



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

MARINA DE SANTANA CORRÊA

**Itapoã e Paranoá pelas crianças:
O estudo do meio em uma pesquisa-ação.**

Brasília, Distrito Federal

2020

MARINA DE SANTANA CORRÊA

**Itapoã e Paranoá pelas crianças:
O estudo do meio em uma pesquisa-ação.**

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 – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes

Brasília, Distrito Federal

2020

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

C8241 Corrêa, Marina de Santana
Itapoã e Paracó pelas crianças: O estudo do meio em uma
pesquisa-ação. / Marina de Santana Corrêa; orientador Maria
Lídia Bueno Fernandes. -- Brasília, 2020.
178 p.

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

1. Geografia das Infâncias. 2. Pesquisa-ação com crianças.
. 3. Produção do conhecimento. 4. Escola . 5.
Territorialização. I. Fernandes, Maria Lídia Bueno , orient.
II. Título.

MARINA DE SANTANA CORRÊA

**Itapoã e Paranoá pelas crianças:
O estudo do meio em uma pesquisa-ação.**

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 – EAPS.

Defendida e aprovada em 8 de setembro de 2020.

Banca Examinadora formada por:

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

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

Prof. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (PPGE/FE/UnB)
Examinador(a) Interna

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (PPGE/UnB)
Examinador(a) Suplente

Brasília, 8 de setembro de 2020.

*Às crianças com as quais compartilho
minha vida, meu trabalho. Em especial, à
minha filha, Lis, que fez nascer em mim um
amor de eterno florescer.*

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Lidia, pelas orientações, disponibilidades e diálogos esperançosos e desafiadores. Ensinaamentos que, a partir de seu engajamento social, político e afetivo, contribuíram significativamente para minha transformação, pessoal e profissional.

Às crianças da turma Beija-flor, por acreditarem na pesquisa e pelas contribuições amorosas, participativas e entusiasmadas.

À Fabi e Dione, pela disposição, contribuições, participações, escuta e engajamento. Muito agradecida pela oportunidade em aprender com educadoras que eu tanto admiro.

Ao prof^o. Renato e à prof^a. Janaína que, com amizade e apoio, me ensinam sobre a produção do conhecimento como um lugar amoroso, político e epistemológico.

A toda a comunidade escolar da CAP, gestoras, professoras/es, coordenadoras, secretária/o e famílias, agradeço todo acolhimento e disposição.

Aos movimentos populares locais. Ao Cedep, na figura de Lourdes e Vilma, pela inspiração amorosa como dispõem suas vidas e trabalho à educação popular. Também, pela partilha do acervo de fotografias sobre as histórias do Paranoá, que muito contribuíram para esta pesquisa. Ao Encanto de Itapoã, pela presença de Eliana Costa, em momentos que precisei de sua colaboração e por representar essa força, artística e cultural na vida de crianças e jovens do Itapoã e Paranoá.

À minha família, Kawinã, Gabi e Lis, pela compreensão, força, e amor compartilhado em cada momento desta trajetória. Em especial ao meu companheiro, sem seu apoio, este trabalho não seria possível.

À minha mãe, Mariângela, ao meu pai, Carlos Eduardo, à minha irmã, Carol, e a meus irmãos, Dudu e André, que, com todo amor e presença, apoiam minhas escolhas e me incentivam a sonhar.

Às integrantes do GPS, colegas, amigas e amigos da FE, em especial à Ana Paula, pelas trocas, contribuições, diálogos e acolhimento ao longo desses dois anos de muita aprendizagem e construção do conhecimento. À Leila, por toda amizade, compreensão, disponibilidade e diálogos sobre este trabalho. À Daiane, pelos diálogos, contribuições e cafezinhos.

À pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, suas/seus professoras/es e funcionárias/os, pelo acolhimento e partilha nestes dois anos.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo período de afastamento. Essa concessão viabilizou a realização deste trabalho, que é um sonho de vida pessoal e profissional.

Aos membros da banca professores/as, Sandra Ferraz, Jader Lopes e Renato H. dos Reis, pela disponibilidade em ler, avaliar e pelas contribuições ao longo destes dois anos.

RESUMO

Este trabalho é fruto do exercício de produção do conhecimento individual e coletivo constituído por crianças e adultas na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP). O objetivo geral forjou-se em analisar o potencial da práxis educativa, a partir da metodologia de estudo do meio, em uma pesquisa-ação com crianças dos anos iniciais da escolarização. Encontramos correspondências e similaridades entre a pesquisa-ação e o estudo do meio, como método e metodologias de aporte prático-teórico para uma educação geográfica, voltada à territorialização das crianças da turma Beija-flor do 2º ano do ensino fundamental I. Foi com base nesse aporte que constituímos uma práxis articulada aos princípios dialógicos, de amorosidade, autonomia e participação ativa. Essa elaboração pressupôs criações autorais que sistematizaram o conhecimento enquanto trabalho coletivo sobre as localidades de moradias das crianças. No processo de elaboração do estudo do meio com crianças, encontramos abertura para um diálogo com familiares e primeiras/os moradoras/es, em que os olhares, vozes e escutas formaram os pilares estruturais dessa elaboração. As geografias-histórias sobre e no Paranoá e Itapoã foram significadas nas vivências, como ponto de partida e caminho para o fortalecimento do sentido de pertencimento ao território. Tal processo combinou uma diversidade de procedimentos metodológicos realizados ao longo do currículo da dialética-em-prática, quais sejam: os textos coletivos orais e escritos, realizados nas rodas de diálogos e a produção da instalação: “Colecionadores/as do Paranoá e Itapoã”, como síntese do estudo do meio. Com base nessas ações, debruçamo-nos na análise da coprodução das informações e descobrimos contribuições para um aprendizado de leituras e escritas contextualizadas e acolhedoras do/no espaço-tempo da escola. As crianças demonstram que produzir conhecimento por meio do diálogo permite a nós, crianças e adultas, criar, de forma amorosa e política, a escola de seu território.

Palavras-chave: Geografia das Infâncias. Pesquisa-ação com crianças. Produção do conhecimento. Escola. Territorialização.

ABSTRACT

This work is the result of the exercise of producing individual and collective knowledge made up by children and adults in the Paranoá Learning Community (CAP). The general objective was forged through analyzing the potential of educational praxis, from the methodology of study of the environment, through the research-action with children from the initial years of schooling. We found correspondences and similarities between research-action and environmental study, as methods and methodologies of practical-theoretical support for a geographic education, aimed at the territorialization of the children of the Beija-flor class in the 2nd year of elementary school I. Based on this, we were able to constitute a praxis articulated with the dialogical principles of loving, autonomy and active participation. This elaboration presupposed authorial creations that systematized knowledge as a collective work on the children's home locations. In the process of elaborating the environmental study with children, we found an opening for a dialogue with family members and the first residents, in which looks, voices and listening formed the structural pillars of this elaboration. The geographies-stories about and in Paranoá and Itapoã were signified in the experiences, as a starting point and a way to strengthen the sense of belonging to the territory. This process combined a diversity of methodological procedures carried out throughout the dialectic-in-practice curriculum, namely: the collective oral and written texts, carried out in the dialogues and the production of the installation: "Collectors from Paranoá and Itapoã", as a synthesis of the environmental study. Based on these actions, we focus on the analysis of the co-production of information and discover contributions for contextualized learning and welcoming readings and writings within the school's space-time. Children demonstrate that producing knowledge through dialogue allows us, children and adults, to create, in a loving and political way, the school of their territory.

Keywords: Childhood Geography. Research-action with children. Knowledge production. School. Territorialization.

A seguir, destacamos as coautorias desta dissertação, pelo protagonismo que tiveram no estudo do meio em uma pesquisa-ação:

Crianças¹ da turma Beija-Flor: Camila, Júnior, Mariana, Árina, Sabrina, Thaís, Wesley, Levi, Alice, Mauro, Maria Paula, Lana, Natássia, Manoel, José, João, Taína, Maria, Ana, Fabíola, Túlio, Paulo, Priscila, Caique, Luís.

Fabiana Moreira Vicentim (professora)

Dione Mascena de Matos (educadora social)

¹ Os nomes das crianças são fictícios.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Imagem de satélite ilustrando a VII Região Administrativa, o Paranoá (polígono de cor preta e azul), a XXVIII Região Administrativa, Itapoã (polígono de cor vermelha) e localização da CAP (elipse de cor amarela).....	58
Figura 2. – Imagem de satélite ilustrando a localização da CAP (quadrado amarelo).	59
Figura 3. Área externa da CAP.....	60
Figura 4. Fotografia da entrada da CAP.....	61
Figura 5. Espaço central da CAP.....	62
Figura 6. Espaços da turma beija-flor.....	63
Figura 7. Gráfico ilustrando o percentual do local de nascimento das/dos moradoras/es do Itapoã, Distrito Federal, 2018.....	67
Figura 8. Registro dos dispositivos pedagógicos.....	75
Figura 9. Roda.	77
Figura 10. Momento da leitura.....	79
Figura 11. 1º Texto Coletivo: O que sabemos do lugar em que moro?	85
Figura 12. 2º Texto Coletivo “A palavra das crianças”	88
Figura 13. Desenhos dos lugares que as crianças querem colecionar no Paranoá-Itapoã.....	93
Figura 14. Desenhos, o que tem e o que não tem na minha cidade.....	96
Figura 15. Desenhos sobre as localidades de moradia, o Itapoã.....	97
Figura 16. 3º texto coletivo. O que sabemos?	98
Figura 17. Trilha, colecionadores/as de lugares.....	105
Figura 18. Colecionando os lugares nas latinhas.....	106
Figura 19. Colecionando os lugares nas latinhas.....	107
Figura 20. Figura: Correio Brasiliense, 18 de agosto de 1989.....	108
Figura 21. A esquerda entrevista de Lourdes ao Jornal do Paranoá, em 1988. Foto da direita, Lourdes na inauguração do Festival de Cinema do Paranoá segurando o panfleto da chapa 1 para eleições da Associação dos moradores de 1988.....	111
Figura 22. Reinvidicação ao direito à moradia.....	112
Figura 23. Instalação Colecionadores de lugares por Dione.....	113
Figura 24. A participação das crianças nos conflitos com a polícia.....	114
Figura 25. Texto coletivo escrito sobre a conversa com Dione.....	115
Figura 26. Texto coletivo escrito sobre a conversa com Sr. João.....	122
Figura 27. Colecionando o Itapoã.....	122
Figura 28. Produções da instalação, “Colecionadores de lugares”.....	127
Figura 29. A construção da instalação “Colecionadores de lugares”.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dissertação e teses selecionadas a partir dos critérios elencados.	27
Quadro 2. Artigos selecionados e analisados a partir dos critérios elencados.....	32
Quadro 3. Pesquisa de campo na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-Itapoã
CAP	Comunidade de Aprendizagem do Paranoá
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CF	Constituição Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
GENPEX	Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
GPS	Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
RA	Região Administrativa
SEE-DF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TERRACAP	Companhia Imobiliária de Brasília
UF	Unidade da Federação
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAMINHOS E MOVIMENTOS: A EDUCAÇÃO NAS MINHAS HISTÓRIAS DE VIDA	13
1. A PAISAGEM COMO UMA INTRODUÇÃO	21
2. AS GEOGRAFIAS DAS INFÂNCIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES TRANSFORMADORAS DE DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS COM AS CRIANÇAS	25
2.1 O que apresentam as teses e dissertações?	25
2.2 O que nos contam os artigos analisados?.....	31
2.3 Pensar a escola como um lugar de diálogos e vivências transformadoras	34
3. COM AS CRIANÇAS, O ESTUDO DO MEIO EM UMA PESQUISA-AÇÃO	51
3.1 Textos, sons, cheiros, sabores, cores, texturas, de qual lugar estamos falando?	57
3.2 As/Os participantes da pesquisa: crianças e adultas em espaço-tempo escolar.....	66
3.3. A criação coletiva da práxis educativa.....	68
3.4. A potência do encontro no diálogo entre adultas e crianças.....	72
3.4.1. Os registros como bússola	73
3.4.2 As rodas geradoras dos textos coletivos.....	76
3.4.3 Colecionadoras/es de lugares.....	78
4. CRIAÇÕES COLETIVAS DA PESQUISA.....	80
4.1 A composição das geografias-histórias do Paranoá e Itapoã com as crianças	83
4.2 O estudo do meio com crianças sobre suas localidades de moradia: as significações que marcam e mobilizam essa criação coletiva.....	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Uma síntese da práxis educativa enquanto resultado do que alcançamos coletivamente.....	144
5.1 Então, valeu a pena?	148
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO: RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS PARA INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA.....	168
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS/OS RESPONSÁVEIS	169
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	171
APÊNDICE D - TERMO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	172
APÊNDICE E- CARTA DE REVISÃO ÉTICA	173
APÊNDICE F - ACEITE INSTITUCIONAL.....	174
APÊNDICE G - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	175

CAMINHOS E MOVIMENTOS: A EDUCAÇÃO NAS MINHAS HISTÓRIAS DE VIDA

O menino com seus olhos de Sol. O globo girava sem parar, muito rápido, cada vez mais rápido. Mas, de repente, muitas mãos giravam o globo e, como um planeta fora de órbita, naquela nova galáxia, a Terra pertencia a outras estrelas. Passamos para o mundo de duas pequenas bonecas, de um continente ao outro, em um cochicho que minha escuta não alcançava, desbravaram o globo, a parada era no Polo Norte. Foi como uma fotografia, junto aquelas pequenas bonecas que tinham seus pés saltitando no globo, duas meninas com largos sorrisos e contagiantes risadas, aproveitavam a breve conquista da Terra. Como disse, foi breve. O globo terrestre pelas mãos de uma adulta volta para sua estante e é colocado ao lado de vários livros literários. É o momento da roda de leitura.

Era o meu primeiro dia de campo. Sentei no *puff* sozinha. De início, recebi a companhia de duas meninas, em instantes, passamos a ser quatro no mesmo *puff* e, em um piscar de olhos, éramos sete e mais uns cinco livros para escolher. “Bola de fogo que mata geral, ba bu tchau”. Foi assim que elas se organizaram para escolher “As aventuras de Sarah”, uma menina que não encontrava espaço para suas perguntas dentro da sala de aula e que, quando cresceu, escolheu pesquisar as coisas do mundo. A leitura foi conjunta, não queriam apenas me escutar, queriam que eu escutasse suas leituras também.

Ao final, contei que achei a história de Sara bem parecida com a minha história de vida escolar e que eu estava ali para pesquisar junto com elas os lugares, o Paranoá e Itapoã. Uma das meninas logo disse que fez o dever de casa. Era uma pesquisa sobre o gelo. Contou que foi ao Polo Norte e que não gostou porque fazia muito frio. Uma colega escutou e disse que também já foi ao Polo Norte. As duas se olharam e com ar de cumplicidade me contaram que se encontraram e brincaram muito por lá, fizeram bonecos de neve, jogaram neve uma na outra e até dormiram fora da casa. “Dormimos na neve olhando as estrelas”, disse Árina. Escutei atenta e fiz perguntas instigantes para saber mais sobre essa viagem. Elas riam, concordavam e se complementavam ao contar essa experiência no gelo. (Diário da pesquisadora, 22 de agosto de 2019)

Esse acontecimento marca minha trajetória no mestrado, me faz lembrar minha infância. Nesse movimento de pensar sobre o passado, quase sempre me lanço² ao presente e

² Nesta primeira parte do texto, como se fala de questões pessoais, é utilizada a primeira pessoa do singular. No decorrer do texto, é utilizada a primeira pessoa do plural, vez que a pesquisa contempla dimensões coletivas em seu processo. Além disso, esta dissertação se configura como parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento

significo algo novo sobre a escolha em continuar sendo parte desse espaço escolar. Significação que, com a ancoragem teórica das Geografias das Infâncias, me permitiu um encontro de dimensão libertadora sobre essa criação de paisagens e espaços por meio das vivências.

Ao passo que vivenciava essa forma com que a Geografia pertencia às crianças, ia ao encontro das concepções de Lopes (2018, p.87) para quem, “na vivência do espaço, as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente”. Nesse processo, é preciso lançar-se pelos territórios da imaginação e observar a potência da unidade histórico-geográfica em sua possibilidade aberta, ampla e criativa por meio, até mesmo, das brincadeiras.

As crianças brincavam de criar uma história, me apresentavam suas autorias que se potencializavam na relação de uma com a outra, sutilmente ilustrando que nos tornamos humanos nessa relação com a/o outra/o. Essas criações despertam encantamentos e curiosidades e, assim, algumas de minhas atuais “brincadeiras” de adulta se debruçam sobre as descobertas de um desenvolvimento humano formado na ininterrupta novidade que é a vida humana.

Meu pai, sempre que me conta uma história de quando era criança, destaca a atitude amorosa de uma professora como caminho transformador de sua vida escolar. Com essa professora, ele construiu um vínculo que fez dele um bom estudante. No entanto, com a mudança de professora, esse vínculo entre professora-aluno não foi refeito, o que lhe causou certas frustrações. Dessa história que ele conta com frequência, o que fica para o momento é a importância desses vínculos, que refletem nas trajetórias de troca e de construção do conhecimento.

Retomo minhas experiências escolares e me vejo como disse para as crianças. Assim como a Sara, personagem do livro de literatura das crianças, na escola, eu não encontrava respostas, até mesmo porque tinha vergonha de fazer perguntas. Gostava mesmo das aulas fora da sala de aula, aquelas que a gente construía o cata-vento e corria muito até o cabelo voar. Na adolescência, as boas recordações ficam por conta das grandes rodas de conversa, daquela movimentação com as/os colegas, de chegar atrasada e ter que ir para a biblioteca.

Deve ter sido aí que peguei o gosto pelos livros, ainda mais porque não tinha lugar melhor na minha casa do que a rede. Uma oportunidade para monopolizá-la era dizer que eu estava lendo. Minha rotina compreendia as trocas de cartas, as conversas com as amigas, os trajetos de ir e vir da escola a pé, as árvores, sombras e risadas pelos caminhos da asa norte.

Não andava só, estava sempre com minha amiga, que também era minha vizinha e colega de turma.

“O menino que perdeu sua geografia”, curta-metragem do autor Jader Janer, me levou a esses anos de vida escolar. Junto com o menino que deixa de ver o globo girar na aula de Geografia, eu também o fiz, experiência de que não me esqueci. Esperava muito daquela aula em que conheceríamos o mundo, mas de repente ela se tornou aquela última aula da segunda-feira. Cheia de linhas, com nome de um monte de lugares que eu tinha que me esforçar até para ler as letras. E as legendas, quem entendia aquilo? A turma naquela algazarra e a única coisa que escutei foi o convite da professora para se retirarem da sala aquelas/es que não quisessem assistir à aula sentadas/os e em silêncio.

Enquanto ela abria a porta da sala e dizia essas palavras, tudo que eu queria era sair dali, confrontar aquela imposição. Foi o que fiz. Junto comigo saiu um colega, que já estava acostumado a sair de sala. Todavia, para mim, aquela era a minha primeira e foi a única vez. Ele corria pelo pátio, chamando atenção de outras turmas. Eu sentei no banco e chorei, enquanto aguardava a advertência. O choro era por não entender o que tinha acontecido, culpei a professora e aquela coisa chata que era a tal da Geografia.

Já em outra escola, no ensino médio, essa matéria que eu sempre detestei ganhou o primeiro lugar dentre todas as outras. O professor, Luiz Fernando, tinha página no Orkut, que, à época, era a rede social em que todos se encontravam. Ele nos falava ao coração, abraçava árvores, não enchia o quadro e nem ficava pregado ao livro. Explicou sobre a lógica da organização espacial de Brasília e compartilhava de um mesmo gosto meu, viajar de carro. A partir de seu olhar espacial, fazia a turma viajar junto com ele pelas cidades do Brasil, imaginando as paisagens. Com sua orientação, eu passava a entender sobre as cidades de beira de estrada, nas quais passava quando viajava de carro com minha família.

Tudo o que o professor dizia eu achava inteligente. Pensava que iria deixar de assistir a novelas e passaria a assistir aos jornais, mas não foi bem isso o que aconteceu. Quando me apaixonei pela Geografia, saía abraçando árvores e lendo paisagens, era sobre o que conversava com as minhas amigas da época. Quase todas as tardes, nós nos encontrávamos para tomar sorvete, estender a canga no gramado, ler “A paixão segundo G.H”, estudar embaixo do bloco ou só para estarmos juntas.

Esses encontros eram cheios de andanças. Morávamos na Asa Norte³, mas cada uma em uma quadra diferente, saía da 106 para a 313, depois dava uma passadinha na 315 e voltava pela 212, subindo e descendo o Eixo. Nessas nossas andanças, encontrávamos realidades muito diferentes das nossas, nos questionávamos e, no diálogo, a gente refletia sobre as desigualdades sociais que assolavam nosso país. Era tempo de escolher uma profissão e as questões sociais estavam despertando em nossas vidas.

Entrar para o curso de Pedagogia é parte dessa odisseia. Fiz vários vestibulares para outros cursos, cheguei a cursar Direito, mas não era o que queria. Um semestre depois, optei por Pedagogia. Meu pai nem pagou o boleto desse vestibular. A sorte é que foi adiado, o que me possibilitou buscar novamente a inscrição. Em meio a um emaranhado de dúvidas, incertezas e descrenças em relação à profissão, embarquei mesmo assim nessa escolha.

A opção por trazer aqui essa parte de minha adolescência é porque o meu pertencimento à Brasília passou por um processo de fortalecimento a partir dessa interação com a Asa Norte, meu lugar de nascimento, moradia e das minhas relações com o espaço e as pessoas. Acredito que os caminhos escolhidos ao longo do curso de Pedagogia tiveram sua semente plantada como consequência das relações sociais abarcadas pelas paisagens que vivenciei nos tempos de escola.

Essa descoberta aconteceu na disciplina de Educação em Geografia, ministrada pela prof^a. Maria Lídia, minha orientadora de trabalho de conclusão de curso (TCC) e de mestrado. Na disciplina, deparando-me com a leitura de textos intrigantes sobre Brasília, tive certeza a respeito de que eu gostaria de estudar. Encontrei muitas/os autoras/es discutindo teoricamente o que eu vivenciava, inclusive a potência da educação contra-hegemônica. Conheci a metodologia do estudo do meio e me aproximei de uma geografia que contribui para uma visão, intenção e ação no mundo a partir do lugar de vivência.

A graduação na Universidade de Brasília (UnB) foi um espaço aberto e amplo, rico devido ao encontro com pessoas de diferentes pertencimentos culturais, identitários e de saberes, assim como com a diversidade de áreas do conhecimento. Percebi que a formação da universidade poderia ser um lugar de desenvolvimento da autonomia na perspectiva pessoal e social, tendo em vista o comprometimento com a função social na qual acreditava.

³ A Asa Norte é uma das áreas que compõem o Plano Piloto (I Região Administrativa). Seu arranjo urbano valoriza as áreas verdes e arborizadas entre os edifícios das Quadras, Superquadras e Entrequadras. A numeração segue da 202 a 216, 402 a 416, 602 a 611 na parte leste do eixão e 101 a 116, 301 a 316, 502 a 516, 701 a 716 e 901 a 916 na parte oeste do Eixo Central.

Assim, busquei uma trajetória profissional/pessoal alinhada às concepções de educação emancipadora. Participar do movimento estudantil, de movimentos feministas e ser integrante de grupos como o Programa de Educação Tutorial (PET EDU) foi ancoragem de minhas reflexões, diálogos e experiências acadêmicas envolvidas pelos pilares do ensino, da pesquisa e extensão.

Ainda na graduação em Pedagogia, assumi o compromisso com a comunidade do Paranoá-Itapoã⁴. Esse compromisso veio pelo meu envolvimento junto ao Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Trata-se de um projeto que atua na cidade do Paranoá-Itapoã a partir da organização popular de suas/seus primeiras/os moradoras/es.

A história desse Projeto se mistura à história do Paranoá desde 1986, quando foi iniciada a parceria entre movimento popular (Cedep) e Universidade de Brasília. Parceria que se garante com a permanência e vínculo, impressa no acompanhamento semanal, junto às classes de alfabetização de jovens e adultos e pela formação continuada de alfabetizadoras/es populares de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep).

Como as formações continuadas têm como premissa o acolhimento, a base do processo está ancorada nas histórias de vida das alfabetizadoras. As histórias das primeiras moradoras do Paranoá e Itapoã estão imbricadas nas histórias do início da construção da cidade de Brasília e, assim, das regiões administrativas do Paranoá e Itapoã. Foi participando dessas formações, entre os anos de 2011 e 2013, que reconheci esse lugar como palco de disputa territorial, em que as histórias de organizações populares em prol de moradias estava materializada no chão que eu pisava.

As/Os protagonistas dessa história estavam ao alcance dos meus abraços e me contavam sobre as possibilidades de se construírem pontes, por meio do diálogo e do trabalho coletivo. Elas/es contavam como tinham feito para consolidar as resistências em defesa de suas moradias e como articulações envolvendo diferentes instituições e áreas de conhecimento tinham sido importantes para o processo. Era a educação atuando pelo viés da justiça social, fundada em uma população que precisava garantir meios de subsistência.

⁴ O Paranoá é a VII Região Administrativas do Distrito Federal e o Itapoã é XXXI RA. Situadas a 15km do Plano Piloto, fazem parte do mesmo território e estão próximas uma da outra, separadas, apenas, pela rodovia DF001.

Essas histórias são fundamentações da práxis de pesquisa-ação do Genpex, que, na época, tinha o professor Renato Hilário do Reis como coordenador. A frente de trabalho no Paranoá-Itapoã pela alfabetização de jovens e adultos ocorre por meio da constituição de fóruns para retirada e encaminhamentos da situação-problema-desafio, sistematizados em textos coletivos orais e escritos como método e metodologia do projeto de educação.

Em um desses fóruns, presenciei a situação-problema-desafio sobre a educação local, em que as alfabetizadoras relataram como essas histórias sobre o processo de fixação por moradia precisavam aparecer na narrativa de suas/seus alfabetizandas/os e das crianças moradoras daquelas localidades. O acolhimento às histórias de vida, vinculadas ao território, seguia como encaminhamento a cada ciclo da formação continuada organizada pelo Cedep-Genpex.

Sendo assim, conheci Maria de Lourdes Pereira dos Santos. Mais conhecida como Lourdes, ela foi uma das grandes representantes do movimento pró-fixação de moradia do Paranoá e esteve à frente da fundação do Cedep. Continua atuando como uma das dirigentes do movimento popular do Paranoá – Itapoã, atuando como funcionária da Secretaria de Educação do Distrito Federal, trabalhando na regional de ensino do Paranoá. Na roda também estavam Eva, Dona Creusa, Vilma, Eliana do Boi, Dione, Rosa, Leila Maria, Silmara, Francinete, Eliane e muitas outras mulheres que são fortes representantes e participantes de um movimento popular implicado com a melhoria das condições de vida da população do Paranoá-Itapoã.

No decorrer desses anos, tive a oportunidade de escutar e aprender a partir das narrativas dessas e de outras primeiras moradoras do Paranoá e Itapoã. Assim, atribuí novas significações à história da minha cidade de nascimento e moradia. Foi participando desses encontros, em contato com essas mulheres que fizeram desse lugar um lugar de resistência e de esperança, que eu aprendi mais sobre minha localidade de moradia e sobre a diversidade das narrativas que constroem as geografias-histórias do espaço-tempo que vivencio.

Para explicar como se deu minha inserção no Genpex, retomo o currículo do curso de Pedagogia que estava em voga em meados de 2008 – 2013. Era um currículo composto por Projetos como eixo para as demais disciplinas a serem cursadas. Dividido em cinco etapas, os Projetos se desdobravam em fases. Os Projetos versavam sobre as diversas áreas da educação: infantil, de jovens e adultos, hospitalar, história, geografia, questões étnico-raciais, de gênero, de formação de professoras/es, entre outros.

Escolhi, desde o início, os Projetos na área de educação de jovens e adultos (EJA). São sujeitos que tiveram seus direitos negados, não estudaram em idade dita como regular,

sendo, nesse sentido, uma temática que envolve posicionamento político. E foi a partir do contexto de luta dessa modalidade de ensino, que participei como integrante dos movimentos em prol da EJA, em âmbito distrital e nacional. Tal oportunidade permitiu compreender a importância e potência de articulação da sociedade civil organizada.

Quando da conclusão do curso, defini que a temática do TCC estaria ligada à Geografia na experiência da alfabetização de jovens e adultos, na qual atuava. Isso porque, naquele momento, com o suporte da Geografia, compreendi que o espaço onde estou está em permanente movimento. Pelo espaço, encontrei brechas para articulações engajadas na transformação do que está posto, no caso, em relação à educação. Entendi que o trabalho é princípio basilar da vida humana e que caminhos são definidos a partir de seus processos.

Quando assumi o lugar de professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, optei pelo trabalho junto às crianças e famílias moradoras do Paranoá e Itapoã, reafirmando meu compromisso de graduação. Ao longo dos anos, desenvolvi projetos de ensino-aprendizagem que abordavam a narrativa das crianças e de suas famílias sobre as historicidades dessas cidades. Desde o início, pude constatar que as histórias das/dos primeiras/os moradoras/es não emergiam nas falas de um número significativo de crianças.

Com as inquietações advindas do projeto de educação do Paranoá-Itapoã (Cedep/Genpex) e o suporte teórico-prático da Geografia, elaborei, com as diferentes turmas, uma prática de ensino-aprendizagem abordando as geografias-histórias da localidade de moradia das crianças por meio de entrevistas com seus familiares. Foram muitos os desdobramentos: apresentação em feiras com exposição de maquetes em caixas de sapato e papelão, desenhos e livretos com textos coletivos orais e escritos.

Outra demanda vinha das equipes de profissionais das escolas que atendem a essas crianças. Escolas que estão localizadas no Paranoá e Itapoã, ou até mesmo as localizadas no Plano Piloto, apontaram que é um desafio estabelecer vínculos com a dinâmica da localidade de moradia das crianças. Esse relato esteve presente ao longo dos quatro anos em que trabalhei como professora de turmas dos anos iniciais.

Nesse contexto, o mestrado se consubstancia como uma oportunidade pessoal de aprendizagem sobre a práxis que constitui o meu trabalho com a educação. Ao pensar qual seria o lugar de pesquisa, o lócus escolar já estava estabelecido. Primeiro, porque sou professora e esta pesquisa tem relação com meu trabalho e as minhas intenções enquanto pesquisadora. Optei pela escola pública por acreditar, trabalhar e nela ter estudado oito anos da minha vida escolar, desde a infância até a conclusão do ensino médio.

A construção deste memorial tem, como um dos propósitos, contextualizar os caminhos até a identificação da situação-problema-desafio (REIS, 2011) desta pesquisa-ação de cunho individual e coletivo. Nesse sentido, compreender os princípios que regem essa metodologia, que prevê práticas em educação, se articula às contribuições da Geografia para analisar, entender e agir nesse contexto.

À luz dessas contribuições, a pesquisa em tela se propõe como práxis coletiva, a ser constituída pelo e no diálogo com crianças, fundamentada na oralidade de quem viveu aqueles tempos de luta pela fixação da moradia, em meados dos anos 1980, cujas vozes e presenças não foram registradas nos livros didáticos.

1. A PAISAGEM COMO UMA INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão se dá como continuidade de minhas vivências e ganha contornos político-pedagógicos a partir das reflexões geradas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “Caminhos para uma educação transformadora: a geografia na experiência de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã”, sistematização da graduação em Pedagogia. Enquanto professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 2014, várias inquietações passam a emergir do processo de ensino-aprendizagem sobre o Itapoã e Paranoá, duas Regiões Administrativas do Distrito Federal, que são as localidades de moradia das crianças com as quais trabalho.

Os caminhos percorridos na pesquisa com as crianças encontram os percorridos na singularidade de minha constituição enquanto professora, pesquisadora e adulta. Nesse sentido, o memorial se transforma em ponto de luz para compreender as relações sociais das quais sou parte, tendo como foco os aspectos político-pedagógicos que as compõem e que, de forma singular e também coletiva, passo a compor.

Apresentar as situações que perpassam eventos inesperados e singulares, como prisma que implica a pesquisadora ao meio de investigação, pode ser forma para desvelar o sentido político da produção de conhecimento individual e coletivo da pesquisa. Assim, ao considerarmos as trajetórias de vida das/dos participantes, incluindo a pesquisadora, podemos ressignificar as geografias dos vínculos.

Dessa forma, ao vislumbrar a Geografia como construção de significados, a partir das autorias que marcam as espacialidades-temporalidades vividas, a paisagem nos fala ao coração. Estas podem ser paisagens com pouca intervenção humana, mas também podem ser aquelas que nos levam imediatamente a imaginar um espaço urbano cheio de pessoas, com prédios iluminados e com alta circulação de carros.

As paisagens que acompanham essa história de vida mobilizaram atitudes investigativas. Com o aporte das Geografias das Infâncias, aprendemos que elas são possibilidades para refletir e agir no espaço-tempo comum aos encontros humanos, no caso, um convite à pesquisa com crianças em contexto escolar.

Esse campo do conhecimento, da Geografias das Infâncias, se destina e deseja compreender os bebês e crianças por meio do espaço das geografias criadas por elas. Realizamos o estado do conhecimento e apreendemos, por meio de sua ocorrência epistêmica, possibilidades de autorias criativas em torno das elaborações metodológicas.

