 2019).

Tendo essa maior presença da população nas lutas pelos direitos e participação das crianças, o Estado começou a se mobilizar, de modo a regulamentar os direitos da criança à educação, e assim, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, instituiu dentre outros

direitos a garantia à educação, descrevendo no artigo 208, inciso IV, que é dever do Estado ofertar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade⁴”.

Assegurado tal direito constitucionalmente, o Estado implantou políticas sociais a fim de subsidiar instituições de educação que atendessem às crianças, de modo a assegurar os direitos garantidos pela lei maior. Para tanto, as instituições de educação que atendessem crianças de 0 a 6 anos precisariam de fomento para desempenhar as atribuições constitucionais. Quanto a isso, Kuhlmann Jr. (2000, p. 6) afirma:

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Foram dessas mudanças estruturais que emergiu a necessidade da promulgação de diretrizes que orientassem a educação, e inclusive colocasse legalmente a educação infantil como primeira etapa da educação básica. A partir dessa regulamentação, dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), o Estado brasileiro passou a instituir a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, creches e pré-escolas passavam a ser de competência dos órgãos de educação e não mais dos órgãos de assistência social, como eram antes.

A conquista da educação infantil como primeira etapa da educação básica fortaleceu a defesa da instituição dos direitos das crianças. Afinal, o acesso às instituições de educação infantil passa a ser um direito da criança e não uma condição que a família oferecia aos filhos. Assim, o Estado se comprometia com o desenvolvimento das crianças, não apenas com os cuidados e higiene da população de 0 a 6 anos, mas, também com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, espaciais e temporais, dimensões que vão além dos aspectos vinculados ao cuidar. E assim, ratificava o fato de que:

O reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária. (ANDRADE, 2010, p. 146)

⁴ Atualmente, em decorrência da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

O que possibilitou a valorização dos espaços de educação infantil no Brasil, consolidando o entendimento de que creche e pré-escola são espaços para a promoção da educação de qualidade, os quais possibilitam às crianças o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, através de vivências e experiências pedagógicas dos contextos em que as crianças estão inseridas.

Assim, o reconhecimento da função educativa desse segmento ilustra a preocupação do Estado em normatizar o caráter educativo dessa etapa da educação. Para isso, a LDBEN (Lei 9394/1996) em seu artigo 29 defende que:

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com isso, o Brasil começou a estabelecer uma nova identidade para institucionalizar a educação infantil do país, a qual passa a valorizá-la por si mesma, e não mais com um fim compensatório, em que as crianças seriam recompensadas pelas deficiências do Estado, no que diz respeito às desigualdades sociais. Por isso, novas regulamentações e atualizações de antigas regulamentações (DCNEI; LDBEN; PNE; BNCC) vêm sendo instituídas ao longo dos últimos anos em âmbito federal que visam o alcance dos municípios, os quais têm a competência em gerir as instituições públicas de Educação Infantil, de modo a promover uma educação de qualidade às crianças desde a primeira infância.

Assim, a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em nosso país, a qual tem como objetivo “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 11). Sendo que para isso, a resolução traz a definição legal de educação infantil, a qual é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

E afirma ainda a responsabilidade do Estado em garantir a oferta da educação infantil para qualquer criança de nosso país, sem requisitos de seleção. Paralelamente a essas mudanças nas políticas de governo, inclusive da educação infantil, o Estado se mobilizou para a reestruturação da LDBEN e com isso, promulgou sua atualização legal, decretando a Lei 12.796

de 4 de abril de 2013, a qual alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 a fim de estabelecer algumas novas disposições. Sendo que uma dessas disposições presente no artigo 29 trata de alterar a idade limite de seis anos para ser de cinco anos das crianças que frequentam a pré-escola, e torna ainda obrigatório o acesso das crianças entre 4 e 5 anos à pré-escola, trazendo outras regulamentações comuns ao trabalho pedagógico das instituições de educação infantil.

Atrelado a essas mudanças legais da educação infantil, há também o Plano Nacional da Educação que tem como primeira meta:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9)

Quanto a essa meta, o Governo Federal defende o desafio dos municípios em alcançar essa universalização da pré-escola em um plano decenal, e reitera a necessidade de prover vagas para 50% das crianças em creches. Portanto, o governo federal fica imbuído de repassar parte dos valores do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os municípios administrarem também as instituições de educação infantil.

Em meio a essas lutas e garantias asseguradas tanto pela LDBEN de 1996, quanto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, o Governo Federal no ano de 2017, após amplo debate nacional, promulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive normatizando a educação infantil. A BNCC coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, estabelecendo direitos e objetivos de aprendizagem para crianças.

Apesar, de ter-se avançado com relação aos direitos e ao protagonismo das crianças nos espaços educativos, o documento que estabelece a BNCC vem gerando discussões e por isso, o Movimento *Interfóruns* de Educação Infantil do Brasil no ano de 2018 se manifestou por meio de uma carta destacando diversos pontos em defesa da Educação Infantil do nosso país, trazendo apontamentos sobre a BNCC, sugerindo assim, “uma leitura atenta dando ênfase à sua origem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos campos de experiência, nos direitos de aprendizagem das crianças e nos temas contemporâneos” (CARTA COMPROMISSO DO MIEIB, 2018, p. 2).

Feitas as devidas considerações, a BNCC se institui como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”

(BRASIL, 2017, p. 7). Desse modo, o documento reitera o caráter educativo dessa etapa da educação básica, destacando a importância da relação entre o cuidar e o educar na educação infantil. Além disso, o documento defende que creches e pré-escolas devem “[...] acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2016, p. 34) a fim de promover a aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento nos *espaçotempos*.

Desse modo, a educação infantil passa a valorizar o conhecimento que as crianças têm de si e do mundo, e assim, os docentes precisam formular suas estratégias metodológicas a fim de ampliar esses saberes, de modo a contribuir com o desenvolvimento das crianças nos espaços educativos.

Para tanto, a BNCC coloca que é necessário que os professores de crianças procurem evidenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento à criança na educação infantil, sendo que um desses direitos, diz respeito a:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2016, p. 36)

Contudo, para que a criança seja percebida no espaço escolar, pelo olhar docente, como sujeito é imprescindível “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2016, p. 36). Sendo que essa intencionalidade docente precisa refletir “organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2016, p. 37).

Assim, cabe aqui reiterar a importância do olhar docente sobre o fazer da criança que é construído no cotidiano escolar, ouvindo suas reflexões e representações dos *espaçotempos*. Destaca-se, portanto, que essa percepção de *espaçotempo* que as crianças têm e que representam de variadas formas (em desenhos, esculturas, brincadeiras, dentre outras formas de representação) no cotidiano escolar podem ser desenvolvidas a partir das instruções dos docentes, os quais podem promover reflexões e conversas com as crianças sobre o *espaçotempo*.

Para isso, é necessário que a educação infantil seja um ambiente de troca e de escuta sensível, a fim de que os saberes ali expressados sejam ouvidos e venham a dialogar com as práticas docentes. Assim, ao nos “aproximarmos das relações que as crianças possuem com

seus espaços, podemos compreender como as diferentes representações de infância emergem” (LOPES, 2011, p. 101).

Com isso, temos na educação infantil a concepção de que os *espaçotempos* e os saberes que as crianças trazem dessas relações tornam-se uma condição social, em que os espaços são “espaços geográfico, densos e intensos de humanidades, e não formas vazias e simples de estruturas edificadas” (LOPES, 2011, p. 101).

E é essa compreensão que precisa estar nas práticas educativas. As crianças e suas relações com os espaços precisam ser percebidas nas ações educativas da educação infantil. Afinal, como bem colocou Lopes, “a noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é cultura, é signo, constituída a partir do contexto no qual se está inserido”. (LOPES, 2011, p. 102). Desse modo, os saberes das crianças e suas interações precisam ser considerados nas práticas docentes da Educação Infantil. Isso,

pressupõe um novo olhar para as crianças, inclusive da própria Geografia. Um olhar que desvele a presença de crianças na constituição e construção do território [...] fincados num tempo-espaço, portanto, como produtoras desse país e desse planeta, como sujeitos presentes nas paisagens e construtoras dessas paisagens, que deixam marcas e rastros no espaço e no tempo. (LOPES, 2011, p. 103)

É nessa compreensão que sabemos o quão necessário é “reconhecemos a importância ética e responsável de se pensar uma geografia da infância para as crianças, mas sem deixar de fora uma geografia da infância com as crianças” (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 244). Assim, sabemos que a geografia tratada na educação infantil precisa considerar a criança como sujeito ativo da aprendizagem.

4 ESCOLHA METODOLÓGICA

A presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil, a fim de compreendermos como essas noções são percebidas nos documentos legais que normatizam a educação infantil, e identificar como as crianças materializam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil.

Para isso, analisamos os documentos legais que normatizam a educação infantil e o documento da escola, buscando identificar como esses textos tratam os aspectos ligados às noções de espacialidade e temporalidade da criança na educação infantil. Assim, investigamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à educação infantil; o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal; e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

Buscamos também compreender como as crianças vivenciam o *espaçotempo* na educação infantil, analisando como as relações entre pares (criança-criança) ampliam a compreensão acerca desses *espaçotempos*, a fim de identificar as espacialidades e temporalidades infantis e sua expressão no cotidiano escolar, compreendendo a conexão da educação infantil com a vida das crianças.

Para tanto, consideramos a criança como sujeito participante da pesquisa, protagonista de suas ações no espaço educativo no qual está inserida. Destacamos que a pesquisadora precisou ser percebida pelas crianças como sujeito participante da pesquisa, já que como sinalizou Pires (2007, p. 244) “ser comparada à professora pode trazer dificuldades para a pesquisa, como já discuti, uma vez que a relação professor-aluno se baseia, em alguma medida, no pressuposto de que o primeiro sabe e o outro ignora”, o que pode prejudicar a relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Além de limitar as potencialidades dos discursos que emergem no processo de observação das crianças no contexto em escolar.

Assim, as crianças percebendo a pesquisadora como participante da pesquisa e elas como coprodutoras dessa pesquisa, as investigações fluíram de forma mais realista sem tantos filtros que entravam o processo investigativo, o qual pretende compreender as espacialidades e temporalidades das crianças na educação infantil.

4.1 A abordagem qualitativa

Propomos uma pesquisa de cunho qualitativo (FLICK, 2009) a fim de compreender a pluralidade percebida nas relações, possibilitando a compreensão de um fenômeno estudado no contexto no qual essas relações são estabelecidas. Quanto a isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 16)

afirmam que o termo “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”: riqueza dos dados recolhidos em campo; investigação correlacionada ao contexto; e a busca para compreender a complexidade das relações imersas em um contexto investigativo. Assim, uma pesquisa de cunho qualitativo é descritiva e apresenta o foco maior no processo da investigação e não apenas nos resultados colhidos como dados da pesquisa.

Quanto a esse exercício de percepção do contexto investigado, foi necessário que a cada encontro em campo, a valorização da escuta fosse algo basilar para a investigação. Afinal, é “a capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência que está claramente presente nas crianças pequenas” (RINALDI, 2016, p. 235). Com isso, o exercício da escuta permitiu que as crianças produzissem perguntas e não que buscassem respostas, além de respeitar suas emoções e pluralidades envolvidas nas situações do cotidiano escolar, de modo que a escuta fosse a base das relações que perpassam as vivências na educação infantil.

Para tanto, Godoy (1995, p. 21) destaca que “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. No caso da presente pesquisa, fomos a campo a fim de buscar compreender como as noções de espacialidades das crianças são tratadas no contexto da educação infantil, sendo as crianças os nossos sujeitos da pesquisa, e o contexto, uma instituição de educação infantil.

Nesse intuito, elegemos alguns instrumentos metodológicos respaldados em aspectos epistemológicos coerentes com as concepções teóricas adotada no trabalho. Com isso, utilizamos dois métodos de pesquisa: o método de análise documental, que para Lawrence Bardin (2011) dá forma às informações contidas em um documento, de modo a contemplar o primeiro objetivo específico; e a observação participante como Bogdan e Bilken (1994) definem, ou pesquisa participante como Severino (2007) define, a qual independentemente da denominação empregada diz respeito à estratégia metodológica utilizada para estruturar as observações de campo. Neste caso implica em compreender em um contexto escolar específico o *espaçotempo* e as territorialidades das crianças de forma a contemplar os três últimos objetivos específicos.

Quanto à análise documental, acreditamos na importância de compreendemos como os documentos normatizam aspectos vinculados à espacialidade e temporalidade da criança, pois, embora essa análise não esteja vinculada ao contato direto com os sujeitos da pesquisa, ela nos permite compreender melhor o fenômeno estudado, afinal, esses documentos são “considerados importante fontes de dados” (GODOY, 1995, p. 21).

Já no que diz respeito à observação participante, ou pesquisa participante, Severino (2007, p. 120) define que é aquele instrumento metodológico “em que o pesquisador para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” de modo a compreender o processo no qual os sujeitos estão inseridos, a fim de obtermos elementos que serão analisados e compreendidos à luz do contexto da pesquisa. Nesse entendimento, a pesquisa procurou desvelar os contextos evidenciados no campo da coleta de dados, apresentando uma análise crítica da situação real vivenciada no momento da pesquisa, objetivando compreender de forma coerente a relação “criança - *espaçotempo* – educação infantil”.

De modo a combinar os instrumentos utilizados na pesquisa de campo, apropriamo-nos do método de triangulação de dados, proposto por Flick (2009, p. 43) o qual o define como “a combinação entre diversos métodos qualitativos”, almejando que diferentes perspectivas sejam analisadas para a compreensão de um tema. No caso da presente pesquisa, a triangulação é para “enriquecer e complementar ainda mais o conhecimento e superar os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual” (FLICK, 2009, p. 362), a fim de que possibilite a combinação de variados instrumentos para ampliar o espectro de visão da investigação em campo. A combinação de instrumentos metodológicos teve como eixo a compreensão da relação entre a criança, os *espaçotempos* e os documentos legais da educação infantil, a fim de compreendermos o que tais perspectivas refletem sobre a espacialidade e temporalidade da criança na educação infantil.

Para tanto, o campo de pesquisa do presente trabalho precisou ser construído em uma instituição educativa que valoriza as crianças como sujeitos ativos de suas aprendizagens, e que oportunize “à criança vivenciar situações diversas, assimilar a cultura do meio em que vive e a ela se integrar, adaptando e modificando as condições que o mundo lhe oferece” (PPP, 2016, p. 5). A fim de que suas interações sejam estimuladas, levando em considerações contextos educativos potentes que evidenciem a relação das crianças com os *espaçotempos*. Afinal, para compreender como as crianças percebem o *espaçotempo* em meio ao cotidiano escolar é necessário que elas possam se expressar com mais autonomia, ainda que uma autonomia relativa, nos espaços educativos.

4.1.1 *Entrelaçamento teórico-metodológico*

Posto isso, coletamos as informações em campo, a partir do uso de variados instrumentos metodológicos, e em seguida fizemos a análise desses dados, conforme a relação, criança – *espaçotempo* – documentos legais. Com isso, optamos aqui pelo uso do termo entrelaçamento teórico-metodológico de modo a destacar a construção do diálogo entre a base teórica do presente trabalho e as vivências no trabalho de campo, buscando ir além do percurso metodológico, trazendo assim, as reflexões teóricas sobre esse percurso.

Assim, utilizamos inicialmente o método de análise documental que procura dar forma “as informações contidas em um documento, a fim de facilitar sua compreensão e análise” (BARDIN, 2011, p. 51), e neste caso, a análise dos textos teve como objetivo identificar as referências sobre espacialidade e temporalidades nos documentos legais sobre educação infantil e o que consta nos documentos da escola sobre a temática espacial, documento esse que se configura no Projeto Político Pedagógico da escola estudada no campo da pesquisa (PPP). Para isso, propusemos que os primeiros encontros em campo fossem para coleta de dados referentes aos documentos legais que a escola utiliza a fim de orientar suas estratégias pedagógicas. Com isso, fizemos a análise de tais documentos, sejam eles aqueles dispositivos legais, seja ele o PPP da escola.

Após essas análises e categorizações no que diz respeito às discussões sobre a temática espacialidade da criança presente em tais documentos, iniciamos então o processo de observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994) ou pesquisa participante (SEVERINO, 2007) com a turma no campo de pesquisa. A fim de conhecermos como as crianças vivenciam o *espaçotempo* da educação infantil, analisando suas relações entre pares (criança-criança) de modo a ampliarem suas compreensões acerca desses *espaçotempos*, identificando suas espacialidades e temporalidades no cotidiano escolar.

Quanto à observação participante, “revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real”, como bem descreveu Laville e Dionne (1999, p. 176). Esta pesquisa propôs assim, observar o cotidiano de uma turma escolar em um espaço de educação infantil e realizar algumas experiências com as crianças da turma, de modo a perceber como o *espaçotempo* é reelaborado por esses sujeitos em meio ao cotidiano escolar.

Quanto aos registros das observações eles apresentaram a forma como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades, de modo a perceber como elas elaboram suas descobertas, discussões e construções coletivas acerca do *espaçotempo* em que se percebem quando em interação com os pares. Para isso, os registros basearam-se nas observações

percebidas no campo da pesquisa. Os quais foram estruturados nos diários de campo da pesquisadora, a qual discorreu suas percepções em notas de campo, e também nas observações acerca da construção dos mapas vivenciais e participações das crianças nas rodas de conversas da turma para refletir com o grupo.

Quanto ao diário de campo, a pesquisadora fez seus registros das notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150), ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Essas notas apresentaram o máximo de detalhes que corresponderam ao processo de observação participante em que a investigador presenciou, ou seja, elas precisaram ser “detalhadas, precisas e extensivas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150)

Quanto aos mapas vivenciais, sabemos de antemão que o espaço geográfico percebido como dimensão de desenvolvimento da criança, “nos impele a considerar a indissociabilidade entre o desenvolvimento humano e a espacialidade” (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 246). Sendo assim, para compreendermos o desenvolvimento das crianças precisamos levar em conta suas noções e relações no e com o *espaçotempo*, deixando de lado concepções que colocavam a criança apenas como reprodutoras de culturas. Rompendo com a ideia de que:

As múltiplas linguagens infantis são reduzidas a sua capacidade de produzir desenhos a comporem manuais e portfólios, designados ao mundo adulto e suas apreciações, pouco – ou quase nada- são percebidos como documentos históricos e geográficos, marcadores de existências e capacidades de deixar rastros. (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 248)

E, portanto, as construções dos mapas vivenciais elucidam muito mais do que uma condição figurativa, afinal, os mapas vivencias têm como objetivo explorar a condição humana, em suas dimensões histórico e geográfico. Colocando a criança como sujeito ativo e plural no *espaçotempo* representado em seus traçados.

A construção desses mapas vivenciais leva em consideração os aspectos ligados à condição de reelaboração criadora proposta por Vigotski (2009, p. 17), o qual define como a “capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras”, permitindo com isso que o sujeito criador reelabore suas impressões sobre uma experiência vivida. E para isso, Vigotski (2009, p. 23) defende ainda que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou”, e, portanto, mais, ela tem condições de fazer suas próprias criações, e expressar essas vivências em seus mapas vivenciais.

