

signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

AS CRIANÇAS, OS CANTOS, OS DEBAIXOS E OS ATRÁS: CRÔNICAS DE VIVÊNCIAS ESPACIAIS

CHILDREN, CORNERS, UNDER AND BEHIND:
CHRONICLES OF SPACIAL EXPERIENCES

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, LOS DE LOS RINCONES, LOS DE POR DEBAJO Y LOS DE
ATRÁS: CRÔNICAS DE VIVENCIAS ESPACIALES

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
jjanergeo@gmail.com

Sara Rodrigues Vieira de Paula

Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
saravpaula@gmail.com

Resumo: Este é um trabalho formado por muitas vozes: a dos autores citados, as nossas e a de crianças com quem convivemos em nossas pesquisas. Isso porque acreditamos em um trabalho acadêmico com as ciências humanas que rompe com o positivismo clássico, ao mesmo tempo em que se desata do subjetivismo presente em muitos estudos, reconhecendo que somos seres que nascem em um mundo de linguagem e nele nos forjamos. Ao longo do texto, trazemos memórias pessoais de nossas infâncias e de infâncias alheias. Memórias do mundo externo, de suas cores, sons e sabores refratados pela nossa vivência, pelas nossas escalas. O texto é fruto de como olhamos para todas essas vivências em sua relação com o espaço geográfico, nosso tema de estudo. Entendendo que não existe vivência espacial fora do verbo humano, por isso defendemos a condição da linguagem humana como uma totalidade a que somos inseridos. Para nós, o que está em primeira instância na vivência da criança no espaço é a dimensão da imaginação e criação. O brincar, nessa perspectiva, tem uma intensa relação com o espaço geográfico e com a vida em sociedade e com a sociedade na vida das crianças, com seus processos de desenvolvimento e humanização.

Palavras-chave: crianças, vivências espaciais, linguagem, espaço geográfico.

Abstract: This is a work formed by many voices: the authors mentioned, ours and children with whom we live in our research. This is because we believe in an academic work with the humanities that breaks with classical positivism, while breaking with the subjectivism present in many studies, recognizing that we are beings born in a world of language and we forge ourselves in it. Throughout the text, we bring personal memories of our childhoods and the lives of others. Memories of the external world, its colors, sounds and flavors refracted by our experience, our scales. The text is the result of how we look at all these experiences in their relationship with the geographical space, our subject of study. Understanding that there is no spatial experience outside the human verb, we therefore defend the condition of human language as a whole to which we are inserted. For us, what is in the first instance in the child's experience in space is the dimension of imagination and creation. Play, in this perspective, has an intense relationship with the geographical space and with life in society and with society in the lives of children, with their development and humanization processes.

Keywords: children, spatial experiences, language, geographical space.

Resumen: Este es un trabajo que se configura con muchas voces: la de los autores citados, las nuestras y la de los niños y niñas con quien convivimos en nuestras investigaciones. Lo anterior porque creemos en un trabajo académico con las ciencias humanas que rompe con el positivismo clásico y al mismo tiempo que se desprende del subjetivismo presente en muchos estudios, reconociendo que somos seres que nacemos en un mundo de lenguaje y en él nos forjamos. A lo largo del texto, traemos memorias personales de nuestras infancias y de infancias ajenas. Memorias del mundo externo, de sus colores, sonidos y sabores refractados por nuestra vivencia, por nuestras escalas. El texto es fruto de como mirados para todas esas vivencias en relación a su espacio geográfico, nuestro tema de estudio. Entendiendo que no existe vivencia espacial fuera del verbo humano, por eso defendemos la condición del lenguaje humano como una totalidad en la que somos insertados. Para nosotros, lo que está en primera instancia en la vivencia del niño y la niña en el espacio es la dimensión de la imaginación y la creación. Jugar, en esa perspectiva tiene una intensa relación con el espacio geográfico y con la vida en sociedad y con la sociedad en la vida de los niños y niñas, con su proceso de desarrollo y humanización.

Palabras-clave: niños y niñas, vivencias espaciales, lenguaje, espacio geográfico.

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo linguístico. Portanto, se é um signo linguístico, comunica ou expressa alguma coisa.