Este estudo também sinalizou a ocorrência da subalternização de crianças no espaço escolar, levando-nos a refletir sobre as possibilidades das relações de equidade nesses espaços.

Nesse contexto, a escola se constitui como um lugar de encontro, que pode ser pensado e praticado enquanto espaço aberto, plural, engajado, em que se busca reconhecer as vivências das crianças na cidade como possibilidade para contextualizar os conteúdos disciplinares que fazem parte dos currículos. Nesse sentido, a relevância social e científica da pesquisa em questão dá-se pela possibilidade de visibilização da criança no processo de produção do conhecimento. A produção de existência da vida das crianças acontece de diferentes maneiras. O aporte teórico-prático desta pesquisa foi construído com base nas produções epistemológicas da educação geográfica, que abarcam o sentido político e, esperançoso, diante das novas formas de vivenciar as espacialidades em seus diversos contextos.

A relação escola e sociedade pressupõe uma educação problematizadora que está engajada em uma leitura crítica de mundo. Como nos ensina Freire (2005), o objeto cognoscível ocorre como uma produção de conhecimento, perpassada pela interação dos sujeitos cognoscentes, o que difere da abordagem determinista, que se utiliza do conteúdo como conhecimento estático e passível de ser reproduzido. Tais pressupostos freirianos se articulam com a relevância pessoal da pesquisa, que segue engajada aos movimentos sociais e à atuação por uma educação transformadora, em que as/os educandas/os constroem sua própria leitura e escrita de mundo.

A partir da identificação do problema que conduz o estudo do meio, passamos a ler e a escrever a cidade e as localidades de moradia pelo olhar, escuta, voz e vez das crianças protagonistas desta pesquisa-ação. A configuração da pesquisa-ação com crianças realiza, ao longo de seu processo de elaboração, um estudo do meio como metodologia correspondente ao contexto dos anos iniciais da escolarização. Identificamos que essa configuração sinaliza contribuições ao campo das Geografias das Infâncias por estar diante de possibilidades de ação junto às/aos protagonistas da comunidade escolar.

Thiollent (2011) aponta que pesquisas realizadas na área de educação, aos olhos de algumas/alguns professoras/es, não correspondem aos anseios da comunidade escolar. Corroboramos esse olhar por constatar que muitas das pesquisas não acolhem, em seus processos de investigação, as potencialidades das relações humanas que dimensionam geohistoricamente os territórios educativos.

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos deste trabalho comunicam a oportunidade de construir, no decorrer da pesquisa-ação, os instrumentos metodológicos,

sinalizando a circunstância de simultaneidade em que produzimos e analisamos os dados. Trata-se de uma contribuição mútua no espaço educativo. A partir dos diálogos, acolhíamos as significações que emergiam, por exemplo, nas rodas de conversa, como caminho para elaborarmos o estudo do meio. Os registros em textos coletivos orais e escritos, que eram gravados em áudio e sistematizados em escritas, foram método e metodologia importantes para destacar a ação curiosa, questionadora, criativa e autoral das crianças.

Escolher pesquisar no âmbito da educação, tendo como aporte os princípios da pesquisa-ação e da metodologia do estudo do meio, exige investimento na construção coletiva, processual, dialógico-dialética com as/os participantes. Esses princípios prático-teóricos requerem postura investigativa, individual-coletiva de crianças e adultas⁵ envolvidas. Essa postura propicia interações que apresentam possibilidades de vivenciar o novo e de motivar a participação ativa diante de cenários que exigem tomadas de decisões, como parte das produções de conhecimentos individuais e coletivos.

Para nós, a participação ativa é entendida pelo viés do compromisso e da responsabilidade ética de se relacionar com crianças em contextos escolares, visto que descobrimos que participar ativamente advém de uma amorosidade intrínseca às espacialidades. Tal perspectiva ilumina as ações ao ponto de viabilizar a ocorrência da autonomia como acontecimento que espacializa a criação autoral das crianças diante da construção do conhecimento sobre suas localidades.

Ao destacar as falas das crianças, das adultas, elementos do diário de pesquisadora e demais documentos de pesquisa, produzimos a análise da práxis político-pedagógica. Junto a esses arranjos, enlaçamos as contribuições da práxis de Freire (2005, 2018), Vigotski (2010, 2018), Reis (2011), Lopes (2018), Fernandes (2012), Lopes e Fernandes (2018), que apontam, a partir da base material de suas pesquisas, possibilidades de libertação, assim como de constituição humana iluminada pela amorosidade existente na relação com a/o outra/o.

Esta pesquisa foi aprovada no comitê de ética, com parecer de número 3.688.802. Tal aprovação respalda as questões éticas para a realização do campo empírico de pesquisa em ciências sociais. O trabalho em questão partiu da premissa de escuta das crianças, uma escuta dialógica na qual pesquisadora, professora e educadora social estavam imbricadas. De modo igual, acolhemos os saberes e os conhecimentos de suas narrativas, que nos contavam

⁵ Optamos por usar no feminino porque reconhecemos que éramos participantes mulheres.

sobre o espaço geográfico do ponto de vista físico, mas também humano, pois expressavam paisagens vivenciadas presencialmente, ou não, no espaço-tempo.

Com o proceder da pesquisa-ação, as crianças demonstravam suas territorialidades, caminhos de pertencimento pelo espaço geográfico, a partir de seus vínculos afetivos. Elas criam lugares, imaginam o passado-presente-futuro do Paranoá e Itapoã, trazendo consigo, nessas produções, as pessoas da família, amigas/os, trabalhadoras/es da escola.

Ao fundamentarmos o trabalho de acordo com esses princípios e pressupostos, formulamos, ao longo da investigação, seu objetivo geral: analisar o potencial da práxis educativa, a partir da metodologia de estudo do meio em uma pesquisa-ação com crianças de anos iniciais. Como desdobramento desse objetivo, que é também o eixo central da pesquisa, elaboramos os objetivos específicos: conhecer a produção acadêmica brasileira no que diz respeito à temática que envolve as “geografias das infâncias”; propor metodologia de pesquisa-ação com crianças, articulada às pesquisas das crianças sobre suas localidades de moradia; elaborar e sistematizar um estudo do meio com as crianças e comunidade escolar sobre os saberes referentes às questões espaço-temporais locais, do Paranoá-Itapoã.

A natureza dessas realizações abarca a imprevisibilidade que ocorre no encontro com o outro. Ao costurar os objetivos específicos desta pesquisa, processualmente vimos que, antes, tínhamos intencionalidades como hipóteses desse lugar de pesquisadora das infâncias, mas é no campo empírico que elas acontecem como co-intencionalidades espacializadas-temporalmente. É no espaço-tempo vivido que potências desveladoras de multiplicidades se manifestam e, apesar de serem inerentes aos contextos escolares de crianças dos anos iniciais, nem sempre são consideradas.

As diferenças, quando dialogadas, podem produzir novas formas de sentir e significar a presença potente das crianças. Com a pesquisa, crianças e adultas/os demonstram suas autorias. Ao produzirmos conhecimento individual e coletivo, por meio do diálogo, criamos, de forma amorosa e política, a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, como maneira de fortalecimento da territorialidade de crianças moradoras do Paranoá-Itapoã.

2. AS GEOGRAFIAS DAS INFÂNCIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES TRANSFORMADORAS DE DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS COM AS CRIANÇAS

Este capítulo aborda, primeiramente, a revisão do estado do conhecimento, ao apresentar as dissertações de mestrado e teses de doutorado de universidades brasileiras, bem como artigos publicados em periódicos abordando a temática desta pesquisa. Em seu terceiro momento, apresenta a fundamentação prático-teórica da investigação.

O primeiro tópico descortinou-se como descoberta sobre o campo de conhecimento das Geografias das Infâncias, em uma escolha teórico-metodológica que contempla as pluralidades e multiplicidades das infâncias. A partir de critérios que articulam criança, cidade e contexto escolar, pesquisamos a temática das Geografias das Infâncias por meio de uma leitura flutuante dos resumos de teses, dissertações e artigos, selecionando os trabalhos que iriam compor esse estado do conhecimento.

Já o segundo tópico, ampliando a perspectiva das pluralidades e multiplicidades em nossos territórios, debruça-se sobre o ambiente escolar com as possibilidades metodológicas que articulam territorialidades e construção do conhecimento com as crianças.

2.1 O que apresentam as teses e dissertações?

As pesquisas em dissertações e teses, tendo como recorte os últimos cinco anos (2014 - 2019), foram realizadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir do descritor: “geografia da infância”. A escolha por essa plataforma está fundamentada pelo seu respaldo histórico, pois, desde 1986, reúne trabalhos científicos em seu banco de teses e dissertações, além de sua acessibilidade e reconhecimento no meio acadêmico nas áreas de humanas. Atualmente, os cursos de pós-graduação, em conformidade com a Plataforma Sucupira, sincronizam os trabalhos com periodicidade ao catálogo da Capes.

O descritor “geografia da infância” também foi utilizado em outros bancos de dados como Proquest, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Eric, mas não encontramos resultados na consulta de teses e dissertações. Em seguida, combinamos o termo contexto escolar, tendo o seguinte descritor: "geografia da infância" AND “contexto escolar”. Tal combinação para nós não gerou nenhum trabalho de relevância, pois todos já estavam contemplados na lista do descritor: “geografia da infância” no catálogo da Capes.

Nas bases de dados da Proquest e IBCT, também utilizamos o seguinte descritor: childhood AND school, mas não encontramos nenhum resultado nos bancos de teses e dissertações.

Ao pesquisar o descritor “geografia da infância”, nos catálogos de teses e dissertações da Capes, encontramos 16 trabalhos, mas somente 10 atendiam à delimitação do tema em função da articulação entre cidade e crianças em contexto escolar dos anos iniciais.

A seguir, o quadro 1 apresenta os trabalhos organizados por programas, título, autor(a), ano, instituição de origem, conceitos centrais, abordagem teórico-conceitual e metodologia.

Quadro 1 - Dissertações e teses selecionadas a partir dos critérios elencados

Nº	PROGRAMA	TÍTULO/AUTOR	ANO/INSTITUIÇÃO	CONCEITOS CENTRAIS	METODOLOGIA
1	Doutorado em Educação	A INFÂNCIA DA AMAZÔNIA MARAJOARA: Sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá-Curralinho/PA. ANDRADE, Simeí Santos	2018/ PUC-MINAS	Infância, Lugar, Cultura	Abordagem qualitativa baseada numa etnografia com crianças.
2	Mestrado em Educação	CRIANÇAS E CRIAÇÕES: espacialidades e tecnologia em movimento. CARVALHO, Lorena Julieta de.	2016/ UFJF	Infância, Tecnologia	Etnografia
3	Doutorado em Educação	POLÍTICAS E POÉTICAS INFANTIS NA INVENÇÃO DE LUGARES-COMUNS. BONOMO, Lorena Lopes Pereira.	2015/UFF	Geografia da infância- educação-popular- lugares-comuns	Político-teórico metodológica a narrativa de uma professora pesquisadora que investiga sua própria prática como docente da educação básica numa escola na rede municipal do Rio de Janeiro.
4	Doutorado em Educação	Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI. MELONI, Adaliza.	2018/ UNESP	Geografia da Infância, Bairro Dom Bosco,	Crianças, Paisagens de Infância, Brincar, Cidade
5	Doutorado em Geografia (Geografia Humana)	Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI. NUNES, Carla Cristiane.	2017/ USP	Geografia da Infância, Bairro Dom Bosco- JJ/MG, Desenhos, Bairro Vivencia, Teoria, Histórico-Cultural de Vigotski	
6	Doutorado em Geografia (geografia Humana)	Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora. COSTA, Bruno Luiz Figueiredo.	2016/USP	Geografia da Infância, Geografia Escolar, Crianças, primeiro ano do ensino Fundamental	Etnografia
7	Doutorado em Geografia	Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná-Brasil). KUSHANO, Elizabeth Sayuri.	2015/ UFPR	Infância. Turismo. Cotidiano. Lugar. Crianças residentes em Matinhos (PR)	Natureza qualitativa que se realizou por meio de aplicação de questionário, formulário denominado "DIÁRIO" de entrevistas e observações.
8	Mestrado em Educação	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez. BASTOS, Lilian Franciele Morais de.	2014/ UFRGS	Crianças, Educação Infantil, Acolhimento	Inspiração etnográfica
9	Doutorado em Educação	Mas podia ter coentro?: Crianças migrantes e trajetórias que se encontram. TEIXEIRA, Monica de Carvalho.	2018/UFJF	Criança migrante; Protagonismo Infantil; Espaço Ofertado.	
10	Mestrado em Educação	Aqui não é lugar de entrar no Facebook, aqui é a escola! Crianças, seus espaços de vivenciais e usos das mídias e novas tecnologias no contexto educativo. QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira.	2015/UFMT	CRIANÇAS. MÍDIA. ESPAÇO. ESCOLA.	

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 1 apresenta um panorama sobre o campo da Geografia da Infância. No que diz respeito à produção referente aos programas de pós-graduação, distribuídos no território brasileiro e aos anos de publicação dos trabalhos, constatamos que, dentre as 10 pesquisas mencionadas, defendidas de 2014 a 2018, temos sete teses de doutorado e três dissertações de mestrado, sendo que quatro dessas teses são dos programas de Educação e as outras três dos programas de pós-graduação em Geografia. As três dissertações de mestrado mencionadas no quadro são dos programas de pós-graduação em Educação.

Quando se analisam as regiões brasileiras em que essas pesquisas foram produzidas, podemos constatar que dissertações e teses não foram realizadas em instituições de pesquisa das regiões Norte e Nordeste. Embora uma das pesquisas que analisamos no escopo deste trabalho tenha tido seu campo empírico na região Norte com crianças ribeirinhas, a vinculação institucional da tese verifica-se em outra região do país.

A região Centro-Oeste teve uma defesa na Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT e a região Sul apresentou duas defesas, uma na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e outra na Universidade Federal do Paraná - UFPR. As outras sete defesas estão localizadas na região Sudeste do país, dispersas pelos estados de Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica - PUC-MINAS e Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), do Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense - UFF) e de São Paulo (Universidade do Estado de São Paulo - USP). Em relação às instituições, apenas a USP e a UFJF apresentaram duas defesas na área.

A partir do quadro 1, verificou-se que quatro dos trabalhos acadêmicos tiveram suas pesquisas voltadas ao contextos de moradia e escolaridade, lugares das vivências das crianças, como é o caso da Vila do Piriá - Curalinho/PA (ANDRADE, 2018), cidade de Assis/SP (MELONI, 2018); Bairro Dom Bosco, em Juiz de Fora/MG (NUNES, 2017); Matinhos/PR (KUSHANO, 2015). As quatro pesquisas mencionadas retratam a geografia das crianças localizadas em uma cidade, um município, em um bairro, articulando suas compreensões diante dos espaços vivenciados.

As pesquisas sobre infâncias têm articulações com a cidade, tendo grande parte, como campo de pesquisa, as crianças em contexto escolar. Andrade (2018) difere, ao realizar o campo de pesquisa na Vila do Piriá e por retratar as práticas culturais de crianças ribeirinhas. Como mencionado, essa investigação aconteceu na região Norte do país, tendo sua defesa sido realizada na PUC-Minas. O autor aborda o olhar geracional, revelando significações cotidianas das crianças e dos adultos da comunidade. As crianças da Vila do

Piriá contam sobre seu lugar, em que a cultura oral predomina sobre a escrita, produzindo histórias que geram multiplicidades de enfoques da cultura e do lugar.

Meloni (2018) aborda a relação que as crianças possuem com a cidade, ao definir os espaços de brincar. Constatou, como conclusão, que os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) não foram planejados de acordo com os desejos dos sujeitos da pesquisa, pois os brinquedos não são elementos presentes na maioria das praças e, para as crianças, a presença de brinquedos e de vegetação são atributos importantes de um espaço de brincar.

Nunes (2017) afirma que as crianças participantes de sua pesquisa mostraram que suas definições de bairro não se alinhavam aos limites político-administrativos designados pelo poder público. A pesquisa se definiu ao buscar uma teoria que pudesse dialogar com o que as crianças revelavam sobre suas vivências naquele bairro.

As pesquisas de Queiroz (2015) e Carvalho (2016) discutem as vivências espaciais infantis na relação com as tecnologias de informação e comunicação. As pesquisas se desenvolvem no contexto escolar, nos anos iniciais e na educação infantil, respectivamente. Apresentam diferenças na faixa etária e no objetivo da pesquisa.

Queiroz (2015) busca compreender os sentidos que as crianças atribuem aos espaços e tempos presentes no contexto escolar e os usos que deles fazem nas interações com os pares e com os adultos, permeadas por experiências com as mídias e as novas tecnologias. Já Carvalho (2016) questiona como as crianças concebem a tecnologia a partir das relações com objetos cada vez mais comuns em suas vidas, como celulares, *tablets* e videogames.

As conclusões das pesquisas se aproximam, ao mencionarem o uso desses objetos no cotidiano das crianças, destacando o seu domínio e autonomia em suas relações com as tecnologias. Os diferentes métodos e técnicas que envolvem esses trabalhos (CARVALHO, 2016; QUEIROZ, 2015) com crianças acabam por abordar especialmente o uso de máquinas fotográficas e de vídeo, o uso de celular e computadores.

As pesquisas de Costa (2016), Bastos (2014) e Teixeira (2018) mencionam a centralidade do adulto nos processos educativos do espaço escolar, abordam as relações da geografia com as práticas escolares e destacam atividades autorais e de protagonismo de crianças, alertando sobre a necessidade de assegurar seus lugares de vez, voz e ação.

No que se refere à abordagem teórico-conceitual, os trabalhos estão centrados nos estudos sociais da infância. Entretanto, Bonomo (2015) tem, como ancoragem teórica, estudiosos que não necessariamente pesquisam infância, mas que discutem conceitos pertinentes ao caminho construído em relação ao espaço, microsociologia, condição humana e política. Em relação às metodologias apresentadas, Bonomo (2015) difere das/os

outras/os autoras/es e realiza a pesquisa a partir de seu lugar, de professora pesquisadora de sua prática.

Meloni (2018) caracteriza sua pesquisa enquanto estudo de caso e Kushano (2015) descreve as ferramentas de questionário, entrevista e observação como metodologias de análise. As/Os outras/os quatro autoras/es definem a etnografia ou inspiração etnográfica como metodologia de pesquisa. Três dos trabalhos acima mencionados não destacam a metodologia em seus resumos e nem em seus títulos.

Ao elaborar o estado do conhecimento referente às temáticas abordadas nas teses e dissertações, entendemos que a presente pesquisa “Itapoã-Paranoá pelas crianças” se articula com a de Nunes (2017), no aspecto da dialogicidade com as crianças, na busca por conceber uma pesquisa com crianças em que as metodologias atendam a suas significações e criações autorais diante de sua cidade de moradia. As dissertações e teses destacadas têm como pano de fundo o contexto escolar, o que vai ao encontro da presente pesquisa. Cada uma articula à sua maneira, mas todas se encontram diante do protagonismo das crianças em seus espaços-tempos de infâncias, revelando possibilidades de se pensar com e sobre as crianças a partir de suas vivências.

Nesse sentido, as Geografias das Infâncias são arcabouço prático-teórico que contribui para a compreensão acerca das vivências das crianças que estão localizadas espacial-temporalmente. Vivências essas que revelam e mencionam as influências das relações de crianças, com seus pares e adultos/os, no tocante ao desenvolvimento de seus protagonismos. Dessa forma, encontramos, como um diferencial para as pesquisas da região centro-oeste, abordar características do território local, por meio da visibilização de metodologias constituídas em contexto escolar, como possíveis reflexões a respeito das vivências das crianças em seus espaços-tempos de produção do conhecimento.

Assim, nossa intenção é incorporar suas geografias-históricas e abarcar essas referências, que contam sobre suas lógicas e presenças de vida, na cidade, na escola, para lidar com as situações-problemas-desafios de seus contextos específicos. Essas podem ser contribuições significativas ao processo de aprendizagem do/da adulta/o –professora/or sobre o sentido de vivência e de sua relação com a produção do conhecimento individual e coletivo.

2.2 O que nos contam os artigos analisados?

Como mencionado, nesta segunda parte, vamos abordar os artigos na área das Geografias das Infâncias. Permanecemos com a escolha da Capes como plataforma de pesquisa, pelos mesmos motivos acima elucidados. Ao pesquisar os artigos na plataforma dos periódicos da Capes, o termo “geografia da infância” entre aspas reduz de 2.282 para 16 o número de publicações encontradas. Nesse caso, utilizamos o recorte temporal de 10 anos, período de 2010 a 2019, artigos como recurso exclusivo, publicados em periódicos revisado por pares.

Dos 16 artigos encontrados, 11 artigos foram selecionados a partir dos eixos: Geografia das Infâncias, crianças, território, vivências, ensino de Geografia, que são palavras-chave selecionadas como critérios que atendem ao objetivo geral desta pesquisa. Dentre estes, a revista que mais publica a respeito do campo do conhecimento “Geografia das Infâncias” é a Revista Brasileira de Educação em Geografia.

O quadro a seguir está organizado pelo título do artigo, autor/a – autores/as, ano de publicação, objetivos e conceitos:

Quadro 2 - Artigos selecionados e analisados a partir dos critérios elencados

TÍTULO	AUTORES(AS)	ANO	OBJETIVO	CONCEITOS IMPORTANTES
Geografia da Infância: Onde encontramos as crianças?	LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo.	2017	Apresentar um panorama dos estudos e investigações sobre a Geografia da Infância.	Crianças e espaço.
O que dizem as crianças ribeirinhas da Vila do Piriá-Curralinhos/PA - acerca de suas práticas culturais.	SANTOS, Andrade Simei. DOS REIS, Magali. SILVA ARAÚJO ALVES, Laura Maria.	2018	Analisar o que falam as crianças da Vila do Piriá acerca de suas práticas culturais vivenciadas no cotidiano, numa região de água e floresta.	Vivências; Lugar; Cultura; Cultura oral.
Estudos da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade.	NASCIMENTO, Maria Letícia.	2018	Reconhecer a infância como grupo específico que produz e reproduz a vida social, ou seja, que as crianças são seres históricos, sociais, que estabelecem relações com outras crianças e com adultos, como pessoas que participam da sociedade, ainda que de forma limitada, e são influenciadas por eventos políticos, econômicos, culturais, tecnológicos, dentre outros.	Infância; Crianças; Tradições teóricas.
Estudo da infância, estudo da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos?	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Cool; TOMÁS, Catarina Almeida.	2016	Refletir sobre os conceitos de infância e criança. Em seguida situarmos os primórdios dos referidos estudos, com destaque para questões conceituais debatidas no início do século XX e, posteriormente, focalizarmos os desafios dos Novos Estudos da Infância e da Criança, como articulação entre saberes e disciplinas e a diversidade de tradições teóricas.	Infância; Crianças; Tradições Teóricas.
Infância e seus regimes de visibilidade no Brasil: uma análise da contribuição das ciências sociais.	CASTRO, Lucia Rabello de; KOSMINSKY, Ethel V.	2010	Analisar a contribuição das ciências sociais para visibilidade das questões da infância na sociedade brasileira desde a década de 1960 até os dias atuais.	Brasil; Infância; Os direitos das crianças; Imagem Social; Problema social; Ciências sócias; Sociedade; Visibilidade;
A criança e a cidade: contribuições para Geografia da Infância.	LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno.	2018	Buscar trazer contribuições da Geografia da Infância para o tema, reconhecendo o espaço como indissociável da vida e refutando a lógica que tem colocado as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e em sequência temporal cronologicamente concebida.	Criança; Infância; Espaços Geográficos; Espaço-Tempo; Cotidiano.
Atravessando Saberes: a geograficidade da infância nos anos iniciais da educação Básica.	BERBAT, Marcio da Costa; GUIMARÃES, Humberto Goulart; TORRES, Daiane Magalhães Moreira.	2016	Analisar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino da geografia na educação infantil. Observar as práticas pedagógicas ligadas ao ensino e a vivência da Geografia da Infância, buscando conhecer os seus aspectos norteadores. Investigar os principais suportes que o município de Rio Bonito oferece para o trabalho com a geografia na educação infantil.	Geografia da Infância; Educação Infantil; Espacialidade; Territorialidade.
Mundo Rua: conceito fotografado por crianças.	FRIGÉRIO, Regina Célia.	2013	Compreender as vivências das crianças na perspectiva da Geografia da Infância.	Desenhos; Lugar; Geografia da Infância.
O desenho do lugar: uma experiência na geografia da infância na baixada fluminense.	SANTOS, Clézio dos.	2016	Analisar como as crianças da Baixada Fluminense percebem e representam por meio de desenhos o seu lugar.	Crianças; Desenhos; Territórios Espacialidade.
Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais.	LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Moniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon.	2016	Reflexões sobre a Geografia Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assumindo como perspectiva primeira a condição de sujeitos geográficos das crianças e o seu protagonismo na produção cartográfica.	Mapas Vivenciais; Lugar; Protagonismo; Vivência.
Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.	LOPES, Jader Janer Moreira.	2013	Apresentar considerações sobre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Geografia da Infância e suas aproximações com as propostas metodológicas aí sistematizadas.	Geografia da Infância; Espaço; Lugar.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro, é possível visualizar que os anos de 2016 e 2018 apresentam uma maior quantidade de produções.

O autor Jader Janer Moreira Lopes aparece em um artigo como único autor e em outros três como coautor de artigos publicados na área, totalizando sua autoria em quatro artigos dos 11 destacados no quadro acima.

O trabalho de Castro e Kosminsky (2010), apresentando as contribuições das ciências sociais para a visibilidade da infância, indica que, atualmente, a profusão de publicação na temática traz a abordagem da infância territorializada, o que vem sendo denominado “territórios de infância”.

Dentre os artigos que mencionam suas técnicas de pesquisa, o desenho aparece em dois artigos, de Frigério (2013) e de Santos (2016), enquanto instrumento de análise para alcançar objetivos referentes à compreensão das espacialidades das crianças. No artigo de Lopes, Costa e Amorim (2018), os Mapas Vivenciais ganham destaque metodológico. O artigo aborda o protagonismo e autorias de crianças na produção de cartografias.

O artigo de Lopes (2013) faz uma análise filosófica sobre o tema da Geografia das Infâncias e as aproximações metodológicas que envolvem o campo. Essa discussão merece destaque porque, ao fazermos uma pesquisa flutuante nas teses e dissertações, percebemos a etnografia como metodologia recorrente.

Lopes, Costa e Figueiredo (2017) apresentam um panorama investigativo sobre a Geografia da Infância, o que é imprescindível para a área devido à sua crescente expansão no meio acadêmico brasileiro, considerando que mundialmente é um campo com uma produção significativa. Já Fernandes e Lopes (2018) trazem ao debate conceitos fundamentais para nossa pesquisa, como, por exemplo, espaço-tempo, infâncias e crianças. O artigo propõe o reconhecimento do espaço como indissociável da vida.

Nascimento (2018) aborda as crianças enquanto seres sociais, históricos, participantes da sociedade, vinculadas a outras crianças e adultos, influenciadas por aspectos econômicos, sociais, políticos e tecnológicos.

“Itapoã-Paranoá pelas crianças: O estudo do meio em uma pesquisa-ação” se articula aos artigos mencionados, pois acompanha inspirações e ensinamentos teórico-metodológicos que os artigos abordam em suas discussões. Concluimos que, em relação à diversidade metodológica dos trabalhos, esses seguem a tendência de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico.

Tendo em vista esse aspecto metodológico, salientamos que o diferencial de nossa pesquisa é sua constituição metodológica que se configura enquanto pesquisa-ação. Partimos do pressuposto de que, ao pesquisarmos com crianças, é necessário utilizar diferentes técnicas e procedimentos metodológicos que, inclusive, podem ser elaborados junto às

crianças, no intuito de viabilizar suas autorias na pesquisa. Essa perspectiva surge como intencionalidade de se contrapor à centralidade do adulto perante as tomadas de decisão que envolvem os processos educativos, fato apresentado pelas pesquisas aqui destacadas.

O estado do conhecimento contribuiu significativamente na reelaboração da questão desta pesquisa, nos seus objetivos e título. O olhar de pesquisadora se direcionou ao campo das possibilidades metodológicas, com turmas de anos iniciais do ensino fundamental I. Posicionamento que reflete na busca por novas formas de ler e escrever sobre o Itapoã-Paranoá, e assim, compreender essas localidades a partir da voz, vez, escuta, olhar e escrita das crianças.

2.3 Pensar a escola como um lugar de diálogos e vivências transformadoras

As discussões abordadas no estado do conhecimento deste trabalho, contextualizadas pela perspectiva dialógica, nos convidam a compreender os estudos a respeito das Geografias das Infâncias quando estreita as relações entre crianças e lugares situadas em dimensão geo-histórica. Segundo Bakhtin (1997), compreender é cotejar com outros textos simultaneamente ao movimento de pensar (e agir) em um novo contexto. Em suas palavras:

O pensamento sobre o mundo e o pensamento no mundo. O pensamento que tende a abarcar o mundo, e o pensamento que se sente no mundo (parte deste mundo). O acontecimento no mundo, do qual participamos. O mundo como acontecimento (e não como algo que existe já concluído). O texto só vive em contato com outro texto (contexto). (BAKHTIN, 1997, p. 405)

Essa passagem nos mostra que, no diálogo com o mundo, por meio da produção de nossos textos e contextos, a dialética se revela intrínseca, pois, ao pensar sobre, é possível fazer com e é fazendo com, que pensamos sobre e no mundo. Esse movimento dialógico-dialético, iluminado pelas compreensões simbólicas construídas processualmente nas relações humanas, reflete as fronteiras de textos e contextos.

O acontecimento marca o mundo a partir da sua natureza inconclusa, a qual Freire (2018) relaciona como possibilidade transformadora que acompanha a historicidade humana. Um pensar-agir como constituição que acontece pela participação do ser humano localizado, em que o diálogo gera a dialética e vice e versa, em um contínuo que o situa e é situado pela e na relação com o espaço-tempo vivido.

Partimos do entendimento sobre diálogo, considerando a abordagem de Freire (2018, p. 133): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em

permanente movimento da história”. O autor destaca que essa abertura ao mundo e ao outro possibilita ao ser humano uma consciência sobre sua natureza inacabada por meio de seu reconhecimento enquanto sujeito histórico. Ao aprender a dizer sua palavra, aprende-se a escutar a da/do outra/outro, sendo dialógico o ato de acolher o que a/o outra/outro tem a dizer, como abertura para escutar e não necessariamente concordar.

O diálogo é esse encontro com as diferenças. Não é necessariamente concordância em relação ao acontecimento sobre o qual está se dialogando, sendo também tensionamento, correlação de forças. Assim, pode envolver disputa de poder, daí a importância imprescindível da escuta. Freire (2018) apresenta a processualidade do diálogo e o coloca como oportunidade de aprendizagem proporcionada pelo encontro. Essa abertura ao mundo é também sobre a capacidade do ser humano de aprender ao longo da vida, uma inauguração situada na dimensão geo-histórica que acompanha a dialética das relações humanas.

Lopes e Fernandes (2018) reconhecem a relação dialética do espaço e tempo vivido e destacam o espaço geográfico como possibilidade de encontro humano. Além disso, os autores abordam a relação entre infância e espaço, de forma a considerar

o espaço como indissociável da vida e refutando a lógica que tem colocado as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e em sequência temporal cronologicamente concebida. A concepção de espaço geográfico como expressão construída na vida e de onde a vida se origina, abarca o universo infantil e o coloca dentro desse processo dialético. (LOPES e FERNANDES, 2018, p. 202)

Corroboramos esse entendimento sobre o espaço enquanto possibilidade de expressão humana e entendimento sobre as infâncias a partir desse processo dialético. Os encontros das trajetórias, que envolvem as infâncias, se dão de forma espacializada, podendo, assim, desvelar o espaço como lugar que abriga o acontecimento das relações dialógicas. Tais diálogos, que constituem as vivências do ser humano, perpassados pelas referências da cultura, do espaço, do tempo, são também por nós constituídos.

Nesse sentido, entendemos que o universo infantil deve ser considerado dentro dessa compreensão de totalidade do mundo. A criança faz parte de todas essas dimensões da vida humana, portanto, suas vivências devem ser consideradas. As crianças devem ser compreendidas com sua presença potente, como apontam Lopes e Fernandes (2018, p. 202), elas são “sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo, inseridas nas dimensões política, simbólica e material das sociedades”. Acreditamos que esse é um convite para compreender e vivenciar a presença das crianças enquanto possibilidade de encontro com a nossa inconclusão.

Uma compreensão baseada, como vislumbra Bahktin (1997), em um diálogo transformador de ser e estar no mundo. Isso porque, ao sinalizar que as crianças enunciam dimensões da vida humana, permite-se que as infâncias se localizem a partir de suas/seus sujeitos. Melgarejo (2018) fala das crianças como sujeitos-situados e atores sociais. A autora explica que as crianças são e estão atuando no presente, “cujas vozes cobram distintas expressões... rompendo com silêncios históricos e, portanto, políticos” (MELGAREJO, 2018, p. 23-24).

Holloway (2013), em um estudo abrangente que envolve o estado do conhecimento das geografias das infâncias, aponta que houve uma mudança na forma de compreender as crianças, que agora são vistas como atores, em vez de se restringir à sua capacidade de perceber o espaço.