E para a construção desses mapas, há também que considerarmos a compreensão do cronotopo, o qual para Bakhtin (2018, p. 11) significa a “interligação essencial das relações de

espaço e tempo”, conceito este advindo da teoria da relatividade da Física, mas, abraçada pela literatura no que diz respeito à construção dos cenários e das narrativas textuais. O conceito abarca então a condição de inseparabilidade entre o espaço e o tempo. O qual pode ser percebido nas narrativas pelas crianças dos seus mapas vivenciais.

Quanto às rodas de conversa, elas funcionaram como os momentos em que as crianças foram convidadas a fazer um exercício de escuta de si e do grupo, de modo a compreenderem suas impressões individuais em meio a uma coletividade acerca das suas espacialidades. Nesse entendimento, o exercício de escuta, precisa ser compreendido como um compromisso em “assumir a responsabilidade pelo que é compartilhado”. (RINALDI, 20016, p. 236). É por isso que os relatos e reflexões construídas nesses momentos terão como objetivo fomentar esses processos de escuta, a fim de que as crianças se sintam convidadas a refletirem sobre seus *espaçotempos*, de modo a gerar reflexões sobre: como percebemos esses *espaçotempos*?; quais transformações e inserções nesses *espaçotempos* as crianças podem promover?; como podemos materializar essas reflexões?.

No que diz respeito à construção desses mapas vivenciais e do registro das falas e reflexões das crianças sobre suas espacialidades e temporalidades, salientamos a importância desse processo de diálogo, a fim de reiterar uma perspectiva em que a UNICEF no ano de 1996 trouxe com a promoção do programa “Cidades amigas das crianças” que reafirma a relevância da participação das crianças na vida em comunidade, destacando, o quanto elas precisam ser ouvidas sobre seus olhares e perspectivas sobre a cidade na qual estão inseridas sendo que elas afetam e são afetadas pela cidade, como em uma relação dialética.

4.1.1.1 Organização dos encontros

Realizamos cerca de 12 encontros com a turma, como consta no quadro abaixo, nos quais foram propostos instrumentos metodológicos, como citados na sessão anterior, a fim de ampliarmos nossa compreensão sobre como as crianças percebem o *espaçotempo* em seu cotidiano.

Quadro 2 - Encontros em campo

DIA 1	Observação e primeiro contato com os sujeitos da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos • Anotações
DIA 2		
DIA 3	Roda de conversa sobre a pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação do áudio, • Anotações; e • Foto da roda de conversa
DIA 4		

DIA 5	Desenho e narrativa sobre o trajeto ESCOLA-CASA	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio das crianças; • Desenhos
DIA 6		
DIA 7	Reflexões sobre a cidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho individual da cidade; • Nomeando os lugares da cidade • Desenho coletivo da cidade
DIA 8	Aula passeio pela vizinhança da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos feitos pelas crianças
DIA 9	Reconhecendo um mapa da cidade do Recanto das Emas	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio das falas na roda sobre o mapa da cidade e da região onde a escola está localizada • Áudio do momento de completar um mapa da região onde a escola fica localizada (Crianças: Rafaela e Gustavo)
DIA 10	Construção de mapa vivencial	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho de mapa vivencial da vizinhança da escola e da praça • Gravação do processo de construção do mapa
DIA 11	Construção da maquete	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos da maquete da vizinhança da escola • Vídeo do processo
DIA 12	Revendo nossos encontros	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio da Roda de conversa – o que achamos dos encontros nessa pesquisa? • Fotos e anotações sobre as percepções das crianças

Fonte: Arquivo da autora

Como ilustrado no quadro acima, a ida inicial à escola, o primeiro e segundo encontros, foram para a coleta de dados acerca dos documentos da escola, como o PPP, e os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa da turma sejam para realizarmos registros de falas e percepções sobre o *espaçotempo* das crianças em meio a rotina escolar

Para o terceiro encontro realizamos uma primeira roda de conversa com a turma, a fim de dialogar com as crianças sobre o que elas tinham proferido em meio à rotina escolar que trouxeram elementos sobre suas espacialidades

Com esses relatos registrados, propusemos a cada criança que desenhasse seu trajeto da casa até chegar na escola. Essa atividade, permitiu-nos perceber suas percepções individuais acerca desse percurso, trazendo elementos da espacialidade dessas crianças presentes nas narrativas e nos desenhos.

Finalizada essa etapa, iniciamos com as crianças reflexões acerca da cidade que elas moram. Para isso, propusemos que elas desenhassem individualmente, a cidade onde moram; em seguida, mostramos para a turma imagens de lugares específicos do Recanto das Emas, para quiçá ampliar seus relatos sobre a cidade; e por fim, propusemos que após visualizassem essas imagens pudessem então desenhar coletivamente a cidade do Recanto das Emas.

Realizados tais registros, o próximo encontro foi para fazermos uma aula passeio, técnica desenvolvida por Freinet (1896-1966) que valorizava a vivência das crianças nos espaços além da escola, de modo a captar as observações e reflexões das crianças sobre tais espaços. Para tanto, antes de sairmos a campo, em roda, contamos a história “Nosso bairro”, a fim de provocar as reflexões com as crianças sobre o que temos em nosso bairro ou vizinhança. Em seguida, fomos a campo. Nesse evento, propusemos à turma que passeássemos a pé pela circunvizinhança da escola e em seguida, sugerimos que as crianças pudessem explorar uma praça pública que fica localizada em frente à escola. Nessa aula passeio, duas crianças foram convidadas a gravar a experiência de exploração da praça pública.

Após essa aula passeio, o encontro seguinte foi um momento para ampliarmos as discussões acerca da cidade. Para isso, levamos para a roda de conversa imagens de mapas do Recanto das Emas. Provocamos também às crianças para localizarem onde estava a escola e onde estava a praça que havíamos visitado. Além dessa discussão em roda, convidamos as duas crianças que fizeram as filmagens da nossa saída de campo a discutirem conosco sobre onde estava localizado a praça naquele mapa e daquele momento, elas começaram a citar equipamentos públicos que existem na praça e não estavam presentes naqueles mapas.

Assim, o próximo encontro foi realizado de forma a estruturar o mapa vivencial da circunvizinhança da escola, buscando trazer elementos que aquelas duas crianças haviam percebidos no dia da saída de campo e na conversa do encontro anterior, e também elementos que essas crianças sentiam falta e que não estava presente nesse espaço.

Dessas percepções, para o próximo encontro levamos a proposta da construção de uma maquete coletiva, em que foi proposto a pequenos grupos construir elementos que compõem a circunvizinhança da escola.

Por fim, no último encontro fizemos uma roda de conversa para perceber como aqueles sujeitos da pesquisa perceberam nossas investigações e em seguida, apresentamos para a turma um vídeo que mostrava fotos e narrativas sobre todas as etapas da pesquisa. A fim de que as crianças revisitassem suas construções individuais e coletivas e percebessem por meio das gravações e fotografias suas impressões sobre a circunvizinhança e a cidade que vivem.

4.2 O Campo de pesquisa

Para realizarmos a investigação em campo, escolhemos uma instituição de educação infantil que prima pela compreensão da criança como sujeito de direitos, valorizando a participação e protagonismo das crianças em seu cotidiano escolar, além de estimar o trabalho

protagonista do docente. Afinal, acreditamos que “a escola é um desses lugares [lugar do mundo] – onde todos os sujeitos possam ter suas formas de ser, pensar e agir legitimadas e em diálogos mutuamente potencializadores” (MELLO, 2018, p. 288).

Assim, a escola pública Jardim de Infância 603, localizada na comunidade do Recanto das Emas foi escolhida como campo da pesquisa. A escola está na região administrativa (RA) XV, conhecida como Recanto das Emas, localizada a 25,8 Km da região administrativa de Brasília.

Imagem 1 - Planta urbana da região administrativa XV



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH)

Conforme a pesquisa distrital por amostra de domicílios PDAD – Recanto das Emas – 2015, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan, no ano de 2015, a população urbana estimada no Recanto das Emas é de 145.304 habitantes, sendo que possui 9.173 crianças com idade entre 0 a 4 anos e 3.909 crianças com idade entre 5 a 6 anos (CODEPLAN, 2015). Desse total de crianças, o PDAD apurou também que 1.355 crianças frequentam o Maternal e creche, e outros 1.876 frequentam o jardim I e II (pré-escolar).

Além de questões estatísticas, o citado documento também aborda o histórico da RA XV, destacando que a RA XV “foi criada em 28 de julho de 1993 pela Lei nº 510/93 e regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93, para atender o programa de assentamento do

Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na RA I – Brasília” (CODEPLAN, 2015, p. 14) .

A RA XV tem esse nome por ser uma:

associação entre um sítio arqueológico existente nas redondezas, designado por “Recanto”, e o arbusto “canela-de-ema”, muito comum naquela área. Antigos moradores contavam que havia na região uma grande quantidade de emas – espécie própria do cerrado e, diante do processo de ocupação rural e urbana, esses animais foram ficando cada vez mais raros e algumas aves teriam sido doada ao Jardim Zoológico de Brasília. (GDF, 2019)

Nessa RA há ainda o predomínio de diversas reservas naturais, tendo em seu território a área chamada de Aldeia da Paz, que compreende a cabeceira do córrego Monjolo, uma região repleta de cachoeiras, corredeiras e nascentes.

A escola foi fundada em janeiro de 2006 tendo como objetivo atender o grande número de crianças em idade pré-escolar da região. O Jardim de Infância 603 “atualmente [ano de 2014] oferece a modalidade de educação Infantil atendendo 485 crianças com faixa etária de 4, 5 e 6 anos, ofertando educação inclusiva com quatro turmas de integração inversa e atendimento educacional especializado” (PPP, 2014, p. 9).

Conforme Projeto Político Pedagógico (2014), a estrutura da escola é ampla e comporta 10 salas de aula, todas com banheiro individual; 01 sala de laboratório de informática com 10 computadores; 1 sala de vídeos com uma televisão de 55 polegadas; 1 sala de brinquedoteca; 1 cozinha devidamente equipada; 3 depósitos (gêneros alimentícios, materiais de limpeza e materiais pedagógicos); 1 sala de atendimento psicopedagógico com jogos e materiais pedagógicos; 1 sala para servidores com 02 banheiros; 1 banheiro para portadores de necessidades especiais; 1 sala para Supervisão e Coordenação Pedagógica, contendo um duplicador e 02 computadores com acesso à internet e impressora; 1 sala para Direção com banheiro, um computador com acesso à internet e impressora; 1 para secretaria, contendo um computador com acesso à internet e impressora / copiadora; 1 sala de professores com 02 banheiros, contendo 1 filtro, 1 geladeira e micro-ondas; 1 ar condicionado (PDDE 2016); 1 guarita com banheiro; Estacionamento interno; 2 rampas de acesso para deficientes físicos; 1 parquinho com castelo medieval; 1 pátio coberto.

Imagem 2 - vista aérea do Jardim de Infância 603



Fonte: Google Maps

Nesse espaço, o campo de pesquisa será efetivado em uma turma de jardim 2, com crianças de 5 anos, no turno matutino, tendo no total 27 crianças matriculadas na turma. Nesta turma a diversidade de localização de domicílios é grande, tendo crianças que são moradoras da região da Aldeia da Paz, localizada na cabeceira do Córrego Monjolo, já outras crianças que moram próximo à escola. Essa diversidade percebida dentro da sala, permitirá percebermos na pesquisa que “viver é este constante deslocamento em direção ao outro que dou pela frente, na acontecimentalidade, se somos sempre ser-em-evento, então, precisamos olhar de novo para as crianças”. (MELLO, 2018, p. 954). Afinal, para essa autora, crianças “são pessoas, meninos e meninas vivos, cronotipicamente situados no mundo, falantes que se inserem na vida da cultura” (MELLO, 2018, p. 956). E é nessa compreensão de infância em cronotopos seguido por Marisol Barenco de Mello (2018), a qual utiliza o termo como forma de descrever os planos *espaçotemporais* das crianças, que buscamos observar as relações espaciais delas em seus processos escolares, a fim de compreendermos o *espaçotempo* da criança na educação infantil, entendido como dimensão integral dos aspectos temporais e espaciais que nos constituem como humanos.

4.3 Ética na pesquisa

A pesquisa envolvendo humanos requer o consentimento e proteção desses sujeitos para o desenvolvimento de quaisquer fases dessa investigação. Para tanto, Bogdan e Biklen (1994) afirmam a importância de medidas que assegurem a segurança e anonimato dos sujeitos pesquisados, sendo necessário o uso de “formulários contendo a descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75). Tais formulários precisam ser assinados pelos sujeitos da pesquisa de modo a ilustrar o livre

consentimento de todos os envolvidos na pesquisa. No que diz respeito a esse livre consentimento, Flick (2009) destaca que o consentimento deve ser voluntário, dado por um sujeito qualificado e que compreende com clareza o que será realizado na pesquisa, de modo a evitar possíveis coerções.

Contudo, quando esses sujeitos são menores de idade ou não estão habilitados para responderem legalmente por si mesmos, os formulários podem ser assinados por outros sujeitos competentes, este é o caso das pesquisas com crianças. Assim, “o pesquisador pode então solicitar a outra pessoa que como substituto, dê o consentimento em nome da pessoa que de fato será estudada – pais, membros da família” (FLICK, 2009, p. 55). Todavia, ainda que nas pesquisas com crianças tenhamos o respaldo dos formulários de consentimento assinados pelas famílias, precisamos compreender a necessidade de valorizarmos a participação das crianças como sujeitos protagonistas desses estudos, devemos defender que ainda que as crianças pequenas não sejam competentes para assinar os documentos éticos que validam a pesquisa, elas são sim, sujeitos ativos nesse processo investigativo, e portanto, são protagonistas nas pesquisas com as quais se ocupam, como bem colocaram Carvalho e Müller (2010). Sendo assim, “o pesquisador deve assumir que as crianças podem expressar suas diferenças implicadas em tudo o que são e em tudo com que se relacionam; é preciso estar atento às suas outras linguagens, não apenas a verbal e a escrita” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 71).

Corroborando com essa valorização da criança com sujeito ativo na pesquisa, seguimos o proposto pelo comitê de ética, no que diz respeito ao envio das documentações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio do órgão competente para tal autorização que seja a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), o qual já expediu o memorando de número 164/2019 que autoriza a pesquisa a ser realizada em campo. Para tanto, a autorização da pesquisa instrui que sejam validados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis dos sujeitos pesquisados e o Termo de Assentimento validados pelos sujeitos pesquisados, conforme resolução do Programa de Pós-Graduação de Educação – PPGE/UnB.

Destacamos também que a presente pesquisa foi aceita pela Plataforma Brasil, sistema eletrônico que viabiliza o assentimento dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, seguindo as orientações proposta pela nova Resolução CNS nº 510/16.

5 PERCURSO INVESTIGATIVO

Sentei-me então a seu lado. A fim de ver melhor, com cuidado. Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade de uma orelha tão verde, qual a utilidade? Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda. De um menininho tenho a orelha ainda. É uma orelha-criança que me ajuda a compreender. O que os grandes não querem mais entender. (trecho do poema “O homem da orelha verde” de Gianni Rodari)

E foi inspirada nesse poema, que iniciamos as investigações sobre a temática em questão. Para isso, buscamos nos documentos legais e no documento da escola as dimensões tratadas sobre a espacialidade e temporalidade das crianças na educação infantil e fomos a campo a fim de compreender como essa temática é percebida no cotidiano da educação infantil.

Quanto à investigação dos documentos legais e do PPP da escola, analisamos tais textos com o objetivo de encontrar subsídios que referenciam tanto as concepções quanto as práticas pedagógicas na educação infantil e que tratem sobre a temporalidade e espacialidade das crianças.

Iniciamos analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que é um documento regulamentado pela resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 construído com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a fim de elencar princípios, fundamentos e procedimentos que orientam políticas públicas, planejamento e avaliação das propostas curriculares e pedagógicas no âmbito da educação infantil de todo o país.

Em seguida, analisamos a Base Nacional Comum Curricular que era uma proposta prevista em outros documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014, a qual pressupunha um eixo educativo comum a todos os estados da federação. Previsão esta que foi contemplada no dia 22 de dezembro de 2017 com a Resolução CNE/CP nº 2, após inúmeros debates e consultas públicas tanto no que diz respeito à etapa da educação infantil quanto do ensino fundamental. O plano apresentou uma política nacional que dá referências às instituições educativas de escolas públicas e particulares, acerca de suas adequações curriculares e propostas pedagógicas.

No que diz respeito à construção da BNCC destacamos que a escrita do texto da educação infantil foi feito validando os contextos de lutas e movimentos em prol da educação na primeira infância. Trazendo com isso, singularidades e relevância dessa etapa educativa corroborando também as discussões históricas sobre a educação infantil. Quanto a isso, destacamos a força que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) deu aos estudos sobre a educação infantil, pontuando a singularidade e relevância dessa etapa da educação básica. Destacamos também o engajamento que o Movimento

Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) o qual articula os 26 fóruns estaduais e um distrital para tratar de assuntos ligados à conquista e garantia dos direitos das crianças e da educação infantil.

Quanto às normativas que orientam o trabalho pedagógico da educação infantil descrita na BNCC, destacamos a forte influência dos ideais oriundos da abordagem educativa do município de *Reggio Emilia* na Itália. A qual acredita na escola como “um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 69), demonstrando assim o papel da instituição de educação infantil como um instituição orgânica, em que os saberes são entrelaçados e vão se constituindo em meio ao cotidiano escolar, como bem coloca a BNCC, por meio da proposta dos campos de experiências.

E no âmbito do Distrito Federal, analisamos o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em 2014, a Secretaria de Educação do Distrito Federal publicou o Currículo em Movimento para a educação básica, inclusive para a educação infantil. O documento em sua primeira edição teve com o objetivo oferecer às instituições públicas de educação infantil do Distrito Federal orientações acerca da construção de seus projetos político-pedagógico além de orientar o trabalho já realizado nessas instituições. Já em sua segunda edição, no ano de 2018, o documento continuou validando tais objetivos e buscou ampliar essas possibilidades, almejando inclusive agregar as orientações sobre os campos de experiência e objetivos de aprendizagens para as crianças na educação infantil. Com relação a construção dos projetos pedagógicos, a partir dessa segunda edição, deixou de ser chamado pela vertente política, conforme outras leis (DCNEI e BNCC), todavia, nós com o intuito de validarmos o papel político das instituições de educação infantil seguimos utilizando o termo Projeto Político Pedagógico. Afinal, um dos princípios mencionados nas DCNEI é o princípio político.

E por fim, analisamos o Projeto Político Pedagógico do Jardim de Infância 603 que foi um documento construído e discutido por toda a equipe de educadores e gestores da unidade educativa desde 2012 e concluído no ano de 2016. Contemplou o “pensar, o sentir e o agir dos profissionais envolvidos no fazer pedagógico” (PPP, 2016, p. 5). Assim, o projeto resultou de um trabalho coletivo que buscou “aprimorar atitudes de excelência no educar e cuidar, através do brincar e do interagir – funções indissociáveis” (PPP, 2016, p. 4) e almejou ainda, “uma formação para plena cidadania e a preparação para a complexidade do mundo moderno, considerando a importância de uma educação na diversidade” (PPP, 2016, p. 4). Para tanto, o documento se pautou no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e no Currículo em Movimento

para o 1º ciclo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de modo a garantir que os princípios éticos, políticos e estéticos, que regem a educação infantil fossem garantidos

Quanto à investigação em campo, com as orelhas ainda verdes, buscamos ir à campo a fim de escutar com todo o corpo, o que aquelas crianças, sujeitos da pesquisa, tinham a expressar acerca de suas espacialidades. Os sujeitos da pesquisa, eram as crianças de uma instituição de educação infantil, crianças matriculadas na “sala 7” do turno matutino, do Jardim de Infância 603 da região administrativa do Recanto das Emas no Distrito Federal.