A primeira imagem da minha vida é uma cortina branca, transparente, que pende – imóvel, creio – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha. O que aquela cortina me disse e me ensinou não admite (PASOLINI, 1990, p. 125).

Começamos com Pasolini, cineasta e escritor italiano que, em sua vida (1922-1975), nos doou um grande legado estético. Às suas palavras vamos aproximar outras, as nossas e a de crianças com quem convivemos em nossas pesquisas. Isso porque acreditamos em um tipo de trabalho acadêmico com as ciências humanas que rompe com o positivismo clássico, ao

mesmo tempo em que se desata do subjetivismo presente em muitos estudos, reconhecendo que somos seres que nascem em um mundo de linguagem e, a partir dele, nos forjamos.

Por isso, nossas bases empíricas são as narrativas do outro e com o outro. Palavras alheias (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) que são tecidas não no interior das pessoas (como estão presentes nas perspectivas interacionistas), mas, também, sempre na fronteira de si, do outro e do meio (mediação) e que possibilitam o enraizar no mundo e as metamorfoses (JEREBSOV, 2014) típicas do processo de humanização.

O ser humano, por ser e estar na (e da) linguagem, como Bakhtin (2003) sempre nos apontou, tem sua consciência no verbo de outrem, funda-se (e afunda-se) nas linguagens cronotópicas (BAKHTIN, 2014), como marcas de sua vivência. Ofertemos, assim, mais narrativas.

Aqui, o espaço é o recorte de uma ilha. Uma ilha situada na Baía de Guanabara, cidade do Rio de Janeiro, onde se aportam, assim como descreveu Pasolini (obra citada), uma das primeiras memórias que tenho da infância. Se, nas palavras do poeta italiano, a cortina branca era o objeto cósmico que o conectava com o mundo, para mim era uma janela. Uma janela de madeira com vidros transparentes que não me permitiam ver o exterior. Isso porque a escala de meu corpo, de uma criança bem pequena, não deixava os olhos tocarem a paisagem externa, mas, diferente de Pasolini, minha imagem não era um cinema mudo. O mundo externo me vinha por sons que estão associados a essa janela, entre eles, o mais inesquecível era de um que, mais tarde, fiquei sabendo se chamar de matraca, uma peça de madeira que fazia um intenso barulho a partir de um pedaço de metal preso nele e que é agitado intensamente.

Esse objeto barulhento, que me permitia (vi)ver o ambiente externo, era anúncio de uma outra sensação, o sabor do cuscuz, um doce tradicional na cidade do Rio de Janeiro, confeccionado com tapioca, coco e leite. O vendedor ambulante circulava pelas ruas da ilha, batendo a matraca e anunciando a chegada do cuscuz. Já procurei, em meus arquivos e em de outros familiares, alguma imagem fotográfica desse local, desse tempo, mas nunca encontrei. O que tenho são apenas fragmentos de lembranças, que são rascunhos de minha primeira infância, croquis de mim mesma.



Figura 1: Matraca de madeira e ferro
Fonte: Acervo GRUPEGI¹ (2019).

Deslocando-se desse espaço, vamos para uma pequena cidade no interior de Minas Gerais. É nesse lugar que estão minhas primeiras memórias de infância. Eu não sabia muito bem quando, mas me lembro que se dava quando o frio começava a ir embora. A árvore de folhas verdes começava a ficar cheia de pequenas flores brancas. Quando começavam a surgir, minha avó já anunciava as geleias e caldas que faria. Eu de nada disso queria saber, só me deitava embaixo da árvore e ficava olhando para cima, para aquele céu de flor. Ficava muito tempo lá embaixo. Esquecia-me de tudo. Ia todos os dias. Para mim, nada existia de mais lindo para ver. Quase um transe. Eu tinha que aproveitar ao máximo, pois, em breve, os frutos viriam e minha avó ficaria feliz. Eu também ficava feliz, pois, como criança, imaginava que sempre teria a minha avó, a árvore de pitanga e suas flores. Depois era época de colher. Uma colheita bem difícil. Também o preparo das geleias exigia atenção e cuidado. A pitanga amarga muito facilmente. Mas sempre dava certo. E as geleias eram o que restava daquela árvore sublime com suas flores brancas, para logo, quando o inverno fosse indo embora, tudo começar de novo.