Essa mudança vem junto aos novos estudos sociais da infância com abertura para a colaboração interdisciplinar, o que, segundo a autora, levou as pesquisas a uma concordância metodológica sobre a necessidade de acessar as opiniões das crianças em primeira mão. Holloway (2013), comentando sobre a possibilidade da divisão dualista entre global ou local, sinaliza que a herança do pensamento feminista contribuiu para que geógrafas/os não tendessem a divisões binárias diante da mudança de paradigmas, caso que não teve sucesso em outras disciplinas.

Portanto, para nós, é importante compreender a construção das ideias que nos estimulam a pesquisar à luz da espacialidade e, com isso, evidenciam a relevância da interdisciplinaridade para as conceituações sobre as infâncias. Esses estudos tendem a se desenvolver a partir de métodos etnográficos ou participativos. A autora sinaliza a importância da diversidade de metodologias e métodos, combinando dados quantitativos e qualitativos para a fruição de análises micro e macro nos estudos sociais das infâncias.

Nessa perspectiva, Holloway (2013) argumenta que as geografias das crianças precisam explorar tanto influências mais amplas sobre as crianças quanto o impacto que as crianças têm na vida das/os outras/os. Articular essas influências e impactos nos permite vislumbrar múltiplas camadas a serem analisadas, possibilidades para desvelar as espacialidades da realidade vivida pelas e com as crianças. Isso posto, entendemos que as infâncias precisam ser compreendidas no bojo de suas relações sociais, parte intrínseca ao espaço geográfico, historicamente produzido e em produção pela humanidade e produzindo a própria humanidade.

Encontramos a relevância de nos situarmos geograficamente em Lopes e Fernandes (2018, p. 205), para quem “estar aqui ou em outra localidade do planeta faz toda diferença,

quando se pensa na produção da própria diferença e da diversidade da infância”. Lopes (2018, p. 105) aborda que “a infância é uma invenção, temos também a certeza da impossibilidade de compreendê-la a partir de um único olhar.” Nesse sentido, acreditamos que as crianças são crianças em um contexto espacial-histórico-cultural específico, não existindo, por isso, um único modelo.

Para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), o conceito de infância está atrelado ao “lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve”. Esse lugar destinado e que é concebido envolve relações entre as crianças, jovens, adultos/os e idosos/os de nossa sociedade. Relações que acontecem em contextos de espacialidades históricas, em que a vida se constitui e por nós é constituída.

As diferentes gerações humanas estão conectadas em espaços-tempos de vivência. Vigotski (2018, p. 79), conceitua “a vivência como uma unidade de momentos do meio e da personalidade”. Nesse sentido, o autor aponta que a análise das vivências leva em conta particularidades pessoais que atuam nessa relação da criança com dada situação. Logo, o desenvolvimento da criança está combinado a demais influências, ligadas às suas compreensões, tomada de consciência e atribuições de sentido decorrente dos acontecimentos vividos.

De acordo com Lopes (2018, p. 70), o adulto em seu “desejo de escutar, compartilhar e envolver as crianças efetivamente nos espaços e tempos” se apresenta como corresponsável diante da abertura e fortalecimento da participação e protagonismo das crianças. Essa postura envolve afeto. É nessa possibilidade que criamos o novo, pois nos desenvolvemos a partir dos vínculos de afeto estreitados com o mundo e suas pessoas.

Estudos como esses, sobre as Geografias das Infâncias, têm contribuído para o reconhecimento das crianças como seres potentes, e, dessa forma, como agentes políticos, já que

crianças e jovens são cheios de surpresas. Eles vêem coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender. Pode-se argumentar que eles possuem um senso inato de justiça e possuem a capacidade de perturbar a complacência dos adultos para com sistemas injustos. É minha convicção sincera de que é a partir desta percepção que lugares melhores e tempos esperançosos emergem. (AITKEN, 2014, p. 693)

Tais reflexões estão comprometidas com as lógicas de infâncias, lógica não restrita a processos cognitivos, mas atravessada pela amorosidade humana, que, na processualidade

das relações sociais das quais são parte, constituem e são constituídas pelos e nos espaços de vivências, afetando, entre muitas coisas, o próprio lugar de adulta, professora e, no caso, o lugar desta pesquisadora. Essa aproximação da/do professora/or com a vida das crianças pode ser uma aproximação com sua própria vida, no tocante ao trabalho como dimensão humana de produção do mundo.

É pelo reconhecimento da potência do espaço-tempo vivido pelas pessoas em suas relações sociais que nós lançamos a pensar no contexto escolar, lugar de encontro geracional e de direito humano. Mas de que infância e de qual lugar estamos falando? No caso da pesquisa em questão, nosso objetivo, com essa fundamentação teórico-prática, é apontar alternativas para as problemáticas levantadas pelas pessoas da comunidade do Paranoá-Itapoã, que estão envolvidas com a educação das crianças moradoras dessa localidade.

Em diálogo com Fernandes (2020), vislumbramos a escola como espaço aberto, com intenções de abordagem metodológica a qual

considere o potencial educativo da cidade como parte constitutiva do processo educacional a partir de seus lugares de memória, bem como os saberes que os diferentes sujeitos trazem sobre sua localidade, em especial, o que as crianças e jovens sabem, dizem e pensam desse território; como ocupam os espaços, em especial os espaços públicos e, por fim, como “imaginam, criam, habitam os espaços” em uma perspectiva de construção da cidade de forma contra-hegemônica. (FERNANDES, 2020, p. 124)

Entendemos a escola como o espaço público que abriga a educação como dever do Estado e como lugar de direito das pessoas na cidade. Um direito que está relacionado e se compromete com a participação ativa das/dos moradoras/es do lugar, no tocante à produção desse espaço urbano. Nesse sentido, considerar os saberes acumulados historicamente por meio de suas vivências espacializadas viabiliza a constituição desse processo educacional. Mas, para isso se consolidar, é preciso repertório, que deve ser construído no diálogo com as suas realidades, no encontro com as/os diferentes sujeitos.

A partir das reflexões de Melgarejo (2018, 27), acreditamos que essa ancoragem é repertório reportado de outro espaço, lugar, produzido em outro tempo. Segundo a autora, a memória é “concebida como ação social exercida em tempo presente”. Concebemos essa criação ancorada a experiências coletivas que estão relacionadas ao processo de memória do lugar. Quando considerada como lugar de memória, a escola, ao acolher os saberes de seus diferentes sujeitos-situados, em especial as crianças, pode ser concebida como lugar de criação do mundo e, conseqüentemente, da vida.

Nessa lógica, considerar a espacialidade da criança, a partir de um olhar que permita perceber a produção do espaço, parece-nos especialmente relevante. A autora trata esse reconhecimento como intervenção social em que as crianças se desenvolvem enquanto sujeitos e atores sociais. De acordo com Melgarejo (2018, p. 19), são “processos de memória social que configuram e dão sentido às práticas discursivas de meninas e meninos na construção social de seus mundos de vida”.

Nosso interesse se volta à escola enquanto lugar de encontros, principalmente, de crianças que constroem espaços e também suas relações (MELGAREJO, 2018). A intenção com essa ancoragem é de embasar e perpassar a constituição de processos metodológicos configurados a partir das narrativas das crianças, dos diálogos entre crianças e de crianças e adultas/os, entre outras produções.

Como indica Melgarejo (2018, p. 33), uma investigação social situada implicada por sujeitos atuantes na multiplicidade de suas relações, dispostos a construir dispositivos metodológicos, possibilitam uma abertura de suas relações, ao criar espaços de encontro com os outros, com as crianças, podendo, assim, construir conhecimento junto com elas.

Lopes (2018, p.79) trata da dialética-em-prática para explicar que o currículo do cotidiano em processo vai “sendo resultado de um diálogo dos adultos com as crianças, quando seu ponto de partida é uma “cartografia” dos desejos do grupo para, a partir dela, chegar-se à produção de novos conhecimentos e saberes”. O autor provoca em nós, adultas/os, intenções e inspirações em querer aprender a “Geografia ‘das crianças e com as crianças’” (LOPES, 2018, p. 87).

A perspectiva aborda os sentidos, as observações, enunciações como produções, criações das crianças, uma forma própria de desacostumar os espaços. Segundo Lopes (2018, p. 105), considerar esses espaços desacostumados é “acreditar na corresponsabilidade do encontro entre sujeitos, no encontro entre diferentes saberes que renovam nossas esperanças e no valor da educação como espaço-tempo de formação”.

Descobrir e exercitar o verbo esperançar, por meio da práxis coletiva, enquanto unidade da teoria-prática, envolveu compreensões sobre e no diálogo-dialético em espaço-tempo vivido. Uma vivência de exercício crítico que permite imaginar e agir diante das novas compreensões que vão sendo resultantes desse movimento. Um movimento pelos caminhos das unidades dialéticas que podem servir de base para a construção e fortalecimento de uma subjetividade espacial, entendida por Massey (2015) como constituição aberta em suas perspectivas e consciente de sua própria constituição relacional no espaço.

Nessa perspectiva, o contexto no qual a vida se constitui e por nós é constituída importa para o desenvolvimento humano. Assim, é fundamental que a escola esteja atenta a essa necessária formação coletiva entre gerações. Nesse contexto, que é espacializado pela história, que pode ser desacostumado quando na relação com as crianças, criamos novas unidades histórico-geográficas, como autores que reescrevem constantemente geografias-histórias.

Massey (2015, p. 97-98) aponta: “se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação”. A interação é meio que constitui a escola e essa possibilidade de constituição a partir da relação entre as pessoas que se dá enquanto trabalho coletivo é que visibiliza o surgimento de suas/seus protagonistas, da participação ativa.

Corroboramos Aitken (2014, p. 694) quando afirma que “o político é inseparável da vida urbana e que crianças e jovens são uma parte inseparável dela”. De acordo com os autores Aitken (2014), Lopes e Vasconcellos (2006), responsabilidades civis e ativismo são novas formas de cidadania que revelam o lugar da criança, do jovem, ressaltando a possibilidade de se recuperar o direito às ruas, à retomada dos direitos civis e do espaço urbano.

Assim, interessadas em dialogar com as crianças, na busca por visibilizar suas práticas políticas a partir de suas vivências e narrativas, almejamos que a escola pública se constitua como esse espaço potente e próprio da cidade. Esse cunho político está fundamentado em Santos (2001, p. 14), ao se referir à relevância das práticas políticas “como a arte de pensar mudanças e de criar condições para torná-las efetivas”.

Sensibilizamo-nos com a ideia de que o lugar que abriga a educação é a escola que pode ser o espaço produtor e produto desses encontros significativos entre sujeitos: crianças, jovens, adultos, que têm seus corpos cheios de vitalidade, sentidos e significações espacializadas temporalmente. É aí onde situamos nossa crença em uma educação transformadora.

A Geografia vem como conhecimento revigorante, pois, como afirma Fernandes (2016, p. 90), “mais especificamente, em Geografia, o estudo do lugar permite a compreensão da realidade tendo em vista que as relações sociais se materializam no espaço local”. Lugar é uma das categorias que dá identidade à Geografia, assim como a paisagem, território, conceitos que trazem contribuições à constituição de uma abordagem situada. Para Fernandes (2016, p. 90), “estudar e conhecer o lugar permite o estabelecimento de relações que contribuem para o entendimento do mundo”.

A Geografia é uma ciência que possui diferentes abordagens para contemplar essa leitura espacial e também sua possibilidade de escrita. Segundo Cavalcanti (2008, p. 64), “a geografia é uma leitura, uma determinada leitura da realidade. É a leitura do ponto de vista da espacialidade.” Ancoradas pela Geografia crítica, concebemos o estudo do espaço como espaço produzido socialmente. Espaço não como organização dada, algo fixo, mas como lógica que ordena essa organização e produção espacial.

Cavalcanti (2008) afirma que é diferente falar em organização do espaço, pois esse traria um sentido de exterioridade e de neutralidade frente à produção da sociedade, já que está ligado à forma e à interferência da técnica. A percepção de que o espaço que vemos/pisamos é a síntese da sociedade, como resultante do casamento entre sociedade e paisagem, dialoga com Kaercher (2003) no entendimento da dialética relacional do espaço que contém (e é contido por) aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nesse sentido, o processo de produção do espaço, de acordo com Cavalcanti (2008, p. 65), “refere-se à vida das pessoas que habitam na cidade e nela atuam, suas atividades e o arranjo espacial delas decorrente. Entre essas atividades, destacam-se as de lazer, de educação, de trabalho e de descanso”.

Essas atividades orientam a produção do espaço urbano imbricadas à racionalidade capitalista, à lógica hegemônica atrelada ao capital, que orienta os modos de produção em geral e, com isso, a definição dos lugares nas cidades. O mundo em seu movimento dialético e contraditório tem, como um de seus resultados, a ocorrência de muitas racionalidades. Esse fator demonstra a pluralidade e a complexidade da vida humana em sociedade, mas também impõe ao espaço urbano uma exacerbada contradição da vida social cotidiana.

Conforme Damiani (1999, p. 52), a lógica que a racionalidade emprega com seus espaços redutores, lugares de trânsito, vazios de sentido resulta em “espaços ressecados, de relações sociais e afetivas reduzidas”. Nesse sentido, a cidade, que está intrinsecamente ligada a essas relações dialéticas e contraditórias, abriga uma produção espacial mantida, principalmente, pelos excluídos.

De acordo com Cavalcanti (2008), esses excluídos ocupam as áreas opacas e muitas vezes periféricas da cidade, lugares em que o sistema capitalista não lança luz, tornando-as contraproducentes perante os interesses globais e para usos hegemônicos. É por meio dessas brechas, para as quais o capital não lança luz, que emerge a contrarracionalidade, que se refere às contradições explicitadas pelas relações capitalistas de produção da cidade, de sua apropriação e da exclusão dela derivada.

Diante dos conflitos e da contradição, a luta pelo direito de habitar a cidade, de usufruí-la, de vivê-la e de (re)construí-la desemboca na própria constituição de cidadãos, que aprendem sobre o direito de ter direitos no contexto das diferentes lutas e construções solidárias que afloram nesses espaços opacos.

Cavalcanti (2008) afirma que, como a apropriação desses lugares na cidade acontece de forma desigual, a chave para compreensão e superação dessa complexidade está nessa formação de cidadãos. A autora aborda a cidade como um direito associado à necessidade de se contrapor a padrões globais hegemônicos que a todo custo massificam as identidades culturais, singulares.

Pesquisadoras da temática urbana (DAMIANI, 1999; CAVALCANTI, 2008) ressaltam como de fundamental importância relacionar os estudos sobre espaço à condição e ao exercício da cidadania. Isso porque, a partir dessa relação, pode ser possível desvelar a lógica que o capital tem de aglomerar e ocultar as contradições sociais. Nesse sentido, compreender a diversidade e a complexidade da cidade de moradia é possibilidade para reestruturar os espaços de acordo com objetivos sociais e políticos mais democráticos.

Expressar e fortalecer a singularidade local nos permite recriar padrões culturais identitários, enquanto exercício da cidadania ativa e participativa, que reelabora e compreende o espaço vivido. Portanto, a potência da contrarracionalidade está em compreender o espaço como lugar de sentido, de uso e de emprego do tempo cotidiano. Uma prática espacial como obra social, coletiva e individual (DAMIANI, 1999).

O lugar traz em si a dimensão do mundo, sendo o lugar, ao mesmo tempo, o próprio mundo (SANTOS, 2001). Como assevera Cavalcanti (2008), à medida que ocorre a apropriação do lugar concreto, nós nos apropriamos do mundo, da cidade, acima de tudo, como um direito de cidadania. Nessa linha de pensamento, lugar é entendido como porção do espaço apropriável para a vida, passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 1996).

Ao mencionarmos o espaço como lugar a ser apropriado, estamos nos referindo ao modo de uso que se faz do espaço urbano, à maneira como pertencemos a esse lugar. Participar, tomar decisões, produzir conhecimento, vivenciar a vida individual e coletiva na cidade, enquanto espaço socialmente produzido, podem ser formas simbólicas de pensar e viver o território, discussão abordada por Haesbaert (2014).

No caso desta pesquisa, ao longo do trabalho, localizaremos geo-historicamente o Paranoá e o Itapoã, Regiões Administrativas do Distrito Federal, no Brasil. Mesmo optando

“por tratar a territorialidade num sentido mais amplo do que território” (HAESBAERT, 2014, p. 66), identificamos suas conjugações materiais e imateriais.

Segundo o autor, “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes amálgamas, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de ‘funções’ quanto de ‘significados’” (HAESBAERT, 2014, p. 60). Essa questão dual que envolve o território de dominância funcional e simbólica perpassa extremos de oposição e complementariedade. Ambos estão associados aos atores, podendo ser eles os “hegemônicos” ou os “subalternizados”, como identifica o referido autor.

Massey (2015, p. 97), ao contemplar em seus estudos uma disputa a respeito do imaginário que envolve o conceito de espaço, ressalta que estamos diante de um “desafio do espaço como uma multiplicidade. E isto faz emergir o aspecto do espaço praticado, que é a sua construção relacional, sua produção através de práticas de envolvimento material”.

Ancorada na perspectiva da reelaboração criadora de Vigotski (2010, tradução Smolka), a imaginação em atividade é ímpeto da criança para criar, assim como acontece na brincadeira. O autor discorre que é na combinação de impressões vivenciadas que se estrutura a base da construção de uma nova realidade. Assim, a própria vida é esse material, em que imaginar e praticar esse espaço-tempo aberto se caracteriza pelo/no encontro das diferenças, das pluralidades, da negociação, das relações de poder que envolvem a vida vivida das crianças e também das/dos adultas.

Nesse sentido, a autora fala sobre “a verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada” (MASSEY, 2015, p. 94). Essa subjetividade está ligada ao espaço praticado e, por isso, apresenta maior potencialidade política, se o reconhecermos a partir de um imaginário que ocorre pelo paradigma da abertura, da amplitude, do múltiplo e relacional. Corroboramos essa premissa da dimensão política espaço e interpreta a relação espaço – tempo na perspectiva de que nela “repousa o caráter vívido [liveliness] do mundo” (MASSEY, 2015, p. 90).

Segundo a autora, “pelo lado do espaço, há a temporalidade integrante de uma simultaneidade dinâmica. Pelo lado do tempo, há a produção necessária da mudança através de práticas de inter-relação” (MASSEY, 2015, p. 90). Tal apontamento trata a espacialidade como produção aberta, contínua e impregnada de temporalidades, em que o tempo e o espaço são distintos, mas co-implicados. Nessa lógica, é possível compreender e criar o espaço-tempo, pela perspectiva de “uma genuína multiplicidade de trajetórias e, assim,

potencialmente, de vozes” (MASSEY, 2015, p. 89), ou seja, o espaço deve ser visto como uma multiplicidade discreta em que seus elementos estão impregnados de temporalidade.

O encontro de trajetórias humanas apontado por Lopes e Fernandes (2018), como mencionado anteriormente, convida-nos a compreender essas vozes que se relacionam e que trazem consigo a materialidade e a imaterialidade de geografias-histórias que falam da realidade concreta e implicam sujeitos concretos nessa empreitada e são opostas à lógica universal e genérica, que, de maneira geral, traduz abordagens recorrentes sobre os conceitos de espaço e tempo fixos, fechados, construídos em uma lógica linear e irrevogável. O desafio posto está em praticar e compreender o espaço como multiplicidade de trajetórias, ou, como diria Massey (2015, 136), “multiplicidade de estórias-até-agora”.

Abordar a escola na perspectiva das potências de sua comunidade local, das pessoas que a compõem, é se inserir em contextos plurais, criativos e de múltiplas territorialidades. Pode ser caminho para desvelar diálogos dialéticos necessários à permanente constituição de pertencimento ao território e, conseqüentemente, de uma educação transformadora das relações sociais.

Com o aporte da Geografia, passamos a compreender o espaço geográfico a partir de conceitos como os de paisagem, território e lugar. Foram conceitos que emergiram na práxis por meio de problemáticas vividas, problemas geográficos e históricos situados. Haesbaert (2017) se refere à Deleuze, quando discute a constituição de conceito, sobre seus aspectos e nos chama atenção para a questão das problematizações, pois são elas que impulsionam e motivam as elaborações e reelaborações dos conceitos.

O autor destaca que, não raro, deparamo-nos com o ensino e até mesmo com metodologias de pesquisa que formulam problematizações com soluções e respostas prontas. Ele exemplifica a questão dos livros didáticos e também das pesquisas que têm hipóteses muitas vezes já confirmadas ainda no início da investigação. Portanto, a concepção de constelação geográfica de conceitos (HAESBAERT, 2017) deve ser vislumbrada como caminho, que é produto e produtor do espaço urbano.

Ter como base uma constelação geográfica de conceitos é estar diante de uma dimensão política, que é múltipla, mutável e que deve se submeter constantemente a reavaliações, caso contrário, perde-se o sentido, fazendo da vida um lugar estático. Partir de uma problemática que envolve espaço-tempo contribui para o sentido ético da pesquisa, pois envolve os processos de reavaliação de conceitos de forma colada à realidade. Assim, o acontecimento deve ser analisado no imbricado das relações sociais, junto aos grupos

subalternos, elaborando com a comunidade a construção de pautas comuns para o trabalho coletivo.

Esses são pressupostos que fortalecem trabalhos coletivos traçados a partir do que Dardot e Laval (2017, p. 19) identificam como “princípio político do comum”. São identificações que destacam o “sentido dos movimentos, das lutas e dos discursos que, nos últimos anos, se opuseram à racionalidade neoliberal em várias partes do mundo”.

O ser e estar das crianças, enquanto atitude sensível e de fundamental influência ao ato educativo (LOPES, 2018), pode ser nossa busca coletiva por novas formas democráticas. Devem ser elas a centralidade dos processos de educação, sendo possível, a partir de um espaço público da cidade, que é a escola, tomarmos, como intenção, a constituição de uma educação contra-hegemônica, que se territorializa também por meio das geografias-histórias de suas das localidades de moradias.

Essa territorialização que revela as histórias da espacialização dessas localidades está colada às narrativas de suas/seus primeiras/os moradoras/es, assim como das crianças que vivenciam cotidianamente esse espaço. Nosso “desejo de escutar, compartilhar e envolver as crianças efetivamente nos espaços e tempos educacionais” (LOPES, 2018, p. 70) relaciona-se ao nosso próprio envolvimento com a pesquisa. Nesse tocante, buscamos metodologias comprometidas com o amparo ao envolvimento das crianças e das/dos adultas/os, no caso, participantes dos espaços e tempos educacionais e encontramos, no estudo do meio, essa possibilidade.

Olhar a escola como lugar que contribui com o desenvolvimento humano, tendo como lente os anos iniciais da escolarização, nos levou ao desdobramento de metodologias que poderiam contribuir com a sistematização de novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se pudesse resguardar essa produção simultânea dos espaços desacostumados.

Encontramos alicerces no estudo do meio, como uma possibilidade metodológica que pode abarcar as vivências das crianças enquanto trabalho coletivo que instiga suas/seus participantes a um engajamento político e social em relação ao contexto pesquisado. Fernandes (2016, p. 93) revela que o estudo do meio “refere-se ao significado desse aprendizado, às marcas que ele deixa e a tomada de consciência a partir da experiência vivida”. A autora menciona que essa metodologia envolve forte vínculo afetivo, já que “propicia a construção de significados sobre os conteúdos do ensino, consubstanciados a partir de uma situação motivacional” (FERNANDES, 2012, p. 176).

Seguindo essa perspectiva, optar pela leitura e escrita da espacialidade, tendo em vista uma aprendizagem que seja significativa às/aos envolvidas/os, tanto em relação às/aos

professoras/es quanto às/aos educandas/os. O estudo do meio trata a/o educanda/o como sujeito do seu processo de aprendizagem. Os caminhos que conduzem o estudo de uma realidade escolhida para aprofundamento teórico-prático emergem com as vozes das/dos participantes, sendo, portanto, a participação ativa elemento essencial para e na constituição dessa metodologia.

Como estamos lidando com crianças, essa metodologia de trabalho ganha uma configuração advinda do bojo das relações com o universo infantil. Dessa forma, encontramos aproximações entre o estudo do meio e a discussão sobre participação e protagonismo das crianças. Considerar os saberes geográficos e históricos das crianças como ponto de partida para apreender a realidade e também construí-la são características deste trabalho.

Vigotski (2018, p.34) destaca que as crianças eram vistas como “uma folha de papel em branco”, ou seja, como “um produto puramente passivo, que desde o início não acrescentaria nada de si, nem teria quaisquer momentos que determinassem o curso de seu desenvolvimento”. Diante da perspectiva de que “a criança seria simplesmente a marca do meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 34), nos vemos ainda vinculados a uma relação hierárquica que coloniza os processos de ensino-aprendizagem na escola, a partir da transferência de conteúdos daquelas/es que detêm o conhecimento para aquelas/es que são consideradas/os páginas em branco.

As lógicas adultocêntricas direcionam como os espaços devem ser organizados e produzidos, como nos mostram alguns dos estudos na área das Geografias das Infâncias, apontando que o lugar de adulto e de professora/professor é considerado espacialmente um lugar hierárquico e que as relações com as crianças na escola são relações verticalizadas.

Propomos que a escola assuma um compromisso de considerar as lógicas das crianças como centralidade no processo de produção de conhecimento individual e coletivo. Essa produção deve acontecer junto à comunidade local, tendo como aporte teórico os pressupostos que ancoram os estudos das Geografias das Infâncias.

Como mostram as reflexões acima, a metodologia do estudo do meio pode propiciar a desconstrução dessa lógica verticalizada, ao passo que indica caminhos para construir relações dialógicas. O diálogo coloca-nos no lugar de aprendiz e também de quem ensina. Nesse processo, o terreno de contato tende a se horizontalizar, não como plano liso, reto e sem texturas, mas como território que localiza os lugares de fala. Essa formação ocorre porque é parte de um processo dialógico que se dá como produção criativa, em espiral de

respostas e novas perguntas, fruto de um entrelaçamento entre espaço-tempo narrados por uma diversidade de trajetórias.

Segundo Pontuschka (2005, p. 267), “o estudo do meio é um dos métodos que pretendem apreender o espaço em suas múltiplas dimensões; a sua historicidade, as relações que determinado espaço mantém com outros e as problemáticas vividas pela população em práticas efetivadas nas escolas”. Essa compreensão está ancorada no objetivo do estudo do meio, que é conhecer a realidade para transformá-la. Os estudos realizados por Pontuschka (2005) apontam que o estudo do meio tem sua gênese a partir das escolas anarquistas no Brasil, por meio da “pedagogia de Ferrer” (PONTUSCHKA, 2005, p. 250).

Tal perspectiva dialoga com Freire (2018), quando sinaliza que ensinar não é transferir conhecimento, ensinar é uma especificidade humana. Como aponta o autor, nós somos capazes de transformar com rigor a “curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2018, p. 40). Fortalecer a postura investigativa e o espírito científico (FERNANDES, 2012) de educandas/os-educadoras/es é um dos desdobramentos a que se dispõe o estudo do meio. Entendemos que a opção por essa metodologia fortalece processos criativos da práxis em educação configurada por meio do trabalho individual e coletivo de sistematização e divulgação do conhecimento.

Essa metodologia pressupõe uma relação dialética entre pesquisa-ensino, pois entende que o conhecimento é uma construção e não um conteúdo externo, fragmentado que preenche espaços vazios. Essa possibilidade de construção do conhecimento ocorre, ao se olhar um espaço e nele se lançar como aprendiz, capaz de produzir intervenções sobre determinado espaço-tempo vivido. Entendemos que o estudo do meio é metodologia que está embasada em princípios e pressupostos que devem ancorar práticas de ensino-pesquisa, constituídas na processualidade da dinâmica específica da escola. Portanto, não é metodologia a ser implementada, vez que ela é elaborada com autonomia pelas/os envolvidas/os no processo, questão primordial para o desenvolvimento da consciência crítica.

Com base no entendimento sobre o estudo do meio, a aprendizagem significativa é praticada como criação e não reprodução de um conteúdo estanque, imutável e fragmentado. Os conteúdos são compreendidos como materialidade da vida relacionada a determinado espaço-tempo. O meio passa a ser o objeto de investigação de estudantes e professoras/es, levando, conforme Pontuschka (2005, p. 256), “o aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações, possibilitando o encontro entre sujeitos diferentes que crescem individualmente, que podem trocar, ensinar e aprender”.

Esse processo que compromete a investigação tanto das/dos educandas/dos como das/dos professoras/es, em relação ao meio, segundo a autora mencionada, passa a ser método, quando “busca explicar o espaço geográfico não mais pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das relações sociais” (PONTUSCHKA, 2005, p. 262). Tais resultantes advêm do encontro entre estudantes, professoras/es e pessoas da comunidade, desencadeado pelo método que é também metodologia, ao produzir conhecimento a partir do entendimento de que as/os envolvidas/os são sujeitos do processo, agentes criativos e criadores de suas aprendizagens significativas.

A autora mencionada acrescenta que esse é um “processo de socialização das informações com uma análise simultânea. As pessoas em conjunto leem, discutem, comparam, interpretam e tiram conclusões parciais, buscando nas partes a totalidade” (PONTUSCHKA, 2005, p. 267). Ancoradas nessa forma de aprendizagem, podemos encontrar um processo de educação que não se limite a uma leitura e escrita sem contextos, mas que se comprometa com leituras a partir de seus contextos de mundo, da rua, da cidade, das relações entre os sujeitos espacializados localmente.

O estudo do meio requer a interdisciplinaridade para lidar com a complexidade e as contradições da realidade (PONTUSCHKA, 2005). A Geografia lança olhares ao espaço geográfico, mas necessita das outras áreas disciplinares para dar conta de outros aspectos importantes, como o tempo histórico, a linguagem e outras ciências, que, ao serem combinadas, podem contribuir para, a partir de um trabalho coletivo, possibilitar a compreensão da realidade por parte dos/das educandos/as de forma abrangente e complexa, ou seja, em busca da totalidade, não da forma fragmentada, parcial ou desconexa.

Kaercher (2003) argumenta que o ensino de Geografia, assim como o de História, Ciências, Informática, Educação Física e Artes são tratados de maneira periférica em relação ao ensino de Português e Matemática. Corroboramos essa constatação de que há hierarquias entre as áreas de conhecimento dentro da orientação do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e letramento dos anos iniciais, o que nos remete ao conhecimento em caixinhas e descontextualizado da vida da criança e da/do professora/or. Em geral, as práticas educativas estão distantes de uma aproximação interdisciplinar com os espaços de vivência das crianças, dos seus lugares de moradias, de suas comunidades.

O conteúdo curricular para os anos iniciais sobre o Distrito Federal aborda conhecimentos da história e geografia de construção da capital federal do Brasil, contada pelos livros didáticos a partir de uma única narrativa. Mas e as tantas outras narrativas que fizeram desse espaço um lugar para morar? O que está posto é um desafio diante da

necessária articulação entre escola e comunidade de moradia das crianças, por meio das histórias e geografias do lugar que consideram a diversidade de práticas e saberes espaciais de seus sujeitos pioneiras/os.

Silva (2018), em sua pesquisa “O projeto nós propomos no Paranoá: O direito às aprendizagens em geografia”, salienta esse desafio, ao apontar que educandas/os do 9º ano do ensino fundamental II desconhecem a história-geografia da cidade onde vivem. O discurso hegemônico da capital sobre as demais cidades/regiões administrativas como única geografia e história sobre o lugar de moradia é recorrente na narrativa de parte dos moradores dessa Região Administrativa do Distrito Federal. Como apresenta Silva (2018),

o fato de não conhecerem o processo histórico de formação de sua RA acarretou-lhes ausência de identidade com o lugar onde nasceram e com a dinâmica própria da cidade, que é bastante diferente de Brasília e com a qual não possuem os mesmos vínculos, embora conheçam seu processo de formação. (SILVA, 2018, p. 45)

A autora pesquisou a história do Paranoá com jovens moradores e estudantes de uma escola de ensino médio. Em sua pesquisa, ela concluiu que conhecer a história da localidade de moradia “produziu nos estudantes orgulho dos fundadores da cidade e valorização do lugar onde vivem” (SILVA, 2018, p. 45). Essa afirmação pode ser justificativa para que as pesquisas em educação não se restrinjam à constatação e descrição de dados.

Um problema como esse pode ser eixo central de pesquisas que se proponham a trabalhar com situações-problemas-desafios (REIS, 2011), já que esse esquecimento, que por vezes toma conta das escolas, tem consequências sobre as quais não queremos e não podemos nos silenciar. Reis (2011) denomina situação-problema-desafio a luta para superar obstáculos que afetam individual e coletivamente as/os envolvidas/os na práxis educativa.

A proposta é que se parta dos contextos de vida das/dos educandas/os, de suas localidades de moradia e de problemas concretos. Para o autor, seria este o caminho de uma práxis educativa que “é também um anúncio de esperança de se fazer uma educação diferente” (REIS, 2011, p. 235), sendo essa uma forma de contribuir com a transformação do sujeito na simultaneidade da transformação de suas relações sociais.

Silva (2018) destaca a legitimação na prática escolar do discurso hegemônico da capital federal sobre as demais cidades. Aponta que os livros abordam com exclusividade a história do Plano Piloto, de modo que as aulas passam a ser uma reprodução do que consta como conteúdo nos materiais didáticos utilizados nas escolas.

No que tange a esse aspecto, a pesquisadora apresenta como uma dificuldade das/dos professoras/es de anos iniciais "considerar o lugar enquanto realidade mais próxima do

estudante" (SILVA, 2018, p. 45), o que, em parte, contraria, caso não abordado na prática educativa, os documentos orientadores e os pressupostos da educação geográfica para os anos iniciais. De acordo com seus pressupostos, considerar a/o estudante é valorizar seu sujeito geográfico e histórico, o que implica o protagonismo e a autoria coletiva nos espaços das relações sociais.