Assim, para os três primeiros encontros com a turma, com as nossas “orelhas verdes”, buscamos perceber o que aquelas crianças expressavam acerca de suas espacialidades e temporalidades em meio ao cotidiano escolar. Notamos seus olhares curiosos em nossa direção, conversas entre pares a nosso respeito e seus corpos inquietos buscando nos alcançar. Tudo isso, para tentarem descobrir quem era aquela pessoa diferente na sala. Assim, em meio às brincadeiras, conversas e desenhos das crianças, notamos como elas narravam seus trajetos de casa até chegar na escola, e percebemos relações espaciais e temporais que essas crianças têm acerca da cidade em que vivem. Assim, ficava claro o quanto as crianças expressavam suas relações com a cidade, por meio de suas narrativas, desenhos e brincadeiras. Vivências na cidade eram muitas vezes a ancoragem espacial das falas da crianças enquanto brincavam no parque ou mesmo na sala, além disso, suporte também aos desenhos e histórias narradas por elas em nossas rodas de conversa.

Já no quarto, quinto e sexto encontros, inspirados nos diálogos que emergiram da nossa roda de conversa sobre suas vivências entre casa e escola perguntamos à turma quem tinha interesse em realizar um desenho destacando seus trajetos da casa até chegar na escola, e concomitante a essa atividade, iniciamos com essas crianças uma entrevista individual de modo a compreender como elas expressavam suas espacialidades e temporalidades em seus desenhos.

E no sétimo e no oitavo encontro, levamos às crianças algumas experiências que possibilitassem às crianças representarem em desenho tanto de forma individual quanto coletiva, a cidade onde vivem. Buscando com isso, evidenciar suas narrativas e expressões sobre a cidade do Recanto das Emas. Sendo que para isso, no oitavo encontro, iniciamos, fazendo uma roda de contação de história que teve o livro “Minha Cidade⁵” escrito por Ana Leila Torquato e ilustrado por Sofia Ferreira. O livro trazia elementos que uma cidade possui, e assim, as crianças da turma pensaram sobre o que há em uma cidade e mais especificamente o que há na cidade do Recanto das Emas. Essa reflexão foi como uma provocação para a aula

⁵ A obra é uma literatura que traz uma descrição de uma cidade pelo olhar de uma criança. Tanto a escritora quanto a ilustradora são moradoras de Brasília, sendo que a ilustradora é uma criança de 9 anos.

passeio que fizemos pela circunvizinhança da escola, logo após a contação da história. Para a aula passeio, toda a turma participou, com a presença da professora regente e da professora auxiliar da sala.

Já no nono encontro, as crianças trouxeram em nossa roda de conversa muitos elementos da vivência daquele passeio. E inspirados nesse movimento de falas e reflexões sobre nossa vivência na vizinhança da escola que levamos para a turma algumas imagens de mapas da cidade do Recanto e mais especificamente da vizinhança da escola. Essas imagens expostas à turma foram levadas a fim de trazer para as crianças a ideia de mapa e de perceber suas relações espaciais na cidade.

Após terem vivenciado esse processo de reconhecimento do mapa, para o décimo encontro, convidamos Renata e Guilherme para construírem seus mapas vivenciais da região que visitamos em nossa aula passeio. Foi uma construção bem reflexiva e sobre o que as crianças reconhecem e/ou desejam naquele *espaçotempo*.

E inspirados em todas essas falas e experiências que as crianças vivenciaram naquele espaço público próximo à escola, propusemos à turma que no décimo primeiro encontro pudessem construir uma maquete coletiva sobre a nossa saída de campo na vizinhança da escola. Finalizamos as experiências e encontros com as crianças, no 12º encontro, de modo a relembrarmos essas vivências com a turma. Para isso, fizemos uma roda de conversa e a apresentamos um vídeo contendo todas as nossas vivências ao longo dessa pesquisa. As crianças demonstraram muita alegria em poder reconhecer a si mesmas e a seus colegas nas fotos e filmagens exibidas à turma.

Imagem 3 - Crianças assistindo ao vídeo



Fonte: Arquivo da autora

6 CRIANÇAS E SUAS EXPRESSÕES *ESPAÇOTEMPORAIS*

Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. [E você] Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Assim nos sentimos quando terminamos de organizar os dados recolhidos em campo, tanto os encontrados nos documentos legais que representam as expressões normativas desse território da educação infantil, quanto os dados gerados nos 12 encontros com as crianças, a partir de suas falas, desenhos, filmagens que retrataram as expressões das crianças sobre espacialidades e temporalidades nesse território educacional.

Imersos nessa amplitude de dados, buscamos por meio da triangulação de dados construir a análise dos dados coletados, para compreender a relação “criança – *espaçotempo* – educação infantil” a partir dos dados do campo. Quanto à triangulação de dados, Flick (2009, p. 32) afirma que ela “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”, assim, a escolha pela triangulação de dados foi feita para permitir que na análise haja a combinação entre dados de diferentes natureza a fim de validar ainda mais o que foi pesquisado Para tanto, estruturamos a análise como um tripé que tem como eixo os dados coletados por variados métodos de coleta, tanto em campo quanto na busca dos documentos legais e as suas ramificações que são as categorias de análise as quais buscam responder a pergunta principal dessa investigação que é “como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil?”.

Imagem 4 - Tripé da análise dos dados



Fonte: Arquivo elaborado pela autora

Quanto às categorias de análise, elas dizem respeito ao processo pelo qual os dados deixam de ser brutos e se tornam dados organizados, no intuito de fornecer uma representação simplificada do que é relevante ao estudo em questão, e essa representação acontece por meio de um agrupamento de elementos comuns encontrados entre os variados dados gerados na pesquisa a fim de compreender como a espacialidade e temporalidade das crianças é expressada na educação infantil.

Assim, para essa pesquisa, elencamos três categorias de análise que encontramos no decorrer da investigação, de modo a responder alguns dos nossos objetivos iniciais da pesquisa. Com isso, a primeira categoria elencada “interações e brincadeiras” buscou demonstrar como as relações entre pares (criança-criança) ampliam a compreensão das crianças acerca dos *espaçotempos*. Já a segunda categoria “narrativas sobre os *espaçotempos*” buscou analisar como as crianças vivenciam esses *espaçotempos* no cotidiano da educação infantil. E por fim, a última categoria “a criança e a cidade” buscou identificar as espacialidades e temporalidades das crianças no cotidiano escolar, destacando a conexão da educação infantil com a vida das crianças.

6.1 Interações e brincadeiras

As interações e brincadeiras são eixos orientadores para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, como está descrito nas DCNEI (2009) e BNCC (2017). Essas dimensões precisam ser reverberadas no cotidiano escolar a fim de ampliar os conhecimentos das crianças nesses espaços educativos. Afinal, como bem colocou Horn (2017, p. 18) “o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si”, pois, as crianças ao interagirem aprendem na troca de experiências construindo seus próprios saberes.

A partir dessa perspectiva, analisamos os dados coletados, tanto documentais quanto empíricos, a fim de compreender como as interações e brincadeiras acontecem com e nos *espaçotempos* da educação infantil, de modo a observar como esses eixos desenvolvem as noções de espacialidades e temporalidades das crianças nessa etapa da educação básica.

Dessa forma percebemos o quanto os documentos legais tratam a interação e a brincadeira em forma conjunta. Quanto a isso, as DCNEI (2009) apontam a relevância do desenvolvimento do conhecimento integral das crianças, envolvendo aspectos referentes a espacialidade e temporalidade, quando diz que os saberes das crianças envolvem os aspectos

do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, 2009, p. 12). Sendo que para assegurar tais dimensões de forma integrada, as DCNEI elencam os eixos “interações e brincadeiras” (DCNEI, 2009, p. 25) para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Afinal, experiências que aconteçam por meio de interações e brincadeiras ampliam o “conhecimento de si e do mundo” (DCNEI, 2009, p. 25) das crianças, de modo a valorizar suas espacialidades e temporalidades.

E a BNCC (2017), no que diz respeito à educação infantil, incorpora a concepção que vincula o educar e o cuidar, assim, os conhecimentos das crianças oriundos das vivências familiares se articulam aos conhecimentos oriundos das vivências escolares. Isso tudo articulado por meio da efetivação dos eixos interações e brincadeiras que devem orientar o fazer pedagógico nessa etapa da educação básica. Afinal, é na interação que as crianças trocam saberes e constroem conhecimento e é pela brincadeira que o fazer simbólico é concretizado e surgem as primeiras representações sociais que as crianças podem vivenciar no mundo em que vivem. Com isso, é possível perceber que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2017, p. 35).

Para se efetivar essas vivências, a base elenca alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos às crianças, os quais buscam assegurar na educação infantil “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (BNCC, 2017, p. 35). Desses direitos, destacamos, o direito de conviver que valoriza o conhecimento de si e do outro respeitando a pluralidade das infâncias; e o direito de conhecer-se o qual trata sobre a construção da identidade da criança nas variadas dimensões, seja ela social, espacial, temporal, cultural e pessoal.

Já para assegurar os direitos, a BNCC constituiu os campos de experiências que são “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2017, p. 38). Esses campos não funcionam como áreas do conhecimento segmentadas, mas, sim como dimensões categoriais que organizam o trabalho docente. Desse modo, em cada campo há um compilado semântico de variadas linguagens que precisam ser oferecidas às crianças no cotidiano escolar.

Nesse sentido, destacamos que os campos de experiência evidenciam a conexão de variados saberes a fim de que a criança aprenda por meio dessa conexão de conhecimento e não por meio da segmentação de disciplinas. Além disso, a aprendizagem acontece a partir das

diversas vivências que as crianças possuem, sejam elas dentro ou fora dos muros escolares, e a partir das interações entre os diferentes sujeitos de ação educativa. E para isso, o campo de experiência “o eu, o outro e o nós” descreve sobre a importância das interações com os pares e com os adultos e que a percepção de si mesmas e do outro vai sendo formada na criança; e o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” compreende a importância do corpo como instrumento de interação com “o mundo, o espaço e os objetos de seu entorno” (BNCC, 2017, p. 39).

Com isso, fica claro o quanto os supracitados documentos expressam a conexão entre o brincar e o interagir. Nesse mesmo entendimento, o Currículo em Movimento (2018) da Secretaria de Educação do Distrito Federal busca articular os eixos do brincar e interagir; e do cuidar e educar; aos eixos da educação para a diversidade; da cidadania e educação em e para os direitos humanos; e da educação para a sustentabilidade. Eixos esses que são interligados na prática pedagógica e que precisam ser planejados conforme os materiais, ambientes, tempos e rotinas da educação infantil.

Quanto às aprendizagens, o documento afirma ainda que é importante que as crianças interajam “tanto com crianças da mesma faixa etária e de outras idades, quanto com adultos, o que contribuirá efetivamente para o seu desenvolvimento” (SEDF, 2018, p. 29). Assim, o Currículo em Movimento destaca a importância da brincadeira no contexto dessas aprendizagens, as quais devem “se fazer presente nos gestos e nas diferentes formas de apresentação oral, nos brinquedos e jogos e nos exemplos habituais dados pelos profissionais da educação” (SEDF, 2018, p. 32).

Seguindo essa valorização do interagir e brincar interligados na educação infantil, o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada propõe que o desenvolvimento das crianças se dá pela interação social e que o universo lúdico e a fantasia devem fazer parte do cotidiano escolar. Para isso, o documento afirma que é necessário:

Assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, cultural e social, proporcionando um ambiente prazeroso e oferecendo condições de descobrir na liberdade o caminho da autonomia e responsabilidade resultando em uma aprendizagem lúdica e participativa, complementando, assim, a ação da família e da comunidade (PPP, 2016, p. 43)

Além disso, o documento define como um dos objetivos específicos “desenvolver o senso crítico e a participação nas atividades por meio da interação social” (PPP, 2016, p. 47) de modo a ampliar a compreensão do sujeito sobre a sociedade onde está inserido. Para tanto, a escola tem como diretriz curricular o Currículo em Movimento da SEDF, o qual valoriza os

eixos sobre a diversidade, a sustentabilidade humana, a cidadania e as aprendizagens. Tudo isso integrado ao educar e cuidar e ao brincar e interagir na educação infantil, por meio de diversos projetos que são realizados ao longo do ano letivo.

Nessa compreensão, percebemos em campo, como os relatos, desenhos e imagens das crianças na nossa pesquisa apresentam o interagir e o brincar que permeiam o cotidiano da educação infantil.

Assim, no primeiro e segundo encontro com a turma, que foram momentos de observação da turma, notamos como as crianças buscavam interagir entre si e conosco. No primeiro dia as crianças vinham nos perguntar quem éramos e o que estávamos fazendo lá na turma delas. Naquele momento, sentíamos o que Flávia Pires (2007, p. 234) sentiu quando ela percebeu que em campo ela era uma “adulta diferente”, afinal, para ela e para nós, pesquisadores, quando estamos nesse contato com as crianças não somos as professoras, mas, também não somos as crianças. Somos então percebidas como adultas que interagem, conversam e brincam com as crianças. Afinal, para isso, acreditamos no potencial da troca e da escuta sensível ao outro, como bem coloca Rodari, na epígrafe do capítulo anterior, pois para ele, como adultos precisamos ter as nossas orelhas verdes, ou seja, sempre prontas a aprender com o outro, orelhas essas dispostas a ouvir o novo, o inusitado. E foi nesse movimento de ser essa adulta da orelha verde que nos apresentamos às crianças.

Nesse processo, vez por outra uma criança nos indagava o que estávamos fazendo, quando escrevíamos em nosso caderno de registro, e perguntavam “*Tia, o que você está fazendo?*” (Lucio), logo respondíamos que ali, naquele caderno, havia nossas anotações sobre a turma e que aquelas anotações contribuiriam para a nossa pesquisa. Notávamos também que as crianças começavam a nos chamar de tia, como chamavam a professora regente, e buscavam estabelecer um diálogo conosco, mostrando seus nomes escritos no crachá, a fim de que soubéssemos seus nomes.

Quanto às interações entre os pares, ficou claro o quanto por meio das brincadeiras as crianças estabeleciam suas relações. Na hora do parque, as brincadeiras aconteceram em pequenos grupos, determinados pelas próprias crianças. Lá naquele espaço, percebemos o quanto as crianças transformavam aqueles brinquedos e o quanto dominavam aquele espaço. Elas tentavam ocupar ao máximo todos os brinquedos, além de modificarem as propostas dos brinquedos e espaços daquele parque. Um desses exemplos, foi quando Érica nos mostrou o que estava fazendo no escorregador:

ÉRICA: tia, gosto do parque.

PESQUISADORA: como você chama esse lugar (aponto para o escorregador)?

ÉRICA: é onde as baratas ficam. Elas ficam escalando.

RENATA: não, as baratas ficam no esgoto.

E assim, as crianças seguiram discutindo e criando novas funcionalidades para os brinquedos do parque. Cada criança se inseria em um grupo. Uns brincavam na gangorra, outros escalavam brinquedos e outros corriam sem parar. Mas, havia uma regra colocada pela docente, que só podiam correr naquele espaço, onde era o parque de areia. Nesse momento, avistei uma criança “varrendo com os pés” o banco que fica dentro do parque de areia. E foi quando descobrimos que ela estava limpando o banco para brincar de fazer comidinha, mostrando que ali é um forno.

Imagem 5 - Banco que se transforma em forno



Fonte: arquivo da autora

Já no segundo dia, as interações que a professora de educação física propôs para as crianças era a brincadeira da “batata-quente”. Naquele momento, percebemos o quanto a professora pedia silêncio e as crianças se dispersavam. Mesmo assim, algumas crianças diziam suas preferências, narrando sempre brincadeiras que gostavam de fazer:

KAIO: empinar pipa

RENATA: brincar de pega-pega.

GUILHERME: andar de skate e jogar basquete

Nesse momento, percebemos que quanto menor a roda ficava, porque os outros colegas iam se dispersando, mais as crianças que na roda estavam, participavam e melhor conseguiam ouvir umas às outras. Enquanto isso, ouvimos o Guilherme dizendo “eu vou é dormir”, e outras crianças nos perguntavam se já estava na hora do lanche.

Após essa “aula” de educação física, na hora do lanche, enquanto algumas crianças lanchavam, outras aproveitavam as carteiras escolares para construir suas brincadeiras de forma espontânea. Quanto a isso, avistamos algumas crianças brincando embaixo da mesa, e

quanto a isso, o Kaio disse “*a gente tá brincando de vampiro*”, dizendo que ali era a caverna dos vampiros.

Minutos depois, a professora chamou a turma para ir para o parque. E aquele movimento de euforia e rapidez das crianças ocorreu novamente, cada criança se apropriando dos brinquedos e transformando aquele espaço. Novamente, o banco se transformou em forno, só que dessa vez a interação foi com mais crianças e a noção de hierarquia apareceu com mais veemência, afinal vimos um diálogo entre meninas dando ordem ao Joaquim. Elas diziam que estavam brincando de “Rainha e empregado” e mandavam ele esquentar a comidinha no forno, ele prontamente obedecia e ainda nos oferecia aquela comidinha. Assim, as brincadeiras iam seguindo naquele momento do parque.

O terceiro encontro com a turma foi marcado pelas narrativas das crianças sobre as brincadeiras que gostam de fazer em suas casas ou perto de casa. Nas falas, em nossa roda de conversa, percebemos que as crianças falavam sobre brincadeiras que elas faziam também sem a ingerência de adultos. Elas disseram que gostavam de empinar pipa ou de jogar futebol perto de suas casas ou mesmo disseram o quanto gostam de transformar os lugares e objetos da escola para criarem suas brincadeiras, quanto isso, disseram:

PESQUISADORA: Tem outros lugares que vocês brincam aqui na escola que parece um outro lugar? Aonde é mais que vocês inventam outros lugares?

[ruído, crianças tentam falar vários lugares diferentes]

RICARDO: Dentro do armário [escaninho das mochilas] Tipo uma casinha

DANIEL: Embaixo da mesa

PESQUISADORA: Embaixo da mesa vira o quê?

DANIEL: Um apartamento assombrado

PESQUISADORA: E aonde mais na escola, vira outros lugares?

RICARDO: De baixo de escorregador [ruído]

PESQUISADORA: O escorregador vira o quê?

RICARDO: Um bueiro do It [associação ao palhaço de um filme de terror]

Após a roda de conversa, a turma voltou para as atividades dirigidas pela professora, em seguida lancharam e depois foram ao parque. Lá no parque foi interessante notar que as relações percebidas nos encontros anteriores continuavam e o que foi falado na roda de conversa reverberou nas brincadeiras. As crianças brincaram de casinha, alguns meninos construíram casas de areia, e apontavam cada elemento que havia em suas casas construídas naquele instante; o escorregador se transformou em pista de carrinho; e banco voltou a ser ocupado para aquela brincadeira de “Rainha e empregado”.