¹ Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq



Figura 2: Pitangueira
Fonte: Acervo pessoal dos autores (2019).

Mas não podemos deixar outras crianças de fora dessas narrativas. Em um espaço de Educação Infantil, situado na cidade de Juiz de Fora, Maria Clara brinca com outras meninas de sua idade. O dia frio não existe naquele momento, todas estão com outras crianças em um carro, montado de pneu, indo para a praia. Maria Clara é responsável pela direção do veículo. Sentadas, nos bancos de trás, mais duas meninas. O calor da viagem era a relato presente: “nossa, tá muito calor”, “calma, gente, já está chegando a praia”! A areia do espaço de Educação Infantil foi ocupada, por um tempo, pelas três, mas logo foi abandonada, porque o sol quente daquele dia de verão, em pleno inverno de 11 graus da cidade de Juiz de Fora, obrigou as meninas a irem para a sombra de uma árvore! E ali, compraram de uma outra criança, agora um vendedor ambulante, cocos gelados. (Nota de Campo, 2016).



Figura 3: Na sombra das árvores
Fonte: Acervo GRUPEGI (2016).



Figura 4: Mapa ilustrado das narrativas espacializadas
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

E o que o espaço geográfico, que é nosso tema de estudo, tem a ver com isso tudo? Muitas respostas seriam possíveis. Tracemos algumas que consideramos essenciais ao debate da interface entre viver no espaço, desenvolver-se no espaço, o espaço no processo de humanização e de educação, o espaço e a vida que nele habita e que habita em nós. Aqui, nós o faremos a partir de uma virada, de uma mirada: o espaço das crianças².

Nesse sentido, propomos que não existe vivência espacial fora do verbo humano, como o poeta já nos ensinou:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio (BARROS, 2001, p. 15).

O descomeço de qualquer existência tem seu começo nas expressões que se manifestam em geo-histórias. Irromper-se no mundo nunca é ser humano no terreno (por isso, outras expressões geográficas possuem mais força nesse debate, como exemplo, poderíamos substituir tal vocábulo por território), pois, como já expressei, anteriormente, “as diversas formas de “escrever” a espacialização da vida [...] é a *ventríloca(lização)(lidade)* de encontros [...], carregados sígnicos que nos sussurram em nossos ombros o mundo, um mundo que,

² Todas as pesquisas desenvolvidas no GRUPEGI estão nos liames do espaço geográfico das crianças, em um campo de conhecimento chamado de Geografia da Infância. Para maiores detalhes, ver Lopes e Vasconcellos (2005); Lopes e Vasconcellos (2006) ou ainda Lopes (2013).

como o Atlas, das narrativas clássicas gregas, somos condenados a carregar!”(LOPES; PAULA, no prelo).

Isso nos leva a crer na condição da linguagem humana como uma totalidade em que somos inseridos (mesmo antes do nascimento e, claro, até após a morte, pois nossos mortos, muitas vezes, falam conosco mais do que quando estavam vivos). Existir está além do terreno! Orientar-se e localizar-se no espaço não se resume aos clássicos pontos cardeais, colaterais ou até mesmo sub-colaterais (essa é apenas uma ínfima parte desse processo de ser e estar nas Geografias), mas consiste em *sulear*, *nortear*, *lestear*, *oestear* e muitos outros vocábulos que poderiam ser aqui expressos e que declaram as geoexistências, as sempre fronteiras, os descomeços.

Como todo descomeço é sempre delírio, apesar de ser priorizado por suas dimensões cognitivas em muitos estudos, quando falamos da vivência da criança (e de todos, mas nosso foco aqui são as crianças) no espaço, o que está em primeira instância é a dimensão da imaginação e criação. Vigotski (2009) reporta seus postulados para isso, ao trazer a imaginação como a base de toda a atividade criadora, o que torna possível não apenas a criação artística, mas também a científica e a técnica. Em mais de uma de suas inversões, como a já conhecida alteração entre desenvolver para educar (para educação como base do desenvolvimento), ele aponta que a base da criação é a imaginação e não a pura cognição.