Dessa forma, retomamos o estudo do meio como uma das metodologias mencionadas para a educação geográfica e que viabiliza alternativas para os conteúdos procedimentais. Segundo Fernandes (2015, p. 89), esse processo de construção do conhecimento leva “a produção autoral como algo a ser amplamente utilizado, fugindo assim, das amarras dos livros didáticos, bem como de qualquer caráter mnemônico no processo de ensino/aprendizagem”.

Por meio do aporte prático-teórico deste capítulo, recorreremos à Geografia das Infâncias para refletir sobre as potências políticas e criadoras das crianças, em seus espaços de vivência específicos. Além do mais, aprendemos que elas têm muito a nos ensinar com suas presenças e formas de ser e estar no mundo. Acionamos as discussões sobre o protagonismo das crianças nas cidades, para pensar uma pesquisa com elas, na simultaneidade de suas pesquisas, com intuito de considerar a investigação científica das crianças em contexto escolar. Ou seja, desenvolver uma pesquisa com as crianças, articulada às pesquisas que elas podem desenvolver ou já estejam a desenvolver.

Encontramos na pesquisa-ação essa possibilidade de elaboração e vimo-nos diante do desafio de pensar conjuntamente como constituir uma metodologia que viabilizasse uma horizontalidade das relações do coletivo, de crianças e adultas envolvidas. Levando em consideração que esse processo de constituição demandaria muito diálogo e, conseqüentemente, muito movimento investigativo, o estudo do meio se fez caminho de articulação da pesquisa e do ensino, com extensões que ultrapassam os muros da escola.

As inquietações da proposta metodológica de estudo do meio, alavancou questionamentos sobre o lugar que a pesquisadora deve ocupar diante das reflexões abordadas pelas Geografias das Infâncias. Se sou eu a adulta, qual atitude tomar nessa relação com as crianças? Como a metodologia desta pesquisa pode contribuir na constituição da postura de adulta, que pode acolher e vislumbrar o espaço escolar de forma “desacostumada”?

Partindo do pressuposto de que a constituição de nossa humanidade está em desenvolvimento, que vivência é vida em transformação e tendo em vista que o espaço não é, ele está sendo, essas reflexões nos levam a optar pela processualidade metodológica como

caminho para compreender as significações que as crianças atribuem ao longo da produção de conhecimento individual e coletivo. Trata-se de uma produção de e com crianças sobre e nas suas localidades de moradia, desejando presenciar e aprender, desse lugar de adulta, seus posicionamentos no espaço urbano, na cidade.

3. COM AS CRIANÇAS, O ESTUDO DO MEIO EM UMA PESQUISA-AÇÃO

Vocês acham nossa linguagem pobre e desajeitada, porque não dominamos a gramática. Por isso, acreditam que nós pensamos pouco e pouco sentimos. Nossas crenças são ingênuas, porque não possuímos o conhecimento que está nos livros e o mundo é muito grande. Entre nós, a tradição substitui a lei escrita. Vocês não compreendem os nossos rituais nem percebem a natureza dos nossos problemas.

Nós vivemos como um povo de pigmeus, subjugados por sacerdotes gigantes que detêm a força dos músculos e a ciência secreta. Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício.

Somo criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco. (KORCZAK, 1981, p.114)

“Quando eu voltar a ser criança”, livro de 1925, de onde essa epígrafe foi extraída, funciona como um “espelho impiedoso” que nos confronta com “incompreensões, arbitrariedade, autoritarismo, injustiça, violência moral e física” que muitas vezes assombra a vida das crianças. Esse livro, extremamente atual, é de Janusz Korczak, autor nascido na Polônia, que optou em vida por ser um educador judeu. Sua vida inteira foi uma luta em favor da criança, em defesa dos direitos humanos, sendo esta uma de suas obras adotada pela ONU para a formulação dos direitos das crianças. “Quando eu voltar a ser criança” narra situações, até hoje recorrentes, no que diz respeito ao lugar imposto às crianças.

Por outro lado, Aitken (2019) alega que os direitos universais das crianças não funcionam. O autor indica que “a humanidade das crianças vai muito além do que nós, adultos, conseguimos imaginar”. Diante dessas provocações, o compromisso em buscar uma aproximação no nível dos sentimentos das crianças forja desafios necessários aos sujeitos que trabalham com educação.

Valorizar as vozes, olhares, escolhas e movimentos das crianças pode ser um caminho político, ético e de direito para re-imaginar a escola e suas relações. A pretensão é mergulhar em uma prática libertadora, vigilante das ações mais habituais, principalmente com crianças da educação pública de minha cidade de moradia.

Nesse sentido, é importante aproveitar a oportunidade de lançar luz a essa questão, que requer uma revisão da postura de adulto no encontro com a criança. A intenção é ter coragem em assumir, com confiança e identificação, que as crianças podem e devem produzir conhecimento sobre e nas suas localidades de moradia, em busca de respostas às

necessidades sentidas por elas. E, também, poder vivenciar a possibilidade de um caminho comum de descobertas de uma paisagem que possa ser janela para conhecer e produzir as geografias e histórias de um lugar.

A pesquisa qualitativa é uma escolha que permite a investigação do todo e das partes, na contradição e no movimento histórico-cultural. Esse processo implica as relações sociais que se dão no meio, com as nossas vivências, produções e criação. Simultaneamente, incorporamos a cultura que perpassa essas relações sociais e somos constituídas/dos enquanto seres humanos que se constituem pela dialética da vida.

Para Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 57), estudar o fenômeno tem como “objetivo compreender a realidade num dado contexto, procurando captá-la como um todo unificado”. Portanto, para apreender os significados dos fenômenos a serem investigados, é necessário considerar suas condições materiais, sociais, geográficas, históricas e culturais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), uma investigação qualitativa se interessa mais pelo “processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

No decorrer do processo da pesquisa em questão, procuramos ativamente pela construção coletiva do conhecimento a partir da espacialidade própria de crianças e adultos, de seus territórios e do contexto escolar da comunidade local. A pesquisa em questão não encontra, nos cânones tradicionais, seu caminho científico. O processo não seguiu uma linearidade, sua forma se refere mais a uma espiral, no sentido do ir e vir, de planejar, de agir, observar, refletir.

Por se tratar de uma pesquisa no âmbito da educação, optamos pela configuração da pesquisa-ação a qual pressupõe “planejamento consciente de ações transformadoras” (THIOLLENT, 2011, p. 86), com ampla interação entre os sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, essa metodologia apresenta abertura para ser combinada a outras metodologias e, em interação, possibilita ao processo uma diversidade de procedimentos metodológicos que emergem a partir das necessidades que surgem a partir do contexto.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação apresenta características processuais, dinâmicas e flexíveis. Essas seguem um rigor que advém de formas de raciocínio e argumentação obtidos por situações interativas, no caso, dialógicas, acerca de problemas relevantes advindos da empiria do processo.

O autor menciona que as intenções da metodologia da pesquisa-ação não se restringem a comprovar respostas previamente formuladas, mas em provocar intervenções. A pesquisa-ação “pode ser método de “injeção” de informação na configuração do projeto” (THIOLLENT, 2011, p. 86). Concordamos com o autor e suas contribuições acerca dos

contornos que são necessários a um projeto de educação específico junto a um dos setores convencionais da educação: o Ensino Fundamental I de uma escola pública de Brasília.

Portanto, quanto aos procedimentos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, em que o papel da/do pesquisadora/pesquisador está atrelado à participação ativa dos/das participantes da pesquisa. As motivações referem-se à busca em compreender as significações atribuídas sobre as geografias e histórias de suas localizações de moradia, no decorrer das produções individuais e coletivas criadas ao longo do processo de estudo do meio.

Do ponto de vista do currículo orientador dessa etapa do ensino regular, estamos diante de disciplinas que regem diferentes áreas do conhecimento. Ao escolher a Geografia para análise, a partir de seu aporte prático-teórico, encontramos elementos que nos permitiram estruturar, com respaldo documental, uma intervenção pedagógica, necessária à pesquisa-ação com crianças. Tendo em vista esse arranjo, a pesquisa-ação se desdobra em estudo do meio, metodologia de trabalho com educação geográfica, em que ambos têm pressupostos comuns em relação ao lugar que os sujeitos de pesquisa devem ocupar diante do axioma comum: a produção do conhecimento.

Segundo Barbier⁶ (2004, p. 60), “o rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação”. O rigor da pesquisa está em seu arranjo: implica a constatação de um problema comum e no exercício de superação junto com as/os participantes que vivenciam a práxis constituída.

Os benefícios da pesquisa envolvem também a comunidade, que fazem da participação uma escolha. A adesão envolve aspectos individuais e coletivos, as/os participantes passam a ser colaboradoras/es, são co-responsáveis pelos caminhos que orientam a elaboração da pesquisa. O papel da/do pesquisadora/pesquisador é de participante ativa/o. Durante a pesquisa, ela/ele ocupa o lugar da militância, no qual a pesquisa passa a ser uma oportunidade para aprender mutuamente.

Barbier⁷ (2004) considera que participação e política são dimensões essenciais do que ele caracteriza como método e metodologia da nova pesquisa-ação. O autor afirma:

⁶ Barbier é um autor conhecido pelo seu trabalho à respeito da pesquisa-ação, por isso fazer referência a seus estudos é interessante a pesquisa em questão. Em sua obra o autor destrincha os caminhos históricos da pesquisa-ação, seus questionamentos e as críticas que a envolvem. Ele pontua seu distanciamento as tendências marxistas e apesar do posicionamento do autor divergir da linha epistemológica desta pesquisa, suas contribuições são inspiração para elaboração e compreensão da pesquisa-ação constituída individual e coletiva ao longo do mestrado.

⁷ Ao mencionar sobre essas dimensões denominadas no âmbito das ciências sociais, como nova pesquisa-ação, o autor explica que elas não são suficientes para abordar o que ele considera como fundamental e pouco

“trata-se de uma pesquisa-ação libertadora e crítica”, sendo que, no âmbito da educação, “os docentes, por exemplo, têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas, feitas por outros, sob a denominação das ‘Ciências da Educação’” (BARBIER, 2004, p. 57).

Thiollent (2011), ao abordar a pesquisa-ação na área de educação, defende que suas orientações podem ser um contraponto diante da “desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação” (THIOLENT, 2011, p. 84). A partir dessa questão, o autor contextualiza as diferenças da pesquisa participante e da pesquisa-ação:

No Brasil, a pesquisa participante ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes. Por sua vez, a pesquisa-ação é algumas vezes distinguida da pesquisa participante pelo fato de focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado. (THIOLENT, 2011, p. 84)

A pesquisa-ação, apesar de ter seus princípios e até mesmo uma linha de orientação para sua elaboração, não segue um único padrão. Todavia, é de sua natureza ser irrepetível e específica de um contexto e dos sujeitos participantes. O autor apresenta que, paralelamente à pesquisa-ação na educação, é necessária uma produção de material didático elaborado pelos próprios participantes.

Nesse sentido, o estudo do meio apresentado por Fernandes (2011) se mostra como um método de possibilidades para o exercício de investigação entre e com professoras/es e educandas/dos. Sua culminância é um trabalho final que pode ter diversificados formatos. Ao seguir os procedimentos que pressupõem a consolidação de um estudo do meio, de modo processual, participamos de reuniões, planejamentos, levantamento a respeito dos saberes prévios das/dos participantes sobre seus territórios, definição de grupos de trabalho, identificação de potencialidades comunicativas. Esses processos estão registrados nos desenhos, nas fotografias, na oralidade e na escrita das crianças.

Como aponta Fernandes (2011), estudo do meio é uma metodologia passível a ser replicada, tendo em vista que sua estruturação acontece de forma diferenciada para atender

aos objetivos pedagógicos de cada escola, observada sua realidade e ciente do compromisso com a postura investigativa. Tal metodologia pode contribuir para a efetivação do currículo real, baseado na relação entre educadora/or-educandas/os que consideram as particularidades de suas vivências.

Desse modo, nosso estudo do meio a partir de uma pesquisa-ação com crianças se concebeu a partir de um problema que representou o eixo central da pesquisa: É possível realizar um estudo do meio sobre as localidades de moradia das crianças dos anos iniciais? A pesquisa-ação pode apresentar potencialidades à práxis educativa? Nesse sentido, o objetivo geral, construído ao longo do percurso prático-teórico e que orientou a pesquisa foi analisar o potencial da práxis educativa, a partir da metodologia de estudo do meio, em uma pesquisa-ação com crianças de anos iniciais.

Do objetivo geral, temos como desdobramento três objetivos específicos: i) conhecer a produção acadêmica brasileira no que diz respeito à temática que envolve as geografias das infâncias. Com a compreensão das reflexões abordadas por essa temática, construímos o segundo objetivo específico: ii) propor metodologia de pesquisa-ação com crianças, articulada às pesquisas das crianças sobre suas localidades de moradia. Utilizamos a própria palavra das crianças, livro literário, diferentes documentos, fotos, vídeos e mapas para a elaboração do estudo do meio sobre seus lugares de moradia. A pesquisa-ação tem princípios similares ao estudo do meio, em que as perguntas surgem como caminho para sistematização de uma construção coletiva do conhecimento.

Ao longo da elaboração da práxis educativa, traçamos o terceiro objetivo específico: iii) elaborar e sistematizar um estudo do meio com as crianças e comunidade escolar sobre os saberes referentes às questões espaço-temporais locais, do Paranoá-Itapoã. Essa sistematização é iniciada a partir de um conhecimento prévio da pesquisadora sobre essas localidades de moradia.

No campo empírico, os diálogos e outras produções das crianças nos contam sobre suas significações, assim como da professora e educadora social. A partir dos conhecimentos prévios e dos interesses que emergem, seguimos com a composição de uma pesquisa sobre o Paranoá e Itapoã, utilizando fontes de pesquisas que consideram os relatos de primeiros moradores/es, documentos (mapas, vídeos, fotografias, reportagens, dissertações e teses), entre outros.

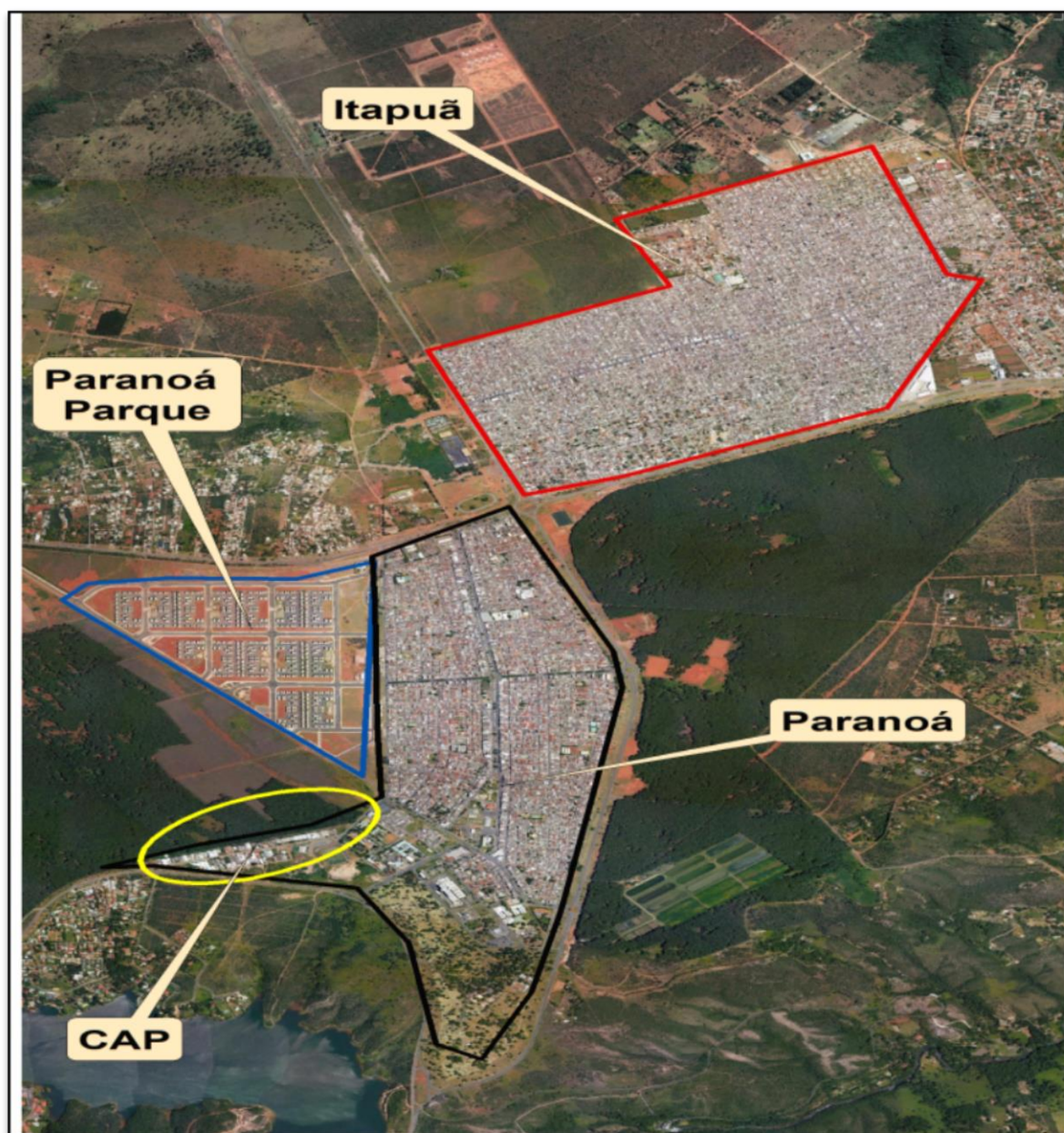
Após essas sínteses, o contexto escolar da pesquisa nos conduz a conhecer um especial espaço-tempo escolar que se desenvolve enquanto comunidade de aprendizagem, lugar que constitui e é constituído pelos sujeitos desta pesquisa-ação.

3.1 Textos, sons, cheiros, sabores, cores, texturas, de qual lugar estamos falando?

A Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) está localizada na área urbana da VII Região Administrativa do Plano Piloto, o Paranoá. A figura 1 representa, em sua imagem de satélite, a localização do Paranoá em (polígono de cor preta e azul⁸) e localiza a CAP (elipse de cor vermelha) em sua espacialidade. A figura 1 destaca o Itapoã (polígono de cor vermelha) em relação às localizações mencionadas.

⁸ Optamos por destacar o Paranoá Parque por ter sido especificado como uma localidade de moradia dos sujeitos de pesquisa.

Figura 1 - Imagem de satélite ilustrando a VII Região Administrativa, o Paranoá (polígono de cor preta e azul), a XXVIII Região Administrativa, Itapuã (polígono de cor vermelha) e localização da CAP (elipse de cor amarela).



Fonte: Google Earth.

As/Os estudantes, em sua maioria, utilizam, como meio de transporte, automóveis ou ônibus escolar. Isso porque, como podemos visualizar na figura a seguir, a escola está localizada em uma rua afastada do centro comercial e de moradia da VII RA.

Figura 2 – Imagem de satélite ilustrando a localização da CAP (quadrado amarelo)



Fonte: Google Earth.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)⁹ aponta também que se trata de “uma região com potenciais espaços de aprendizagem ao seu redor, como o ginásio de esportes e a biblioteca do Paranoá, a Casa das Hervas, a Escola de Música, entre outros, além de extensa área verde ao fundo (fig. 3)”.

A Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá foi inaugurada oficialmente em 2018. Sua história é iniciada em 2013, a partir da organização de professoras da rede pública em torno de propostas inovadoras para o ensino, como conta seu PPP. Em 2016, devido à demanda por mais escolas para as crianças moradoras do Paranoá, a proposta de Comunidade de Aprendizagem foi levada à Coordenação Regional de Ensino (CRE) local. Essa proposta foi atendida após muitas reuniões e trabalho coletivo.

Essa conquista representa o direito por mais escolas na comunidade. O caminho tem se direcionado para a constituição permanente de uma escola pública aberta à participação da “comunidade nos processos de aprendizagem” (PPP, 2018, p. 9). Seus fundamentos perpassam o apreço pela diversidade, cultura local e a brincadeira como atividade intrínseca à infância.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular altera o nome Projeto Político Pedagógico para Projeto Pedagógico. A postura que adotamos é manter o termo político em sua nomenclatura para demarcar que a educação é um ato intencional e, assim, político.

Figura 3 - Área externa da CAP

Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019).

Por ter acompanhado parte dessa trajetória, que perpassou a escolha de valores e princípios, pelo qual o coletivo se vinculou para a construção da CAP, percebemos correspondências com outros movimentos populares locais. Participar do início desse movimento de consolidação do projeto e conhecer as professoras envolvidas facilitou a retomada dos contatos para a realização da pesquisa. Nesse sentido, as intenções de pesquisa estão atreladas ao fortalecimento desse processo, que surge de forma diferenciada e que se propõe como tal, tanto em sua arquitetura¹⁰, quanto em seu PPP, que diz:

¹⁰ A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá foi projetada em um espaço de realização de evento. A princípio esse lugar foi escolhido por permitir pensar os espaços educativos em círculos, abertos, amplos, sem portas, sem paredes.

Acerca da definição de Comunidade de Aprendizagem, em resumo, baseia-se num modelo de educação comunitária que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola. É dedicada à participação de diferentes agentes educativos num processo dialógico buscando consolidar uma nova construção social de aprendizagem a partir de uma sociedade participativa (PPP, 2019, p. 3)

A Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), como o campo de pesquisa empírica, viabiliza, a partir de seu próprio documento, a realização de uma elaboração metodológica, envolvendo aspectos pedagógicos e de pesquisa.

Figura 4 - Fotografia da entrada da CAP



Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019).

Os dados do PPP da CAP (2019) apresentam que escola funciona nos turnos matutino e vespertino. A equipe pedagógica é composta por: diretora, vice-diretora, chefe de secretaria, 22 professoras e professores, contando com a orientadora educacional e três coordenadoras/es pedagógicas. Conta com o apoio de 10 educadoras/es sociais¹¹ e uma psicóloga itinerante¹².

Figura 5. Espaço central da CAP



Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019).

¹¹ O Programa Educador Social Voluntário tem como objetivo oferecer suporte complementar às atividades de Educação em Tempo Integral aos estudantes com deficiências e transtornos nas unidades de ensino do Distrito Federal. A turma em questão tinha o direito à educadora social por conta do laudo, ao qual não tive acesso, de uma das crianças.

¹² A psicóloga não é exclusiva da CAP, vinculada à regional de ensino do Paranoá. Sua função é de itinerância em mais de uma escola da região.

O espaço da CAP, que possui dois andares, com acesso por duas escadas largas, tem poucas paredes, não tem portas, tem apenas duas salas. O refeitório tem grandes mesas que permitem que várias crianças possam se sentar juntas para comer. A partir de um primeiro olhar, estranhamento e encantamento ecoam. Esse espaço escolar tem especificidades que contrastam com a arquitetura habitual. Contudo, só isso não garante uma educação transformadora: é necessário compreender mais sobre esse lugar.

Na entrada, os valores que estão mencionados em seu PPP estão fixados em um mural. Na grade, ao redor, estão registradas as falas e textos das crianças sobre cada um desses valores: autonomia, amorosidade, responsabilidade e respeito. O espaço que acolhe a turma com a qual realizamos a pesquisa fica no andar de cima, um espaço composto por pilastras e bem amplo, com acesso pelas duas laterais da área central do galpão.

A turma Beija-flor, nome que as crianças deram ao coletivo, utilizou, ao longo da pesquisa as cinco divisões que compõem um dos lados da escola. Nossas atividades se consolidaram em três desses espaços. Quatro mesas compridas, cadeiras e um quadro branco são equipamentos que integram um dos espaços. O outro, vazio, tem como divisória uma estante baixa de livros. O terceiro tem apenas uma mesa redonda. Foi nesse espaço que sistematizamos as produções sobre o estudo do meio.

Figura 6 - Espaços da turma Beija-flor



Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019).

Cotidianamente, fomos percebendo similaridades de valores e princípios da pesquisa em relação ao lócus do campo empírico. Ao longo do tempo, adquirimos empatia, amorosidade e respeito por cada criança, professora, educadora social e trabalhadoras/es. Ir a

campo tornou-se a sustentação material da relação dialética entre teoria e prática. Na oportunidade de realizar esta pesquisa, compreendemos, em ação, as significações de ser sujeito geográfico-histórico.

As motivações individuais e coletivas conduziram o desenho da pesquisa-ação e ganharam cada vez mais espaço na rotina da turma, composta por roda de diálogo, atividade 3, lanche, parque, atividade 2 e roda de avaliação do dia.

Quadro 3 - Pesquisa de campo na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

Números de idas à CAP	Datas	Horários por dia em campo
1	06 de agosto	13h – 16h (3h)
2	22 de agosto	11h – 18h (7h)
3	03 de setembro	13h10min às 17h30min (4h30min)
4	05 de setembro	14h20min às 17h30min (3h10min)
5	12 de setembro	14h50min às 19h (4h10min)
6	16 de setembro	13h às 16h45min (3h45min)
7	25 de setembro	12h às 16h (4h)
8	02 de outubro	13h às 17h (4h)
9	09 de outubro	13h às 17h (4h)
10	23 de outubro	15h às 18h (3h)
11	28 de outubro	13h às 15h (2h)
12	18 de novembro	13h às 14h30min (1h30min)
13	20 de novembro	13h às 18h (5h)
14	25 de novembro	13h às 18h (5h)

Fonte: Diário da pesquisadora.

Ao final da pesquisa empírica, totalizamos 14 encontros, com o total de 53 horas e 55 minutos. O primeiro encontro deu-se no primeiro semestre de 2019, em decorrência de um convite feito por uma das professoras para que acompanhássemos a ida de Eliana na preparação da festa cultural que acontece anualmente na CAP. Eliana é maranhense, veio morar no Distrito Federal em meados dos anos 1990 em busca de melhores condições de vida e se tornou uma liderança nos movimentos populares na área de cultura, arte e educação com crianças, jovens e adultos da comunidade. Recebeu, recentemente, o título de mestre do grupo “Encantos de Itapoã”. Nesse dia, ela apresentou a história do Bumba Meu Boi, ensinou músicas e coreografias para as crianças da turma.

Decidimos fazer desse encontro um primeiro momento para observarmos como a escola tem se articulado à comunidade local e aguardamos o início do segundo semestre para articularmos ações junto às crianças. Com a chegada do segundo semestre, surgiu um pedido: a professora, Fabi, com quem articulava minha inserção ao campo empírico, solicitou que a outra turma de segundo ano do vespertino também fizesse parte da pesquisa.

Para não fechar possibilidades sem tentativas, realizamos também os outros dois primeiros encontros com as duas turmas. No quarto encontro, tivemos uma conversa e juntas acordamos que era inviável continuar o trabalho com as duas turmas, que totalizavam 45 crianças como participantes da pesquisa-ação. Sendo este trabalho um mestrado com curto tempo de duração e poucos recursos em aspectos materiais e de pessoal, não podíamos nos comprometer.

Os desafios emergiram desde o primeiro encontro. Teríamos que decidir um local para trabalhar com as duas turmas juntas, em que as crianças ficassem confortáveis e que também pudessem fazer os registros. A primeira roda nos mostrou que a presença das duas turmas demandaria mais tempo para a realização dos diálogos, registros dos textos coletivos escritos, assim como da própria organização do grande grupo.

Outro ponto que restringiu essa possibilidade se referia à falta de estrutura para registrar e analisar os dados coproduzidos, já que esses demandavam organização de fotografias, áudios e vídeos. Os dias com quantitativo maior de crianças dificultava o som das gravações, assim como a organização do coletivo, desde a demanda no tempo, até a escuta das falas que emergiram. Apesar de pertencer a um grupo de pesquisa, no campo empírico, a realização da investigação foi feita individualmente pela pesquisadora.

3.2 As/Os participantes da pesquisa: crianças e adultas em espaço-tempo escolar.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (LAROSSA, 2002, p.25).

Buscamos, na oportunidade da pesquisa empírica, uma abertura para o encontro com o sujeito de experiência, para nos deixarmos atravessar por algo novo, desconhecido. A pesquisa é possibilidade de sermos atravessadas por algo que faça sentido na vida. Segundo a convicção de Freire (2018), constatar é ato de mudança, experiência de inserção no mundo e não de adaptação, experiência de quem se adapta. Sendo assim, as/os participantes foram coprodutoras/es dos dados, assumiram a postura de pesquisadoras/es, ao conduzirem e permitirem ser conduzidas/os por uma práxis de pesquisa-ação.

Gamboa (2007) contribui para o entendimento de que tanto o investigador como os investigados são sujeitos no processo de pesquisa cujo objeto é a realidade: “Esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (GAMBOA, 2007, p. 42).

Éramos 28 sujeitos de pesquisa, sendo 25 crianças da turma Beija-flor, nome escolhido por elas para identificar o 2º ano vespertino da CAP no ano de 2019, a professora Fabi, a educadora social Dione e a pesquisadora Marina. A maioria das crianças tinha entre sete e oito anos, duas tinham nove anos e uma tinha 13 anos de idade.

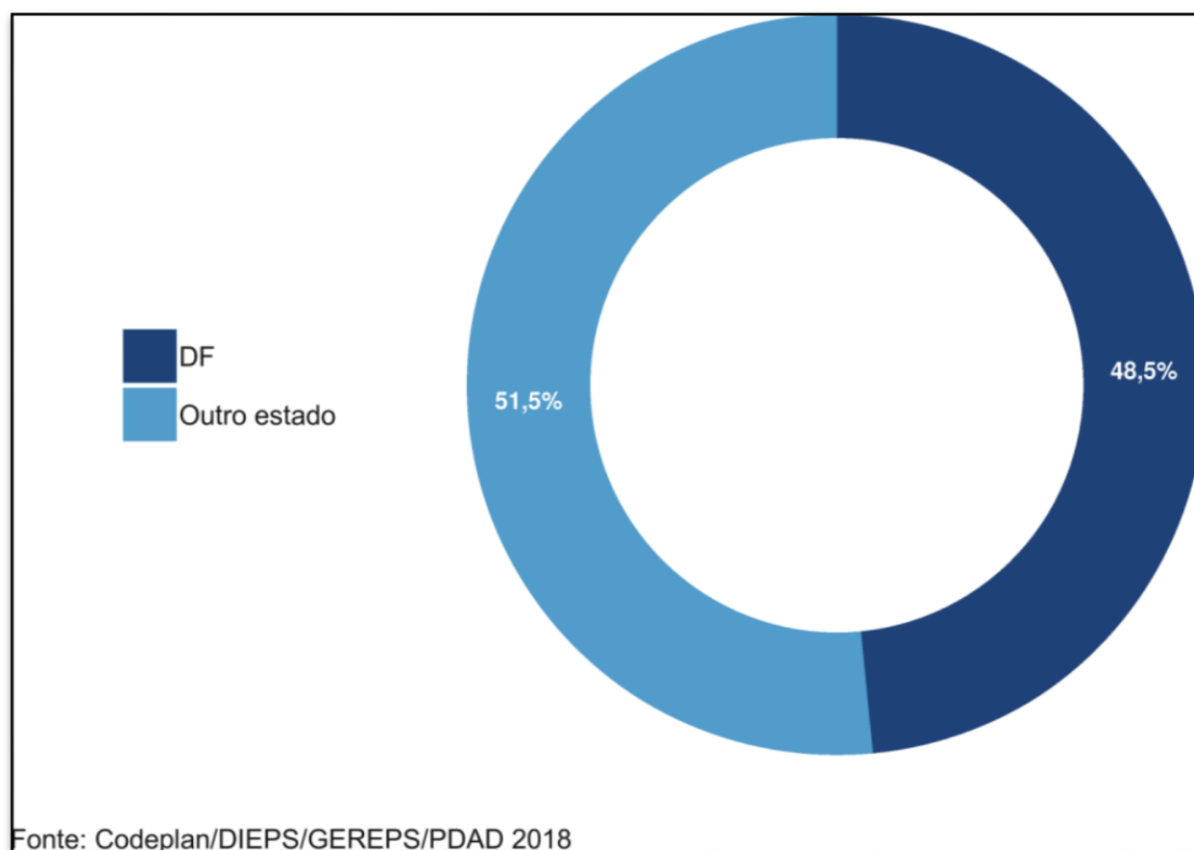
A participação ativa desses sujeitos foi de fundamental importância para a pesquisa, porém, para resguardar as crianças, troquei seus nomes por outros comumente usados no país. O nome das pessoas adultas foi mantido com suas devidas autorizações.

Os dados no PPP da CAP nos apresentam as ofertas de escolarização, da educação infantil (2º período) até o 4º ano do ensino fundamental I, e o quantitativo das/os estudantes. Ao todo são 416 crianças, dentre as quais 194 residem no Itapoã, 164 no Paranoá, 50 no Paranoá Parque, duas no Boqueirão e seis em outras localidades. Das 25 crianças da turma Beija-flor, seis eram moradoras do Paranoá, contando com Paranoá Parque, e 19 crianças eram moradoras do Itapoã, incluindo condomínios e Itapoã II.