Nesses encontros iniciais com a turma, ficou claro o quanto a transformações dos espaços propiciavam as brincadeiras e interações, afinal, nas brincadeiras, as crianças deram

outro significado para o escorregador, para o banco do parque, escaninho das mochilas, e também para as carteiras escolares dentro da sala. Assim, esses espaços propiciaram a construção de brincadeiras imaginárias e narrativas fantasiosas. Além disso, as dimensões de temporalidade também vinham à tona em suas brincadeiras as quais duravam o tempo que os adultos não estavam vendo ou mesmo o tempo que era permitido às crianças poderem brincar no parque. Ilustrando o quanto a interferência de adulto nas brincadeiras e interações das crianças limita seus potenciais criativos.

No quarto, quinto e sexto encontros, percebemos por meio dos desenhos e narrativas das crianças o quanto as interações e brincadeiras estão presentes em seus cotidianos, inclusive quando estão a caminho da escola. Quanto às interações, nesses desenhos sobre o trajeto CASA-ESCOLA ficou claro nas falas de Mariana e Guilherme as interações com familiares.

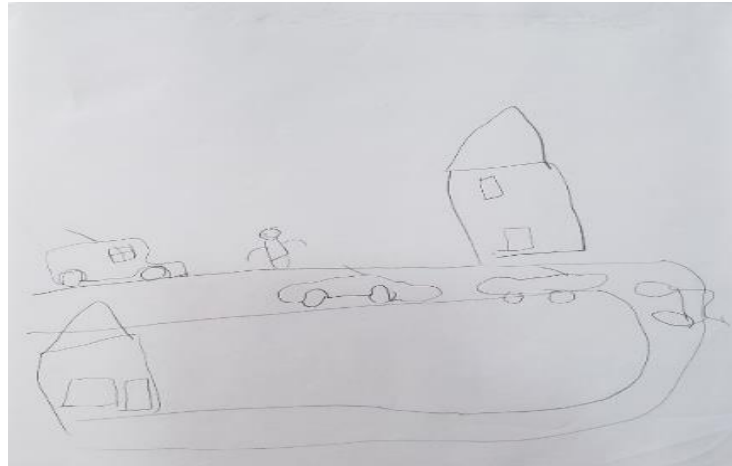
Imagem 6 - Desenho da Mariana



Fonte: Arquivo da autora

Tanto no desenho quanto na fala, Mariana deu ênfase à presença da mãe em seu trajeto até a escola. E afirmou ainda que o caminho para chegar na escola é longo, dizendo que ela sabe que é longe “*porque a minha mãe me falou*”.

Imagem 7 - Desenho do Guilherme



Fonte: Arquivo da autora

Já o Guilherme disse que sempre seu pai o leva para a escola e que por isso, o pai está dentro do carro, por isso, que não conseguimos ver ele em seu desenho. E disse também que esse trajeto é realizado no carro do pai.

E na fala e desenho do Joaquim, ficou claro as interações em meio às brincadeiras nesse percurso da casa até a escola, para isso, ele citou uma interação imaginária, com um robô e também citou uma interação brincando de soltar pipa, com o colega Kaio.

Imagem 8 - Desenho do Joaquim



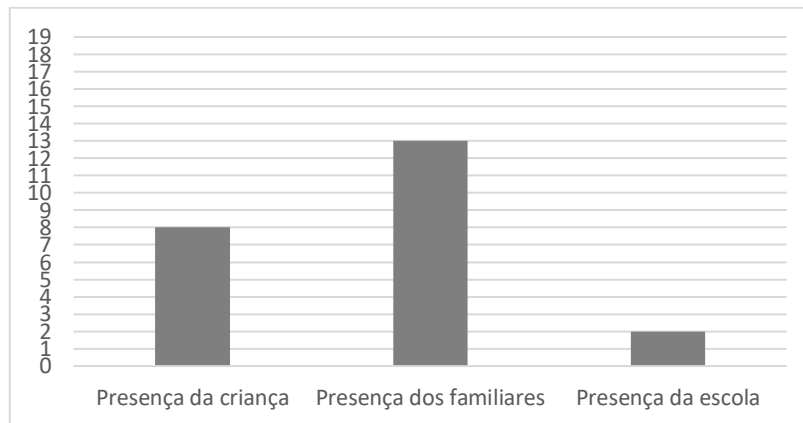
Fonte: Arquivo da autora

Para tanto, Joaquim iniciou seu desenho fazendo sua casa e logo em seguida, começou a se desenhar jogando bola no recreio da escola, e quanto a esse momento ele relatou que “é quando faz ‘tretrete’ é que é hora do recreio”. Ele se desenhou também soltando pipa com o colega e disse que “na quadra que joga bola, pode soltar pipa em qualquer lugar. Aqui é a

minha pipa, agora vou fazer a linha. Aqui é a pipa do Kaio" (colega da escola). Ele lembrou também de desenhar um robô, dizendo que é seu amigo e que ele se transforma em astronauta.

De modo a apresentar os elementos de interações e brincadeiras identificados nessas narrativas e desenhos das crianças, ilustramos a seguir um gráfico. O qual destaca que dos 19 desenhos, 8 crianças desenharam a si mesmas, sendo que 13 crianças desenharam seus familiares em seus trajetos da casa à escola. Além disso, destacamos que duas crianças ilustraram a escola como espaço que remete à brincadeira ou expressão musical. Quanto a isso, Joaquim representou em seu desenho a escola com a bola, dizendo que lá é a “hora do recreio”; e o Lúcio ao desenhar a escola começou a cantar a música que as crianças cantam na escola.

Gráfico 6 - Elementos do brincar e interagir no desenho do trajeto da casa à escola

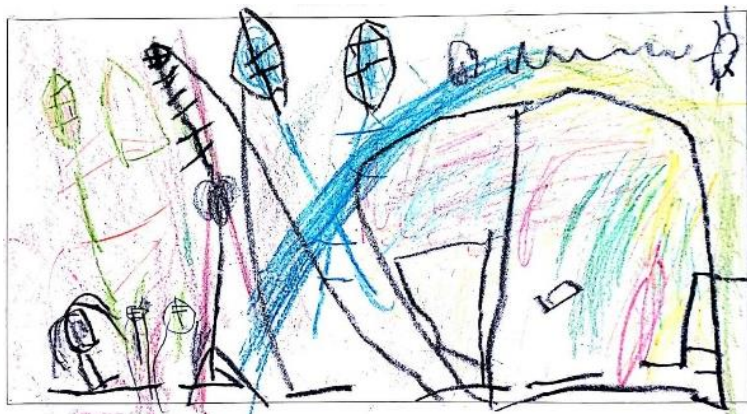


Fonte: Arquivo da autora

Assim, a partir desses desenhos que foram construídos no quarto, quinto e sexto encontros, percebemos como as relações pessoais e familiares aparecem nas narrativas. Além disso como as brincadeiras aparecem nos desenhos associando a alguma interação com outra criança. Demonstrando que as relações *espaçotemporais* que as crianças vivenciam em seus trajetos ao irem para a escola, propiciam a consolidação dessas interações familiares e das brincadeiras entre pares que porventura acontecem nesses trajetos.

Já no sétimo encontro, algumas crianças ao representarem a cidade onde vivem, apresentaram desenhos e falas sobre brincadeiras que elas fazem nessa cidade, como foi o caso do Kaio e do Marcos.

Imagem 9 - Desenho do Kaio sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Em seu desenho sobre a cidade, Kaio ilustrou uma brincadeira com muitas pipas, dando bastante ênfase a esse tipo de brincadeira na cidade. E destacou ainda a sua casa, que fica perto de onde ele empina pipa.

Imagem 10 - Desenho do Marcos sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

A imaginação e fantasia veio à tona no desenho do Marcos sobre a cidade, afinal, em meio ao seu desenho ele fez os traçados e narrou, uma casa velha que se transforma em robô, deixando evidente essa conexão entre imaginação e realidade.

Mas, na fala e desenho da Renata ficou claro a presença de pessoas que circulam na cidade, como vemos no desenho abaixo.

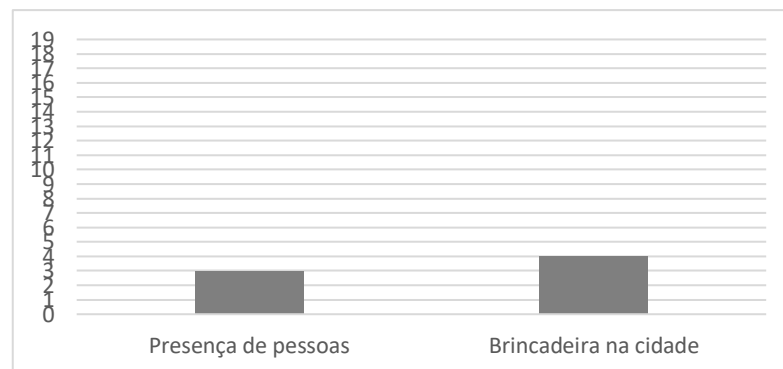
Imagem 11 - Desenho da Renata sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Assim, em meio aos desenhos das crianças sobre a cidade, encontramos elementos que apontam sobre o interagir e o brincar, tais elementos estão destacados no gráfico que se segue. O qual destaca que desses 19 desenhos, apenas 3 desenhos ilustram elementos que representaram as pessoas na cidade, demonstrando para as crianças a cidade como um lugar distante das interações. E quanto a representação de brincadeiras, dos 19 desenhos, 4 desenhos apresentaram algum tipo de brincadeira que acontecem na cidade.

Gráfico 7 - Elementos do brincar e interagir no desenho da cidade



Fonte: Arquivo da autora

Assim, a partir desses desenhos da cidade, notamos como as interações entre pessoas e as brincadeiras são menos apresentadas pelas crianças do que em seus desenhos sobre seus trajetos da casa à escola. Com isso, notamos como as vivências na cidade precisam ser ampliadas na vida das crianças a fim de que elas a percebam como *espaçotempo* de interações e brincadeiras.

Já no oitavo encontro, em nossa aula passeio, inspirada na proposta pedagógica de Freinet (1896-1966) que assegurava a importância das crianças terem vivências além dos muros da escola, levamos as crianças à vizinhança da escola. Nessa aula passeio notamos o quanto as

crianças demonstravam interesse em brincar naquele espaço público, ampliando então suas percepções da cidade como *espaçotempo* de brincadeiras e interações.

Imagem 12 - Saída da escola



Fonte: Arquivo da autora, registro feito pelo Guilherme

Em seguida, ao atravessarmos a rua e chegarmos ao parquinho, as crianças demonstraram interesse em brincar naquele espaço, porém ficaram apenas avistando o parque que estava isolado, pois, tinha brinquedos quebrados.

Imagem 13 - Crianças avistam o parque



Fonte: Arquivo da autora, registro feito pelo Guilherme

Já no acesso da quadra esportiva, percebemos que todos correram para a quadra, inclusive o Guilherme que fazia a filmagem, cada um buscou realizar uma brincadeira entre pares. Uns brincaram de futebol mesmo sem bola, outros encontraram uma garrafa pet vazia que serviu de bola, e outros buscavam reconhecer lugares adjacentes à quadra. Em seguida, sugerimos à turma que fôssemos para o PEC (ponto de encontro comunitário), lá foi notório o quanto as crianças se apropriaram daqueles equipamentos transformando-os em diversos

recursos para suas brincadeiras, como na imagem a seguir que mostra o Lucio dizendo que está brincando de cavalinho.

Imagem 14 - Crianças brincando “de cavalinho”



Fonte: Arquivo da autora, registro feito pela Renata

Em meio a essas brincadeiras, também percebemos o quanto as crianças precisaram negociar entre os pares para se revezarem no uso dos “brinquedos” ou melhor, os equipamentos de fazer exercício, para que todos pudessem participar daquele momento. Essa estratégia foi notória, quando a Renata deixou de filmar e tentou convencer sua colega a lhe ceder o “brinquedo”, dizendo para a colega “vai naquele ali, é melhor pra tu”.

Imagem 15 - Crianças revezam o “brinquedo”



Fonte: Arquivo da autora

Assim, nessa aula passeio, notamos o quanto as crianças buscaram estabelecer relações entre pares, escolhendo a formação de grupos para construírem suas brincadeiras de forma espontânea, sem a mediação de adultos; o quanto as crianças se organizam para realizar suas brincadeiras; e como elas transformaram os lugares e materiais em prol de suas brincadeiras e interações.

Já no nono e décimo encontro ficou claro o quanto as vivências na praça reverberaram nos desenhos e narrativas das crianças entrevistadas. Guilherme e Renata evidenciaram a importância do brincar nos espaços públicos, quanto a isso, ao trabalharem o mapa da localidade, localizaram elementos ausentes, como por exemplo que estava faltando o “negócio de exercício” e o parquinho que em nossa vivência estava impossibilitado de utilizar devido a problemas na manutenção. Após essa identificação Renata começou a desenhar elementos que faltavam no mapa e desenhou também um “menino que estava chutando a bola”, como ela disse. Já o Guilherme quis desenhar o parquinho, e disse que iria desenhar o escorregador, mas, a Renata discutiu com ele dizendo que naquele parque não havia escorregador. Mesmo assim, ele fez o escorregador e lembrou de desenhar a areia do parque. Além disso, ele desenhou uma igreja que ele tinha visto no dia da saída de campo que ficava perto da quadra. Enquanto ele desenhava o parque, Renata relatou que o parque estava quebrado e só o “lugar da ginástica” estava disponível para brincar.

Imagem 16 - Crianças reconhecendo os mapas



Fonte: Arquivo da autora

Além disso, deixaram claro em seus desenhos e falas, o quanto é necessária a presença de pessoas em espaços públicos quanto a isso, Renata disse que lá podia ter “*mais meninos para brincar*” se referindo à praça visitada, e Guilherme complementou:

GUILHERME: É, só vi um menino lá, ele só brincou só, um pouco

PESQUISADORA: Por que só tinha um menino?

GUILHERME: É porque, eu “tava” vindo de carro assim, né, aí eu vi lá um menino, aí ele brincou só um pouco.

PESQUISADORA: Por que você acha que só tinha uma criança?

GUILHERME: Porque eu vi.

Além disso, eles narraram também sobre a baixa frequência com que tiveram experiências e interações naquele espaço público. Quanto a isso, Renata afirmou que só foi lá com a presença do seu pai, já Guilherme afirmou que nunca tinha ido lá, e que foi na primeira vez naquela saída de campo com a turma. Renata destacou que as mães das crianças preferem que seus filhos não frequentem aquele lugar, alegando “*as mães ficam: ‘não filho não vai não você vai pegar pulga de cachorro.’ Os gatos vivem lá, aí as mães não deixam e tem outro parquinho atrás do outro que ele tá quebrado*”.

Assim, no oitavo, nono e décimo encontro percebemos o quanto as interações e brincadeiras podem ser ampliadas quando as crianças vivenciam os espaços públicos da cidade. Espaços esses entendidos como locais em que as interações e brincadeiras podem ser ampliadas, como bem pontuou Aitken (1994, p. 58, tradução nossa) ao dizer que “a brincadeira ao ar livre é também um meio pelo qual a criança se apropria e se socializa no espaço da cidade, este é um dos caminhos para a rua se tornar ‘nosso quarteirão’”. Demonstrando com isso, a relevância das relações das crianças com os espaços públicos. Mostraram ainda como essas vivências contribuem para que as crianças desenvolvam suas compreensões *espaçotemporais*, afinal, nesses espaços elas podem construir habilidades que antes estavam restritas ao espaço escolar, habilidades essas que permeiam as interações e as brincadeiras.

E, por fim, no décimo primeiro encontro as crianças foram convidadas a construir uma maquete sobre a vizinhança da escola, fazendo referência àquela aula passeio. Percebemos o quanto os variados elementos que as crianças viram naquele evento estiveram presentes na maquete. As crianças fizeram questão de pintar na maquete pessoas que viram ou que desejaram que poderia ter mais nessa área pública. Foi notório também o quanto as crianças interagiram mais em relação às construções anteriores dos desenhos coletivos da cidade. Afinal, para a construção da maquete, as crianças nos pequenos grupos conversaram mais entre si a fim de combinarem quais elementos cada uma faria para inserir na maquete e combinaram também quais materiais iriam utilizar para compor a maquete.

Esse último encontro de produções com a turma nos mostrou o quanto as interações entre as crianças se ampliaram nos momentos de suas construções coletivas e nos revelou também o quanto a experiência além dos muros da escola possibilitou a construção diversificada de brincadeiras sem tanta interferência de adultos. O que, do nosso ponto de vista, denota como as dimensões *espaçotemporais* das crianças podem ser desenvolvidas quando as interações e brincadeiras extrapolam os muros da escola na educação infantil.

Assim, os encontros com as crianças e a análise dos textos legais nos mostraram o quanto as dimensões do brincar e do interagir precisam estar presentes e permear toda a vivência na educação infantil. Por isso, destacamos o quanto ainda se faz necessário afirmarmos que na educação infantil o brincar livre, aquele em que a criança vai descobrindo o mundo, sem tanta a ingerência do adulto, precisa ser estimulado. Quanto a isso, Piorski (2016, p. 63) defende que a criança no momento desse livre brincar, “ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma”, demonstrando com isso, que a criança ao interagir com o mundo por meio da brincadeira, está conhecendo, apropriando e transformando esse mundo que ela habita. E é nesse movimento de conhecer, apropriar-se de, e, transformar o mundo e a realidade que a cerca, que a criança desenvolve sua atividade criadora que para Vigotski (2018) é aquela atividade na qual a criança cria/imagina algo novo e “pouco importa se o que cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018, p. 13).

Atividade essa, percebida nas brincadeiras das crianças logo em nossos primeiros encontros, quando as crianças transformaram espaços e objetos para construir suas brincadeiras: o banco que se transformava em forno para preparo das comidinhas; as carteiras escolares e escaninhos das mochilas que se transformaram em esconderijos de vampiros; e tantas outras brincadeiras que demonstraram essa atividade criadora das crianças que ocorreram normalmente quando não havia a ingerência de adultos. Nessas brincadeiras também ficava claro o quanto as crianças colocavam em ação as suas imaginações, além de demonstrarem suas vivências anteriores, fazendo uma combinação entre reprodução e criação de vivências, possibilitando assim, “a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões anteriores” (VIGOTSKI, 2018, p. 15).

Essa capacidade que a criança possui em fazer novas construções, ou melhor de “combinar o velho de novas maneiras” (VIGOTSKI, 2018, p. 19) é o que possibilita a atividade criadora dos sujeitos, afinal, sabemos que a criança não reproduz a cultura, mas, sim, ela é *co-construtora* da cultura. Tal capacidade de transformar, possibilita a condição autoral da criança em seu “processo de reinventar constantemente a própria condição cultural” (LOPES, 2018, p. 51), evidenciando o processo de reelaboração criadora da criança. E com base em seus anseios e desejos, de ir além do que a criança viu ou vivenciou percebemos essa capacidade de reelaboração criadora da criança em seus desenhos, falas, mapas vivenciais ou na maquete.

Por fim, notamos também como as interações e brincadeiras na cidade podem ampliar a compreensão das crianças sobre a cidade que moram. Afinal, como disse Lopes (2018, p. 86) “as vivências com o espaço são convites a diversas formas de experienciar e sentir o espaço

geográfico”. É nesse experienciar os espaços que se faz necessário o experienciar a cidade, pois, é no contato com a cidade que a criança consegue sentir os *espaçotempos* que a constitui como cidadão, possibilitando assim, que a criança seja vista como protagonista. Afinal, como bem colocou Aitken (1994, p. 57, tradução nossa) “o lar é primeiro espaço que a criança transforma em lugar, mas, à medida que o horizonte da criança se amplia para incorporar a palavra fora de casa, surgem novas responsabilidades sociais e físicas”, o que reitera a importância da criança ter o contato que vai além dos muros de casa ou da escola a fim de se constituírem como sujeitos social e fisicamente responsáveis com a cidade em que vivem.