Para Vigotski, ao criar algo novo, o homem empreende uma atividade criadora. Algo novo é tanto um objeto do mundo externo quanto algo interno criado pela mente ou mesmo um sentimento, que não precisa ser exteriorizado para se caracterizar como algo novo. Esse tipo de atividade é chamado por Vigotski de combinatória ou criadora. Ao imaginarmos o futuro ou um passado no qual ainda não éramos nascidos, não estamos reproduzindo o que vivemos nem o que sentimos. Mas, ainda assim, conseguimos projetar essas imagens. Essa criação de novas imagens ou mesmo de ações imaginadas são resultado da criação e da combinação.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Nomeia-se essa atividade criadora de imaginação ou fantasia. Em nosso dia a dia, entendemos a imaginação e a fantasia como algo irreal, desprovido de importância, para além de um simples devaneio. Mas a ciência entende esse processo de outra forma.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A criação, para ele, é uma premissa para a existência dos homens. Assim, tudo que é criado e modificado, por menor que seja, é derivado da imaginação e da fantasia, ou seja, é derivado do homem por meio de seu processo de criação. Para Vigotski, a criação é uma regra na vida dos homens e já se anuncia na primeira infância, nas brincadeiras, de forma significativa: a criança imagina um cavalo num cabo de vassoura; uma filha numa boneca e, portanto, se imagina mãe. Esses exemplos são criação autêntica e verdadeira. Mesmo que alguns conteúdos das brincadeiras sejam efeitos da imitação, não são uma reprodução exata de vivências ou observações passadas. A brincadeira não é uma lembrança simplesmente duplicada, mas sim “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. [...] o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2009, p.17).

As crianças criam, constantemente, situações diante de nós. Mesmo que tenham tido prévio contato com os elementos que usam em suas criações, oportunidades de observá-los ou vivenciá-los, ao reelaborá-los e combiná-los, criam um novo arranjo, algo próprio e singular. Combinam esses elementos velhos em novas construções, em novas narrativas. Essa capacidade, já presente na infância, é a base da criação.

O desenvolvimento humano será influenciado pelos componentes hereditários e pelos componentes do meio. Mas não um meio absoluto, pronto e acabado, em que basta criá-lo de uma determinada forma para se obter determinado desenvolvimento. Muito pelo contrário. O meio influencia o desenvolvimento à medida que se relaciona com o sujeito. É a partir dessa relação que, para Vigotski (2018), seria uma unidade entre o sujeito e o meio, que poderemos buscar entender como o meio participa do desenvolvimento. O que acontece é que o meio vai ser diferente, dependendo do sujeito que o ocupa. Isso serve tanto para diferentes sujeitos que ocupariam conjuntamente determinado meio específico, como também para um sujeito que se transformará. Daí, mesmo que o meio se mantenha inalterado, ele será outro e novo para aquele sujeito que se transformou. Vigotski (2018) dá o exemplo da fala. Uma criança que está num meio com várias pessoas conversando terá diferentes influências daquele meio, se ela mesma já aprendeu a falar ou não. Portanto, mesmo que a situação permaneça inalterada,

o grau de consciência que o sujeito tem daquele momento é que vai determinar como aquele meio o influencia ou não.

Assim, mesmo que várias pessoas compartilhem algum evento ou incidente, nenhuma delas vivenciará da mesma maneira o que passaram juntas. O meio as influenciará de forma diferente, a cada uma de maneira singular, porque a relação que travamos com o que acontece caracteriza o que Vigotski (2018) chama de vivência, que é única e particular. Isso implica que o meio não é uma categoria que pode ser estudada para além de sua relação com o sujeito. O meio influencia o desenvolvimento, mas existe algo que refrata essa influência, que não é direta nem absoluta. Para Vigotski (2018), o que importa é como a criança “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o ‘prisma’ que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante” (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. [...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciência, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

A vivência, então, seria uma unidade em que meio e sujeito estão unidos de forma inseparável. Da mesma forma que a vivência não diz respeito somente ao meio, ela também não diz respeito somente ao sujeito. Porque toda vivência está relacionada a algo do mundo exterior. É um processo que se dá mediante um componente fora do sujeito e de como o sujeito vive isso, já que a vivência representa, ao mesmo tempo, as singularidades do sujeito e do meio. Cada sujeito é diferente e a constituição de sua personalidade irá compor essa unidade, estabelecendo o que fará parte ou não da vivência. A vivência, então, é uma totalidade do momento vivido e de como foi vivido por aquele sujeito único.

Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com dada situação. [...] Para nós, é importante saber não apenas quais são as particularidades constitutivas da criança, *mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distinta, outras o fizeram* (VIGOTSKI, 2018, p. 78 – destaques do autor).

O meio tem uma influência mutável sobre o desenvolvimento dos sujeitos: essa influência sofre diversos tipos de interferência, porque o meio sofre mudanças em si, como mudanças geográficas e históricas, por exemplo, mas o sujeito também se modifica ao longo do desenvolvimento. Os sujeitos envelhecem, passam por transformações que vão alterar a vivência que têm com o meio e vão alterar qual componente daquele meio fará parte da vivência e de como ela influirá no desenvolvimento de cada sujeito. O meio será reelaborado pelo sujeito, que atribui diferentes sentidos para suas vivências.

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

Vigotski declara que o homem, por ser um ser social, não se tornaria humano fora do convívio com outros humanos, fora da sociedade, da história e da cultura. Apartado de seus pares – que estão no meio e que o constituem – o sujeito não seria capaz de desenvolver as funções superiores que caracterizam os humanos enquanto tal. Funções que são assim denominadas porque se formam durante o desenvolvimento histórico: aprendemos com o outro a falar, a pensar, a usar a memória e a atenção de forma voluntária, aprendemos a controlar nosso comportamento através da mediação por signos e instrumentos. Tudo o que nos torna humanos é possível pela vivência em um meio em que outros já são capazes de realizar as funções superiores e nos inserem nessa cultura. Ao nos enraizarmos na cultura, desenvolvemo-nos, e o desenvolvimento traz o surgimento do novo, a transformação do sujeito, a sua metamorfose (VIGOTSKI, 2018).

O brincar, nessa perspectiva, tem uma intensa relação com o espaço geográfico e com a vida em sociedade e com a sociedade na vida das crianças, com seus processos de desenvolvimento e humanização. Peguemos as palavras de Vasconcellos (2008, p. 52), ao abordar os jogos infantis:

A importância de atentarmos para a classificação dos jogos está no fato de que a estrutura de cada grande grupo de jogos, na maioria das vezes, guarda em comum uma temática e uma dinâmica. Compreender a temática e a dinâmica de cada jogo, ou grupo de jogos, é fundamental [...] Quando falo em dinâmica, estou me referindo ao modo como esse jogo é jogado. O modo de jogar um jogo sempre irá implicar algum tipo de habilidade física e intelectual. Nenhum jogo é constituído apenas por uma dessas habilidades, em maior ou menor proporção elas estão presentes em todos os jogos. Já a temática do jogo se refere ao tipo especial de atitude psicológica que um dado jogo exige. Todo jogo comporta uma dimensão que está além das regras explicitadas. Ele comporta uma narrativa da qual o jogador se vê obrigado a compartilhar ainda que inconscientemente. Todo jogo de bonecas traz à luz as experiências familiares. Toda amarelinha reflete sobre a trajetória da Terra ao Céu, ou seja, como a maioria dos jogos de percurso, indaga sobre a vida e a morte, os caminhos do homem e da alma. Todo jogo de xadrez comporta o confronto com o

Rei e retoma, desse modo, velhas triangulações edípicas. E assim, sucessivamente, do mais simples ao mais complexo, em maior ou menor grau, todo jogo tem uma dimensão dramática.

E continuemos com suas palavras, mas trazendo o foco para jogos clássicos de percurso vivenciados por crianças e adultos:

Jogos de percurso são condicionados pelo território ou tabuleiro no qual se desenrolam e simbolizam as estruturas da ordem do mundo. Sua estrutura básica consiste em um caminho a ser atravessado com o objetivo de atingir uma meta final. [...] Tais jogos, não raro, possuem ao longo da trajetória casas marcadas com simbolismos especiais, que determinam tarefas, adiantam, detêm ou atrasam a caminhada. É assim, por exemplo, o Real Jogo do Ganso, popularizado também como Jogo da Glória, que faz uma narrativa da vida e que muitas vezes foi utilizado para narrar a vida de celebridades. Os jogos também podem apenas trazer os símbolos que narram a trajetória, indicando paradas obrigatórias, como, por exemplo, a casa da "boa morte" no jogo de trilhas egípcio chamado Senet, tabuleiro onde se movimenta a alma rumo a Osíris. As casas especiais podem também estar previamente definidas, como no caso do indiano Maha Lila, cujo nome significa "grande brincadeira" e que representa a trajetória das múltiplas encarnações até a iluminação. Essas casas especiais podem também se alternar durante o jogo, como no caso das Amarelinhas, em que o marcador deve ser lançado a cada tentativa do pecador (o manco) de atravessar o percurso da Terra ao Céu, num jogo que remonta à Antiguidade e do qual o traçado mais popular reproduz a planta da Catedral de Notre Dame, deixando clara a visão medieval de que o caminho que leva ao Céu, saltando o Purgatório, claro, passa necessariamente pela Igreja (VASCONCELOS, 2006, s/p)

Pegemos da autora o último exemplo, combinemos suas próprias palavras: ir da Terra ao Céu, pular em uma perna só (ser manco), planta da Catedral de Notre Dame... os traçados dos jogos são sempre linguagens, são os liames das muitas histórias que percorremos, das Geografias que vivemos e de nós mesmos nos criando (e criando). Assim, suportamos a vida, nos suportamos na vida e a vida se suporta em nós, sendo os sítios geográficos brincantes (LOPES; PRADO, 2019) forjas onde as refrações sociais podem ser vistas em suas efemeridades.

Como pode ser percebido, as diversas facetas geográficas da sociedade (escalas, historicidades, territorialidades, vivências afetivas, cognitivas e outras) se espacializam no brincar. Não existe brincar fora do espaço, seja físico, seja imaginário, ou seja, no brincar, o espaço não é base física, é linguagem. Vasconcelos (obra citada) traz a amarelinha e outros exemplos, mas, se cada um de nós puxar suas memórias, sempre haverá outros traços que evidenciam essa situação. Quem, na infância, nunca brincou de pique-garrafão, pique-esconde, andou em meios-fios, jogou pique-bandeira? Qualquer um poderia trazer aqui uma extensa lista³. Ao falarmos em uma Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELOS, 2005), temos defendido outras temáticas que se desdobram a partir desse campo, como a

³ Não descrevermos as formas de brincar dos jogos aqui registrados, deixaremos nas memórias e lembranças dos leitores as singularidades de cada um deles.

Geografiados dos Cuidados (LOPES; FERNANDES, no prelo), mas não podemos deixar de considerar a importância (e a necessidade) de falarmos em uma Geografia do Brincar.

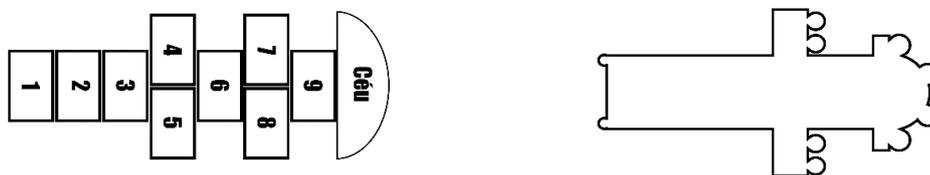


Figura 5: Jogos Infantis – a amarelinha e a planta da catedral de Notre Dame.
Fonte: Elaboradas pelos autores (2019).

Comparemos as imagens, mas recordemos de outras:

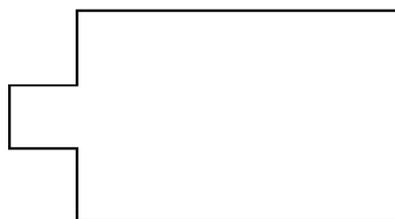


Figura 6: Jogos Infantis – outra planta possível do jogo da amarelinha
Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Essas considerações nos levam a questionar como abandonar nosso egocentrismo adulto (LOPES, no prelo) e nossas perspectivas adultocêntricas, ao olharmos as relações das crianças com o espaço? Recordemos as palavras de Taliesin West, escritas em 2012:

Em um ensaio sobre o processo de desenho do legendário Sanatorio de Paimio (1928-32), Alvar Aalto nos disse que quando começou a desenhar o hospital, ele mesmo caiu doente e, tendo que ficar na cama, se viu como que a maior parte do tempo, os pacientes hospitalizados estavam forçados a observar o mundo da posição horizontal e, conseqüentemente, uma habitação hospitalar deveria ser desenhada da perspectiva de um homem horizontal (WEST, 2012, p. 14. Tradução nossa).