A Pesquisa Domiciliar por Amostra de Domicílio apresentou que 23% das/os estudantes do Paranoá frequentavam escolas da Regional do Plano Piloto, tendo essa porcentagem ficado inalterada desde o PDAD de 2015 até o PDAD de 2018. Apenas 26,5 % (PDAD, 2019) das/dos estudantes do Itapoã estudam em escolas de sua localidade de

moradia (figura 7). Essa informação retrata a falta de escolas para atender à demanda de estudantes moradores do Itapoã – número que vem crescendo ao longo dos anos.

Figura 7 - Percentual do local de nascimento das/dos moradoras/es do Itapoã, Distrito Federal, 2018



Fonte: PDAD (2018).

Como vimos no gráfico, o percentual de nascidos no Itapoã-DF tem aumentado com o passar dos anos. De acordo com os dados do PDAD - 2018, há uma diferença de apenas 3% em relação às pessoas nascidas em outros estados do Brasil que atualmente residem no Itapoã, comparadas às que lá nasceram e residem.

A professora Fabi, moradora do Itapoã, é graduada em Turismo e Pedagogia, com Mestrado em Educação Ambiental. Dione é moradora do Paranoá desde sua infância. Graduada em letras, atuante nos movimentos sociais e populares da área de educação do

Paranoá. Foi alfabetizadora de jovens e adultos no projeto de educação do Cedep-Genpex e atualmente trabalha como educadora social na CAP.

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá é um espaço reconhecido por ter uma equipe pedagógica engajada em dialogar com a comunidade do Paranoá e Itapoã. Os momentos destinados à pesquisa não ficaram restritos à nossa presença. O interesse, a motivação em pensar, questionar e propor em relação à elaboração da história-geografia do Paranoá e Itapoã se fizeram presentes na rotina da turma com a qual trabalhamos, sendo este um feito da pesquisa-ação em questão.

3.3. A criação coletiva da práxis educativa

Pular corda. Logo que você chega na CAP é recebida por essa brincadeira. A cantiga, “o homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores põe a mão no chão, senhoras e senhores pulem de um pé só, senhoras e senhores dê uma rodadinha... Se não eu bato foguinho...” Cada criança tem apenas uma chance, aliás, adultos também. No momento do parque fiquei olhando as crianças já posicionadas para brincar. Quem tá olhando muito quer brincar? Logo me convidaram para entrar na fila, como negar? Dê primeira não consegui, fui persistente assim como um menino que estava atrás de mim. Depois da terceira tentativa estávamos pulando cerca de 3 batidas da corda no chão, eu consegui, ele também, na verdade se saiu melhor que eu. Um dos seguranças também participava, ele batia um lado da corda e cantava junto com as crianças. Tinha também uma criança chorando, o outro guarda mudou de escola, ela passou à tarde chorosa de saudade, disse que ele era muito legal, era um amigo. Cansei de pular corda, o melhor aconteceu, fui convidada para jogar futebol. No meu time tinha uma menina, Naila e um menino, o Junior, No outro tinha o Pedro, Levi e Michael. Eles chutavam a bola e diziam “força do leão”, “força do beija-flor”, na minha vez eu disse: “força do chacal”. Eles me olharam e de prontidão falei “Ué, vocês não conhecem o lobo do deserto? É o chacal.” (Diário da pesquisadora, 22 de agosto de 2019)

Na CAP, as crianças não se relacionam somente com o adulto, que é a/o professora/or, mas também com outras/os trabalhadoras/es que contribuem para o funcionamento de uma escola, assim como outras/os pesquisadoras/es, seguranças, servidoras/es da limpeza, secretária/o e demais funcionárias/os. As relações que envolvem os contextos das crianças, suas interações com seus pares e também com os adultos do contexto escolar ganham destaque desde o início.

Na apresentação para as crianças, explicitarei¹³ que era professora de atividades¹⁴, assim como a Fabi, mas que, naquele momento, estava lá para aprender com elas/eles sobre o Paranoá e Itapoã. Expliquei que também tinha uma professora e que era estudante na Universidade de Brasília – UnB - uma estudante que pesquisa. Pontuei que a “minha investigação é para, junto com vocês, saber mais sobre o Paranoá e o Itapoã”.

Pires (2007) sugere que, para pesquisar com crianças, é preciso saber qual o “estatuto das crianças e do adulto”, para, assim, compreender qual o lugar dessa/desse pesquisadora/pesquisador e como vai se posicionando para conseguir seus objetivos. A autora também menciona que as crianças sabem a diferença entre adultos e crianças, por mais que a/o pesquisadora/or brinque e seja uma/um adulta/o diferente, ela/ele continua sendo uma/um adulta/o.

Nessa perspectiva, conduzi os processos de interação assumindo uma postura para ser essa adulta diferente, que brinca, mas não é criança, que propõe atividades, mas não é a professora. A primeira descoberta foi compreender que o brincar é inerente à pesquisa com crianças. Brincar com palavras, com expressões, com histórias, com o corpo. Ações marcadas por vivências tão pulsantes, sempre acompanhadas por pulos, expressões inesperadas, olhares fortes, sorrisos largos, palavras autênticas, ou simplesmente o silêncio, um chorar sincero, gritos acalorados, cheiros e gostos, partes da imaginação, ou não.

A brincadeira das crianças não era a questão central, mas brincar com elas, jogar futebol e cartinhas do “bafo”, ler para elas, escutar suas leituras, experimentar comidinhas, sorvetes, bolos, contar um pouco sobre mim e também escutar sobre suas vidas me permitiram ser parte da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

Nesse momento, o papel do brincar na pesquisa não é visto como elemento de análise, mas como princípio ético que envolve os direitos das crianças de ser o que são com suas lógicas próprias. Portanto, a pesquisa em questão não esperava delas um comportamento enviesado pela lógica adultocêntrica. Era possível que negassem, fossem evasivas ou que se pronunciassem brincando, esparramadas pelo chão ou/e enquanto corriam. Suas contribuições com espontaneidade para a elaboração da metodologia aconteciam com liberdade e presença. Uma participação de corpo inteiro, pois, nós, as

¹³ Neste momento, utilizo a escrita na primeira pessoa do singular para destacar o uso do diário de pesquisadora que adiante apresenta as dimensões individuais de inserção no campo de pesquisa.

¹⁴ Componente curricular que prevê ao cargo de professora da educação básica possível atuação na educação infantil, nos anos iniciais, na Educação de jovens e adultos e outras modalidades referentes ao ensino fundamental I.

adultas envolvidas no processo, respeitamos suas maneiras de ser e estar no momento da pesquisa.

O ato de brincar possibilitou abertura ao diálogo e à escuta, como principais elementos do processo metodológico. Essa abertura se deu pela confiança, entendida como consequência intrínseca ao diálogo, que acontece na horizontalidade fundada em amorosidade, humildade e fé na humanidade. Freire (2010), ao conceituar diálogo a partir desses três elementos, nos ensina: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2010, p. 92).

Dessa forma, a amorosidade e a ética envolvem o nosso trabalho, desde a formação enquanto pesquisadora, professora e ser humano. Encontramos, na teoria, a amorosidade que as crianças nos proporcionaram vivenciar, a partir de suas maneiras de ser e estar no mundo. Nessa articulação, passamos a internalizar os fundamentos que implicam a emergência do diálogo entre e com os sujeitos. Emergência como sinônimo de aparecimento e, também, como necessidade imediata, visto o contexto de educação bancária (FREIRE, 2018) que ainda é presente em espaços educativos e até mesmo enquanto concepção bancária que envolve atuações políticas.

O diálogo não pressupõe que exista concordância em tudo que a/o outra/o diz. O diálogo é também disputa de poder, está imerso nas relações sociais, de poder, de classe. As contradições emergem e, ao falarmos em horizontalidade, buscamos reconhecer que, ainda que ocupemos o mesmo terreno, em sua forma figurada, sabemos que há diferenças que não devem ser naturalizadas. Ao pesquisarmos com crianças, apontar marcadores que nos contem sobre esses lugares de fala, segue a perspectiva ética e de cuidado que vislumbra uma práxis envolvendo adultos, professora, educadora social e pesquisadora.

Acompanhada por todo o processo, a escuta dialógica se fez, pois, como nos explica Reis (2011, p. 150), trata-se de uma elaboração que se dá “de maneira particular, singular e amorosamente atenta, sentir e viver uma relação com essas pessoas que possa elucidar mais que palavras, os sentidos da vida vivida e em vivência”. Uma escuta com o corpo todo, acessando histórias de vidas marcadas pelos sentidos atribuídos ao longo das vivências e que acompanham o presente momento. Essa elaboração que a escuta requer, pode permitir ser parte do outro, de sua história, uma experiência que se desdobra como algo singular, que, reelaborado, permite criar, a partir desses repertórios, uma participação ativa nos espaços ocupados.

Freire (2018) explica como a postura que se adota em espaços de educação implica a construção da sociedade que queremos.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 2018, p.111)

Concordamos com a perspectiva do autor, que defende a educação como prática da liberdade, enquanto reflexão autêntica sobre a humanidade em suas relações com o mundo. Nesse pensar e atuar, aprendemos a escutar e desenvolvemos, nessa simultaneidade, o exercício de participação ativa na sociedade. Baseado em Freire (2005), essa autenticidade na educação é uma forma de resistência aos métodos silenciadores da concepção bancária, já que se faz no diálogo, como promoção da comunicação e não do comunicado.

Segundo o autor, a concepção “bancária” na educação se faz como instrumento de opressão, ao pregar um depósito de conteúdo, baseado na contradição educador-educandos. A transferência, transmissão de valores e conhecimentos é ato que mantém e estimula a contradição de quem sabe para quem não sabe. Em contraposição a esse viés “bancário”, a educação problematizadora apresenta como caminho a realização da práxis, que, conceituada em Freire (2005, p. 77), “implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Nessa perspectiva, dimensionamos a relação do ensino e da pesquisa em educação, que, ancorados pelo processo de humanização como prática da liberdade, superam a dualidade educador-educando e, como denomina Freire (2005, p. 78), o novo termo passa a ser “educador-educando com educando-educador”. Segundo o autor, essa superação só é possível com a afirmação do diálogo que é indispensável ao sujeito cognoscente, nascido desse encontro com as liberdades de estar sendo essa superação.

O ensino acontece sobre um objeto cognoscível a partir da elaboração dialógica entre os sujeitos cognoscentes, que percorrem juntas/os o conhecimento, desvelando a realidade simultaneamente à descoberta de sua inserção crítica na realidade. Esse ato cognoscente se distancia do ensino baseado na transmissão de conteúdo, como se a “preservação da cultura e do conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 79) estivesse a salvo em repositórios vazios a serem preenchidos.

Defendemos que a produção do conhecimento é um processo que se dá emaranhado a um combinado de elementos que compõem a realidade. Uma realidade entendida por suas características mutáveis e passíveis de transformação. Tendo essa compressão, tanto o ensino escolar e as pesquisas em educação estão diante de um diálogo do ser humano com o mundo, a partir da práxis verdadeira e revolucionária.

Freire (2005, p. 114) aponta que o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático, no qual “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”. É nessa busca pela palavra própria e pelo direito de dizê-la que corroboramos a afirmação de que a revolução vem com a “práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 2005, p.142).

Assim, essa construção metodológica busca investigar as significações conscientizadoras que se processam ao longo desta pesquisa. Portanto, exige de nós a compreensão de que ambas/os somos sujeitos do processo. Freire (2005, p. 118) diz: “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”.

Esse estar junto requer nossa presença de corpo inteiro, envolve audição, paladar, tato, visão, olfato. Para falar sobre a implicação dos cinco sentidos que envolvem a presença meditativa necessária a uma escuta-sensível da/do outro, Barbier (2004, p. 98) ressalta a “existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação”. Suas contribuições são tocantes ao discorrer sobre a escuta-sensível mais como uma arte do que uma ciência, ou seja, “a escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento” (BARBIER, 2004, p. 100).

Com paciência e intenção, o exercício de escuta é caminho para compreender as significações e possibilidades de ação atentas às imaginações das crianças, ao sermos e estarmos sendo junto com elas. A escuta-sensível é nossa escolha como presença para conduzir a elaboração desse diálogo estimulador das participações ativas das crianças e das adultas que com elas se relacionam na escola e na cidade.

3.4. A potência do encontro no diálogo entre adultas e crianças

O arcabouço teórico e prático que os objetivos específicos abordam está relacionado ao objetivo geral, que tem sua estrutura elaborada ao longo da realização dos procedimentos metodológicos. Esse processo é de formulação compartilhada. E, nesse sentido, não termina na interpretação e na compreensão das ações, mas se qualifica ao ponto de potencializar ações e/ou propor práticas educativas.

A seguir os caminhos que nos levam à compreensão mútua e simultânea de que “os procedimentos podem ser criados como exigência do objeto da pesquisa, embora quase sempre não sejam colocados como uma construção dentro da pesquisa. Eles podem ser elaborados como parte e necessidade da própria pesquisa.” (REIS, CORRÊA E MENEZES, 2019).

3.4.1. Os registros como bússola

A observação participante conta com os cinco sentidos já mencionados como método da pesquisa, sendo o brilho dos olhos e os olhares afetuosos, os sons das risadas e dos pés que pisam o chão, a pronúncia da voz, os cheiros das comidas do refeitório e o cheiro da terra atrás da CAP, os abraços e o grude da cola nos dedos sentidos mobilizadores das vivências em processo.

São momentos que ficam registrados no corpo, na história de quem vive. Eis que surge a necessidade do diário de pesquisadora na busca por colecionar um pouco de toda vivacidade que representa uma turma de crianças em espaço escolar. O diário da pesquisadora corresponde às minhas observações participantes.

Segundo Lemes (2018, p. 47), “a escrita do diário é exigente. Primeiro, pela rotina de escrita quase diária, e, segundo, pela busca permanente de transformar vivências em palavras escritas”. A observação participante é registrada no diário da pesquisadora, que contém em suas páginas os relatos, com falas, emoções, avaliações, questionamentos, observações do dia a dia, reflexões sobre os acontecimentos. São registros dos diálogos das crianças e com as crianças, de conversas realizadas pelo WhatsApp¹⁵ com a professora e familiares, de fotografias tiradas pelos sujeitos da pesquisa, assim como os vídeos e áudios gravados. Registrar o processo é muito desafiador, são muitas trocas, encontros, situações diversas com diferentes sujeitos, crianças, adultos, idosos.

Com a observação participante, percebi um processo temporal e espacial que foi se construindo gradualmente. Aprendi com a relação entre crianças e adultos daquela instituição, que as crianças chamam os adultos por seus nomes. Essa relação já está

¹⁵ WhatsApp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet. Essa ferramenta auxiliou o diálogo com a professora Fabi, tendo sido por meio deste que combinávamos como abordar o próximo encontro tendo em vista as falas e situações mais significativas que selecionávamos para compartilhar uma com a outra. Nesses momentos, muitos diálogos se dirigiam às nossas significações e também sentimentos diante do processo que juntas nos empenhamos em elaborar.

instituída pelos adultos para as crianças. Presenciei a vice-diretora sendo solicitada por uma das crianças, chamando-a de tia. De pronto, em tom intrigante e gentil, ela perguntou se era mesmo sua tia. A criança, com um sorrisinho meio desajeitado, respondeu negativamente, tendo a vice-diretora, assim, falado seu nome para a menina.

Por mais que esteja instituído chamar os adultos pelo nome, percebi que, quando o contato não é diário, chamar os adultos por suas funções de trabalho na escola, ou até mesmo tia, era algo que podia acontecer. Mas também presenciei uma criança orientando a outra, dizendo o nome do adulto e fazendo um questionamento similar ao que a vice-diretora fizera à menina.

Outro aspecto instituído era a não obrigatoriedade do uniforme. As crianças, em sua maioria, vão com roupas que contam um pouco sobre suas identidades, pois retratam diferentes cores e estilos. O uniforme é uma opção de vestuário para as crianças, mas não é obrigatório. Ao se matricular na escola, elas ganham o uniforme com a logomarca da instituição.

As crianças da escola apresentavam curiosidades sobre minha presença. Elas me recebiam sempre com sorrisos e abraços, sabiam que poderiam me convidar para brincar no parque, jogar bola, comer bolinhos de olhos fechados. A preparação dos bolinhos deveria ser uma surpresa, não se podendo acompanhar o modo como eram feitos, só se podendo ver depois de prontos.

Minha presença gerava curiosidade em outras/os professoras/es e demais trabalhadoras/es com as/os quais tive a oportunidade de dialogar sobre a relação de crianças com a cidade, trocar ideias a respeito de metodologias e saber um pouco sobre os temas e metodologias com os quais as outras turmas estavam trabalhando. A relação com a equipe e crianças da escola foi algo que me surpreendeu, pois me senti acolhida não só pelos sujeitos da pesquisa, mas também pelas outras pessoas com as quais elas/eles convivem na comunidade escolar.

A partir da observação participante, dois dispositivos pedagógicos, que já eram parte da rotina da turma Beija-flor, ganharam destaque. Essa escolha se deu processualmente a partir das necessidades de estruturação desses caminhos, sendo estes os grupos de responsabilidade e o exercício de dizer: gostei/não gostei.

Figura 8 - Registro dos dispositivos pedagógicos



Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019).

Às segundas-feiras, a professora Fabi realizava o rodízio das crianças para os grupos de responsabilidade. Assim, a cada semana, elas tinham responsabilidades diferentes a serem executadas junto ao coletivo. Para a pesquisa, utilizávamos os grupos: silêncio e atenção, fotografia e roda.

Silêncio e atenção é o grupo responsável por auxiliar posturas individuais para os momentos que exigem atenção, respeito e escuta no coletivo. A roda é o grupo de crianças que faz as inscrições. Elas escrevem no papel o nome de quem quer falar e organizam a ordem das falas no momento da realização das rodas de diálogos. O grupo da fotografia é responsável pelos registros em áudio-visual. Sendo assim, a maioria das fotos é de autoria das crianças da turma. Utilizamos uma câmera de celular como ferramenta para fotografar e filmar. Essa escolha se deu pela familiaridade de uso que as crianças demonstraram ter.

O exercício de dizer “gostei e não gostei” acontecia nos momentos de mediação de conflitos, utilizados na roda e em outras situações da rotina. É um exercício sobre os limites e gostos das crianças. Esse dispositivo também era utilizado na roda final de avaliação do dia. Da lista sobre o que gostavam, a professora realizou com a turma outra lista sobre o que gostariam de realizar com a turma. A realização da trilha e do caça ao tesouro foi um dos desejos que a pesquisa conseguiu abarcar.

De acordo com o PPP, os dispositivos pedagógicos

são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Eles são construídos pela comunidade escolar com a intencionalidade de contribuir para a produção, reprodução e transformação da cultura existente na comunidade educativa. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CAP, 2019, p. 30).

Na pesquisa, essas dimensões foram fortalecidas, contribuíram para a produção individual e coletiva. Com eram também recursos que visibilizavam as diferentes potencialidades das crianças, estimulavam sua participação ativa. O contexto nos contava sobre seus espaços e tempos abertos a uma construção individual e coletiva a respeito do que se vivenciava. A observação participante, materializada no diário da pesquisadora e combinada com os procedimentos metodológicos, citados a seguir, constitui o estudo do meio ao longo do processo da pesquisa-ação.

3.4.2 As rodas geradoras dos textos coletivos

A roda era realizada como parte da rotina da turma. Com a minha inserção de uma a duas vezes por semana, boa parte desse momento passou a ser para produção coletiva da pesquisa. O tempo e espaço dessa roda foram vivenciados em diferentes momentos do dia, assim como seu lugar de acontecimentos. O movimento nos mostrava que o melhor horário era o primeiro da rotina e que o espaço mais adequado era o destinado às atividades sobre as emoções.

A roda de conversa passou a ser entendida por mim como texto coletivo oral e escrito, um diálogo sobre as vivências de crianças e adultos (fig. 9). Compreender os olhares, vozes, que nos contavam sobre curiosidades, propostas, questionamentos, afirmações é caminho de análise para as significações que envolvem suas localidades de moradia.

O diálogo na premissa da fala e escuta elaborante, nesse contexto de elaboração do texto coletivo, pressupõe acolhimento mútuo. Acontece, primeiramente, como texto oral, marca a temporalidade presente, sendo inédito e pode ser ponte entre o passado e futuro. Sistematizado como texto coletivo escrito, passa a ser memória materializada a partir de sua elaboração coletiva, que envolve tomada de decisões necessárias à sua estruturação textual. É também momento de significações dos sujeitos da pesquisa sobre os conteúdos abordados com aporte da Geografia dos anos iniciais.

Figura 9 - Roda

Fonte: Diário da pesquisadora (outubro de 2019) – fotografia do grupo de responsabilidade.

O texto coletivo, segundo Reis, Corrêa e Menezes (2019, p. 1053)¹⁶, é método (finalidade da Ciência) e procedimento metodológico (instrumento de pesquisa). Essa compreensão corresponde à sequência que se dá a partir da identificação até os encaminhamentos das situações-problemas-desafios, entendida como “contexto histórico-cultural em que vivem e, de outro, pela iniciativa individual-coletiva-organizada, com vistas

¹⁶ Artigo coletivo que apresentamos oralmente na I Conferência Internacional de Pesquisa em Educação em novembro de 2019 na cidade de Barcelona sobre “Ciência e Texto Coletivo na Educação de Jovens e Adultos”. Esse trabalho é parte de uma pesquisa individual e coletiva realizada nos anos de 2013 a 2015 sobre “As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã – UnB/Cedep”.

à superação dessas exigências” (REIS, 2011, p. 19). A situação-problema-desafio da pesquisa-ação nos leva à necessidade de elaborar o estudo do meio. Por meio da análise dessa elaboração, contaremos também sobre as descobertas da pesquisa que se dão a partir da identificação e encaminhamentos de superação que, de forma sistematizada, se tornam a produção individual e coletiva do conhecimento.

A roda é lugar de encontro das horizontalidades, no qual o diálogo, permeado pela escuta, favorece a participação ativa de crianças e adultos. Tem características de cooperação, pois, no vai e vem de perguntas e respostas, exercitamos as reflexões críticas sobre uma diversidade de temas que envolvem questões locais e globais. Assume o papel de cogerenciamento na elaboração das metodologias, a partir da participação ativa das crianças nos grupos de responsabilidade.

De forma interventiva e com intencionalidade, buscamos, na curiosidade do ser humano, tratar o saber como pedra fundamental (FREIRE, 2018). Portanto, um exercício sobre o respeito comum, autenticado por meio da autoridade e liberdade, desenvolvido pelo diálogo entre crianças e adultos.

3.4.3 Colecionadoras/es de lugares

A partir das significações das crianças, constituímos um estudo do meio para sistematizar os textos coletivos orais e escritos e outros documentos geográfico-históricos, que, reunidos, concebem a instalação nomeada pelas crianças como Colecionadores de lugares.

A instalação foi uma das possibilidades que o estudo do meio nos apresenta as produções individuais e coletivas frente à história e geografia do lugar e, assim, de seus sujeitos. Colecionadores de lugares é também uma atividade proposta pelas crianças para que juntas/os colecionássemos, em nossos potinhos, o que gostaríamos de guardar. Ao compartilhar no coletivo o que haviam guardado individualmente, libertavam-se os lugares e as pessoas, os sentimentos envolvidos por uma memória do que não se quer esquecer.

No coletivo, falou-se dos lugares, das casas, flores e pessoas. Foi assim, ao liberar uma das primeiras moradoras do Paranoá, pessoa que estava guardadinha em seu pote, que liberamos também sua história de vida e encontramos a liberdade de reconstruir as histórias e as geografias de seus lugares de moradia, com cada um dos elementos, lugares, casas e o tão mencionado, Dogão do Marcelo. Compor essas geografias-histórias nos levou a

compreender que: “se lugar é gente, gente é lugar” (JADER JANER, 2016). Essa inspiração veio da obra “O menino que colecionava lugares” do autor Jader Janer Moreira Lopes, com ilustração de Rodi Núñez.

Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019) - Fotografia da professora Fabi.

Figura 10 - Momento da leitura



A produção coletiva da instalação foi composta por desenhos, mapas, fotografias com legendas, vídeos, textos coletivos orais e escritos. Foi uma materialização didática sobre os nossos caminhos de pesquisa e de divulgação para a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Inclusive, uma das propostas finais era de abrir o espaço para visitas guiadas.

Em meio a uma diversidade de possibilidades, os três procedimentos metodológicos mencionados, de forma articulada, permitiram a obtenção e a cogeração dos materiais para análise qualitativa dos dados, temática do próximo capítulo. Lidar com tantos dados, saber utilizar os filtros necessários e delimitar para que a dissertação dê conta de seus aspectos burocráticos, por exemplo, o tempo para o término, foi ao encontro dos limites e possibilidades desses procedimentos metodológicos. Ademais, foi acontecimento que se converte em aprendizagem sobre os métodos e os procedimentos metodológicos que estruturam o campo empírico da pesquisa em questão.

4. CRIAÇÕES COLETIVAS DA PESQUISA

Quanto mais difícil a conquista, tanto mais gostosa a vitória. Quer se trate da verdade dos adultos: descoberta, invento, revelação; quer se trate de uma boneca dentro da panela. Toda a natureza é como Irene escondendo a boneca; e a humanidade, um laborioso esforço de busca, sou eu, um menino. Antes caí a lebre com a velocidade das minhas pernas e a esperteza da minha corrida, agora acho a boneca através da dedução, intuição, obstinação. E o que mais fazemos na vida, o que mais faz a humanidade inteira? Corremos atrás de lebres e procuramos bonecas. [...] Acabou o primeiro dia da minha nova infância. Quanta coisa em um só dia! Só registrei algumas das experiências, aquelas que por acaso me passaram pela memória, as que levaram mais tempo. Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por acaso, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando? (KORCZAK, 1981 p. 68-69)

A passagem escolhida faz alusão à busca da humanidade, “o correr atrás de lebres e procurar bonecas”, que lembra uma brincadeira muito comum das crianças brasileiras: esconde-esconde. Quando há duas/dois brincantes querendo brincar, frequentemente vão fazer muitos lugares de esconderijos. Trata-se de uma brincadeira que desacostuma os espaços e também as/os brincantes, que podem ocupar o lugar de quem esconde ou de quem vai se esconder. É preciso criar uma rápida estratégia para continuar a brincadeira. Ao observar uma criança pequena brincando, até mesmo quando ela sabe onde está a outra pessoa, exercer a ação de encontrar é uma emoção imprescindível.

A criança, ao buscar um esconderijo, um lugar para esconder a boneca, também exerce ações na espacialidade. São criações e transformações afloradas pelos caminhos dessa busca contínua da criança, que, ao brincar, cria e transforma a si mesma e ao seu meio. Segundo Vigotski (2010, p. 17, tradução Smolka), as “crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação”. É ser que é e está no mundo, com suas presenças, com ímpeto em andar correndo, que intui e sente a flor da pele cada momento.

Ao brincar, as crianças (re)interpretam a cultura, cada uma a seu modo. Esse processo, como apontam Lopes e Fernandes (2018, p. 142), fornece indícios para compreender como se dá o enraizamento no mundo. Os autores concebem que a reelaboração criadora “implica o potencial criativo/criador da pessoa para (re)interpretar a cultura, com base em uma atividade organizadora interna”. Pela própria vivência no espaço, ao atribuir significações e sentidos, as crianças reelaboram criativamente a sua realidade, quando (re)interpretam a cultura, renovando-a, de forma pessoal e criativa.

Corroboramos essas potências criadoras/criativas como forma de enraizamento no mundo e de renovação da vida humana. Nesse sentido, propomo-nos a aprender a escutar, a ler e a escrever com crianças, tendo como intuito compartilhar desse espaço de pesquisa que elabora um estudo do meio sobre o Itapoã e Paranoá, suas localidades de moradia na cidade de Brasília – Distrito Federal. Mas, como menciona Jader Janer (2016), se falarmos de lugar, falamos de gente. Assim, as produções que concebem o espaço-tempo da pesquisa nos contam sobre a relação entre crianças e delas com as/os adultas/os, inclusive a pesquisadora.

A pesquisa pode ser caminho para responder se é possível “contar as ondas do rio agitado que transborda”, mas também pode ser possibilidade para, em coletivo, compreendermos, à luz do passado e do futuro antecipado, o território em sua dimensão política, como parte da vida das pessoas. Estamos falando de um tempo aberto para um futuro novo, mas isso só é possível com a abertura espacial. Segundo Massey (2015, p. 95), a junção do espaço e tempo nos indica que o espaço conceituado “em devir é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também para a possibilidade da política”.

Nessa perspectiva, o passado nos conta sobre os contextos que influenciaram esse estado presente, que “agita e faz a água do rio transbordar”, simultâneo a um futuro, de reflexão-ação-reflexão sobre as possíveis relações que podemos tecer diante do que está posto, em temporalidades e espacialidades vivenciadas, por meio da imaginação e realidade. Ainda sobre a co-implicação do espaço e tempo, Massey (2015, p. 94) afirma que o tempo é uma fonte de estimulação para grande parte da filosofia, mas “que o espaço é igualmente divertido e ameaçador”. Trata-se de um convite para nossa imaginação espacial, como um lugar real para construções de trajetórias múltiplas e coetâneas.

Dessa forma, definimos o objetivo geral do trabalho, que é: analisar o potencial da práxis educativa, a partir da metodologia de estudo do meio, em uma pesquisa-ação com crianças dos anos iniciais da escolarização. Para fazer essa análise, que é também simultânea à elaboração da práxis, dois dos objetivos específicos serão abordados como eixos de análise da experiência: Propor metodologia de pesquisa-ação com crianças, articulada às pesquisas das crianças sobre suas localidades de moradia; Elaborar e sistematizar um estudo do meio com as crianças e comunidade escolar sobre os saberes referentes às questões espaço-temporais locais, do Paranoá-Itapoã.

Thiollent (2011) anuncia a importância da elucidação dos objetivos, que é uma relação entre objetivos de pesquisa e objetivos de ação. A pesquisa-ação vem de um arranjo do movimento popular local, que marca como situação-problema-desafio (REIS, 2011), a

falta de conhecimento da história do Paranoá e Itapoã pelas crianças, jovens e adultos de suas comunidades. Já o problema da ação é identificado em campo, com as/os participantes. Pensando sobre as formas e encaminhamentos de superação, a CAP, na figura da professora Fabi, se abre para construirmos esses caminhos como processo de pesquisa vinculado ao ensino-aprendizagem da turma.

O estudo do meio como metodologia do ensino de Geografia tem respaldo nos currículos orientadores da escola pública. Entendemos que seus princípios e pressupostos se assemelham aos da pesquisa-ação, inclusive quando abordam a relevância do contexto empírico, enquanto elemento que diferencia, especificando os processos e os resultados pelos quais se desenvolvem. Demais similaridades fazem referência ao trabalho coletivo, à participação ativa, que envolvem diálogos, questionamentos, criações autorais e horizontalidade na relação entre as/os participantes, ou seja, professora, pesquisadora e estudantes.

A pesquisa-ação traz referência sobre a importância da identificação do problema pelas/os participantes da pesquisa, que, neste caso, são as crianças. O estudo do meio foi caminho para a compreensão da situação de pesquisa e forneceu possibilidades para a sistematização dos processos criativos das crianças que indicavam e, simultaneamente, acionavam os encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio.

No caso deste trabalho, ambas as metodologias vincularam a criança como centralidade do processo de ensino-aprendizagem, o que se constituiu como elemento essencial para a superação da situação-problema-desafio em destaque. Todo o processo esteve ancorado às elaborações de textos coletivos orais e escritos, caminho que viabilizou a escuta e o registro da palavra própria das crianças para criar o estudo do meio em uma pesquisa-ação. Aprendemos, com as pesquisas na área das geografias das infâncias, que as enunciações das crianças são potências diante e sobre a vida vivida.

Por se tratar de crianças dos anos iniciais, com idades entre oito e dez anos, permitimo-nos aprender com as suas geografias. Elas nos mostraram como é possível “saltar pelo espaço, alcançando os dinossauros e lançando as cidades como foguetes”, como veremos no decorrer do texto. Por meio de suas palavras, elas ilustravam a abertura do espaço e nos encorajavam a conceber uma metodologia de pesquisa-ação envolvendo o estudo do meio, sem seguir uma linearidade pré-estabelecida.

As crianças trazem contribuições significativas ao arranjo dessas metodologias. Com seus questionamentos, colocam as/os adultas/os para pensar, pois montam perguntas de quem tem mentalidade aberta, relacional e múltipla. Se quisermos praticar pesquisas que

defendem diferentes modos de ser e estar para resolver problemas comuns, precisamos posicionar nossa atitude investigativa em um lugar que alcance as possibilidades da imaginação. As criações das crianças trazem marcas de outras geografias-histórias para contar, desenhar, escrever sobre as geografias-histórias das vivências de agora.

Ancorada na memória desses acontecimentos, este capítulo é sobre a busca para realizar os objetivos e, simultaneamente, descrever e analisar as ações de uma pesquisa coletiva. São diálogos que revelam os afetos espaciais, traduzidos pelas vozes, olhares, movimentos e demais expressões das crianças. Para lidar com essa complexidade, acolhemos o que as crianças tinham a nos dizer e, durante essa escuta coletiva, elaboramos as ações propositivas que constituíam a produção do espaço-tempo comum do/no Paranoá e Itapoã.