6.2 Narrativas sobre o *espaçotempo*

A dimensão *espaçotemporal* das crianças é bem evidente no cotidiano da educação infantil. Essa dimensão desenvolve a “própria formação do ser humano em sua experiência/vivência de humanidade” (LOPES, 2018, p. 19). E em meio ao cotidiano da educação infantil as crianças ampliam essa dimensão, expressando suas espacialidades e temporalidade com falas, brincadeiras, produções artísticas dentre outras experiências.

A partir dessa perspectiva, analisamos os dados coletados, tanto documentais quanto empíricos, de modo a compreender como as narrativas sobre a dimensão *espaçotemporal* estão presentes nessa primeira etapa da educação básica.

Na análise dos documentos, notamos uma variação no entendimento da dimensão da espacialidade e da temporalidade da criança na educação infantil. Em alguns documentos, a dimensão é tratada de forma separada e em outros documentos a dimensão é percebida como um aspecto integrado. Todavia, em nenhum dos documentos percebemos o uso do conceito “*espaçotempo*” para demarcar a noção integrada dessas dimensões.

As DCNEI colocam que, dentre outras ações, é necessário promover “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” e a “apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (DCNEI, 2009, p. 20). Para tanto, as DCNEI pontuam que uma proposta pedagógica precisa “prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (DCNEI, 2009, p. 21) apresentando as dimensões de forma segmentada, abordando também os aspectos vinculados à organização dos materiais da educação infantil em sua discussão sobre o fazer docente na educação infantil. Com isso, o referido documento para tratar das dimensões

espaço e tempo, traz elementos que dizem respeito à organização do trabalho docente frisando a importância de o docente organizar os tempos, espaços e materiais da/na educação infantil.

Já a BNCC (2017) trata sobre a importância da integração dos saberes às experiências das crianças na educação infantil e pontua que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança buscam assegurar “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (BNCC, 2017, p. 35). Para tanto, o documento elenca variados campos de experiências que buscam integrar saberes necessários ao desenvolvimento das crianças. O campo de experiência “traços, sons, cores e formas” elucida que “a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística” (BNCC, 2017, p. 39); e o campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” traz dentre várias dimensões, o conceito de espaço e tempo e afirma que “desde muito pequenas, elas [as crianças] procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã, etc.)” (BNCC, 2017, p. 40).

A segunda edição do Currículo em Movimento (SEDF, 2018) traz elementos da dimensão *espaçotemporal* que convergem com a posição das DCNEI as quais pontuam os aspectos espaço, tempo e materiais de forma segmentada orientando apenas o trabalho docente. Quanto a isso, o documento defende que os ambientes da educação infantil precisam ser planejados para a promoção dessas aprendizagens, e com isso, é válido lembrar que eles têm “como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses” (SEDF, 2018, p. 34), pois, são nos espaços que as vivências e descobertas acontecem. E quanto aos tempos, o Currículo em Movimento (2018, p. 34) afirma que “quando a criança tem a oportunidade de participar de situações cotidianas que lidam com duração, periodicidade, e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos, e elaborar suas próprias noções de tempo”. Com isso, notamos o quanto o documento valoriza o papel do professor na efetivação desses espaços e tempos propícios à aprendizagem da criança, todavia, não traz de forma clara importância da criança na efetivação dessas dimensões.

Mesmo assim, percebemos também que o Currículo em Movimento (SEDF, 2018) traz elementos respaldados nas conceituações da BNCC que valorizam a integração dos saberes. Para isso, afirma “que as crianças experimentem o mundo ao seu redor, enquanto investigam, descobrem, interagem, elaboram e transformam a sociedade na qual estão inseridas” (SEDF, 2018, p. 94), demonstrando assim, os aspectos *espaçotemporal* que permeiam a constituição das crianças como sujeitos ativos na sociedade. Desse modo, é notório o quanto o documento

distrital oscila entre a percepção das dimensões espaço e tempo, como segmentadas, indicando que caberia aos docentes oferecer subsídios às crianças sobre essas dimensões e, ao mesmo tempo valoriza as dimensões como algo integrado que está presente na vida das crianças, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Assim também oscila o Projeto Político Pedagógico da escola (2016), o qual se inspirou nas ideias das DCNEI (2009) e na primeira edição do Currículo em Movimento (SEDF, 2013) e que, portanto, traz mais elementos que dispõem sobre as dimensões espaço e tempo como aspectos necessário à organização do trabalho docente, contudo, o documento faz referência à integralidade do ser, no que diz respeito à dimensão *espaçotemporais*, afinal, “o ser humano é um todo, não se fragmenta nos espaços aos quais pertence” (PPP, 2016, p. 44).

Imersos nessas reflexões apresentadas pelas expressões normativas acerca da dimensão *espaçotemporal* presente na educação infantil, buscamos analisar as narrativas das crianças e depreender dos seus relatos, desenhos e imagens como percebem essa dimensão nessa perspectiva da integralidade.

Assim, no primeiro e segundo encontro com a turma, momentos de observação da turma percebemos que as crianças expressavam mais a dimensão *espaçotemporal* a partir de suas representações corporais em meio à rotina escolar, pelos gestos, olhares e movimentos dos corpos. Logo no primeiro encontro, quando as crianças estavam sentadas na rodinha, seus corpos mostravam um certo desconforto em ficarem sentadas na mesma posição com pernas cruzadas, ouvindo a professora chamar o seu nome para a entrega dos crachás. Contudo, as crianças não participavam da construção coletiva de organização do dia, ou seja, a rotina era estabelecida pela professora regente, e quanto ao calendário, não víamos as crianças fazendo as marcações nos respectivos dias do mês.

Imagem 17 - Rotina da turma



Fonte: arquivo da autora

Nesses encontros percebemos que na hora do lanche, as crianças sabiam exatamente como era para se portar, rapidamente iam para a fila pegar seu lanche que a escola disponibilizava e ao término do lanche sabiam que era para ir escovar os dentes. Quanto a isso, Érica ao terminar seu lanche, olhou para as imagens da rotina e disse a sua colega “*you terminou de lanchar, agora vai escovar os dentes para a gente ir pro parque*”.

Já no terceiro encontro, sugerimos à turma que ficássemos na rodinha onde a professora já havia formado a roda, mas, para isso, conversamos sobre alguns combinados para que elas pudessem se expressar mais e ouvirem mais o que os colegas tinham a dizer. Inicialmente, todas queriam falar ao mesmo tempo, mas, a partir dos combinados que íamos estabelecendo com a turma, cada uma conseguia expressar suas ideias e assim, todas participaram com mais interesse.

Para essa conversa levamos à turma algumas falas das crianças dos encontros anteriores a fim de refletir com as crianças aspectos vinculados às vivências que vão além da escola:

PESQUISADORA: A Alice falou assim, para mim, oh: “na minha quadra, lá perto de casa, é bem ali, eu solto pipa.” Aonde que é ali?

ALICE: perto de casa

PESQUISADORA: Aonde? Você anda pouco, anda muito, como você chega aqui na escola?

ALICE: Eu ando de carro.

MARIANA: Eu vou de van, a gente vamo juntas, eu e ela [Laura]

PESQUISADORA: Vocês duas vem de van? É longe, é perto, como é que é?

MARIANA: É a gente vem juntas, vem de van. É um pouquinho longe.

Esse diálogo continuou e várias outras crianças puderam falar acerca de suas percepções sobre a distância da casa até a escola, e sobre como vinham para a escola. Nesse momento, foi

notório o quanto as crianças precisavam do contato corporal e afetivo umas com as outras, isso percebemos pela imagem a seguir que ilustra uma criança deitada no meu colo enquanto a roda de conversa ia acontecendo e eu ir ouvindo cada relato das crianças.

Imagem 18 - Nossa primeira roda de conversa



Fonte: arquivo da autora

Percebemos, portanto, o quanto as crianças queriam se expressar, o quanto seus corpos demonstravam esses desejos de se expressarem e o quanto elas sentiam falta de abraços e relações mais próxima entre os sujeitos da escola. Além disso, como suas percepções *espaçotemporais* são presentes dentro e fora dos muros escolares. E no que diz respeito às vivências escolares, notamos como elas se orientavam conforme as atividades iam acontecendo, sabendo, portanto, que havia uma certa sequência do que acontecia no decorrer do dia a dia escolar.

Já no quarto, quinto e sexto encontros, por meio dos desenhos e narrativas das crianças, observamos o quanto suas narrativas *espaçotemporais* ficam latentes ainda mais no que diz respeito à representação das ruas em seus trajetos da casa à escola.

Imagem 19 - Renata desenhando seu trajeto “CASA-ESCOLA”



Fonte: Arquivo da autora

Nesse intuito, várias crianças desenharam seus trajetos e narraram essas vivências, apresentando alguns elementos que discorrem sobre suas noções *espaçotemporais* em seus desenhos e relatos. Como foi o caso do Luan, como vemos a seguir:

Imagem 20 - Desenho do Luan



Fonte: arquivo da autora

Em sua narrativa, Luan identificou a quadra 203 onde ele mora, fez destaques como setas de um GPS, dizendo “*Peraí! Tive uma ideia, vou fazer igual aplicativo de uber!*”. Além disso, em sua fala, ele deu ênfase aos carros e caminhões que vêm até chegar na escola, dizendo que “*eu venho de carro, mas, eu gosto de caminhão. Aqui vai ser um carro de corrida oh, os tracinhos assim! Aí!*”

Já o Ricardo deixou bem claro em sua fala e desenho, diversos elementos que ele vê na cidade, além de trazer elementos relacionados à distância e direção do trajeto, como vemos a seguir:

Imagem 21 - Desenho do Ricardo



Fonte: Arquivo da autora

Notamos em sua fala, o quanto ele comparou o tempo que o pai leva para ir de moto à escola e o tempo que ele leva indo de bicicleta para a escola, dizendo:

RICARDO: Demora um pouquinho, mas, pra meu pai não demora não.

PESQUISADORA: Por que?

RICARDO: Porque ele vai de moto e é mais rápido.

PESQUISADORA: E você vai seguindo ele de bicicleta? Então para você é mais demorado, e para ele é mais rápido?

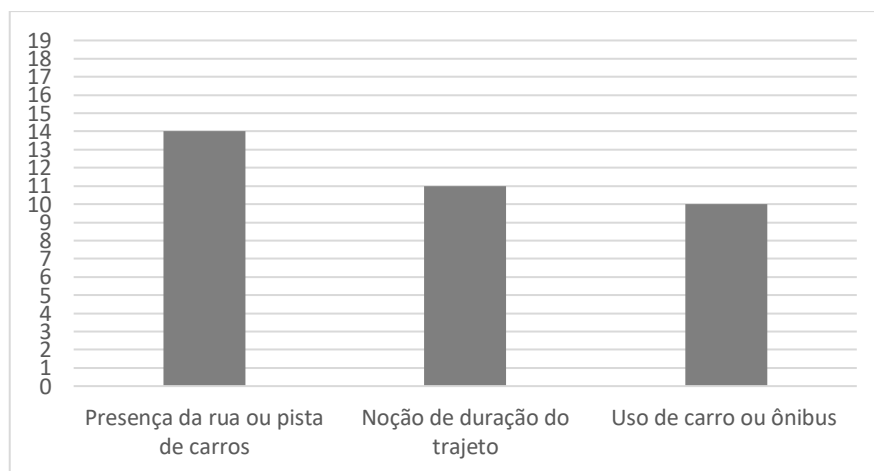
RICARDO: Aham.

Enquanto desenhavam, percebíamos nos relatos das crianças aspectos vinculados à distância do trajeto, quanto a isso, Lúcio disse que esse é um trajeto rápido, mas mesmo assim, ele disse que precisa ir de carro. Já para a Luiza a distância é grande e para representar essa distância ela utilizou duas folhas de papel para ilustrar esse trajeto da casa até a escola. E Guilherme comparou a duração desse trajeto ao ir de carro e ao ir a pé, que para ele é mais rápido quando ele vai de carro, do que quando vai a pé.

A relação tempo⁶ e meio de transporte também foi narrada pelas crianças, e quanto a isso, Érica nos contou que quando está frio ela vai com o pai para a escola, já quando não está frio ela vai com a mãe para a escola. Demonstrando com isso, a relação percebida pela criança acerca do uso de automóvel do pai quando está frio e a ação de ir andando com a mãe quando não está frio.

De modo a apresentar os elementos das narrativas sobre o *espaçotempo* identificados nesses desenhos e falas das crianças, ilustramos a seguir um gráfico. Nele destacamos que dos 19 desenhos, apenas 5 desenhos não apresentaram a rua ou a pista de carros como as crianças dizem. Ao fazerem seus desenhos 11 crianças também narraram aspectos de distância e duração para se chegar à escola. E 10 crianças ilustraram o uso de meio de transporte para a realização desse trajeto.

Gráfico 8 - Elementos da dimensão espaçotempo no desenho do trajeto da casa à escola



Fonte: arquivo da autora

Assim, a partir desses desenhos que foram construídos no quarto, quinto e sexto encontros, percebemos o quanto as narrativas *espaçotemporais* estão presente ao ilustrarem seus trajetos diários da casa até chegar na escola. Nessas narrativas notamos o quanto a rua e os carros são representados por essas crianças ao desenharem seus trajetos da casa até a escola; o quanto os aspectos relacionados à compreensão da distância e comparação entre meios de transporte surge em suas falas; e o quanto a influência das percepções familiares acerca das distâncias relacionado à compreensão das crianças nessas percepções. Além dessas percepções, notamos também o impacto do clima tropical alternadamente úmido e seco predominante na

⁶ Nesse trecho estamos tratando do aspecto climático do tempo, assim, as crianças trouxeram em suas falas a noção de dias quentes e dias frios.

região estudada, que faz com que exista oscilação na temperatura, e que isso interfere nos deslocamentos, pelo uso de meios de transporte variados para a realização desses trajetos.

Já no sétimo encontro, no primeiro momento em que mostramos às crianças as imagens de lugares na cidade, elas demonstraram mais facilidade em reconhecer nas imagens aquelas localidades que elas mais frequentam, ou seja, que elas mais têm vivências.

Imagem 22 - Crianças reconhecendo as imagens dos lugares do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Como foi o caso, da imagem que representava a escola, quando todas as crianças visualizaram, logo gritaram “nossa escola”, demonstrando euforia e alegria em reconhecer aquele local como algo deles. Em seguida, mostramos a imagem do posto de saúde local, a UPA, que as crianças reconheceram como a UPA. Outra localidade que uma criança reconheceu prontamente foi a imagem do CRAS, assim, logo que mostramos a imagem às crianças, algumas estavam dizendo que era o postinho de saúde, até que Érica disse que aquele lugar era o “negócio de pedir cesta”, se referindo a distribuição de cesta básica à população da região.

Contudo, quando mostramos a imagem aérea do comércio local, houve um certo estranhamento, as crianças ficaram tentando reconhecer que lugar era aquele. Um menino disse “Samambaia!” achando que aquele lugar pertencia a uma outra RA. Assim, perguntamos onde mesmo era aquele lugar. Até que uma criança disse, “aí é o Recanto, lá embaixo”, e então a turma reconheceu aquele lugar. E por fim, mostramos a imagem que representa a entrada da cidade com o letreiro do nome do Recanto das Emas. E logo uma criança disse “é o Recanto, mas, pintaram de rosa”, dizendo que não era mais a cor verde e amarela, como estava na imagem.

Quadro 3 - Imagens apresentadas às crianças



“Nossa escola”



“Recanto, lá embaixo”



“Negócio de pedir cesta”



“UPA”



“Recanto, pintaram de rosa”

Fonte:

Mas, no momento de desenharem individualmente a cidade onde viviam, percebemos que as crianças traziam mais elementos referentes à moradia, transporte e natureza.

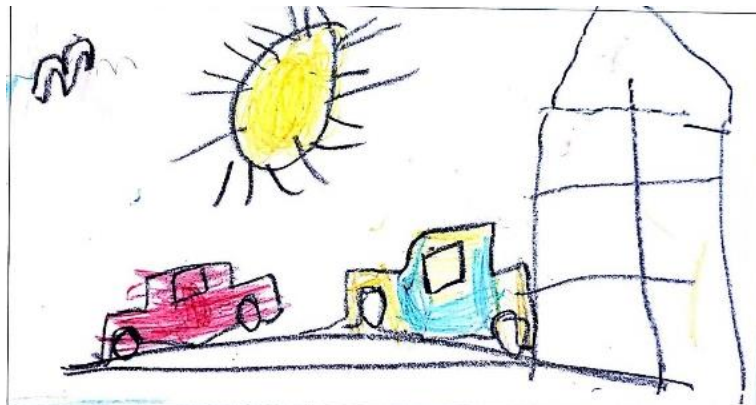
Imagem 23 - Desenho da Luiza sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Para a Luiza, a presença do ônibus na cidade é algo marcante, seu desenho demonstrou o quanto esse meio de transporte representa a cidade para ela. Além disso, ela mostrou a presença de árvores e elementos de temporalidade que indicam a vida diurna na cidade.

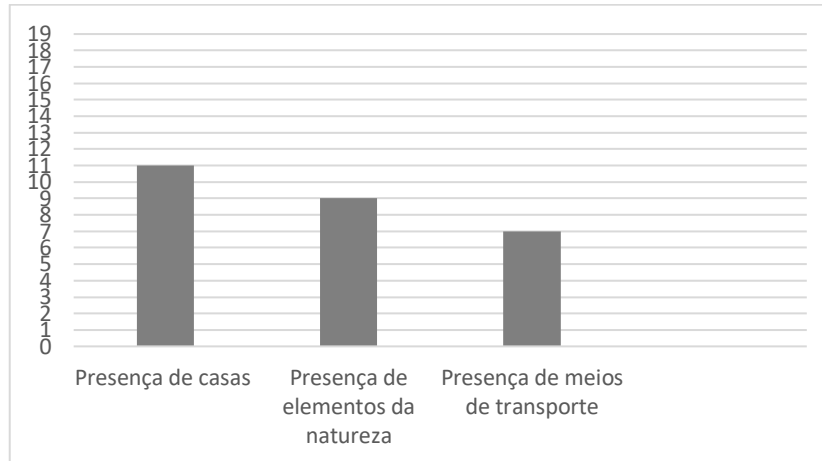
Imagem 24 - Desenho do Guilherme sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

O que também foi bem destacado no desenho do Guilherme que deu ênfase na pista e nos carros que estão na cidade.

Assim, em meio aos desenhos das crianças sobre a cidade, encontramos elementos que destacam as narrativas das crianças sobre a dimensão *espaçotemporal*, tais elementos estão destacados no gráfico que se segue. O qual destaca que desses 19 desenhos, 11 desenhos tinham ilustrações de casas; 7 desenhos apresentavam ilustrações de meios de transporte, sendo que um deles tinha ilustrado avião; 9 desenhos apresentavam elementos da natureza, sendo 5 desenhos com árvores e/ou flores e 4 desenhos com sol e/ou nuvens.

Gráfico 9 - Elementos da dimensão *espaçotempo* no desenho da cidade

Fonte: arquivo da autora

Assim, a partir dessa análise, percebemos o quanto as crianças representaram as casas que veem na cidade, como lugar de referência. Além disso, notamos o quanto os elementos da natureza e os meios de transporte estão presentes em suas representações de cidade.