Esse fragmento nos atenta para as diferentes espacialidades que vivemos, para as diversas formas e escalas humanas de nossos corpos no espaço, na grandeza de um habitar que não alcança a janela com seus olhos, mas usa outros sentidos para acessar a paisagem, que sente, no olhar, o fim de uma estação marcada pelas flores brancas da pitangueira, mesmo que o branco teime ser a cor do inverno das regiões de altas latitudes! Latitudes diversas experienciadas no verão de crianças brasileiras e que anunciam uma vivência espacial, crônicas em que os “os cantos, os debaixo e os atrás” não podem ser ignorados, não podem ser esquecidos. Já falamos, em outro momento, de uma amorosidade espacial para com as crianças (LOPES, no prelo). Aqui, reafirmamos essa escolha como uma das únicas formas e

caminhos de pensarmos uma vida plural, uma Geografia em que caibam muitas Geografias, histórias que se convergem, escalas que se complementam.

Não há corporeidade fora do espaço geográfico, a crônica da existência nos arrepela para o mundo, e não há vivência espacial fora das narrativas alheias. Mesmo os limites dos sentidos, metamorfoseados ao longo da filogênese e manifestado na ontogênese, não estão fora da vida vivida e se alteram ao longo de nossos encontros. Vejamos, por exemplo, o nascimento de um bebê. Esse evento humano nos faz rever todos os sons que escutamos e priorizamos.

O ato criador (e o autor criador) “cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 6). Esse produto do qual fala Bakhtin não se refere às lógicas produtivistas e mercantilizadas do viver, mas às unidades, aos artefatos da cultura, à historicidade e à geofricidade dos objetos, das coisas (e a palavra do outros não está fora dessa relação).

Voltemos a Pasolini (1990, p. 27):

O que aquela cortina me disse e me ensinou não admitia (e não admite) réplicas. Não era possível nem admissível nenhum diálogo, nenhum ato educativo. Eis porque acreditei que o mundo fosse o mundo que aquela cortina me tinha ensinado: ou seja, que o mundo fosse bem-educado, idealista, triste e cético, um tanto vulgar: pequeno burguês, em suma...

É verdade que logo compreendi eu além do meu mundo, pequeno burguês, tão cosmicamente absoluto, existiam outros mundos. Mas durante muito tempo, sempre me pareceu que o único mundo verdadeiro, válido, demonstrado pelos objetos, pela realidade física, era o meu; enquanto os outros me pareciam estranhos, diversos, anômalos, inquietantes e desprovidos de verdade. A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física, em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social, torna-se corporalmente aquilo que é e será por toda vida. O que é educado é a sua carne, como forma de seu espírito.

Olhemos o mundo à nossa volta! Escolhemos uma imagem qualquer:

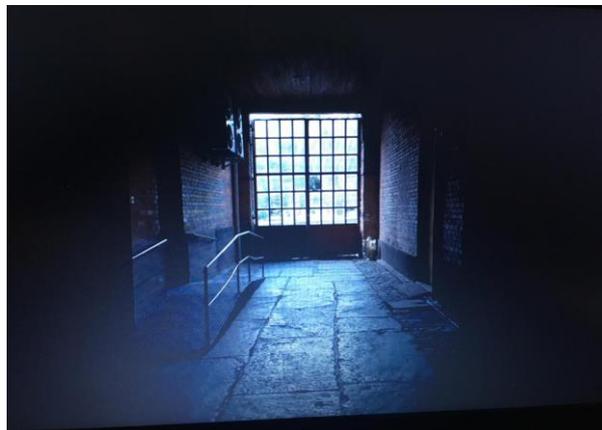


Figura7: Foto produzida na oficina "O ato criador e os instrumentos artificiais - protagonismo e empoderamento infantil"

Fonte: Tito Júnior em 13/09/2019, no Curso Geografia dos Cuidados - Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/GRUPEGI. Foto gentilmente cedida pelo autor

Parece haver um constante lamentar desse/nesse corredor. Nunca um espaço, uma porção dele te fez ter pena das paredes? Da luz, a paisagem aprisionada em suas imagens?