4.1 A composição das geografias-histórias do Paranoá e Itapoã com as crianças

Cristóvão Colombo. Sim. Se estamos falando de história e de primeiros moradores, foi ele, com certeza. Um silêncio paira no local. Não. Foram os índios os primeiros moradores do Paranoá e do Itapoã. Será? Com esses nomes, bem que poderia ser. Mas estamos falando de quem construiu a cidade. Então, foi Deus. É ele quem constrói tudo. Ué, mas Deus é uma força, não é uma pessoa. Só pode ter sido o Papa o primeiro morador. E... Tiradentes. Acho que foi ele, pode ter sido ele o primeiro morador. Ei, vocês se esqueceram dos dinossauros?

A primeira conversa em roda com as crianças foi mais ou menos assim, com um pouco mais de pausas para tentar representar um pouco da dinâmica daquele momento. Na íntegra, o diálogo aconteceu assim:

Pesquisadora: Vocês sabem a história do Paranoá e do Itapoã? As primeiras pessoas que chegaram aqui?

Árina: Cristóvão Colombo. (Nesse momento outras crianças concordam)

Pesquisadora: Aqui no Paranoá?

Júnior: Não, em outro país.

Pesquisadora: E aqui, no Paranoá, vocês já pensaram ou escutaram alguma história sobre quem foram os primeiros moradores?

Júnior: Os índios. (Nesse momento as crianças passam a se movimentar mais e a roda fica com diferentes pontos de diálogos. A professora Fabi pede a palavra seguindo com as orientações para organização das falas. Ela se prontifica a fazer o registro do texto coletivo escrito. Puxa um quadro branco com rodinhas, uma novidade para mim.)

Professora Fabi: Quem será que chegou primeiro no Paranoá?

Mais de uma criança responde: Cristóvão Colombo. (Fabi registra a pergunta e a resposta)

Professora Fabi: Quem mais concorda com isso? (De primeira, só a Árina levanta a mão, mas depois várias crianças também levantam. Novamente a roda ganha movimento e palavras são lançadas ao mesmo tempo)

Outras crianças passam a responder: Papa. Deus. Os índios. Tiradentes. Dinossauros. (A roda estava literalmente acalorada. Fabi continua anotando as respostas e, diante de tantas hipóteses, decidimos fazer uma votação. A maioria das crianças votou em Cristóvão Colombo como o primeiro morador do Paranoá e Itapoã).

Mariana: Quando o Júnior falou dos índios, eu me lembrei de uma história. Foi quando os índios moravam aqui em Brasília e uns homens de barco expulsaram eles de Brasília.

Professora Fabi: Foi assim? Ela aconteceu aqui no Paranoá?

Mauro: Na verdade, foram os portugueses que pousaram aqui no Brasil.

Professora Fabi: E será que essa história que a gente viu e estudou aconteceu aqui no Paranoá e Itapoã também?

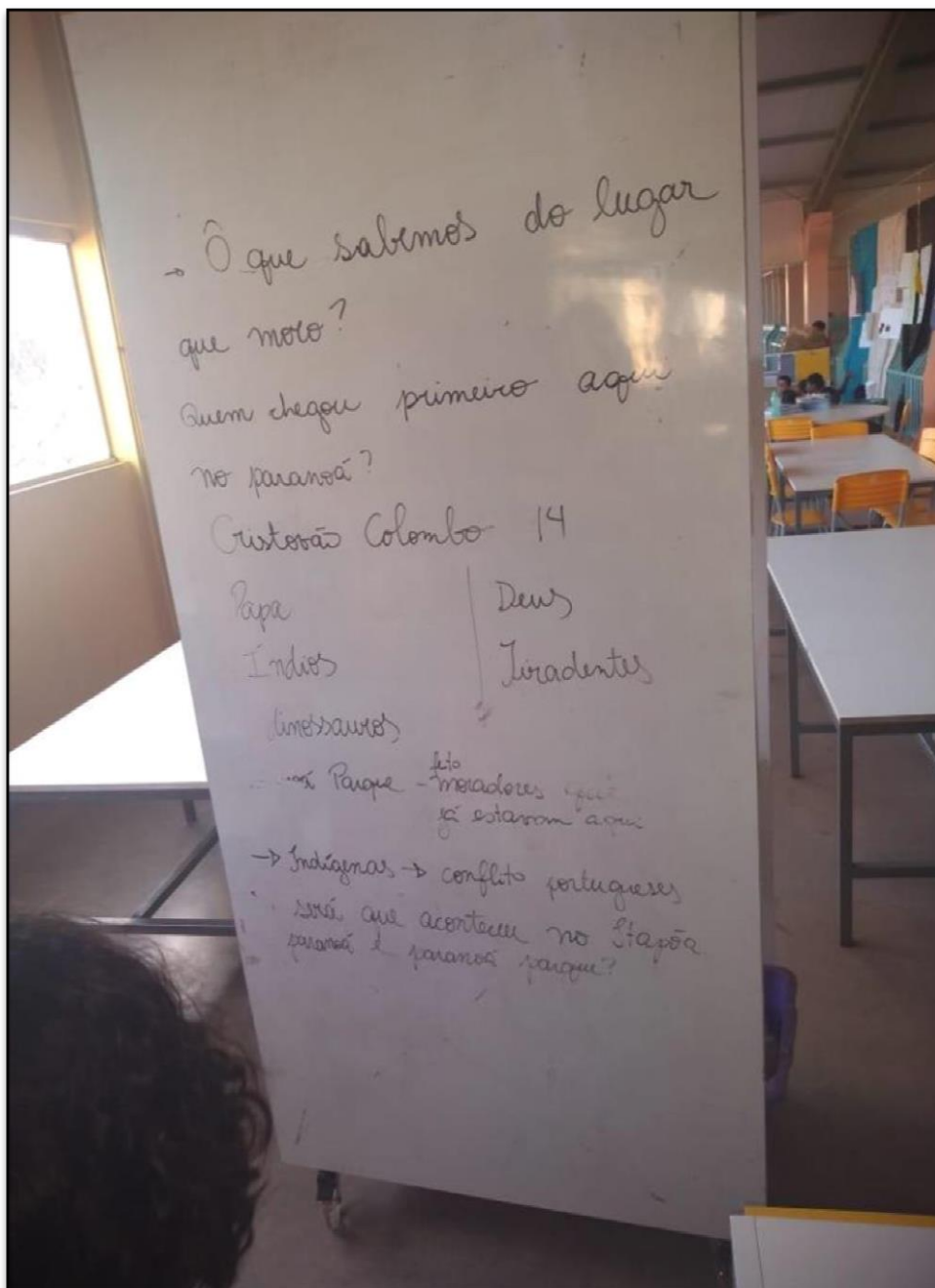
Mauro: Não, se não nós saberíamos falar inglês.

Ao falar a palavra história e perguntar sobre as primeiras pessoas que chegaram aqui, recebemos como resposta imediata a figura de um só homem. Parece que a história ainda carrega o herói, o indivíduo que faz e acontece, que representa todo um povo, todas as lutas, conquistas e descobertas. O interessante é que ela vai se desdobrando e revela de imediato a potência do diálogo e suas interações.

Enquanto as crianças se pronunciavam, eu observava Dione, educadora popular, uma das primeiras moradoras do Paranoá. Ao final, conversei com ela, que me disse: “As crianças não têm familiares antigos aqui no Paranoá, eles são novos na cidade”. A professora Fabi não se ausentou, estava ali, firme na escuta acolhedora desse saber das crianças, digna de uma ética admirável para com as crianças e demais adultas que com ela compartilham esse espaço de educação.

Encontramos o problema do estudo do meio: Quem foram os primeiros moradores? Pergunta que coincide com a situação-problema-desafio da pesquisa-ação: Como construir, a partir do currículo do cotidiano de crianças dos anos iniciais, as geografias-histórias do Paranoá e Itapoã para que elas conheçam algumas/alguns das/dos primeiras/os moradoras/es?

Figura 11. 1º Texto Coletivo: O que sabemos do lugar em que moro?



Fonte: Diário da pesquisadora (agosto de 2019).

Se seguissemos uma educação baseada na memorização de respostas a perguntas prontas, refutaríamos todas as hipóteses das crianças e diríamos, de uma só vez, que, por exemplo, que Dione fora uma das primeiras moradoras e, possivelmente, alguma/algum familiar ou vizinha/o. Contaríamos de uma só vez essa história. Não nos preocuparíamos com o plantar das sementes que é possível diante dos encontros geracionais. Nem daríamos

a atenção necessária no momento de adubar suas curiosidades epistemológicas. Muito menos nos engajaríamos a regar suas sementes a ponto de florir.

Essa passagem é para ilustrar que defendemos e nos desafiamos a aprender pelo diálogo, pela enunciação das crianças, como trajetória que nos transforma, como assinala Freire (2018, p. 68), ao dizer que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco.” Transferir conteúdos não faz parte de nossa intenção política diante do ato de conhecer. Assim, optamos pela construção coletiva desse conhecimento espacial-temporal que está sempre em devir, como aspecto próprio de nossa experiência vital.

Segundo Freire (2018, p.53), somos seres inacabados ou inconclusos, uma compreensão necessária para diferenciar “o ser condicionado e o ser determinado”. O autor explica que existe uma diferença do ser humano que não sabe sobre sua natureza inacabada, daquele que, inacabado, sabe que é condicionado, mas se reconhece como ser histórico e social, o qual “alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”. Freire (2018) menciona que essa presença no mundo não é de quem se adapta ao mundo, mas de quem nele se insere, sendo essa a diferença de ser objeto para sujeito da história.

Diante das respostas das crianças que, mesmo com a pergunta no plural, nos apontavam indivíduos, ter como estratégia a construção coletiva pode ser chave para construir histórias coletivas. Essas produções podem ser agregadoras de diferentes vozes e movimentos populares, organizados e também de coletivos, algo que vai ao encontro das geografias-histórias de suas localidades de moradia. É nessa possibilidade em nos reconhecermos como seres condicionados, de autonomia e potência criadora, que mora a esperança de constituir, no coletivo, um espaço-tempo em que somos sujeitos histórico-geográficos.

Minha primeira intervenção, antes mesmo da roda de conversa que gerou nosso primeiro texto coletivo, foi levar um livro para o momento da leitura, algo já da rotina da turma. Propus ao grupo fazer a leitura de um livro, que estava a encantar meu coração, “O menino que colecionava lugares”, do autor Jader Janer (2016).

Contei a história na roda, no chão, bem pertinho das crianças, mostrando as figuras e deixando que falassem espontaneamente. Na parte que mencionava o medo do menino, as crianças tentavam adivinhar de que medo tratava a história. Sugeriram o medo da altura, de ficar sozinho. Ao continuar a história, Júnior disse: “eu não quero esquecer a rua que eu moro”. As crianças acompanhavam com emoção cada lugar que o menino colecionava em sua lata de manteiga e, junto com ele, encenavam como

coleccionar os lugares. Ao final, queriam saber quem era o autor. Falei um pouco sobre ele, mostrei a foto e também do ilustrador. Terminei a leitura lendo as palavras do autor: “Um livro que, como a lata velha de manteiga, pode guardar muitas coisas e, espero, quem o ler ou folhear possa coleccionar novos lugares”. Em seguida, Mariana pesca minha sugestão. Ela levanta a mão e pergunta: “Nós podemos coleccionar os lugares em uma latinha?”. Atenta à fala da menina, eu peço para ela repetir. As crianças param, escutam e topam de imediato. A professora encaminha essa atividade para casa: Desenhar no caderno um lugar que você quer guardar na memória. (Diário da pesquisadora, 3 de setembro de 2019).

Contar a história desse menino que, cheio de medos e coragem, descobre, nos lugares, suas gentes, tal como descobre a si mesmo, foi ação certa no sentido da sensibilização das crianças para a paisagem ao redor e para que se inquietassem com a minha presença. Ao final, combinamos que nossa próxima atividade seria uma oficina de latinhas para coleccionarmos os lugares, sugestão de uma das crianças ao final da contação da história. Combinamos, então, que cada um levaria a sua latinha.

Em seguida, Levi me abordou enquanto eu tomava água: “O que você está fazendo aqui?” Já havia explicado na roda que gostaria de conhecer mais sobre o Paranoá e o Itapoã e que gostaria de saber desses lugares pelas crianças. Repeti essa intenção. Ele balançou a cabeça e saiu. Ao final do dia, ele não queria que eu fosse embora. Disse a ele que já estávamos todos nos arrumando para ir. Levi retrucou: “Só vou trazer minha latinha, se você ficar”. Dei risada e ele também, em seguida, nós fomos embora. Levi foi uma das crianças que se pôs a negociar sua participação. Sua postura foi um convite para que eu brincasse e dialogasse sobre questões diversas.

A leitura da história sobre o desejo do menino em coleccionar os lugares foi inspiração para a instalação “Colecionadores de lugares”, bem como as ações que culminaram nela. Em síntese, a oficina das latinhas, a trilha, as rodas de conversa para libertar o que guardávamos e, assim, as elaborações de textos coletivos orais e escritos com a Dione, compondo a partir de sua narrativa a história do Paranoá e o padrasto de uma das crianças, o Sr. João, contando sobre a história do Itapoã.

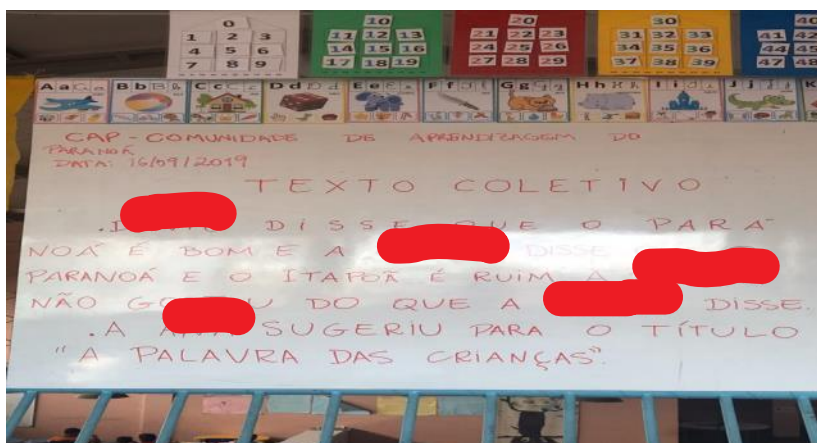
Para contextualizar esses diálogos, utilizamos o vídeo: “Pedras da Vila Paranoá”, contando com o aporte de mapas, vídeos e fotografias do Paranoá, Itapoã e Plano Piloto, em diferentes épocas históricas. Interagimos também com a ferramenta do *Google Earth* para nos localizarmos no globo terrestre. Foi a partir dessa ferramenta que localizamos ambas as regiões administrativas e produzimos o mapa com a identificação de pertencimento das crianças.

Analizamos o mapa do Paranoá e do Itapoã, assim como as fotografias de documentos e acontecimentos históricos. Trabalhamos com as fotografias que contavam sobre os momentos de nossa pesquisa. E, a partir desse acervo, construímos as legendas e confeccionamos a instalação, que envolvia as criações das imagens de fotografias e desenhos com os textos coletivos e individuais das crianças.

Após os acontecimentos de análises simultâneas, compreendo, diante dos dados, que as latinhas estavam sempre cheias e, a cada encontro, não só a esvaziávamos, mas também as preenchíamos. Ao falar sobre os lugares, as aflições, os medos, as coisas das quais gostavam e das quais não gostavam, novos olhares, sentimentos e curiosidades eram acionados. O movimento era esse: guardar-libertar, libertar-guardar, um diálogo-dialético que envolvia muitas perguntas e colocações sobre o Paranoá e Itapoã, sobre suas interações com os lugares e suas gentes.

Os textos coletivos escritos marcam os conhecimentos das crianças sobre seus lugares de vivências, síntese dos diálogos que alcançamos, para contar sobre as paisagens, os conflitos, as criações e, também, intenções fundamentadas nas palavras próprias das crianças. O texto coletivo¹⁷, “A palavra das crianças¹⁸” foi nossa primeira escrita coletiva sobre os diálogos das rodas de conversa.

Figura 12 - 2º Texto Coletivo “A palavra das crianças”



Fonte: Diário da pesquisadora (setembro de 2019).

A relação das crianças com a espacialidade de suas localidades de moradia envolve as pessoas com as quais elas compartilham suas vivências, passando a aparecer, assim,

¹⁷ José disse que o Paranoá é bom e a Sabrina disse que o Paranoá e o Itapoã é ruim. A Camila não gostou do que a Sabrina disse. A Mariana sugeriu para o título, “A palavra das crianças”.

¹⁸ Na figura, as tarjas em vermelho foram colocadas para resguardar o nome real das crianças participantes da pesquisa.

também a identidade do lugar. As rodas de conversa se desdobram em texto coletivo oral e escrito, como momentos para composição das histórias e geografias do Paranoá e Itapoã. São também encaminhamentos para a descoberta sobre quem foram as/os primeiras/os moradoras/es e apontam contribuições para a elaboração de narrativas em âmbito coletivo. Vejamos a passagem do diário de pesquisadora sobre a elaboração do texto coletivo oral.

Roda feita, conversa que é iniciada com a fala da Fabi, perguntando: “Vocês se lembram da Marina?”. As crianças respondem: “Sim”. Ela continua sua fala sobre minha presença: “A Marina gosta muito do Paranoá e Itapoã... Ela veio fazer um projeto bem bacana com a gente”. Em seguida me passa a palavra: “Eu gosto muito do Paranoá e do Itapoã, porque foi aqui que eu aprendi muitas coisas”. As crianças tomam a palavra para si e passam a dizer: “Eu moro no Itapoã”; “Moro no Paranoá”; “Itapoã”; “Paranoá-Parque”. aguardo o mapeamento que as crianças produzem sobre seus lugares de moradia.

Retomo contando sobre minha formação como professora junto às alfabetizadoras de jovens e adultos e, junto com a minha fala, Camila conta: “Meu tio tá estudando nesse lugar”. Sigo com a palavra, menciono a Dione, que é a educadora social da turma, “foi lá que eu conheci a Dione. Lá no Cedep e estou aqui porque quero saber mais do Paranoá e Itapoã”. (Aqui, na escrita, complemento. Queremos conhecer e (re)conhecer as crianças do Paranoá e Itapoã da Comunidade de Aprendizagem, o que elas têm a nos contar sobre seus lugares de moradia, como olham, sentem, o que sabem, o que querem saber, compreendendo, assim, na simultaneidade da práxis, suas significações ao produzirem coletivamente conhecimentos sobre sua localidade de moradia).

A roda, monta, desmonta. Peço a palavra e sinalizo que, enquanto a Fabi falava, tinha escutado algumas crianças dizendo que não gostavam do Paranoá e Itapoã: “Quando a Fabi falou que eu gosto muito do Paranoá-Itapoã, eu escutei gente falando que não.” Nesse momento, caretas, gestos negativos acompanhavam minha fala. Em mim, uma sensação inesperada, queria muito combater essa negação. E de repente um grito forte, bem do meu lado: “O Itapoã é ruim”, outras falas surgiam como eco, um tom mais baixo.

Fabi aponta que vai fazer as inscrições. A inscrição é uma lista com a ordem das crianças que levantam a mão para falar sobre o assunto da roda que se organiza com todos/as sentados/as no chão após o momento do parque. Elas se organizam junto à professora para terem garantidas suas vozes na roda. A professora contribui com posicionamento ativo e respeitoso às crianças diante de suas expressões diversas. Sabrina é a primeira inscrita: “É que eu, eu, eu né? que o Paranoá-Parque e Itapoã é mais ruim do mundo, ruim (repete a palavra 5 vezes). Sabe por que o Itapoã e o Paranoá-Parque é ruim? Porque eu tô com

vontade de matar o Paranoá-Parque, o Itapoã. Vontade de chamar um touro para comer aqui”.

Bem pertinho está Camila, que solta um “HAM HAM. Eu moro no Itapoã.” “Eu não gosto, eu não gosto do que ela falou”. (“Não gostei” / “não gosto” é também um dispositivo pedagógico que a professora trabalha com as crianças e que faz parte do PPP. É o termo utilizado para expressar as falas e/ou atitudes que envolvem as relações pessoais e sociais. Trata-se de um texto de profundo contexto para dizer ao/à outro/a do que não se gostou e fazer com que a/o outra/o compreenda seus sentimentos, sua posição diante de algum acontecimento).

Pergunto: “Por que você não gosta do que ela falou?” Camila: “Eu não gosto do que ela falou. Eu não gosto porque eu moro no Itapoã, no Itapoã e aí não tô gostando que às vezes o pessoal do Paranoá-Parque fica falando sobre o Itapoã. O Itapoã é muito legal, tem parquinho, tem uma escola, tem um monte de coisas.” Sabrina entre na fala: “E ainda sabe por que o Itapoã é ruim? Porque minha tia mora lá e minha mãe quer me mandar pra lá... teria que visitar a Camila, não quero. Odeio! Odeio! E eu quero morar lá no meu Paranoá-Parque, lá que tá bonzinho, lá tem calor lá, a gente fica em cima das janelas e tem parquinho.” Wesley, que está ao seu lado, acompanha: “Tem parquinho em cada rua”. Outras crianças confirmam.

Pergunto se existe tempo estipulado de fala e a professora responde que não, só havendo necessidade de se ter o cuidado para garantir a fala de todos/as. Retomamos as inscrições e a professora profere uma listagem com o nome de nove crianças inscritas. Fabi passa a fala para Camila concluir e ela diz ter finalizado. Sabrina pede novamente a palavra: “Posso falar? Posso falar?” A turma responde que sim e ela prossegue: “Eu gosto do Paranoá-Parque que mais do que o Itapoã”.

Peço para uma das crianças filmar a roda. É o Júnior que inicia a filmagem, vai acompanhar a fala da Árina, que, ao emitir sua voz, recebe algumas risadinhas das/dos colegas. Ela demonstra ter ficado chateada e interrompe sua fala. Fabi usa de um combinado do grupo Beija-flor e alerta que Árina se sentira desrespeitada. Pede respeito e atenção levantando um dos braços. Em seguida, algumas crianças e eu fazemos silêncio, erguemos um dos braços. Precisamos de alguns minutos para organizar a roda.

Árina retoma e diz não gostar do Paranoá porque tem muita violência. Menciona que naquele dia houvera um acidente e uma mulher tinha morrido. Wesley diz que foram duas e Júlio diz que foram três. As crianças relatam sobre a violência no Paranoá-Itapoã. Camila pede a palavra e conta sobre o brinquedo-robô que ela construíra junto com a família,

dizendo que fora o robozinho que havia escrito tudo para ela. A professora retoma querendo saber o que as crianças acharam sobre a fala de Sabrina. Júnior, que mora no Itapoã, disse gostar dos 3: Paranoá-Parque, Paranoá e Itapoã.

Mariana está com a palavra e diz que não concorda com Sabrina porque “gosto de todos os lugares”. É a vez de Lana que conta que, quando vem para a escola, sempre encontra o colega Luís na rua. Pergunto para ele e eles confirmam se encontrar fora do espaço da CAP. Ao meu lado, uma criança diz que encontra a Fabi (professora) lá no Itapoã. Logo penso na emoção que deve ser encontrar a professora fora da escola e bem pertinho de onde se mora.

As crianças demonstram os seus porquês, de gostar ou não, diante da minha afirmação em gostar do Paranoá-Itapoã. Separam Paranoá, Paranoá-Parque e Itapoã. Aparecem afirmações dizendo que no Itapoã não tem lojas, surgindo falas contrárias: “Tem loja sim no Itapoã”; “Não tem cachorro quente”; “Tem sim.” Algumas crianças se dedicaram a ressaltar as diferenças de um lugar para o outro. Camila demonstrou insatisfação ao ouvir que a Sabrina, moradora do Paranoá-Parque, falara mal do Itapoã, pois, como ela disse: “Sou moradora de lá e não gosto disso”.

Esse texto coletivo oral abordou, pela visão das crianças moradoras, um Paranoá e Itapoã mais distantes do que se supunha. Inclusive quando diferenciam o Paranoá, do Paranoá-Parque (que é um bairro da RA do Paranoá). A partir dos equipamentos das cidades, algumas crianças dimensionam se a localidade é boa ou ruim. O parquinho foi o lugar mencionado para caracterizar as diferenças entre as localidades. A escola também foi citada. O comércio, com suas padarias e lanchonetes, aparece, marcando que uma atividade de lazer frequente entre as/os moradoras/es é frequentar esses ambientes com seus familiares e amigos/as, assim como as casas de familiares, amigos/as e vizinhas/os.

Quando terminamos a roda, sem uma finalização para amarrar tudo que fora dito, separamos a turma em dois grupos. Um grupo foi fazer a atividade com a professora e o outro foi para a oficina das latinhas. As crianças levaram potes de margarina, uma levou um pote de fermento. Utilizamos papel A4 para colar em volta dos potes. As crianças fizeram desenhos e pinturas. Enquanto pintavam, desenhavam e jogavam purpurinas por todos os traços, instiguei novamente a conversa sobre quem chegara primeiro ao Paranoá e Itapoã. As mesmas respostas, “Deus”, “Índios”, “Cristóvão Colombo”, os “dinossauros”. Diante dessas respostas, era necessário compreender de onde vinham e como elas poderiam nos ajudar na elaboração das metodologias e da composição sobre as geografias-histórias do Paranoá e Itapoã.

Quem não levou pote também quis participar, buscando formas de permitir sua presença naquele espaço. Eu dizia que a orientação vinha da professora e pedia para a criança negociar diretamente com ela. Não voltavam. Ao final, as crianças do outro grupo apareciam, queriam ver os potes, os desenhos e faziam promessas de que na próxima aula eles iriam trazer os seus potes para a oficina.

Ao final daquele encontro, eu e a professora sentamos para conversar. Estava cansada, percebi que ela também, mas precisava dialogar sobre nossos próximos caminhos, os objetivos e sinalizar que não iria conseguir acompanhar duas turmas de 2º ano do vespertino, como ela havia proposto, assim que me inseri ao campo. Apesar de prontamente ter respondido afirmativamente, percebi que não teria tempo hábil para conduzir um trabalho com as duas turmas.

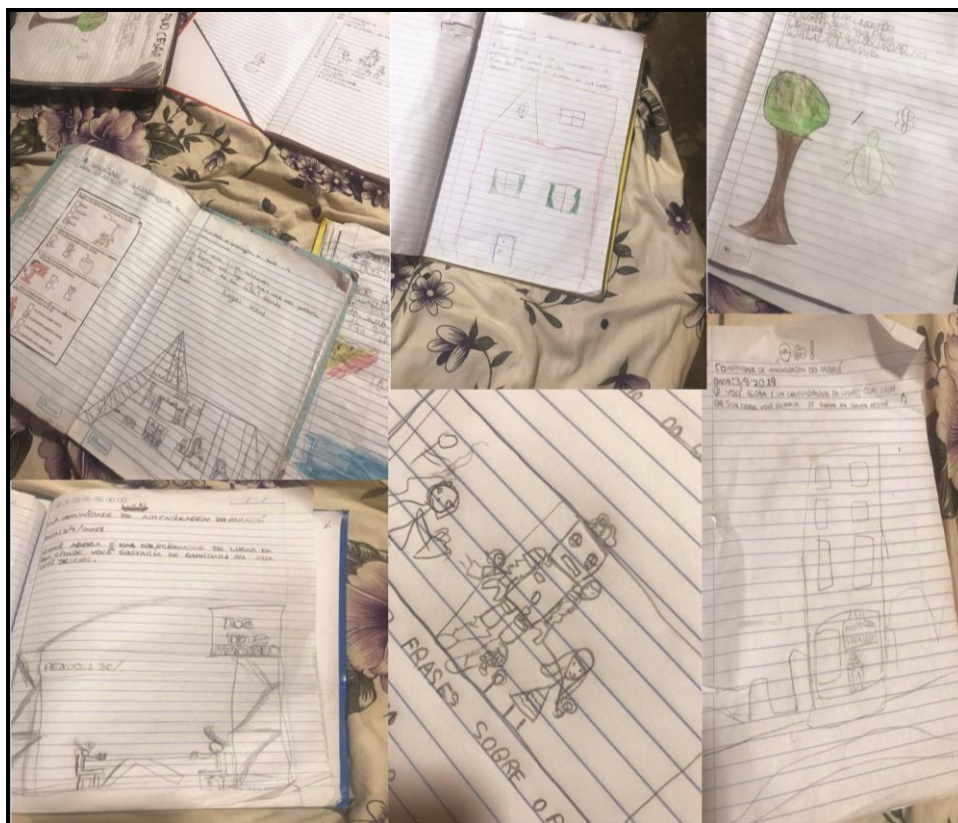
Conversamos e apresentei o cronograma que, no momento, pareceu não ter muito sentido. Expliquei-lhe que poderíamos mudar porque talvez não fosse possível cumpri-lo. Ela me perguntou o motivo e expliquei-lhe que não sabia se a turma estava realmente motivada por essa história a partir das suas primeiras moradoras. Tinha receio e algumas inseguranças. A professora Fabi sugeriu atividades motivadoras. Discutimos acerca de algumas possíveis abordagens e ela gostou da ideia de as crianças fazerem um desenho sobre a rua de moradia e de trabalharmos com uma atividade de mapas para localizar o Paranoá e Itapoã. Juntas, compreendemos que eram muitas as possibilidades para lidar com o que as crianças traziam sobre suas vivências relacionadas às suas localidades de moradia.

Foi uma conversa em que nos posicionamos, apontamos nossos limites, possibilidades e intenções. Dialogamos sobre as atitudes um tanto agitadas da turma e por isso repensamos a forma da roda e horário. Achei que, com a roda no chão e com a turma toda, eles poderiam estar muito dispersos. Ao escutar o áudio e assistir aos vídeos, percebi que, de fato, existia uma dispersão local que, conquanto, às vezes, perpassasse o grupo todo, não impedia, a participação de quem se sentia tocado pelo assunto. Sugeri que poderia ser uma roda com as cadeiras, mas voltei atrás e a professora parece não ter apoiado. Segundo ela, seria melhor realizar a roda no primeiro horário, antes do parque, sem o calor das 15h que adentrava grande parte do espaço do grupo Beija-flor. E foi, em meio a esses diálogos, que seguimos com o nosso trabalho coletivo.

Os olhares e as composições das crianças sobre os lugares na cidade, que elas querem guardar na memória, estavam dentro das latinhas e também em seus cadernos. De lá retiravam suas folhas amassadas e nessa dinâmica de aprender a se posicionar para falar, para escutar no coletivo, um Itapoã e um Paranoá emergiam da vivência das crianças para

demonstrar as suas reelaborações criadoras. Aos poucos, íamos tirando esses lugares, coisas e pessoas, como forma de libertar as possibilidades para re-imaginar a cidade e seus encontros, acontecimentos dos quais as crianças querem lembrar.

Figura 13 - Desenhos dos lugares que as crianças querem colecionar no Paranoá-Itapoã



Fonte: Diário da pesquisadora (setembro de 2019).

As crianças, de acordo com suas escolhas, registravam o que mais lhe chamava a atenção, como foi o caso do Márcio, ao desenhar o Dogão do Marcelo e gerar uma aceitação unânime sobre a importância desse lugar para o Paranoá e seus moradores. Mariana desenhou o Lago Paranoá, José, a panificadora, Júnior quer guardar as árvores e os insetos, que queria caçá-los para colocar dentro de potes pela cidade, sua brincadeira preferida. As casas de amigos/as ou familiares apareceram em vários desenhos que analisamos na roda coletiva, como lugares que as crianças querem colecionar. Inclusive, em um dos desenhos a casa aparece grudada na escola. Thaís contou que queria guardar sua casa, a CAP com os balanços e a sua amiga.

Camila relatou querer guardar o robô. A professora Fabi contou que as crianças tinham visto um na feira de ciências, evento que envolvera as escolas do Paranoá e que,

provavelmente, o desenho era sobre a atividade anterior. Mas, mesmo assim, Camila, quando perguntada sobre o lugar que gostaria de colecionar, disse que queria guardar o robô na memória. Em outra roda de conversa, ela já havia mencionado que construía um robô que fora quem escrevera tudo para ela. Já no final da pesquisa, quando em uma das rodas comentávamos sobre as diferentes datas de aniversário do Paranoá e Itapoã, Camila retorna a mencionar o robô:

Camila: [...] lembrei da nossa pesquisa, aí eu falei para o robozinho escrever, aí ele escreveu um textinho.

Pesquisadora: Traz para a gente ler esse texto.

Camila: Ainda tenho que terminar, porque ele é de três folhas que a minha mãe me deu. Aí eu vou terminar o texto e depois eu vou trazer, porque eu vou fazer. Aí eu vou trazer aqui. Quem conseguir ler letra cursiva vai ganhar um pirulito.

Essas falas de Camila ganham visibilidade neste momento da análise, pois o robô aparece em uma roda sobre as coleções e em outras duas rodas de elaboração do texto coletivo oral. A primeira é a roda em que ela se posiciona para defender o Itapoã, defender que o lugar que ela mora é um lugar de que ela gosta, pois vivencia esse lugar e sabe o que existe lá.

Camila sabe dizer que há escola, parquinho, restaurante universitário e outros equipamentos, para contrapor o que crianças moradoras de outras localidades dizem que lá não existe. Nessa mesma roda, ela pede a palavra para contar que, junto à sua família, ela criara um robô que seria o responsável por fazer suas atividades da escola. Na outra roda de conversa, com o Sr. João, padrasto de uma das crianças da turma, na qual abordamos a história do Itapoã, o surgimento da cidade, a construção das casas, ela traz novamente a presença do robô, para mencionar suas novas criações de escrita.