E no oitavo encontro, em nossa aula passeio foi notório o quanto as crianças demonstraram interesse em apresentar os espaços daquela praça pública, quanto a isso Guilherme foi narrando o trajeto, lembrando de mostrar a escola e o parquinho. E foi nesse momento que Renata começou a filmar, mostrando os lugares da praça e o parquinho, mas outras crianças a interromperam e disseram que ali não era o parque, e sim o lugar de fazer exercício, se referindo ao Ponto de Encontro Comunitário (PEC).

Imagem 25 - Atravessando a rua



Fonte: Arquivo da autora, registro feito pelo Guilherme

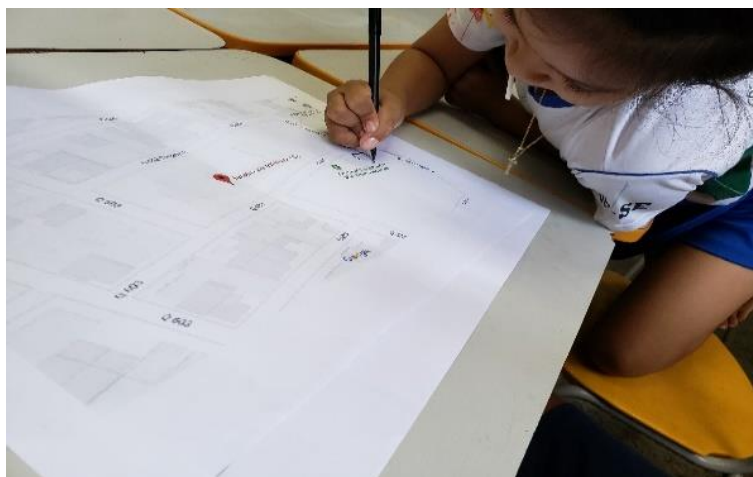
Além disso, notamos que as crianças sem a mediação de adultos, rapidamente se organizaram de modo a formarem grupos e estabelecerem suas próprias brincadeiras,

usufruindo dos espaços da praça pública. Foi notório também o quanto as vivências naquele espaço público sem tantas mediações de adultos possibilitaram que as crianças vivenciassem a cidade de forma mais livre, percebendo a praça pública com mais liberdade para usufruírem.

Já no nono e décimo encontro ficou claro o quanto as vivências na praça reverberaram narrativas das crianças entrevistadas sobre a cidade em que vivem. Guilherme e Renata identificaram rapidamente o mapa e as imagens fazendo relação com o Recanto das Emas.

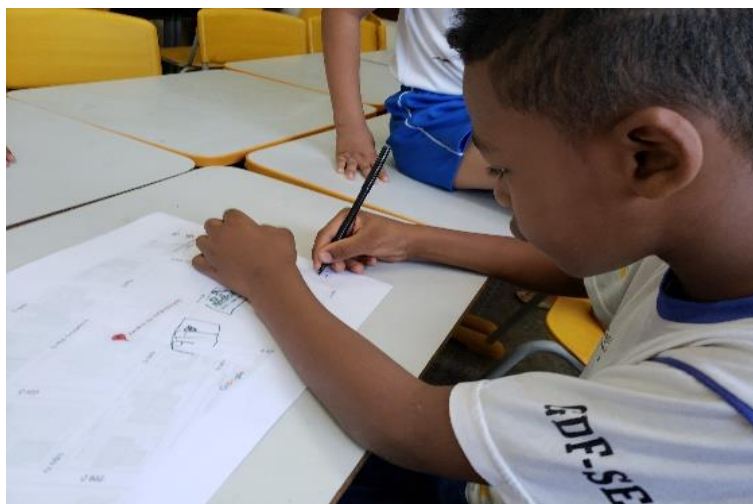
Renata e Guilherme se dispuseram a fazer tais mapas vivenciais. Para isso, mostramos novamente o mapa da vizinhança da escola para eles, e Renata prontamente buscou nos mostrar onde era sua casa, dizendo “é só ir reto que já encontra minha casa”. Quanto à casa do Guilherme ele disse “é bem longe, “cê” vem pra escola, aí dá uma virada, pega Duda, né que é minha irmã, aí vai reto, aí vira bem ali, pode ir reto, aí lá no finalzinho você vira”.

Imagem 26 - Renata complementando o mapa



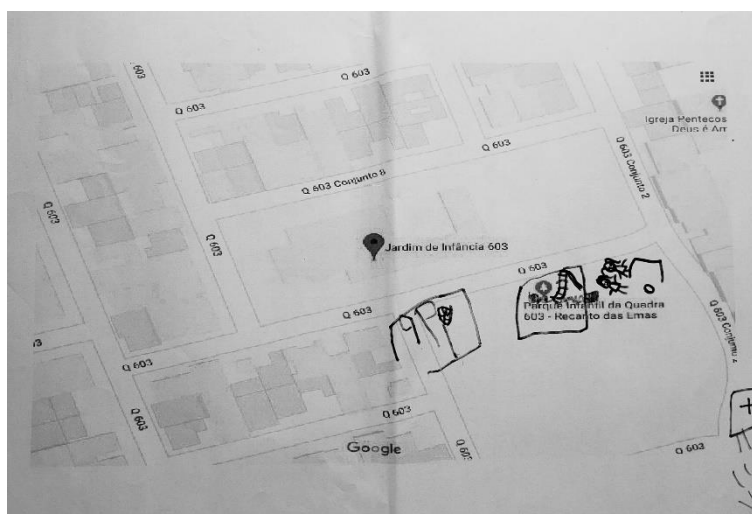
Fonte: Arquivo da autora

Imagem 27 - Guilherme complementando o mapa



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 28 - O resultado do mapa a partir da perspectiva das crianças



Fonte: Google Maps

Naqueles encontros percebemos o quanto as crianças se sentiram motivadas a ilustrarem o *espaçotempo* da vizinhança.. A compreensão do espaço público foi notada nos desenhos das crianças, os quais apresentaram mais detalhes e elementos semelhantes aos encontrados na praça pública. Assim, nos oitavo, nono e décimo encontros percebemos o quanto as narrativas dos *espaçotempos* se ampliaram a partir da vivência no espaço público. Notamos como os desenhos acerca da cidade passaram a ter mais sentido para as crianças quando elas têm mais proximidade com esses *espaçotempos* que vão além do espaço escolar.

E por fim no décimo primeiro encontro inspirados em todas essas falas e experiências que as crianças vivenciaram naquele espaço público próximo à escola, propusemos à turma que construíssem uma maquete coletiva sobre a nossa aula passeio na vizinhança da escola. A proposta era que de forma tridimensional as crianças, em pequenos grupos pudessem expressar elementos e lugares que compunham a vizinhança. O momento foi rico de interação entre as crianças. Em pequenos grupos, as crianças iam dialogando sobre o que cada um podia construir na maquete, qual material utilizariam e em que espaço da maquete iriam fazer suas representações.

Imagem 29 - Pintura da maquete



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 30 - Construção dos elementos da maquete



Fonte: Arquivo da autora

Após todos os grupos participarem da construção, a maquete ficou pronta e apresentou elementos que foram comentados pelas crianças tanto em nossa aula passeio, quanto nas rodas de conversas, entrevistas e mapas vivenciais feitos por Renata e Guilherme. Elementos esses que correspondem à escola; à igreja perto da escola; às casas umas ao lado das outras; a flores e árvores e a elementos da natureza que indicam as dimensões de mudança temporal entre o dia e a noite, como o sol com seus raios, as nuvens azuis e os trovões amarelos no céu. Houve um destaque também para as pessoas e meios de transporte como carro e moto.

Imagem 31 - Vista superior da maquete



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 32 - Vista lateral esquerda com destaque para as flores e árvores



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 33 - Vista lateral direita com destaque para as pessoas e meios de transporte



Fonte: Arquivo da autora

Com isso, notamos quantas referências àquela aula passeio as crianças apresentaram na construção da maquete. Nessa construção coletiva, notamos também o quanto as crianças iam fazendo mais relações entre as dimensões espaço e tempo, lembrando sempre de apresentarem os lugares que agora elas conheciam da vizinhança, mas, atentando-se também para ilustrar as mudanças temporais, ilustrando o sol, para indicar o dia e os raios para indicar a noite.

Com isso, essa última construção, que foi coletiva, mostrou o quanto as vivências fora da escola ampliaram o olhar das crianças sobre seus *espaçotempos*. Revelou também que vivências assim contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças e para uma melhor compreensão dos espaços públicos da cidade.

Assim, os encontros com as crianças e a análise dos textos legais nos mostraram o quanto a dimensão *espaçotemporal* permeia o cotidiano da educação infantil. Todavia, é notório que nos documentos legais há, em grande parte, ênfase à segmentação da dimensão *espaçotemporal*, e inclusive, o conceito *espaçotempo* como uma única dimensão ainda não foi descrita em tais documentos analisados.

Contudo, no dia a dia da educação infantil ficou claro o quanto essa dimensão é integrada à vida dos sujeitos, afinal suas vivências são marcadas pelos e nos *espaçotempos*. Dessa forma, percebemos o quanto as crianças demonstraram essa dimensão por meio do seu corpo, de suas falas, de seus desenhos, de suas brincadeiras e tantas outras formas de expressão que elas carregam no cotidiano da educação infantil.

É nesse movimento de experimentação com e no *espaçotempo* que as crianças ampliam suas compreensões do mundo, de modo que fique evidente que “as marcas sócio-espaciais-

temporais se fazem presentes nos corpos das pessoas, o que evidencia a perspectiva vygotskyana da plasticidade do biológico e de sua condição sócio-histórico” (LOPES, 2009, p. 36). Afinal, as crianças ao interagirem com e nos *espaçotempos* deixam suas marcas nesses *espaçotempos* e esses se manifestam em seus próprios corpos em uma relação dialética, apropriando dos *espaçotempos* e, ao mesmo tempo, transformando-os de forma a favorecer suas relações entre pares, como exemplo quando utilizam as carteiras escolares para fazer as atividades, mas, também as transformam em esconderijos nas brincadeiras; ou quando utilizam um banco no parque para sentar ou como um forminho para esquentar as comidinhas em suas brincadeiras.

Nessa interação com e no *espaçotempo*, as crianças desenvolvem o componente geográfico o qual perpassa as experiências espaciais vivenciadas, o que vai muito além do mero contato com os recursos físicos ou sensoriais do espaço. Quanto a essa dimensão, em diálogo com Vigotski, Lopes (2018) destaca que a pessoa se constitui como sujeito sócio-histórico, a partir da herança ligada ao histórico da espécie, à inserção na cultura e à sua vivência nesse contexto, o que para ele acontece por meio também do desenvolvimento do componente geográfico, que é definida como a topogênese, dando ênfase à compreensão do ser e estar no mundo.

Nessa relação com e nos *espaçotempos* “as crianças estão constantemente testando os limites de suas experiências geográficas, em busca de estímulo, segurança e senso de identidade e lugar” (AITKEN, 1994, p. 1, tradução nossa), de modo a consolidarem seu desenvolvimento humano. E é assim que as crianças precisam se desenvolver, afinal, “não há sentido em pensar o ser humano (e a infância) fora das geografias, a consciência e o controle de si e do mundo, vivido fora das relações socioculturais, fora da linguagem, fora da unidade existência/existir, ser/estar, espaço/tempo” (LOPES; FERNANDES, p. 8, no prelo).

Outro aspecto relevante também percebido nos encontros com a turma, é a importância que as vivências nos *espaçotempos* além dos muros da escola podem oferecer ao desenvolvimento da criança. Fator esse que ficou evidente quando as crianças desenharam seus trajetos da casa à escola, demonstrando o que viam quando faziam esses trajetos diários. Nesses relatos a presença da pista de carros, uso de meios de transporte e as noções de temporalidade das crianças sobre esses trajetos diários, foi explicitada. Já no que diz respeito aos desenhos e relatos sobre a cidade, as crianças seguiram narrando sobre meios de transporte, além de representarem as casas e árvores da cidade. Tais elementos demonstraram que as vivências na cidade precisariam ser intensificadas de modo a oferecerem às crianças mais elementos/repertório sobre os espaços que compõem a cidade em que vivem.

6.3 A criança e a cidade

A dimensão da relação da criança com cidade reflete aspectos vinculados à vivência e participação da criança nesse espaço urbano. E assim como afirmou Lefebvre (2008, p. 52) “a cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição, e seu funcionamento”. Para tanto, a cidade depende das relações que os sujeitos estabelecem em seus espaços, dessa forma, a cidade também depende das relações que as crianças estabelecem nesses espaços.

Portanto, a presença e participação da criança na cidade, precisa ser valorizada e estimulada como um processo de aprendizagem, como foi bem dito no V Encuentro La Ciudad de Los Niños (2008) quando afirmam que “a participação se considera como uma aprendizagem de cidadania, mais que como um exercício por parte dos meninos, meninas e adolescentes de uma cidadania real” (2008, p. 26, tradução nossa). Com isso, a interação da criança na cidade seria uma possibilidade de relação entre diferentes pessoas, de diferentes faixas etárias, de modo a trazer novas visões acerca da cidade em que vivem.

Assim, o envolvimento e a compreensão da cidade como espaço de exercer a cidadania é latente em diversos desses documentos aqui analisados. Contudo, salientamos que o direito à cidade não deve ser visto apenas como uma forma de cumprir a letra da lei e de acordos universais, como aquele assegurado na Convenção dos Direitos da Criança, afinal, esse direito precisa ser garantido no cotidiano das crianças, de modo que a participação das crianças na cidade seja percebida em na vida cotidiana das crianças, criando e transformando esses espaços públicos. Dessa forma, a participação da criança no cotidiano da cidade, implica aprender o espaço urbano como um espaço aberto a trocas, como ensinava Lefebvre (2008). Um espaço plural, constituído de possibilidades para a construção da cidade como obra e não como produto. Cidade essa, não marcada pela lógica capitalista, em que o sentido da produção e da circulação da mercadoria seja apenas em prol do interesse burguês, mas, como uma cidade criativa e criadora em que suas ações e produções sejam voltadas para o atendimento de necessidades sociais, não individuais, pela lógica da acumulação.

A cidade como espaço de participação promove encontros espontâneos a serviço da cotidianidade, de modo que os sujeitos protagonistas passam a compreender melhor a cidade em que habitam, de modo que com o tempo essa compreensão começa a se transformar em ação. Ação caracterizada pela prática política a qual repercute em uma organização do modo de vida urbano, que rompe com aquele modo capitalista e emerge com o modo de vida social

em que os sujeitos protagonistas encontram nos espaços da cidade as possibilidades para a construção dos novos caminhos, do novo urbano.

A partir dessa perspectiva, buscamos em nossos dados, perceber as narrativas e expressões das crianças sobre a cidade. Expressões essas percebidas, logo nos primeiros encontros com a turma, em que as crianças em suas interações e brincadeiras já evidenciavam as relações com a cidade que viviam. O que também foi notado em outros variados momentos como em seus desenhos do trajeto da casa à escola, nas falas durante nossa aula-passeio e nas construções da maquete da vizinhança. Com isso, analisamos os dados coletados, tanto documentais quanto empíricos, a fim de compreender como a relação entre a criança e a cidade se encontra, a fim de observar como as crianças expressam suas vivências na cidade, mesmo no cotidiano da educação infantil.

Dessa forma percebemos o quanto os documentos legais tratam da importância da presença e envolvimento da criança na cidade. Quanto a isso, as DCNEI (2009) pontuam acerca dos princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar as propostas pedagógicas. E quanto a esses princípios, notamos que o princípio ético defende a autonomia da criança, o princípio político defende o exercício da cidadania desses sujeitos, valorizando assim, o papel da educação infantil a fim de assegurar experiências que promovam o desenvolvimento desses aspectos e o princípio estético valoriza a expressividade das crianças e a incentiva as manifestações artísticas e culturais.

Nesse mesmo entendimento, a BNCC (2017) segue destacando a valorização dos aspectos socioculturais em que as crianças estão inseridas, e para isso, o documento destaca a importância da integração dos campos de experiências a fim de que a criança desenvolva variados saberes de forma integrada. Todavia, no mesmo documento quando este trata do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, esse cita o direito à participação, porém restringe essa participação aos espaços internos da escola, sem fazer referência à participação das crianças além dos muros escolares. Participação que precisa ser garantida não como forma de alcançar níveis ou escala, como bem pontuava Hart (1992, p. 8) em sua “escada da participação”, mas como uma dimensão de participação que envolve diversos sujeitos do processo educativo em seus variados *espaçotempos* em prol de uma transformação.

Quanto à segunda edição do Currículo em Movimento (SEDF, 2018), um dos pontos de destaque foi a instituição da “Plenarilha do Currículo” que iniciou em 2013, e desde então tem a intenção de ser realizada anualmente. A qual almejou envolver crianças da educação infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Com isso, a Plenarilha buscou “promover a escuta atenta, sensível e intencional das crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas

possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve” (SEDF, 2018, p. 9). Tal objetivo apontou a importância de garantir o protagonismo das crianças em variados *espaçotempos*, seja dentro das instituições educativas, seja fora das instituições como nessas reuniões de plenária.

E por fim, o Projeto Político Pedagógico (2016) da escola reitera a necessidade da promoção desse direito às crianças, enfatizando em seu texto, o princípio político, valorizando a criança como “um ser social, que precisa exercer sua cidadania hoje” (PPP, 2016, p. 44) e, para isso, o PPP destaca que na construção das rotinas em sala, as crianças são convidadas a tomar decisões em relação a si mesmas e ao grupo, de modo a ampliar as possibilidades delas de atuar na comunidade e no mundo em que vivem.

Imersos nessas reflexões apresentadas pelas expressões normativas acerca da criança e a cidade, buscamos analisar as narrativas das crianças a fim de apreender dos relatos, desenhos e imagens delas como elas expressam e compreendem a cidade.

Assim, no primeiro e segundo encontro com a turma percebemos que enquanto as crianças faziam as atividades propostas pela professora, algumas começavam a nos mostrar seus desenhos e atividades, destacando aspectos relativos às vivências na cidade dizendo onde moravam e como chegavam à escola. Já no terceiro encontro com a turma, em nossa roda de conversa, as crianças ampliaram aquelas falas referentes a seus trajetos de casa até chegar na escola, trazendo elementos acerca do convívio na cidade.

Com isso, nesses três primeiros encontros percebemos o quanto as crianças podem ser convidadas a trazer mais referências de suas vivências na cidade em seu cotidiano escolar. E o quanto suas vivências além dos muros da escola, não foram tão notadas nas práticas pedagógica e nos momentos de rodinha com a turma.