A metáfora do manco que salta pela amarelinha revela nossa incompletude, os encontros e os desencontros da vida no lançar da pedra que irá cair dentro ou fora das fronteiras que lhe permitem saltar em direção ao Céu. Poder situar os dois pés no chão pode criar a sensação de alívio, mas a ligação do corpo humano com o espaço físico não é tão simples, há muitas refrações! Inseguranças! Por isso, aprender a vivenciar o espaço com as crianças e com os poetas pode ser um bom caminho em nossos percursos, sejam eles quais forem:

Aquele homem falava com as árvores e com as águas
ao jeito que namorasse.
Todos os dias
ele arrumava as tardes para os lírios dormirem.
Usava um velho regador para molhar todas as
manhãs os rios e as árvores da beira.
Dizia que era abençoado pelas rãs e pelos
pássaros.
A gente acreditava por alto.
Assistira certa vez um caracol vegetar-se
na pedra.
mas não levou susto.
Porque estudara antes sobre os fósseis lingüísticos
e nesses estudos encontrou muitas vezes caracóis
vegetados em pedras.
Era muito encontrável isso naquele tempo.
Ate pedra criava rabo!
A natureza era inocente.
(BARROS, 2013, p. 35)

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A biblioteca de Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2013.

JEREBTSOV, Serguei. *Gomel a cidade de L.S.Vigotski. Pesquisas Científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. VERESK–Cadernos Acadêmicos Internacionais*. Brasília: UniCEUB, 2014.

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

_____. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun 2006.

LOPES, Jader Janer M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educ. Públ.* Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

_____. *Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial*. No prelo.

LOPES, Jader Janer M.: PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. *Cartografia e as suas discursividades*. No prelo.

LOPES, Jader Janer M., FERNANDES, Maria Lídia. *Geografia das infâncias, Geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a Geografia dos Cuidados: veredas de coetaneidade e da alteridade*, no prelo.

LOPES, Jader Janer M., PRADO, Maria Renata. Os espaços do brincar em uma escola sem brinquedos: o que nos falam as crianças? *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 28, n. 69, p. 625-649, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4620/pdf>>. Acesso em: 16 de nov. de 2019.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1990.

VASCONCELOS, Tânia de. Crianças em trilhas na natureza: jogos de percurso e reencantamento. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, vol.18, n.2, Niterói, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232006000200011>. Acesso em: 16 de nov. de 2019.

_____. Jogos e brincadeiras no contexto escolar. *Salto para o Futuro - Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. 2 ed. Ano XVIII, boletim 07, maio de 2008. Disponível em: <<http://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:266>>. Acesso em: 16 de nov. de 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaios comentados). Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes.

_____. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. São Paulo: Editora 33, 2017.

WEST, Taliesin. Orquestrando los sentidos. In: VERA, M.D.; MAINO, C.M. *Espacialidad del niño que no ve*. Santiago: STOQ, 2012.

Jader Janer Moreira Lopes

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie - INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Pesquisador da FAPERJ, do CNPq e CAPES. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Tem experiência na área de Geografia e Educação, Crianças e Infâncias, Desenvolvimento Humano e psicologia Histórico-cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Geografia - ensino/aprendizagem, Geografia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Psicologia Histórico-cultural.

Endereço Profissional: Universidade Federal de Juiz de Fora (Campus UFJF) - Bairro São Pedro – Juiz de Fora – MG - CEP: 36.036-900.

E-mail: jjanergeo@gmail.com

Sara Rodrigues Vieira de Paula

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Pedagogia e Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialização em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Áreas de interesse: Geografia da Infância e das Crianças; Educação Infantil; Desenvolvimento Humano e Teoria histórico-cultural.

Endereço Profissional: Universidade Federal de Juiz de Fora (Campus UFJF) - Bairro São Pedro – Juiz de Fora – MG - CEP: 36.036-900.

E-mail: saravpaula@gmail.com

Recebido para publicação em 21 de novembro de 2019.

Aprovado para publicação em 30 de janeiro de 2020.

Publicado em 06 de fevereiro de 2020.