Não aprofundamos com a Camila quais seriam as suas significações em relação à presença do robô nas atividades, mas nos interessa indagar sobre a ligação que a criança traz, ao querer guardar o robô, mesmo quando estávamos a falar em guardar lugares da cidade. Ela conta que o robô participa das suas atividades escolares e da escrita do texto sobre “nossa pesquisa”, parafraseando as palavras dela. Nesse sentido, quais espaços-tempos essa criança quereria trazer para a roda?

No outro encontro, abordamos um pouco sobre o que seriam as disciplinas de Geografia e História. Enquanto escutava as crianças, Sabrina buscava a atenção de Dione e, de alguma forma, a minha. Ela contou que ela não gostava de ir ao Itapoã porque, quando ia,

ficava longe de sua mãe. Sabrina era uma criança que sempre me recebia bem e, em alguns momentos, ela me pedia para não falar mais do Paranoá e Itapoã. Ao final da pesquisa, disse que se sentia triste ao falar sobre sua localidade de moradia.

Essa fala, combinada a algumas outras, ao longo da pesquisa, nos permite associar que o gostar de onde mora é uma variável relacionada às pessoas com quem a criança se relaciona. Vejamos Júnior:

Júnior: Quando a gente vai para outro país, eu vou ficar triste, porque eu fico longe do meu pai e do meu irmão.

Pesquisadora: Mas, outro país, outra cidade?

Júnior: Não. Eu moro no Itapoã e, se eu for embora, eu vou ficar triste, porque eu gosto do Itapoã, eu não gosto de ir para outro lugar.

Pesquisadora: E o que você sente quando você fala sobre esse lugar, da sua moradia?

Júnior: Eu fico feliz.

Pesquisadora: Por que você fica feliz?

Júnior: Porque eu gosto muito do Itapoã, também porque lá moram as pessoas que eu gosto e os meus amigos.

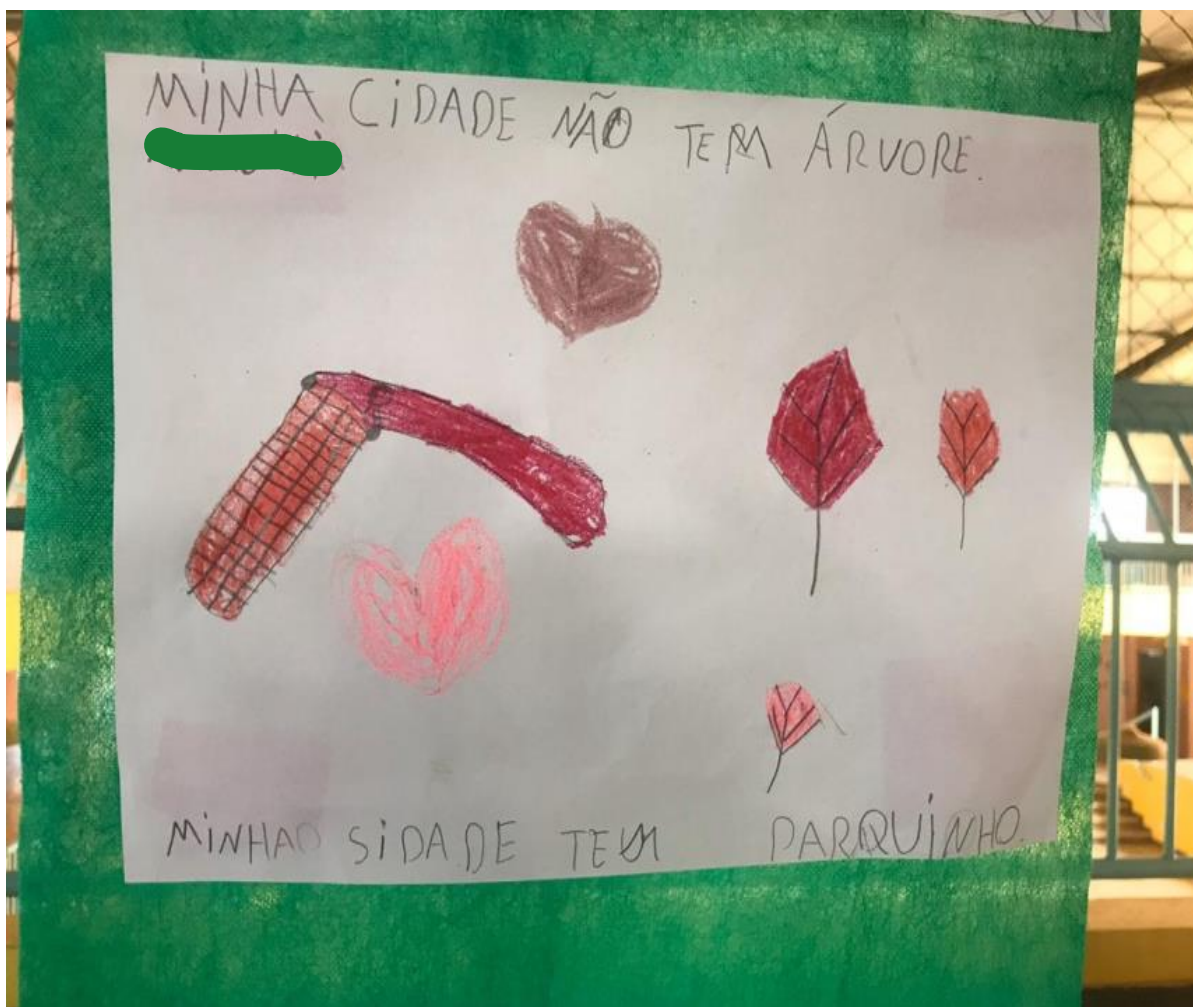
Pesquisadora: Isso é verdade. Quando você escutou aquelas rodas de conversa que a gente fez ou o padraço da Lana contando a história, o que você sentiu?

Júnior: Legal, é muito bom poder pesquisar o Itapoã.

Os vínculos na espacialidade formam seus laços nas pessoas do lugar. A cidade é lugar que envolve nossas afetividades, sendo uma delas a sensação de felicidade. A fala de Júnior contempla uma de nossas aprendizagens ao longo do processo, que é sobre o reconhecimento da cidade para além de seus bens de serviço e equipamentos. É sobre espaço como um lugar criado pelas pessoas e que esse lugar é um lugar de direito, inclusive de poder pesquisar sobre o Itapoã.

Como identificar essas localidades também foi um de nossos caminhos. Isso parte foi registrado na instalação Colecionadores de lugares - o que tem e o que não tem na minha cidade - seja pela constatação das inúmeras panificadores e vendinhas de salgado, seja pela denúncia de guardar flores e desenhar árvores, como desejo por mais flores perto de casa, por mais árvores na cidade. Enquanto elaboram seus desenhos, as crianças desenharam também corações, como mostra Maria Paula em seu desenho e legenda a seguir

Figura 14 - Desenhos, o que tem e o que não tem na minha cidade



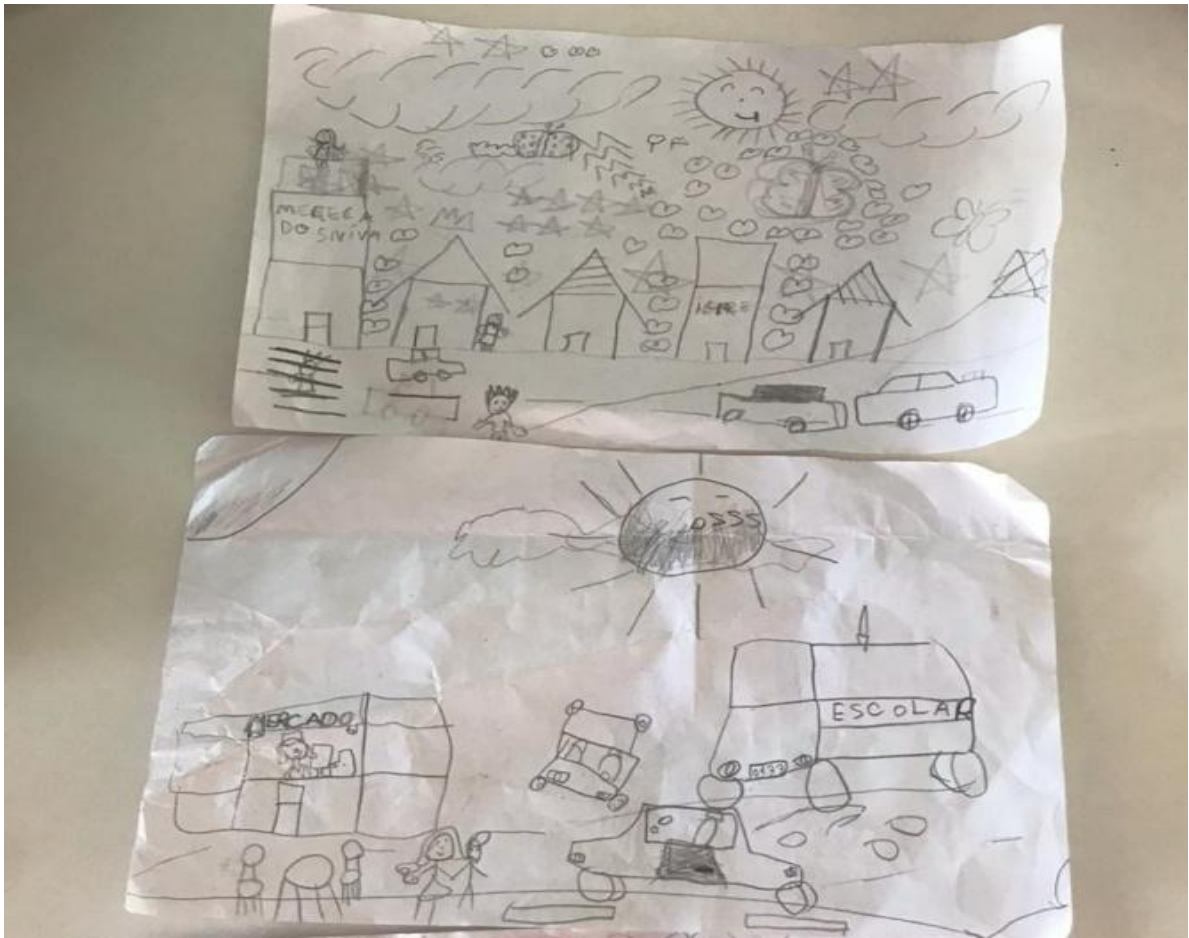
Fonte: Diário da pesquisadora (setembro de 2019).

Outra questão refere-se à ausência de flores e também ao desejo por mais flores. Assim, como Maria Paula, Manoel, ao final da pesquisa, disse que o que ele mais gostara de guardar em seu potinho fora uma flor, já que não havia flores perto de onde ele mora.

Acessar os potinhos nos levou aos desenhos das ruas de moradia das crianças. Árina nos contou que a cena de seu desenho fora vista da laje da casa dela. Ao mesmo tempo que observávamos os elementos que Árina gostaria de guardar em seu potinho, Sabrina se pôs a falar: “Eu vou guardar a senhora e eu vou guardar o Tu. Eu vou guardar a casa da Camila e ela. Vou guardar a casa da Thaís, da Alice, da Natássia e da Maria Paula.” Árina retoma com a palavra, mostra e diz que vai muito ao mercadinho e que lá as crianças gostam de soltar pipa.

Antônio, embora não quisesse falar sobre o desenho, fazia afirmações: “É o sol dormindo”. “É a rua.”

Figura 15 - Desenhos sobre as localidades de moradia, o Itapoã



Fonte: Diário da pesquisadora (setembro de 2019).

Os desenhos são como fotografias para quem anda por lá. São muitas casas, todas bem juntinhas. Dependendo do lugar, existe também uma sensação de cinza. Nas ruas que dividem espaços com as casas, são poucas as árvores. E, mais uma vez, os corações para representar o afeto como parte da rua. Esses desenhos são de crianças moradoras do Itapoã, lugar de grande quantidade de casas, uma do lado da outra, separadas por estreitas ruas para os carros, em frente mais casas. Há também as avenidas principais onde estão localizados os estabelecimentos comerciais.

Figura 16 - 3º texto coletivo. O que sabemos?



Fonte: Diário da pesquisadora (setembro de 2019).

Camila: Eu não acho essa ideia boa, porque lá no Itapoã tem parquinho, tem uma escola pertinho, perto do parquinho, tem uma biblioteca.

Pesquisadora: Vamos só organizar. Segura isso que você está me falando. Primeiro, vamos botar assim: O que sabemos do Paranoá? E aqui atrás?

Camila: Do Itapoã.

Pesquisadora: Ou então em outra cartolina, é melhor.

Mariana: Tia, tive uma ideia: que tal se a gente fala só do Paranoá e o outro só do Itapoã.

Camila: Eu vou falar do Itapoã.

Sabrina: Eu quero falar do Paranoá.

[...]

Pesquisadora: O que sabemos do Paranoá? Quem quer ser o primeiro a falar? A Mariana levantou, depois a Camila, depois a Sabrina.

Mariana: Eu gosto do Paranoá. Eu também gosto do Itapoã, sendo que eu nunca fui no Itapoã. Eu nunca fui de ser uma menina que só gosta do Paranoá e não gosta do Itapoã, eu gosto de todos os lugares.

Pesquisadora: Estou anotando. Pode falar.

Camila: Eu gosto de Itapoã, mas eu não gosto que gente fale mal do Itapoã, porque se uma pessoa fala mal do lugar de outra pessoa, é porque que ela está falando do lugar que ela não gosta. Eu acho essa ideia muito boa, mas eu estou querendo falar outra coisa.

Sabrina: Eu nunca fui no Itapoã com a Camila.

Camila: Um dia ela já me viu, não é?

Sabrina: Eu vi a Camila.

Camila: Aí eu falei “Sabrina” e ela foi lá. Aí eu gosto mais de Itapoã.

[...]

Sabrina: E o Itapoã, eu só vi a Camila passando.

Camila: A gente ficou brincando lá com as bonecas da minha mãe, muito bom. Aí depois chamei a minha amiga Letícia, a gente ficou brincando.

Sabrina: E, ainda, a mãe da Camila estava conversando com a minha mãe, não é?

Camila: Estava. Aí ela fez um café e fez um chocolate para mim, para o Tadeu, que é o meu irmão, e para a Sabrina. A gente ficou lá tomando. A gente ficou brincando até a noite.

Sabrina: E minha mãe foi embora.

Criança: Já pensei.

Pesquisadora: Vou escrever assim: “Já vi a Camila no Itapoã...”, termina a frase. “...e a gente brincou?”

Camila: A gente brincou até meia noite, que ela dormiu lá na minha casa. Foi festa do pijama.

Sabrina: Foi não.

Camila: Foi. Não lembra?

Sabrina: Foi.

Pesquisadora: “E a gente brincou”.

Sabrina: Tia, escreve meu nome também, eu e a Camila aqui.

Pesquisadora: Não, eu vou escrever o seu porque foi só você que falou, não é?

Camila: Eu também falei.

Pesquisadora: Está bem.

Sabrina: S-A, B de bola, R-I-N-A.

Alice: Não, é para escrever o nome dela inteiro.

Sabrina: Não, é só isso.

Camila: C-A-M-I-L-A

[...]

Sabrina: Tia, eu quero falar de novo.

Pesquisadora: Gente, deixa eu explicar uma coisa para vocês. Nós estamos fazendo uma atividade que é assim: o que sabemos do Paranoá?

Sabrina: Eu sei que ele é legal.

Pesquisadora: O primeiro falou: “gosto do Paranoá, mas nunca fui ao Itapoã, gosto de todos os lugares”, Mariana.

Mariana: Fui eu.

Pesquisadora: “O Paranoá-Parque tem brinquedos. Já vi a Camila no Itapoã e a gente brincou”, Sabrina e Camila. E vocês, o que vocês sabem do Paranoá? O que tem no Paranoá?

Alice: O Paranoá tem tudo.

Pesquisadora: Tem tudo?

Alice: Tudo.

Pesquisadora: Quem pode fazer as inscrições?

Sabrina: Eu.

Camila: Eu quero, tia.

Mariana: Tia, eu nunca fiz inscrição.

Sabrina: Deixa, tia.

Camila: A Sabrina já fez.

Sabrina: Tia, eu posso escolher? Gente, eu posso escolher?

Camila: Não.

Mariana: Eu sei que vai ser a Thaís que você vai escolher.

Sabrina: Lana.

[...]

Pesquisadora: Gente, mas já foi a Lana. Lana, pega lá aquela prancheta para fazer a inscrição. E você é a primeira a falar.

Lana: Tia, essa caneta é tão bonita, rosa.

Alice: Tia, que tal a gente fazer assim: a gente escolhe quem vai ser a primeira e quem vai ser a segunda. Primeiro vai ser a Sabrina, depois vai ser a Mariana, vai ser eu.

Pesquisadora: Então vamos voltando aqui para a gente fazer o negócio direito. Prestem atenção aqui. A gente está fazendo um texto: o que sabemos do Paranoá? Quem vai falar agora é você, Thaís?

Thaís: É.

Pesquisadora: Então, vou passar a palavra para a Thaís a gente vai escutar a Thaís. Alice e Mariana, agora a palavra está com ela.

Thaís: Eu sei que lá no Paranoá tem parque, tem padaria, tem mercado, parque de diversões.

Sabrina: Tem, tia.

Lana: Lá também tem um circo.

Alice: Tem circo, tem parque de diversões.

[...]

Pesquisadora: Não é aqui, gente. Cadê aquela prancheta, com o papel, que vocês fazem a inscrição na roda? Sabe aquela prancheta, o papel branco? Você só escreve o nome? Você faz um pouquinho e a Lana faz um pouquinho, pode ser?

Sabrina: Não, tia.

Pesquisadora: Você faz a rodada do Paranoá e ela faz a rodada do Itapoã, pode ser?

Lana: Eu do Itapoã.

Camila: Não, eu também sou.

Pesquisadora: Gente, olha só, se ficar nessa briga a gente não vai conseguir fazer o que tem que fazer.

Mariana: Eu e a Sabrina somos do Paranoá, eu e a Sabrina vamos escrever do Paranoá.

Pesquisadora: É, pronto. Então, agora faz a inscrição. Quem vai ser a próxima a falar?

[...]

Lana: É a Camila.

Pesquisadora: Vai, Camila. Sobre o Paranoá, o que você sabe sobre o Paranoá?

Camila: Eu vou falar só quando todo mundo estiver em silêncio.

Pesquisadora: Gente, tem que fazer silêncio. Faz o seguinte, quem é que ia ajudar? Fica lá do lado. Quem vai dizer as letras são vocês, bem baixinho, do lado dela. Você que vai falar agora, Camila? Então fala. O que sabemos sobre o Paranoá?

Camila: O Paranoá, lá tem circo. Eu já entrei lá no circo, mas eu fiquei com medo do palhaço.

Thaís: Eu sei que no Paranoá tem lojas.

Mariana: Eu sei que o Paranoá tem o Lago Paranoá.

Sabrina: Eu já fui lá no Lago Paranoá, é muito bom lá, eu banhei lá.

Pesquisadora: Só isso que o Paranoá tem?

Mariana: Tem muitas coisas.

Pesquisadora: E onde que vocês estudam?

Thaís: No Paranoá.

Pesquisadora: E o que mais, então, que o Paranoá tem?

Mariana: Tem escolas.

Alice: Uma escola que se chama CAP. Escreve: uma escola que se chama CAP. Deveria ter um I aqui.

Pesquisadora: O C é de comunidade, A é de aprendizagem, do Paranoá. Mas poderia ter um I porque poderia ser de Paranoá e Itapoã. Boa ideia essa a minha, vou falar para as meninas.

Alice: Para a Fabi e a Dione?

Pesquisadora: É. Quem foi que escreveu? Foi a Mariana, Camila e Thaís.

Mariana: Eu falei que no Paranoá tem o Lago.

Lana: Deixa eu ficar perto.

Alice: Não, é eu e a Sabrina.

Thaís: Já acabaram as inscrições.

Sabrina: Tia, já acabaram as inscrições?

Pesquisadora: Agora vai começar do Itapoã.

Thaís: Não, a tia disse que já acabaram as inscrições.

Pesquisadora: Agora a gente vai falar do Itapoã.

Camila: Eu primeira.

Sabrina: Tia, eu posso escrever meu nome aqui?

[...]

Pesquisadora: Quem vai fazer a inscrição é a Lana.

Sabrina: Depois sou eu.

Lana: Tia, o que é isso?

Alice: Tia, eu posso gravar agora?

Pesquisadora: Agora não.

Lana: Alguém mais vai falar? Sabrina, vai falar?

Sabrina: Sim.

Pesquisadora: E o que vocês veem que tem lá?

Camila: Eu vejo que tem um restaurante, um circo.

Pesquisadora: No Itapoã?

Camila: Circo, não. Tem vendinha de salgado.

Sabrina: Que salgado?

Camila: Oba Salgado.

Lana: Tia, eu achava que isso aqui gravava a nossa voz.

Camila: Onde que é aquele negócio que a gente compra pão?

Pesquisadora: Padaria?

Camila: E lá se chama Quarta do Pão.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma coisa. Quem vocês conheceram que é lá do Itapoã?

Camila: Eu conheci várias coisas.

Alice: Eu conheci a Thaís.

Camila: Eu morava lá no Itapoã desde que pequenininha.

Lana: Tia, isso aqui grava a nossa voz?

Pesquisadora: Se clicar, grava. Tem que clicar, quer clicar aqui?

Lana: Sim.

Pesquisadora: Fecha aí, então.

Lana: Cliquei.

Pesquisadora: Pronto, agora vai gravar. E vou escrever assim: Restaurante, Oba Salgado e padaria. Eu moro no Itapoã. Camila. Tá bom?

No 3º texto coletivo oral e escrito: “O que sabemos do Paranoá e Itapoã?”, ao dialogar e escrever sobre o Paranoá, os conflitos giraram em torno das negociações necessárias para a escrita e organização das falas, diferentemente do diálogo em relação ao

Itapoã, que abarcara divergências e diferenças em relação à leitura da paisagem. Apesar de a maioria das crianças ser moradora do Itapoã, as falas que ganham destaque, nesse diálogo, apontam que essa localidade é pouco conhecida. Fato que gera curiosidade, visto que o que não está dito também é representação de algo. Conquanto sejam reflexões que não vamos abordar neste trabalho, percebemos ser uma temática de aprofundamento sobre as questões territoriais, funcionais e simbólicas.

Na produção desse texto, duas crianças moradoras do Paranoá disseram que não frequentavam o Itapoã. Mauro disse: “Não sei nada do Itapoã”. Mariana contou que nunca fora lá e algumas crianças ao seu lado concordaram. Camila, novamente, defendeu o Itapoã, dizendo que lá havia muita coisa. André mencionou sobre a padaria chique, o que traria beleza ao lugar, mas que a rua era cheia de lixo. Em defesa, Camila e Thais retrucaram argumentando não haver lixo em suas ruas. Ainda assim, os textos se misturam, vez que não parece possível falar do Paranoá sem falar do Itapoã e vice-versa. Por exemplo, Sabrina disse que já fora ao Itapoã e lá tinha encontrado Camila, que é moradora da cidade. Sabrina morava no Paranoá-Parque, mas fora ao Itapoã porque sua mãe teria uma amiga morando lá.

Mantive o texto do diálogo quase na íntegra para refletir sobre alguns pontos referentes à constituição dos procedimentos metodológicos da práxis educativa. A pesquisa-ação, assim como o estudo do meio, tem que lidar com processos de tomadas de decisões, por mais naturalizadas que possam parecer. A escolha de quem vai realizar as inscrições, escrever o texto, mediar a roda, são exercícios de autonomia e exigem responsabilidades coletivas.

Thiollent (2011, p. 30) considera que uma das qualidades decorrentes do processo de pesquisa-ação está em levar “a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as ‘explicações’ dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados”. Sendo esse autor umas das grandes referências na abordagem dessa metodologia etnográfica, aportamos questões abordadas em seus estudos para embasar nossas reflexões diante da complexidade e interatividade das experiências vividas em coletivo.

Entendemos que a produção sistêmica do conhecimento está relacionada ao que nos ensina Freire (2018, p.121): “trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”. A inscrição é ferramenta da prática da assembleia, para organizar, garantir espaço e circulação das diferentes vozes. No caso da pesquisa, houve criança que participou ativamente dos diálogos, outras não falavam muito, mas apresentavam outras

contribuições ao longo dos dias. Consideramos que o silêncio também é posicionamento e elaboração sobre o que está acontecendo ou mesmo sendo dito.

Buscar o som dos fonemas, escrever as palavras, ler o próprio nome. Acontecimentos que se davam na roda com as crianças, durante a elaboração dos textos coletivos, uma aquisição da leitura e escrita perpassada pelo diálogo. Da palavra própria da criança, a professora prosseguia com a alfabetização da turma. A pesquisa não estava descolada da necessidade de leitura e escrita das crianças do 2º ano da CAP, sendo, antes, suporte para acessar a vida delas. Entendemos que a alfabetização também é um processo de dentro para fora.

Como apontam Reis, Corrêa e Menezes (2020, p. 1054), “o texto coletivo é produto e processo ao mesmo tempo. A escuta, a fala, o fazer “em-sendo” e o ser, são condições fundamentais para caracterizar o diálogo como transformação de si mesmo, do outro, do conjunto das relações sociais e da sociedade”. Nesse sentido, a abertura ao diálogo e o respeito à autonomia das crianças em contexto escolar não têm um fim em si mesmos, estando imbricados nos contextos culturais, sociais, históricos e geográficos.

Tendo em vista os raciocínios imprecisos, diálogos e/ou argumentações que envolvem um processo de educação preconizado pelo coletivo, encontramos respaldo a partir do que autor argumenta como legitimidade científica. Segundo Thiollent (2011, p. 34), “a lógica formal clássica, com suas formulações binárias (verdade/falsidade, terceiro excluído etc.), é de pouca valia para dar conta de conhecimentos cujas características são principalmente informais e obtidas em situação comunicativa (ou interativa)”.

Já o 4º texto coletivo é sobre a trilha na terra dos antigos pinheiros. Ir ao Itapoã ou ao Paranoá é encontrar em seus trajetos áreas com grandes quantidades de pinheiros, parece cenário de outro país. A trilha foi uma atividade escolhida para ser realizada com as crianças do Paranoá e Itapoã. Combinamos esse desejo com a possibilidade de colecionarmos mais paisagens, pessoas e, quem sabe, flores.

Figura 17 - Trilha, colecionadores/as de lugares



Fonte: Diário da pesquisadora (outubro de 2019).

O texto coletivo escrito diz:

Nós vimos o Lago Paranoá, árvores cortadas, quebradas, queimadas, grama seca e o Paranoá-Parque. A Dione viu o céu, a Carolina viu as plantinhas, Júnior viu a bandeira do Brasil, Paula viu plantas queimadas e o Gabriel os passarinhos. Elias, Manoel, Camila e Árina querem guardar a escola toda. Thaís quer guardar a Fabi e uma galera quer guardar a Dione e a Marina. Queremos voltar para colecionarmos lugares. (Diário da pesquisadora, 02 de outubro de 2019)

As crianças se localizam na trilha a partir não só de seus sentidos, mas também de seus repertórios. Muitas perguntas e respostas são formuladas em relação à mudança na paisagem e ao que está posto nela. A organização das casas bem juntinhas do Paranoá difere dos prédios espaçados do Paranoá-Parque. Essas diferenças espaciais podem ser vistas da trilha. A impressão é de que há um muro invisível, que separa um lugar do outro. Na foto a seguir, o Paranoá-Parque está à esquerda de Júnior e o Paranoá à direita. Inspirado na forma como o “menino” do livro colecionava lugares, rapidamente ele se pôs a colecionar os seus.

Figura 18 - Coleccionando os lugares nas latinhas



Fonte: Diário da pesquisadora (outubro de 2019).

“Não há paisagens fora das emoções, todas são portadoras de sentimentos” (LOPES e FERNANDES, 2018, p. 217). Quando fizemos a votação para escolher o lugar que iríamos trilhar, foi unânime a escolha por andar sobre a terra que um dia pertencera aos pinheiros (olhar figura 2, do capítulo 3). A possibilidade de olhar o céu, mesmo sem precisar olhar para cima, era uma marca daquele lugar. O sol estava bem pertinho, algumas crianças queriam sombra, mas os pinheiros foram cortados e, como disse uma das crianças, “agora dá até para ver o lago”.

Figura 19 - Coleccionando os lugares nas latinhas



Fonte: Diário da pesquisadora (outubro de 2019).

Sabrina (figura 19) encontrou uma flor de pinheiro, uma das únicas pelo caminho, e logo colocou em seu potinho. Na trilha, as curiosidades giravam em torno do que tinha acontecido com os pinheiros, logo aqueles que estavam lá desde a infância de Dione. No momento, muitas especulações e ela nos conta que ouvira dizer que “vão construir um cemitério aqui”. Ao pesquisar na internet o porquê da derrubada dos pinheiros, encontrei uma reportagem da emissora da Globo em janeiro de 2019. No DF TV, o jornalista conta:

em 2017 um decreto transformou o parque em floresta. Pelo texto do decreto: “É vedada atividade ou empreendimento público ou privado na Floresta Distrital dos Pinheiros que comprometa as características naturais da área ou que coloque em risco a integridade dos ecossistemas e da biota local”. A autorização do uso da floresta cabe ao Ibram, que segundo os moradores, estava dando informações desencontradas sobre essa permissão. (<https://globoplay.globo.com/v/7299154/>).

Figura 20 - Figura: Correio Brasiliense, 18 de agosto de 1989



Fonte: Fotos de Janaína e Marina no acervo do Cedep (outubro de 2019).

Atualmente, esse território passa por conflitos de interesses relacionados ao uso de seu espaço geográfico. A relação entre os espaços públicos e os privados, que ainda não estão habitados, também gera disputas, algo comum ao surgimento dessa localidade de moradia. Em pesquisa ao acervo do Cedep, junto a uma colega¹⁹, encontramos os jornais da

¹⁹ Janaína Segatto de Menezes, pesquisadora do Genpex e professora da SEEDF. Nossa ida ao Cedep foi motivada pela apresentação oral de nosso artigo coletivo "Ciência e Texto Coletivo na Educação de Jovens e Adultos" na IRED: I Conferência Internacional de Pesquisa em Educação, realizada em Barcelona, 4 e 5 de novembro de 2019.

época. No ano de 1989, a derrubada dos pinheiros sinaliza a marcação territorial do atual Paranoá.

A história do Paranoá é definida por disputas ocorridas em seu território desde a construção da capital. Consideramos a história oficial de Brasília a partir do dia 21 de abril de 1960, data em que a nova capital é inaugurada ainda com Juscelino Kubitschek na presidência.

Brasília, cidade de sonho e utopia urbana, uma nova nação vislumbrada pelos brasileiros, nos ideais de modernidade, do urbano industrial. Sonhada desde a época do Império, pelo olhar da arquitetura, ela nasce na ponta do lápis, uma cidade referência em qualidade de vida. O discurso em relação à cidade que emergia era de igualdade, sustentada por um projeto arquitetônico e urbanístico de Lúcio Costa, que, por si só, produziria uma nova ordem, outra forma de organização social.

Porém, outras narrativas sobre a história de Brasília aparecem no vídeo “Pedras da Vila Paranoá” e também são apresentadas em diferentes dissertações e teses (REIS, 2011; JESUS, 2007; SOBRAL, 2018; CORRÊA, 2013; SAADS, 2014; SANTOS, 2018). Essas pesquisas, em formatos audiovisual e acadêmico, nos contam sobre pessoas que saíram de diferentes Estados do Brasil, antes mesmo de sua inauguração, na busca por melhores condições de vida. Suas histórias retratam que o trabalho era a oportunidade para conquistarem suas moradias e, assim, se estabelecerem no centro do país.

Dessa forma, as pessoas vieram para ficar e por aqui já provocavam transformações. Embora o Estado tenha promovido e divulgado esse lugar, quando tudo ficou pronto, negou aos trabalhadores a possibilidade de se estabelecerem definitivamente. Assim, foi organizado todo um programa de retorno dos migrantes para suas terras natais. Entretanto, isso não foi suficiente para lidar com a questão da moradia, como se vê:

Os trabalhadores que para cá foram atraídos pelos governantes, após a construção da cidade foram "convidados" a se retirar. E fica necessário esclarecer que o surgimento das cidades satélites e o assentamento de algumas ocupações irregulares - como a cidade livre, atual Núcleo Bandeirante - foram fruto da luta dos trabalhadores que ao construir a capital da República não aceitavam a ideia de deixá-la. (JORNAL DO PARANOÁ, 1988, p. 3).

O Jornal do Paranoá, documento confeccionado pela população local organizada, conta sobre a história do processo de fixação da moradia, ainda na época da Vila. São registros que destacam as tensões de viver no limiar das expulsões. Autoras como Sassen (2016) e Massey (2015) contribuem para o entendimento relacionado às expulsões de

territórios, lugares e até mesmo da vida. Sinalizam o desmonte do Estado como estratégia financiada pelo próprio Estado para não se comprometer com o social. A estratégia segue pelas desarticulações das lógicas de bem-estar social para alavancar a necessidade de articular uma única lógica, que é excludente e homogeneizadora, pressupostos colonialistas e capitalistas.