Já no quarto, quinto e sexto encontro, percebemos por meio dos desenhos e narrativas das crianças o quanto as narrativas sobre a cidade ainda estavam distantes do olhar das crianças. Todavia, a narrativa e o desenho da Renata demonstraram aspectos relacionados a sua vivência na cidade e o quanto se apresentou de forma significativa em sua expressão

Imagem 34 - Desenho da Renata



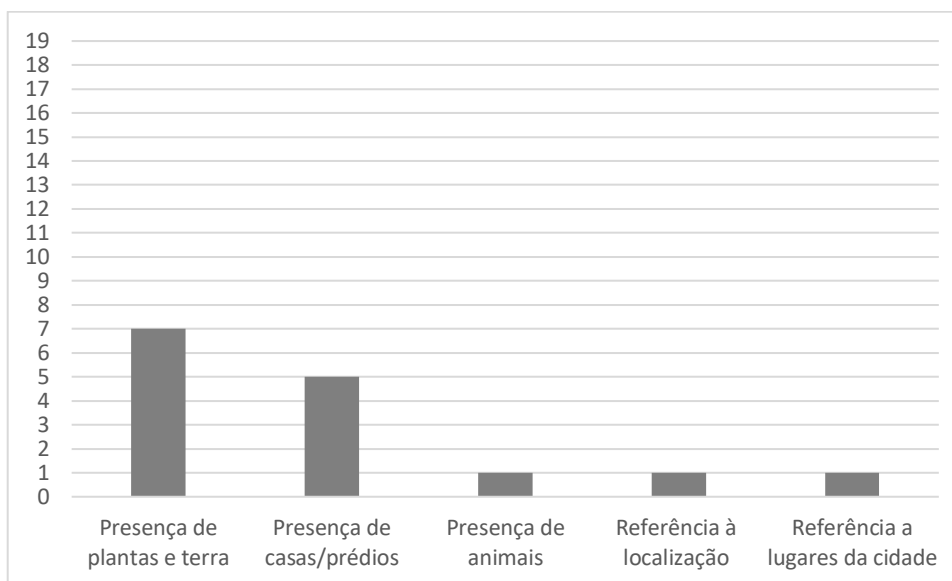
Fonte: Arquivo da autora

Renata retratou em seu desenho e fala a presença de uma estátua que fica na entrada da cidade, dizendo “*ela é grande, vou fazer um palquinho aqui, um negócio aqui que é gigante, no chão. Um negocinho que ela fica em pé aqui... vou fazer um troféu na mão. Pronto, fiz um troféu. Agora é só o outro braço, que é assim. Aí oh é a estatua [risos].*”

Além dessa referência outra criança destacou em seu desenho sobre o trajeto da casa à escola, as setas que se referem à localização da casa na quadra residencial, que foi o caso do Luan, quando ele desenhava setas para indicar o trajeto indicado do GPS (ele mesmo disse que era o GPS) para chegar na quadra que ele mora.

Assim, de modo a apresentar a dimensão da criança e a cidade identificados nesses desenhos e falas das crianças, ilustramos a seguir um gráfico. Nele destacamos que dos 19 desenhos, sete desenhos apresentaram figuras referentes a elementos da primeira natureza, como árvores, flores, terra e matinho; outros 5 desenhos apresentaram casas e prédios que ilustravam algum tipo de moradia da cidade; uma criança desenhava animais na rua; outra criança apresentou elementos relacionados localização na cidade; e outra desenhava a estátua como um lugar da cidade.

Gráfico 10 - Elementos de referência à cidade no desenho do trajeto da casa à escola



Fonte: arquivo da autora

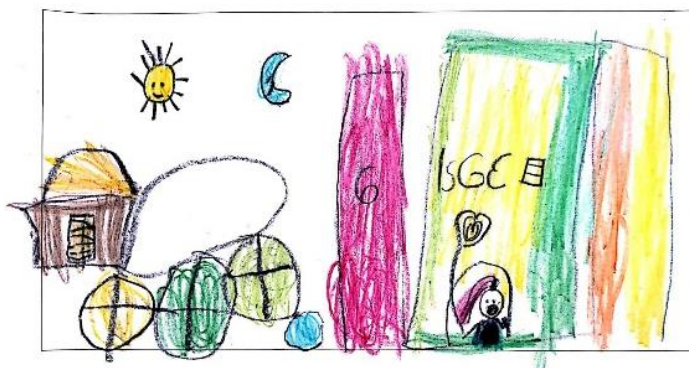
Já no sétimo encontro, levamos à turma algumas experiências que possibilitassem às crianças representarem, também em desenho, a cidade em que vivem. Para começar, explicamos à turma que cada criança iria desenhar a cidade onde moravam. Para isso, perguntei a elas onde elas moravam, algumas responderam Brasília. Assim, perguntamos em seguida, e no Recanto quem mora? E só então eles disseram que moravam no Recanto. Após essa breve conversa, convidamos as crianças a desenharem a cidade do Recanto.

Imagem 35 - Crianças desenhando a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 36 - Desenho da Luana sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

O desenho de Luana, apresentou elementos do comércio, e para isso, ela disse que o quadrado com o número 6 é o dinheiro para pagar na loja, se referindo à loja com letreiros ilustrada em seu desenho. A representação da cidade mostrou ainda o caminhão e os elementos de temporalidade ao mesmo tempo, o sol e a lua.

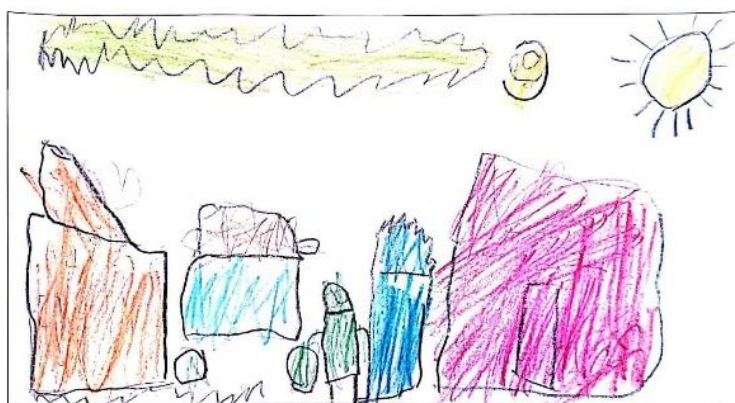
Já os desenhos de Mariana, João e Lúcio, ilustraram bem a presença da escola como forma de representar os lugares da cidade. Ficou claro no desenho do Lúcio o quanto ele e seus colegas, dentro da escola, compõem esse cenário da cidade.

Imagem 37 - Desenho da Mariana sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 38 - Desenho do João sobre a cidade do Recanto das Emas



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 39 - Desenho do Lucio sobre a cidade do Recanto das Emas

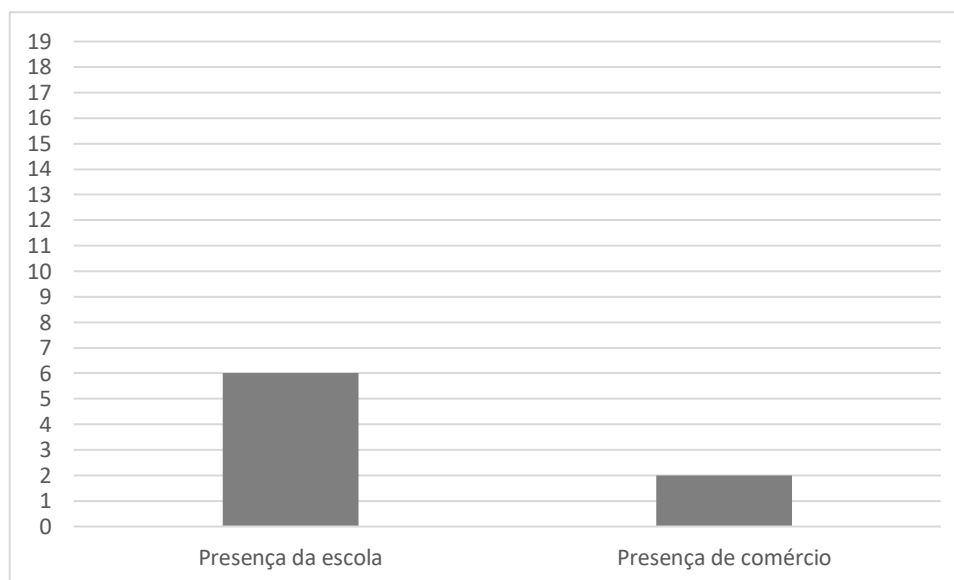


Fonte: Arquivo da autora

Em meio aos desenhos das crianças sobre a cidade, encontramos elementos que destacam suas percepções sobre a cidade, trazendo elementos que são referência aos lugares do Recanto das Emas. Com isso, destacamos que dos 19 desenhos, 6 crianças desenharam a escola

como lugar de referência na cidade; e outras 2 crianças desenharam lojas para simbolizar atividades comerciais da cidade.

Gráfico 11 - Elementos de referência à cidade no desenho da cidade



Fonte: Arquivo da autora

Assim, a partir desses desenhos e narrativas, que foram construídos no sétimo encontro, notamos como as crianças reconhecem os *espaçotempos* que têm mais significado para elas. Notamos também o quanto elas trazem poucos elementos de referência à cidade, que não seja a escola ou que não sejam as pistas de carros e as casas e prédios, como exposto na categoria tratada anteriormente.

E no oitavo encontro, antes de realizarmos nossa aula passeio, ao fazermos uma contação de história que tinha como tema o livro “Minha cidade” as crianças iam falando que assim como no livro, na cidade onde elas moravam tinha também sorveteria, ônibus e carros. Após essa contação de história ao saímos com a turma na vizinhança da escola, em direção à praça pública percebemos nesse momento o quanto as crianças se encantaram com as flores que viram brotar no muro da escola, com as casas que tinham na rua do fundo da escola, e com a possibilidade de circularem pela praça pública. Notamos com isso, o quanto aquela aula passeio era nova para as crianças, o quanto as crianças se admiravam com tudo o que estavam vivenciando.

Já no nono e décimo encontro ficou claro o quanto as vivências na praça reverberaram nos desenhos e narrativas sobre a cidade que as crianças nos relataram. Daquela vivência, passou a ficar mais clara a presença da praça pública em seus desenhos, além de compreenderem melhor o mapa daquela região.

Desse modo, mostramos as imagens à turma, e começamos um diálogo com elas, perguntando quem sabia que lugar era aquele.

Imagem 40 - Vista aérea da circunvizinhança da escola



Fonte: Imagem extraída do aplicativo Google Earth

Assim que mostramos a imagem, muitas crianças foram logo respondendo que ali era o “Recanto” se referindo à região administrativa na qual eles residem. Todavia, uma criança logo questionou, dizendo que não era o Recanto, por ter “essa casona”. Foi nesse ponto, que começamos a provocar as crianças a pensarem que “casona” era aquela. E então outra criança percebeu que tinha um muro nessa casa gigante, enquanto outra criança disse que ali era uma “cidade de casas”, ou mesmo um “hotel”. Nesse momento da discussão, nenhuma criança reconhecia que ali era a escola.

E então para ampliar a discussão mostramos a elas outra imagem, agora um mapa da mesma imagem:

Imagem 41 - Mapa da circunvizinhança da escola



Fonte: Imagem extraída do aplicativo Google Maps

Nesse momento, a Renata disse que essa imagem tinha no GPS e o Walter reconheceu também como o “GPS do carro”, que como a Luana disse é “para chamar no *uber*”. Em meio a essa conversa, explicamos às crianças que aquela imagem era um mapa que podia ser usado para nos ajudar a encontrar um lugar, e que aquela casa grande era onde a escola da turma estava localizada. Quando falamos isso, as crianças se espantaram e ficaram impressionadas de ali ser a escola, foi quando uma criança leu no mapa o número da escola, e assim todos reconheceram que ali era mesmo a escola da turma e perceberam também que logo ao lado era o parque que havíamos visitado no encontro anterior.

Além desse reconhecimento no mapa, pedimos a Renata e Guilherme para fazerem seus próprios mapas, lembrando a ideia da construção de um mapa vivencial. No mapa da Renata foi notório a quantidade de pessoas que ela buscou evidenciar; trouxe também algumas casas; elementos da praça pública, reiterando o PEC (Ponto de Encontro Comunitário), a quadra e o parquinho; ilustrou também a escola, delimitando-a com o muro colorido. Já o Guilherme reiterou a presença de pessoas; a escola com suas janelas e muro delimitado; e a quadra com o parquinho e o escorregador que ele deseja que tivesse. Em ambos os mapas, percebemos a presença de árvore e de elementos de temporalidade como o sol e nuvens indicando o período diurno.

Imagem 42 - Mapa vivencial da Renata



Fonte: Arquivo da autora

Imagem 43 - Mapa vivencial do Guilherme



Fonte: Arquivo da autora

Após desenharem seus mapas, realizamos com eles uma entrevista a fim de notar como eles representavam a praça pública que visitamos. Na narrativa deles, percebemos o quanto ambos destacam a presença de carros e motos próximo à região. Além disso, destacaram que sentem necessidade de terem mais plantas nesse espaço público quando tanto Renata quanto Guilherme disseram:

GUILHERME: Pode fazer um monte de coisa.

PESQUISADORA: Por exemplo

GUILHERME: Plantar árvores. Pra deixar a natureza crescer!

RENATA: E também pode plantar aquelas florzinhas que fica no chão, coloridas!

Desses encontros, vários foram os relatos de Guilherme e Renata, nas entrevistas sobre o pouco acesso à praça pública, sobre a insegurança que as mães sentem, por isso não permitem que seus filhos frequentem a praça pública. Além de percebermos que as crianças juntamente com a professora não frequentavam aquele espaço público, mesmo sendo tão perto da escola precisando atravessar apenas uma rua, que tem baixíssimo movimento de carro.

E por fim, o décimo primeiro encontro que culminou na construção coletiva de uma maquete, nos mostrou o quanto a turma buscou representar com mais detalhes a cidade onde vivem, trazendo elementos da própria vizinhança. Demonstrando o quanto é necessário propiciar mais vivências das crianças na cidade, além de incentivar sua participação na cidade de modo a valorizar suas impressões e percepções sobre a cidade.

Assim, os encontros com as crianças e as expressões normativas nessa categoria analisadas nos mostram o quanto a dimensão criança e cidade precisa ser mais valorizada no

cotidiano da educação infantil. É notório que nos documentos legais mesmo que tenha descrito tal importância, dando ênfase à questão da participação da criança na cidade, ainda há muito que priorizar tal relação da criança na cidade em meio ao cotidiano da educação infantil.

Afinal, no dia a dia da educação infantil ficou claro o quanto as crianças precisam ter mais espaço para expressarem suas vivências na cidade. Momentos de rodinha e brincadeiras da turma seriam uma forma de podermos ouvir mais as crianças sobre essas vivências. Afinal, como diz Cavalcanti (1999) a escola tem um importante papel de decifrar a cidade junto e com as crianças. Afinal, como afirma a autora:

a cidade é, para as crianças e jovens em idade escolar, em primeiro lugar, a sua morada, o seu abrigo. Ela é o lugar no qual as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência de seus amigos e familiares. Esse aspecto afetivo da moradia é tão fortemente vivido por crianças e jovens que chega a ser fator predominante em sua definição de lugares em que gostariam de morar (CAVALCANTI, 1999, p. 46)

E é com esse entendimento que reiteramos a importância de as crianças vivenciarem a cidade em seu cotidiano escolar. Afinal, ficou notório o quanto as vivências nos espaços públicos ampliam a compreensão que as crianças têm da cidade. Compreensão percebida em suas representações nos mapas vivenciais produzidos e na maquete construída coletivamente, após a vivência em nossa aula passeio. Tais representações evidenciaram que a compreensão das crianças sobre a cidade foi ampliada. Contudo, destacamos que para tais percepções sobre a cidade serem ampliadas é necessário que a criança seja reconhecida como “agente ativo nas interações estabelecidas na cidade” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 661). Assim, como agente da sociedade, a criança passa a compreender melhor a lógica urbana e suas relações, afinal, nessa interação com a cidade, diversos tipos de aprendizagem são desenvolvidos, seja na esfera individual ou seja na esfera coletiva, o que pode ser evidenciada na perspectiva da participação do processo político de definição dos espaços da cidade.

Todavia, destacamos que para as crianças vivenciarem mais a cidade e seus espaços públicos, tais espaços na cidade não precisam ser pensados como espaços restritos às crianças, como bem colocou Tonucci (2008) no *V Encuentro la ciudad de los niños: la infancia y la ciudad: una relacion difícil*. Afinal, “devolver uma praça às crianças, não significa construir uma brinquedoteca” (ANDRÉS, 2008, p. 116, tradução nossa), ou seja, os espaços públicos precisam ser espaços acessíveis a todos, e não apenas a uma certa faixa etária, afinal, é nesse encontro entre os diferentes que a cidade vai se constituindo e o direito à cidade, então, vai sendo construído com os cidadãos. Assim, esses espaços públicos precisam ser vistos como lugares para as crianças, o que vai além da compreensão de lugares de criança, afinal, esses

“lugares não-programados são lugares que são das crianças, mas, que não são necessariamente pensados para elas, são fundamentais para o jogo informal e indispensável para ter um espaço fora do controle parental” (GÜLGÖNEN, 2016, p. 339, tradução nossa)

Outro destaque que salientamos no que diz respeito às vivências da criança na cidade é seu olhar sobre a primeira natureza, percebemos em suas narrativas a presença constante de árvores, flores, terra, matinho e tanto outros elementos que evidenciaram o quanto as crianças sentem necessidade de representar tais elementos sejam eles vistos ou sejam eles desejados pelas crianças em meio ao trajeto da casa para a escola, ou em meio a suas vivências da cidade.

Quanto a essa necessidade de representar os elementos da natureza, Gülgönen e Corona (2019, p. 62, tradução nossa) afirmam que a síndrome do déficit da natureza aponta:

a fascinação que a natureza exerce nas crianças, [isso] se deve em parte ao que se trata de uma experiência corporal em um ambiente que lhes proporciona uma grande quantidade de estímulos sensoriais, e uma infinita quantidade de respostas e desafios que provam a sua capacidade de explorar o mundo.

Tal afirmativa respalda nossa percepção sobre a necessidade de as crianças da pesquisa em representarem em seus desenhos e narrativas, os variados elementos da natureza que eles destacaram.

Por fim, apresentamos como a escola foi representada como lugar de referência na cidade nos desenhos e narrativas das crianças. Evidenciando mais uma vez que os lugares que as crianças mais vivenciam são os que mais têm sentido para elas e são por elas representados em seus desenhos e narrativas.

E é nesse ponto que seguimos afirmando a força que a geografia das infâncias tem e por isso, a sua relação com a escola de educação infantil precisa ser mais uma vez reafirmada. Afinal, as instituições de educação infantil são os lugares nos quais as crianças passam tanto tempo de suas vidas. Assim, destacamos a relevância dessas instituições ampliarem suas participações junto e com as crianças na cidade em que vivem. De modo a, quem sabe, possibilitar o sentido de participação que assegurará o direito à cidade, desenvolvendo assim “a própria formação do ser humano em sua experiência/vivência de humanidade” (LOPES, 2018, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças andam e passeiam pelo mundo, não passam apenas nele, são andantes. E em andanças de andantes desacostumam os espaços. (LOPES, 2018, p. 89)

O processo de construção da pesquisa nos convoca a desacostumar espaços, assim como os fazem, as crianças, a fim de compreendermos sob diversas perspectivas os sentidos que a vida nos revela. E é nesse processo que olhamos as narrativas, desenhos e diversas formas de expressão das crianças a fim de compreender suas emoções e sentidos ressignificando o que elas têm a expressar sobre suas vivências e interações. E é nessa crença que esse trabalho foi por nós construído. Trabalho construído a muitas mentes e mãos, por meio de relações entre pesquisadores das infâncias, profissionais, instituições e as crianças, sujeitos da pesquisa.

Por meio dessas relações buscamos conhecer como as crianças expressam suas espacialidades e temporalidades na educação infantil. Para isso, buscamos compreender como os documentos legais (DCNEI, 2009; BNCC, 2017; CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018; PPP, 2016) que se constituem como expressão de uma face do território educacional da educação infantil, expressam suas percepções acerca das dimensões *espaçotemporais*. E em campo, buscamos compreender as expressões das crianças acerca dessas mesmas dimensões. Sendo que salientamos o quanto essa expressividade é interconectada dentre os variados campos de experiências que as crianças vivenciam no cotidiano da educação infantil. E em meio a essa compreensão que nos encantamos com as expressões que cada criança deu durante os 12 encontros com elas, os quais evidenciaram o quanto a dimensão *espaçotemporal* constitui a criança como sujeito ativo em suas vivências, seja dentro ou fora dos muros da escola.

Nessa análise, destacamos no que diz respeito à categoria “interação e brincadeira”, ficou claro o quanto as dimensões das interações e das brincadeiras estão presentes nos documentos legais que embasam o trabalho pedagógico da educação infantil, dimensões essas que ilustram no cotidiano escolar, as relações das crianças nos variados *espaçotempos*. Todavia, destacamos que a ênfase dada a essas dimensões de forma integrada e entre variadas faixas etárias é mais vista nos DCNEI (MEC, 2009) e na BNCC (MEC, 2017), já o Currículo em Movimento (SEDF, 2018) e o PPP (2016) da escola trazem essas dimensões de forma mais segmentada, ainda que apontem a importância da interação em diferentes faixas etárias.

Em campo, notamos o quanto a interação entre as crianças, sem a ingerência de adultos, precisa ser mais validada, de modo que as crianças interajam uns com os outros em suas variadas brincadeiras e com isso, desenvolvam suas percepções *espaçotemporais* no cotidiano

escolar. Nessas brincadeiras, percebemos o quanto os lugares e objetos foram transformados pelas crianças para corresponder ao interesse de suas brincadeiras, demonstrando com isso, suas atividades criadoras, em que o real e o imaginário se encontram. E por fim, nessa categoria, notamos como os espaços públicos da cidade podem ser percebidos pelas crianças como *espaçotempos* de interações e brincadeiras. Para isso, é necessário destacar a importância da ampliação dessas vivências para as crianças e com isso, vislumbrarmos maiores representações desses espaços públicos nos desenhos e narrativas das crianças sobre a cidade que habitam.

Já no que diz respeito à categoria “narrativas sobre o *espaçotempo*”, ficou claro o quanto as dimensões espaciais e temporais oscilam de forma segmentada ou integrada nos documentos legais. Contudo, em nenhum desses documentos, o conceito *espaçotempo* foi tratado, de modo que enfatizasse a integralidade entre as dimensões espaciais e temporais, ou seja a valorização de que as crianças são sujeitos geográficos e históricos.

Em campo, notamos o quanto as crianças expressam a dimensão *espaçotemporal* por meio de seus corpos, das suas falas, seus desenhos e tantos outros meios de expressão. Notamos inclusive o quanto as dimensões afetivas estão presentes nesses *espaçotempos* da escola, vimos isso, inclusive nos momentos de rodinha com a turma ou quando as crianças buscavam de variadas formas estabelecer diálogo conosco, aqueles adultos diferentes em sala. Nesses encontros, notamos também o quanto a compreensão *espaçotemporal* das crianças amplia seu desenvolvimento e aprendizagem, validando ainda mais os aspectos da topogênese, tratado por Lopes (2018). Destacamos também que as vivências nos espaços públicos da cidade desenvolvem ainda mais essa dimensão *espaçotemporal* das crianças, o que amplia suas narrativas e referências sobre os *espaçotempos*, situando melhor as crianças acerca dos lugares que ocupam na sociedade.

E por fim, no que diz respeito à categoria “a criança e a cidade”, ficou claro o quanto os documentos legais valorizam a participação e presença das crianças na cidade. Contudo, em campo, notamos o quanto as crianças traziam poucas referências da cidade em suas narrativas e desenhos. Além disso, notamos o quanto essas crianças podiam ter mais espaço para falas e valorização de suas vivências além das escolares. Nessa mesma percepção, notamos que as crianças ao fazerem seus desenhos, poucos lugares traziam referência à cidade, contudo, lugares que para elas eram bem significativos elas logo identificavam, como o CRAS e a UPA. E desses lugares, aquele que foi largamente representado tanto nas falas quanto nos desenhos, foi a escola. Destacamos também o quanto as crianças apresentaram elementos ligados à natureza em seus desenhos e falas.

Ainda nessa mesma categoria de análise, destacamos a temática da participação da criança na cidade e frisamos o quanto é importante a escola propiciar vivências que vão além dos muros escolares. Quanto mais essas crianças vivenciam esses espaços públicos mais elas podem gerar transformações em prol da coletividade.

Assim, destacamos como as interações e brincadeiras ampliam as espacialidades e temporalidades das crianças no cotidiano escolar. Todavia, alertamos o quanto essas dimensões precisam ser mais valorizadas na escola como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Pontuamos também que as narrativas *espaçotemporais* das crianças permeiam o cotidiano da educação infantil, sendo que essas narrativas precisam ser mais vistas e valorizadas durante a rotina escolar. E por fim, salientamos o quanto a presença e participação da criança na cidade que vivem podem ser mais incentivadas no trabalho pedagógico, de modo que vivências coletivas da turma possam ser dentro e fora dos muros escolares para, quem sabe, ampliar suas impressões e compreensões acerca da cidade que habitam.

Tais percepções corroboram ainda mais a importância da Geografia das Infâncias no cotidiano da educação infantil, seja ela pelo olhar docente, seja ela pelas vivências das crianças nos espaços escolares. Afinal, a compreensão e valorização da Geografia das Infâncias corroboram o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de demonstrar o quanto os sujeitos, de qualquer faixa etária, são seres históricos e também geográficos. Afinal, como bem colocou Lopes (2018, p. 9) “as crianças envolvidas no uso da linguagem geográfica agem como artesãos que buscam, ao dividir suas novas ‘leituras de mundo’, lutar para construir e compreender suas próprias interpretações subjetivas”.

E como seres geográficos e históricos que somos, achamos por bem, destacar o contexto *espaçotemporal* pelo qual vivenciamos esse atual momento, ao finalizar a escrita desse trabalho. Momento este que todo o mundo vivencia: a pandemia que o novo coronavírus, chamado de Covid-19, trouxe ao planeta. Situação essa que fez com que no dia 11 de março do ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretasse a pandemia. Em decorrência dessa declaração, o Governo do Distrito Federal (GDF) nesse mesmo dia emitiu um decreto reiterando a situação de pandemia e, diante disso, inúmeras medidas legais foram tomadas, inclusive o fechamento das escolas, por tempo indeterminado.

Dessa forma, as crianças, adolescentes e jovens, até o momento em que escrevemos esse texto, seguem em isolamento em suas casas. Isolamento esse que fez com que as escolas se mobilizassem para uma reinvenção do modelo de suas aulas e interações com as crianças.

Assim, surgiram diversas formas de educação não presencial, inclusive para a educação infantil, seja ela pública ou privada.

Com isso, estratégias como distribuição de kits de atividades; postagens de videoaulas; e aulas on-line foram criadas de modo a minimizar os impactos do isolamento social para essas crianças em idade escolar. Contudo, sabemos que quando se trata de educação infantil, temos o eixo “interação” e “brincadeira” como os balizadores da prática pedagógica. E desse modo, nos perguntamos como as crianças interagem por meio dessas estratégias tecnológicas? Como as crianças brincam por meio dessas mesmas estratégias? Perguntas como essas, ainda estão sendo feitas. Contudo, o que sabemos é que os *espaçotempos* da escola mudaram. E agora? O que fazer? Seguimos nessas reflexões, sabendo e defendendo a importância da escola no cotidiano dessas crianças.

Importância essa que devemos seguir defendendo, trazendo como farol o direito à educação, à participação e à cidade que toda e qualquer criança tem. Direito esse que precisa ser validado diariamente no fazer docente, e que não seja apenas um cumprimento da letra da lei, mas, sim uma conquista diária de ações e práticas pedagógicas que enxerguem e valorizem a criança como sujeitos geográfico e histórico.

E quanto à situação pela qual o mundo vem passando, sobre a pandemia. Seguimos confiantes que a escola continua. E que quando tudo isso passar, possamos valorizar mais as interações e as brincadeiras; as narrativas sobre os *espaçotempos* que as crianças têm a nos contar; e que a cidade possa ser mais vivenciada pelas crianças de modo que os espaços públicos sejam vistos como espaços de aprendizagem, que hoje estão fechados, mas que amanhã serão abertos. E, quando forem abertos, sejam mais valorizados como lugares propícios às novas descobertas das crianças, ainda que essa valorização seja percebida de forma utópica, afinal, sabemos os grandes desafios que precisamos romper em nossa sociedade para que a escola e a cidade sejam assim vivenciadas.

Por fim, desejamos que todas as reflexões aqui destacadas sejam como uma mola propulsora para transformações na educação infantil, e que não seja apenas um enfoque na escola pesquisada, mas, sim que seja um leque de possibilidades para consolidação de saberes que a Geografia das Infâncias nos provoca. Assim, que sejamos sujeitos da educação - sujeitos crianças, sujeitos professores – construindo juntos, nossas percepções e aprendizagens sobre os *espaçotempos* que vivemos, a fim de que voemos mais e compreendamos melhor o voo de cada mente humana.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, I. **John Dewey e a Educação Infantil**: entre jardineira e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.
- ABRAMOWICZ, A. Régine Sirota: novo ator no campo social. *In*: REGO, T. C. (org.). **Cultura e sociologia da infância**: estudos contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.
- AITKEN, S. **Putting children in their place**. Washington, DC: Department of Geography, San Diego, State University, 1994.
- AITKEN, S. Geografias de berço e as contratopografias da infância. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de ideias, 2017.
- AITKEN, S. **Jovens, direitos e territórios**: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ANDRÉS, I. *et al.* **V Encuentro La Ciudad de los niños**: la infancia y la ciudad: una relación difícil. Madrid: Ed. Acción Educativa, 2008.
- AS CRIANÇAS NA CONSTITUINTE. **Plenarinho**, 2019. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/03/17/as-criancas-na-constituente/>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- AUDET, M. A pedagogia Freinet. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 253-270.
- ARAÚJO, M. F. F. de; PRAXEDES, G. C. A aula passeio da pedagogia de Celestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, 18 dez. 2009, p. 18.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 05 abr. 2013. p. 1.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Edição Extra. Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 12014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CARLOS, A. F. A. **Espaço-Tempo da Vida Cotidiana na Metrópole**. São Paulo: Labur Edições, 2017.

CARTA COMPROMISSO DO MIEIB. **Encontro nacional do movimento interfóruns de educação infantil do brasil** (MIEIB), 34., 2018, Manaus., 2018.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (org.) **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-83.

CASTRO, J.; CUSSIANOVICH, A.; TEJADA, L.; COROMIAS, J. V.; FIGUEROA, E. (org.). **Participación de los niños y niñas**: balance a los veinte años de la convención. Instituto de Fomento de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe. Lima: IFEJANT, 2009.

CAVALCANTI, L. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista GEUSP**, n. 5, p. 41-55, 1999.

CENTRO DE DIREITO INTERNACIONAL. **Esclarecendo**: UNICEF e UNESCO. 18 nov. 2014. Disponível em: <http://centrodireitointernacional.com.br/esclarecendo-unicef-e-unesco/>. Acesso em: 03 dez. 2018.

CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**: Recanto das Emas - PDAD 2015. Brasília: Codeplan, 2015.

CUSSIANOVICH, A.; MÁRQUEZ, A. M. **Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes**: documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia. London: Save the children, 2002.

DERR, V.; CORONA, Y.; GÜLGONEN, T. Children's perceptions of and engagement in urban resilience in the United States and Mexico. **Jornal of Planning education and research**, 2017.

FARIA, A. L. G. de; SILVA, A. A. Loris Malaguzzi: por uma nova cultura da infância. *In*: REGO, T. C. (org.). **Cultura e sociologia da infância**: estudos contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

FERNANDES, M. L. B. **A prática educativa e o estudo do meio**: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade. 2008. 253 f. Tese (Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

FERNANDES, M. L. B. **Pensar a cidade e a escola na sociedade contemporânea**: uma contribuição do campo de conhecimento da Geografia. Na escola e na vida cotidiana. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 10-22.

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M. Apresentação dossiê geografia das infâncias: fronteiras e conexões. **Revista Educação Foco**, v. 23, n. 3, p. 661-676, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20096>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**: fronteiras e conexões. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, no prelo.

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M. Apresentação dossiê Geografias das Infâncias: Fronteiras e Conexões. Juiz de Fora: **Revista Educação em Foco**, v. 23, p. 661-676, 2018.

FERNANDES, N. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade de Minho, Portugal, 2005.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GDF. Disponível em: <http://www.recanto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÜLGÖNEN, T. Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. *In*: KURI, P. R. (coord.). **La reinvencción del espacio público en la ciudad fragmentada**. México: UNM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2016. p. 409-438.

GÜLGÖNEN, T. Ciudadanía, espacio urbano de la infância: ¿que derechos a la ciudad para las niñas y los niños em la Ciudad de México? **Caderno de Pesquisa**. n. 49, 2019.

GÜLGÖNEN, T.; CORONA, Y. Jugar em la ciudad? La percepción de niñas y niños de la ciudad de México sobre su entorno urbano. **Caderno de Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 49, p. 60-80, 2019.

HART, R. Children's Participation: from tokenism to citizenship. **Innocenti Essays**, n. 4, International Child Development Centre, Florence Unicef, 1992.

HARVEY, D. O direito à cidade. São Paulo: **Revista Lutas Sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços de educação infantil**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-14, maio/ago. 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, Ano 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas Geografias? **Revista Educação em foco**, v. 13, n. 2, p. 31-44, 2009.

LOPES, J. J. M. A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. *In*: TUNES, E. (org.). **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**, Brasília: Uniceub, 2013.

LOPES, J. J. M. O menino que colecionava lugares. *In*: TONINI, I. M.; CASTOGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERCHER, N. A.; MARTINS, R. E.M.W. (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 99-108.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para cartografia escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, p. 237-256, 2016.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Revista Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. Apresentação dossiê geografia das infâncias: fronteiras e conexões. **Revista Educação Foco**, v. 23, n. 3, p. 661-676, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20096>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES, J. J. M.; FICHTNER, B. O espaço de vida das crianças: contribuições dos estudos de Martha Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 755-774, 2017.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**: fronteiras e conexões. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, no prelo.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, G.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MELLO, M. B. de. A infância em cronotopos: migração, territórios e enunciação infantil. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 943-962, 2018.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 629-996, 2014.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Jens Qvortrup: a infância como fenômeno social. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e sociologia da infância**: estudos contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Editora Peirópolis, 2016.

PORTAL DO GDF. Administração Regional do Recanto das Emas. [2019]. Disponível em: <http://www.recanto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

POSTMAN, N. **The disappearance of Childhood**. New York: Vintage Books, 1994.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Jardim de Infância 603 – Recanto das Emas**, Distrito Federal, 2016.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

REGO, T. C. Protagonismo infantil: novas perspectivas para o estudo da infância. *In*: REGO, T. C. (org.). **Cultura e sociologia da infância**: estudos contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, G.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Ed. Phorte, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paula: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais)**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

TAVOLARI, B. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. **Revista Novos Estudos**, n. 4, 2016.

UNICEF. **Construir cidades amigas das crianças: um quadro para a ação**. Portugal: Unicef, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Sao Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: Ed. E-Papers, 2018.

VOLTARELLI, M. A. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 16, n. 2, p.741-756, 2018.

APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília

Senhor/a Coordenador/a,

Eu, *Ana Paula Batista Pina dos Santos*, RG nº 2.848.655 - SSP/DF, encaminho o projeto de pesquisa intitulado “*Espaçotempo das crianças na Educação Infantil*” para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: *mestrado*.

Instituição a qual o projeto está vinculado: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Pesquisador/a responsável: Ana Paula Batista Pina dos Santos

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2412820072922971>

E-mail pra contato: anapaulabatistapina@gmail.com

Orientador/a: Maria Lídia Bueno Fernandes

Link para o *lattes*: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4137640T4>

E-mail pra contato: lidia_f@uol.com.br

Equipe de pesquisa: *Não se aplica*.

Instituição onde será realizada a pesquisa: Jardim de Infância 603 – Região Administrativa XV

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: *13 de agosto de 2019*.

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)

Ao

Comitê de Ética na Pesquisa em Ciências Humanas

Brasília, 15 de julho de 2019.

APÊNDICE B – CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Encaminho esta carta à proposta de pesquisa *Espaçotempo* das crianças na Educação Infantil.

Em termos éticos cumpre-nos esclarecer que se trata de uma pesquisa integrante do mestrado em educação da Universidade de Brasília e que não conta com qualquer financiamento. A pesquisadora tem uma vasta experiência em diálogos conjunto com crianças, atuando como professora de Educação Infantil, há três anos.

Embora não identificamos riscos as crianças ao longo da participação na pesquisa, entendemos que uma questão ética a ser considerada é o inconveniente desse tipo de pesquisa gerar expectativas por parte das crianças e demais membros da comunidade escolar, em virtude de uma pessoa de fora da instituição está frequentando aquele lugar. Outra questão sensível é o próprio sentimento de excitação e/ou retração das crianças que podem surgir ao longo da rotina escolar com a presença de uma pessoa de fora do contexto escolar.

Ponto a ser pensado de forma mais cuidadosa é a interferência nas rotinas estabelecidas pelos professores, o que demanda um planejamento conjunto das atividades que serão acompanhadas por eles e por isso, requer planejamento prévio.

Do ponto de vista das crianças, há de se considerar que os riscos pensados são os mesmos que elas enfrentam em suas situações cotidianas, contudo, temos total ciência de que seus desejos de aproximação ou não, participação ou não precisam ser totalmente respeitados e acolhidos, por isso será necessário cuidado redobrado na obtenção de seu consentimento oral para participar das atividades da pesquisa e no uso das ferramentas de coleta de dados.

Ressaltamos que esta pesquisa pretende compreender aspectos da realidade infantil, ligada as suas espacialidades e investigar como essas espacialidades são tratadas na Educação Infantil.

Ana Paula Batista Pina dos Santos
Aluna do Mestrado
Universidade de Brasília
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa “*Espaçotempo das crianças na educação infantil*”, de responsabilidade de Ana Paula Batista Pina dos Santos, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é compreender a noção de espacialidade da criança da educação infantil. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu consentimento da participação da criança.

A criança igualmente será consultada sobre o interesse em participar, e assim como seus responsáveis receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *participação da pesquisadora em encontros com as crianças para observação, produção de desenhos a partir de temas propostos e relatos orais e saída de campo para um passeio pela cidade*. É para estes procedimentos que seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possamos contribuir para a revisão de ações pedagógicas a partir das vozes das crianças, bem como, refletir melhor acerca da organização de tempos e espaços do ambiente escolar.

Tanto a participação, quanto o consentimento são voluntários e livres de qualquer remuneração ou benefício. A criança é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98160-1177 ou pelo e-mail anapaulabatistapina@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma reunião com as crianças, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você, responsável pela criança.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “*Espaçotempo* da criança na educação infantil”, sob responsabilidade de Ana Paula Batista Pina dos Santos, vinculada à Faculdade de Educação, PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e apresentações em conferências acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____