O Estado se incumbiu de garantir a singularidade da história de Brasília e tratou de expulsar, ao máximo, as/os trabalhadoras/es de baixa renda, os candangos. Muitas/os foram resistindo, se organizavam e construía seus barracos nos arredores do Plano Piloto²⁰ e ainda mais afastados. Dessa maneira, deram origem a algumas das cidades-satélites, que atualmente compõem as 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal. O Plano Piloto, que está a 15km do Paranoá, foi destinado ao funcionalismo público, com uma arquitetura urbanística organizada para uma determinada população, que ainda iria ocupar seus espaços de moradia e trabalho.

Esse projeto, de espaço confinado, não previu a organização dos trabalhadores pioneiros, a resistência de suas famílias e de uma população que estava sendo negligenciada diante da disputa pelo território. A questão pela moradia era só um dos problemas que esses trabalhadores enfrentaram. Assim, pode-se dizer que a lógica que permeou a construção da capital federal foi a mesma que a do país, baseada na mais profunda desigualdade social.

Em meio a todo esse processo, o que não estava nos planos era a potência do sentimento de pertencimento à comunidade. A partir da contradição entre conflitos e conquistas, a esperança no espaço vivido, como espaço de poder, de construção coletiva, de resistência e aberto às possibilidades do comum, potencializa a ocorrência dos movimentos de fixação de moradias.

Para a construção dessa narrativa sobre a história da Brasília, contamos com o aporte de vídeos, imagens, mapas e produções acadêmicas, mencionadas anteriormente. Mas, para falar sobre esse movimento no Paranoá, destacamos a história da Dione e, também, do Centro de Desenvolvimento, Cultura e Educação – Cedep, a partir da representatividade de Maria de Lourdes Pereira dos Santos.

²⁰ O Plano Piloto de Brasília, no Distrito Federal, foi elaborado por Lúcio Costa, vencedor do concurso, em 1957, para o projeto urbanístico da Nova Capital. Teve sua forma inspirada pelo sinal da Cruz. É a Região Administrativa I do DF e o formato de sua área é popularmente comparado ao de um avião. De acordo com o Decreto nº 10.829/87, a Área do Plano Piloto é delimitada “a Leste pela orla do Lago Paranoá, a Oeste pela Estrada Parque Industrial e Abastecimento - EPIA; ao Sul pelo Córrego Vicente Pires e ao Norte pelo Córrego Bananal, considerada entorno direito dos dois eixos que estruturam o Plano Piloto.

Figura 21 - A esquerda entrevista de Lourdes ao Jornal do Paranoá, em 1988. Foto da direita, Lourdes na inauguração do Festival de Cinema do Paranoá segurando o panfleto da chapa 1 para eleições da Associação dos moradores de 1988.



Fonte: Foto de Janaína e Marina, acervo do Cedep (outubro de 2019).

Conhecida como Lourdes, é uma das grandes representantes do movimento pró-fixação de moradia do Paranoá. Atualmente, ela é professora da SEEDF, continua como uma das principais dirigentes do Movimento Popular do Paranoá – Itapoã, militante no Cedep com atuação na área de cultura, lazer e educação popular. Conheci seu trabalho no movimento de educação de jovens e adultos do Paranoá-Itapoã, em parceria com Genpex.

Como grande referência da potencialidade de pertencimento ao território, cito uma passagem de sua entrevista a Reis (2011, p. 40): “O movimento pela fixação continuava, inclusive, com a ameaça do governo de nos remover para a Samambaia; criou-se o slogan: “Daqui não saio, daqui ninguém me tira””.

Figura 22- Reivindicação ao direito à moradia



Fonte: Fotos de Janaína e Marina no acervo do Cedep (outubro de 2019).

Retomar as palavras de Lourdes quando se fala na história do Paranoá é reverenciar a liderança de uma mulher negra em meados dos anos 80 do século passado. É por meio de suas palavras que busco amarrar a compreensão do direito à cidade (HARVEY, 2012, p.74), enquanto exercício de poder coletivo capaz de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos. Como sinaliza o autor, o direito à cidade é um dos mais “preciosos e negligenciados direitos humanos”.

Figura 23 - Instalação Colecionadores de lugares por Dione



Fonte: Diário da pesquisadora. Foto do jornal tirado por Janaína e Marina no acervo do Cedep (outubro de 2019).

Visualizar a produção do jornal e demais narrativas demonstra que a história de luta no Paranoá implica forte tensão no que diz respeito às relações de poder, vez que foram anos vivendo em conflitos pela regularização de suas moradias. Mostra, também, que, nas tensões vividas, a população se desenvolve como protagonista de suas conquistas e consciente das disputas territoriais que necessita enfrentar.

O espaço fica entendido por seu aspecto político, como apontamos no decorrer deste trabalho. A população mobilizada do Paranoá, na década de 1980, nos mostra que é possível reverter a lógica perversa que desarticula o território e causa expulsões, nega o direito à

cidade, às diferenças, provoca invisibilidade das pessoas, lugares e tenta apagar a paisagem vivenciada.

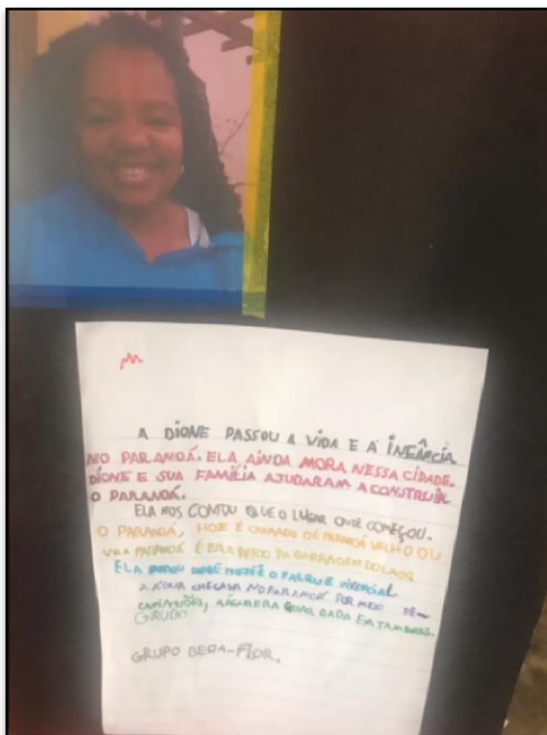
Figura 24 - A participação das crianças nos conflitos com a polícia



Fonte: Fotos de Janaína e Marina no acervo do Cedep (outubro de 2019).

Dione foi criança nos anos 1980 e atualmente continua sendo moradora, militante do movimento popular local e educadora social na turma Beija-flor, da Comunidade do Paranoá. Suas contribuições para a pesquisa foram valiosas e reveladoras da influência do meio, a partir dos vínculos afetivos com o lugar e suas pessoas. Dione é exemplo de moradora que está implicada em e por sua localidade de moradia, transformando a si mesma e à sua cidade.

Figura 25 - Texto coletivo escrito ²¹sobre a conversa com Dione



Fonte: Diário da pesquisadora.

No encontro seguinte, retomamos com a roda para escutar sobre o que guardamos em nossos potes e que agora poderíamos dialogar, de modo que a “leitura de mundo” estivesse relacionada, dialeticamente à “leitura da palavra” (FREIRE, 2018, p. 81). A crença nos dinossauros, Deus, Tiradentes, Cristóvão Colombo ainda era presente como resposta ao problema e escutar o desejo das crianças em não esquecer as pessoas, assim como aquele espaço-tempo, iluminou os próximos diálogos de nossas rodas de conversa, a produção de nossos textos coletivos e instalação.

Quando uma das crianças “sacou” a Dione de seu pote, considerei pertinente intervir.

Pesquisadora: Além do que a gente já sabe, tem coisa que a gente precisa aprender, porque faz parte de tudo isso que a gente vive na escola, de tudo o que a gente precisa, de fato, aprender. E uma coisa muito importante é saber a história do lugar. A história do lugar é a história das pessoas. Muitos de vocês falaram que querem colecionar a Dione, mas todas as pessoas têm uma história. Se vocês querem colecionar a Dione, vocês também estão colecionando a Dione e toda a história que a Dione tem. Quando vocês colecionam a Fabi, vocês colecionam toda a história que a

²¹Dione passou a vida e a infância no Paranoá. Ela ainda mora nessa cidade. Dione e sua família ajudaram a construir o Paranoá. Ela nos contou que onde começou o Paranoá, hoje é chamado de Paranoá Velho ou Vila Paranoá e era perto da barragem do lago. Ela morou onde hoje é o Parque Vivencial. A água chegava no Paranoá por meio de caminhões, a água era guardada em tambores. Grupo Beija-flor.

Fabi tem, e toda essa história tem um chão. Qual é o chão em que essa história acontece? [...]

Professora Fabi: Em qual cidade?

Júnior: Paranoá e Itapoã.

Camila: Restaurante comunitário.

José: A Bianca disse que é o restaurante comunitário.

Professora Fabi: Lá também tem muita história, como todo o Paranoá, como todo o Itapoã.

Pesquisadora: A CAP tem muita história e a CAP está construindo a sua história. E sabe quem constrói a história da CAP? Vocês. Vocês são os grandes historiadores da CAP. E a CAP recebe gente de onde? As crianças vêm de onde? Do Paranoá e do Itapoã. E aí, “quem foram os primeiros moradores desse lugar?”. Falaram os dinossauros, Cristóvão Colombo, teve gente que disse que foi quem matou Deus.

José: Foi Deus.

Camila: As duas primeiras pessoas foram Adão e Eva.

Pesquisadora: Ah, e quem construiu o Paranoá?

Júnior: Cristóvão Colombo.

Pesquisadora: Será que foi? Vocês acham que foi o Cristóvão Colombo? Vamos pensar, uma cidade é construída pelas pe...? Pelas pessoas. Uma cidade é feita de pessoas, de lugares.

Camila: Eu vou fazer uma pergunta. Se a Dione sabe do Paranoá, então, só falta a Fabi contar sobre o Itapoã, já que ela mora no Itapoã. A gente já foi na casa dela e ela disse que mora no Itapoã.

Pesquisadora: A Dione agora vai, então, responder a pergunta. Dione, foi Cristóvão Colombo que foi um dos primeiros moradores do Paranoá?

Dione: Não.

Pesquisadora: Foram os dinossauros?

Dione: Não.

Pesquisadora: Os índios?

Dione: Não.

Pesquisadora: Quem foram os primeiros moradores, Dione?

Dione: Quando Juscelino Kubitschek foi construir Brasília, ele trouxe muita gente para construir, ajudar na construção. E esse pessoal que construiu Brasília não tinha onde ficar, então alguns vieram para cá, para o Paranoá. Depois disso, foi aumentando a cidade, foi aumentando a comunidade, aumentando e construiu-se a Vila Paranoá com esse pessoal que ajudou na construção da barragem e na construção de Brasília. Como muita gente soube dessa invasão, porque antigamente era uma invasão a Vila, vieram gente de várias partes de Brasília e do país também.

Júnior: Quem foi o primeiro?

Dione: Aqui já moraram muitas pessoas, gerações e gerações, bichos também já passaram por aqui. Os índios também devem ter passado por

aqui, mas, nessa época de construção do Paranoá, não tinham essas pessoas.

José: Quem nasceu naquele tempo já deve estar velho, velho.

Sabrina: Antes devia ter um monte de lobo, essas coisas [...]

Dione: Mas aqui no Paranoá?

Pesquisadora: Vieram muitas famílias. Quem construiu, sabem quem foi? Foram as pessoas. Muitas vezes podem ter sido as avós de vocês, os avôs.

Árina: Eu acho que foi minha avó. Ela mora aqui há muitos anos.

Pesquisadora: Isso, a sua avó pode ser uma das primeiras moradoras.

Sabrina: Minha avó e minha bisavó já morreram. Meu bisavô e minha bisavó já morreram.

Camila: Eu lembro que a Fabi contou que a mãe dela é indígena [...]

Professora Fabi: Mas tem outra pessoa aqui que tem a mãe indígena. Wesley, não é? Sua mãe ou sua avó é indígena?

Wesley: Minha vó.

Alice: Minha vó também é indígena.

Árina: Minha vó também.

Dione: A gente pode convidar também a avó dele.

Pesquisadora: O Mateus também me contou que a avó dele já morou no Paranoá Velho. E aí, essas pessoas construíram as próprias casas com a madeirite que elas tinham, não foi? Como foi a construção das casas?

Dione: Como teve a construção da barragem, aí foram utilizadas as madeiras, as madeirites que construíram a barragem para a construção dos barracos. Antigamente, não era casa de tijolo, eram casas de tábuas e também de lona. Quem já viu casa de lona?

Camila: Eu.

Pesquisadora: Você morou em uma dessas?

Dione: Não, morei em barraco mesmo.

Pesquisadora: Mas de madeirite?

Dione: É, de madeirite.

Pesquisadora: A Dione começou morando em um barraco de madeirite, não foi Dione?

Camila: Eu também.

Pesquisadora: E tinha água aqui?

Wesley: E como eles bebiam? Eles ficavam com sede.

Dione: Tinha, a do lago.

Pesquisadora: Pode beber a água do lago?

Crianças: Não.

Sabrina: Não, porque tem gente que faz xixi lá.

Mariana: Se beber a água do lago, vai ficar doente.

Pesquisadora: Vai ficar doente. E como vocês faziam, Dione?

Camila: E também tem gente que faz xixi lá dentro, isso é nojento.

Dione: Sabe o que nós fazíamos? Sempre vinha um caminhão de água para encher os tambores. Todo mundo colocava os tambores em fileiras, quando o caminhão vinha, enchia. Depois de algum tempo, fizeram um chafariz.

Professora Fabi: Onde, Dione?

Dione: Lá na Vila, lá embaixo.

Pesquisadora: E onde era essa Vila?

Dione: No Parque Vivencial.

Camila: Uma pergunta. Como o Paranoá Velho vai até o Parque Vivencial, eu estou pensando assim: se a gente chegar lá, o que eles vão fazer, tipo, a gente pega alguns palitos e a gente vai construindo um negócio, aí para representar o que tem lá, para você montar igualzinho o que tem no Parque Vivencial.

Dione: Ela deu ideia de fazer uma maquete, que legal. [...]

Professora Fabi: A Camila, pelo o que eu entendi, tinha dado a ideia de a gente fazer uma maquete do Parque Vivencial. E aí, o que eu acho legal nessa maquete é a gente fazer as casas como elas eram antes. Como a Dione falou que eram as casas?

Wesley: De madeira.

Professora Fabi: De madeira e o que mais?

Camila: Lona.

Professora Fabi: Madeira e lona. [...]

Professora Fabi: Como foi o nome do projeto que a Mariana tinha dado a ideia? Como era? Colecionadores do quê?

Júnior: De lugares.

Pesquisadora: Que lugares são esses que a gente está colecionando?

Júnior: O Paranoá e o Itapoã. [...]

Pesquisadora: Você sabe o que é isso? Olha essa imagem aqui, que imagem é essa? É uma imagem bem antiga.

Júnior: Paranoá.

Pesquisadora: Brasília, quando ela estava sendo...

Wesley: Construída.

Pesquisadora: Essa foto é muito antiga, essa foto é de 1960.

Júnior: Tia, era um drone que tinha?

Pesquisadora: Antigamente, não tinha drone. Antes era na máquina fotográfica. Eu acho que dentro de um helicóptero, talvez.

Pesquisadora: Gente, eu vou passar para outra foto. É o Congresso, Brasília já construída.

José: E Brasília é a capital do Brasil.

Pesquisadora: Isso, Brasília é a capital do Brasil. E o Paranoá e o Itapoã fazem parte do Distrito Federal. Olhem a outra foto, olhem como era. Esses são os Ministérios, só no esqueleto de Brasília.

José: É Brasília começando a ser construída.

Pesquisadora: Vocês estão acompanhando Brasília sendo construída? Olha como era, olha o campo que era.

Júnior: Sabe por que era assim? Tinha guerra, é por isso que eu falei ali.

José: Isso era um montão de guerra?

As fotografias de Brasília da época de sua inauguração, em 1960, em comparação com as da atualidade, meados dos anos 2019, mostram as diferenças em suas paisagens. Essa percepção das crianças contribuiu para pensarmos sobre o trabalho das pessoas e suas ações no espaço-tempo apontando alternativas para lidar com a ideia de que aquela paisagem era de um contexto de guerra.

Mas, como mostra a transcrição, esse diálogo não ocorre de forma linear, anuncia que a fala das crianças está relacionada a outros acontecimentos do cotidiano delas. Brait (2006, p. 53), ao tratar os diálogos de uma turma de adolescente do morro, aponta as linguagens da sala de aula, como referências vindas de “contextos mais amplos, que extrapolam a questão focalizada”. A autora explica que essa interligação de acontecimentos articula a realidade, o imaginário e os fatos históricos, aspectos que “podem ser entrevistados a partir das linguagens vivas e dinamizadas por seus usuários” (BRAIT, 2006, p. 53).

Como vimos, as crianças retomam histórias de âmbito global e as associam à história de suas localidades. A história sobre a chegada dos portugueses ao Brasil era recorrente. Pelas palavras de uma das crianças: “Na verdade os portugueses pousaram aqui no Brasil”, ou seja, elas imaginavam que os seus navios tivessem aportado por extensões territoriais próximas.

Para lidar com questões como essa, utilizamos o Documentário “Pedras da Vila Paranoá”, a animação, “Os indígenas – Raízes do Brasil” e vídeos de drones sobrevoando o Paranoá, Itapoã e Paranoá-Parque. Outra ferramenta que contribuiu com os diálogos foi o *Google Earth* e também o globo terrestre, objeto de muito interesse das crianças.

Com o *Google Earth*, diminuimos o zoom na escala do globo terrestre, para identificar os diferentes continentes, destacar as rotas de navegação dos portugueses até a América do Sul, buscando correspondência na animação. Depois aumentamos o zoom para localizar o Brasil, o Distrito Federal e o Paranoá e Itapoã. Quando localizamos as regiões administrativas, identificamos os locais de moradia e situamos a localização da CAP. Foi também dessa imagem que fizemos a impressão do mapa.

Com o mapa impresso, identificamos as localidades de moradia das crianças, Fabi e Dione. Para isso, pedimos que as crianças desenhassem seus rostos e colamos no palitinho

de dente para ser fixado no mapa. Foi uma atividade de observação e identificação no mapa. Por meio do diálogo, íamos identificando as ruas de moradia e, assim, as vizinhanças.

Nesse diálogo, elas mencionavam o que havia perto de onde moravam. Júnior sinalizou que morava perto do mercadinho e que, para chegar à sua casa, tinha que passar pela Fazendinha. Thaís disse que morava perto dele, porque também fazia esse trajeto.

As casas, o estilo de moradias das pessoas e seus artefatos eram caminho para tratarmos a temporalidade dos fatos materializada no espaço. Importante destacar que a presença de casas nos desenhos das crianças como representação de suas cidades, localidades de moradia, era recorrente. Dos dezessete desenhos que analisamos nas rodas de conversa com as crianças, as casas apareceram em quinze desses desenhos como elemento mais presente.

A presença das casas pode ser elemento de articulação de algumas suposições referentes à vivência na cidade, em seus espaços públicos, como caminho para compreender sobre o uso de áreas de lazer, equipamentos e até mesmo como forma de iniciar uma identificação do que existe, ou não, nessas localidades de moradia. Como as crianças e seus responsáveis interagem com a cidade, a partir da localização de suas casas? Quais transportes utilizam? Isso também pode contribuir para pensarmos a relação afetiva com a cidade, a partir das relações com as pessoas, primeiramente, os familiares.

Dentre as perguntas que mobilizam a continuidade da pesquisa, focamos no que nos demandavam as crianças. As paisagens que configuram os aspectos sociais viabilizaram o acesso às compreensões das crianças, para nos dizer sobre suas leituras de mundo, iniciando, desse conhecimento prévio, um processo sistemático de construção do conhecimento. As contribuições das disciplinas de Geografia e a História, na perspectiva de um olhar imbricado, em relação às escalas local e global, foram indispensáveis para o processo individual e coletivo de ensino-aprendizagem.

A história do Paranoá-Parque, inaugurado em 2011, surgiu a partir do Márcio, em razão de uma atividade que havíamos enviado para casa. Era uma pesquisa sobre o lugar de moradia para fazer em família. Ele levou um texto sobre o Paranoá-Parque. Márcio conta em seu trabalho, entregue a mim, que seu lugar de moradia fora consolidado por meio do Programa Morar bem/Minha casa minha vida.

Relata que o plano original não fora consolidado, sendo que era uma exigência do Ministério das Cidades para liberar o financiamento. Com a mudança de governo, as promessas de 10 escolas, 1 campus da UNB, 1 complexo de saúde, 1 equipamento de segurança pública, 1 CRAS/COSE, 1 Centro de Artes, 1 Centro cultural e 1 Mercado, além

de áreas para comércio local, não foram viabilizadas. Em diálogo com a turma sobre a ampliação territorial das localidades:

Júnior: Tem Paranoá e o Paranoá-Parque. Tem o Itapoã e agora vai ter o Itapoã Parque. Eles estão copiando um do outro. Mas eu concordo com o Itapoã 2 porque pode dar moradia para quem não tem.

Márcio: Mas uma cidade também precisa de hospitais, escolas, não são só as casas não.

Wesley: O governo dá dinheiro para construir as cidades?

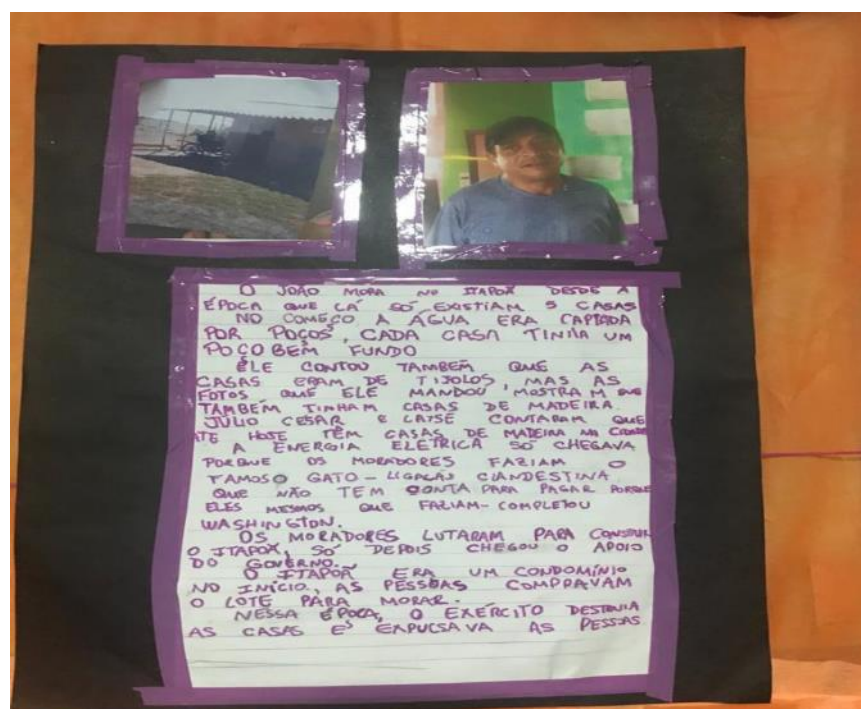
Pesquisadora: Brasília sim. Mas se você estiver falando do Paranoá, a princípio não. Na época da construção de Brasília, as famílias dos trabalhadores foram chegando e construindo seus barracos. No Paranoá Velho, no início, eram uns 60 barracos e nenhuma ajuda do governo. De repente, passaram a ser 100, 300, 800 barracos. Aí o governo começou a olhar. E as pessoas falaram “Nós queremos escolas, hospitais. Nós queremos ruas asfaltadas”.

Márcio: Restaurante com comida a 1 real.

A fala do Sr. João, morador do Itapoã, conta sobre os primeiros dias como morador do local, no início de sua construção em meados dos anos 90 do século passado, e sobre a reivindicação de estrutura para a cidade. A vinda de uma pessoa da família para contar sua história de vida foi especial. Indica que a temática pode possibilitar a vinda das famílias para escola, para um lugar em que seus saberes e conhecimentos são valorizados. Conversei com Fabi se era possível colocar isso para as famílias e a partir do diálogo que a professora já nutria, foi possível a presença do Sr. João.

Com ele produzimos o texto coletivo sobre a história do Itapoã: João mora no Itapoã desde a época que lá só existia 5 casas. No começo a água era captada por poços, cada casa tinha um poço bem fundo. Ele contou também que as casas eram de tijolos, mas as fotos que ele mandou mostram que também tinham casas de madeira. Júnior e Thais contaram que até hoje tem casas de madeira na cidade. A energia elétrica só chegava porque os moradores faziam o famoso gato – energia clandestina, que não tem conta para pagar, eles mesmo que faziam, completou Wesley. Os moradores lutaram para construir o Itapoã, só depois chegou o apoio do governo. O Itapoã era um condomínio no início, as pessoas compravam um lote para morar. Nessa época o exército destruía as casas e expulsava as pessoas.

Figura 26 - Texto coletivo escrito sobre a conversa com Sr. João



Fonte: Diário da pesquisadora.

Figura 27 - Coleccionando o Itapoã



Fonte: Fotografias que o João levou para falar sobre a história do Itapoã.

Colecionando o Itapoã é a parte da instalação que conta sobre a geografia-história desse lugar. Alice conta um pouco sobre como foi reconhecer a sua rua e o sentimento que perpassou sua produção.

Alice: Isso aqui é uma farmácia hoje em dia. Isso aqui é um negócio de fazer tatuagem. Eu reconheci porque eu sei que na minha rua tem esse (gás) aqui. E também reconheci por causa de uma coisa: porque meu pai falou que, há muito tempo, ele foi um dos primeiro moradores também. Ele falou que há um tempo isso aqui tudo era só terra, e aí ele falou que depois começaram a fazer o chão, aí eu reconheci.

Pesquisadora: Entendi. E quando você olhou essa figura, na hora o que você sentiu?

Alice: Quando eu reconheci que era minha rua, eu fiquei muito ansiosa. Falei: “nossa, que legal, essa é a minha rua, como ela era antes”. Eu falei para a Fabi e ela falou: “Então, você pode ficar com esse”.

[...]

Alice: É, tia, eu fiquei ansiosa, porque eu nunca soube como era a rua [...] eu quis ver essa experiência de como era antes o Itapoã, aí eu escolhi essa foto”.

Com o encontro do passado com o presente, Alice sentiu-se ansiosa para descrever as mudanças na paisagem. Ela disse que gostaria de ter a experiência, de ver a foto da rua em que ela mora, em um tempo passado, mas que agora estava diante dela, daí a escolha por essa foto. Uma busca pela experiência de narrar a paisagem de sua localidade de moradia.

No decorrer da pesquisa, havia algo em comum com o menino da história que nos inspirara. Era o medo de esquecer: ele, os lugares e eu, os acontecimentos. Apesar de encontrar uma maneira de guardá-los, o menino passou a ter grandes preocupações. “Como ficavam os lugares depois que ele tirava e guardava as coisas? E as pessoas que viviam lá? Será que ficavam tristes? Perdidas? Será que esqueciam quem eram? Será que as pessoas podiam viver sem seus lugares?” (JADER JANER, 2016). Foi nessa contradição vivida por ele que o menino tomou a atitude de devolver todas as coisas para seus lugares, compreendendo que os lugares ficam guardados dentro da gente.

Assim, tomamos os potinhos feitos pelas crianças para conhecer seu conteúdo. O que saía dos potinhos das crianças nem sempre se relacionava entre si, às vezes pairava no ar. Mas, com cuidado e atenção, assim como o menino que compreendera “que os lugares ficam guardados dentro da gente” (JADER JANER, 2016), nós íamos encontrando o lugar dentro da gente. Foi assim que conseguimos acessar e libertar as enunciações sobre as espacialidade-temporalidades vividas, que eram como “impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 2018, p. 120).

Na verdade, mesmo com todo cuidado, atenção, rigor e liberdade, ainda ficam “pulgas atrás da orelha”. É porque as crianças têm dessas coisas de juntar tudo, dizer que foi ali que aconteceu e tudo como se tivesse sido ontem, às vezes até hoje mesmo, um pouco mais cedo. Isso está confuso? É mais ou menos assim:

Pesquisadora: E você, Dione, o que mais quer guardar na sua memória?

Dione: E eu guardo minha memória de quando eu morava lá embaixo no Paranoá.

Pesquisadora: O Paranoá era lá embaixo?

Sabrina: Não.

Pesquisadora: O que a Dione falou?

Júnior: Ela disse que morava lá nos últimos apartamentos do Paranoá-Parque

Pesquisadora: Nos últimos apartamentos do Paranoá-Parque que você morava na infância?

Júnior: Lá embaixo, tia.

Dione: É assim: o Paranoá antigamente, muitos anos atrás, ele era lá perto da barragem. Depois que ganhamos os lotes aqui em cima que nós viemos para cá, aí a cidade foi transferida de lá para cá.

José: Tipo, saiu um foguete.

Pesquisadora: Saiu um foguete e transferiu uma cidade de um lugar para outro? Como é que transfere uma cidade?

Júnior: Eles construíram.

Mauro: Que idiotice!

Pesquisadora: E como é que transfere uma cidade de um lugar para outro?

Wesley: Construindo.

Árina: Construindo.

Dione: Isso.

Pesquisadora: Construindo. Mas é essa cidade que estava lá embaixo?

Júnior: Então ia ter dois Paranoá-Parque?

Pesquisadora: Isso era Paranoá-Parque? Vamos organizar as falas porque isso aqui agora ficou interessante. Antes era Paranoá-Parque?

Dione: Sabe como era o nome do Paranoá? Era Vila Paranoá.

Camila: Desafio de acertar quem nasceu primeiro. Bora?

Pesquisadora: Daqui a pouco a gente pode fazer esse desafio. Agora eu estava escutando o José, ele estava falando uma coisa interessante. Ele falou que ele não acha que é legal pegar um foguete para transformar outra cidade, não é?

Mauro: Eu achei que é muita idiotice.

Pesquisadora: Ainda usou essa palavra. Por quê? O que tem de idiotice?

Mauro: Ué. Iria destruir tudo.

Pesquisadora: Ia destruir tudo. Eu vou falar aqui o que eu guardei. Quando eu vim para o Paranoá, eu guardei várias pessoas na minha memória, uma delas foi a Dione. Eu conheci a Dione, eu tinha dez anos a menos. Se hoje eu tenho 30 e eu tinha dez anos a menos, quantos anos eu tinha?

Camila: Dez.

Sabrina: Cinco.

Pesquisadora: Dez a menos.

Sabrina: Cinco.

Pesquisadora: 20 anos.

Criança: Eu acho que você já tem uns 21.

Camila: 20 anos.

Mauro: 29.

Pesquisadora: Dentro do meu potinho, eu guardei a Dione, eu guardei a Lourdes, eu guardei a Fabi e todas as histórias que elas têm.

Levi: Nem guardou nós.

Pesquisadora: A Dione tem um monte de histórias para contar para a gente.

Camila: Conta, conta.

Pesquisadora: O que é Parque Vivencial que vocês vão sexta-feira? O que era esse lugar, Dione? Ele sempre foi isso que ele é hoje?

Dione: Não. Lá no Parque Vivencial que era o Paranoá.

Pesquisadora: Você acredita que lá era uma cidade?

Dione: A Vila Paranoá era lá no Parque Vivencial.

Camila: Lá é uma cidade bem legal.

Dione: Era Vila Paranoá lá no Parque Vivencial.

Pesquisadora: E como que virou esse Paranoá de agora?

José: Agora virou só Paranoá. Não a antiga Vila Paranoá, só Paranoá.

Pesquisadora: Por que não existe mais?

José: Porque Deus morreu.

Pesquisadora: O José, gente, ele colocou uma questão importante aqui. Isso é curioso, é legal, é interessante. Mauro, sabe o que ele falou? Seu amigo chegou aqui e falou assim: por que não existe mais Paranoá Velho? Ele vai falar.

José: Porque Deus morreu.

Mauro: Ele já ia falando de Deus.

José: Mas Deus é bom.

Pesquisadora: Mas ele só está dizendo que antes, depois que Deus morreu, que surgiu o Paranoá. Não? Você acha que foi como?

José: Como é que iria construir uma cidade sem Deus?

Mauro: Os outros humanos.

Pesquisadora: Os outros humanos. Sabe quem era esse humano que saiu desse Paranoá Velho, que era uma criança, igual vocês, e morava lá perto do lago?

Júnior: A Dione.

Pesquisadora: A Dione.

Mauro: O que ele deve estar falando deve ser a Grécia.

Júnior: Em 1900, aqui teve uma guerra mundial.

Pesquisadora: Foi?

Mauro: Nada a ver.

Pesquisadora: Mas foi aqui no Paranoá e no Itapoã?

Júnior: Foi no Itapoã.

Pesquisadora: Foi no Brasil?

Júnior: Em todas as cidades.

Wesley: Aí quando a gente cresceu, eles começaram a construir casas, o Paranoá-Parque e Itapoã.

Nessa costura, a temporalidade aparece como possibilidade e não cai no determinismo das práticas pedagógicas que se servem como cartilhas. É escutando que aprendemos a falar com as crianças e a intervir a partir de suas temáticas de interesse. Foi assim que retomamos as histórias e geografias do Paranoá e Itapoã durante a confecção da instalação “Colecionadores de lugares”.

Nossas argumentações estavam embasadas pelas fotografias e documentos, como o Jornal do Paranoá, e por textos coletivos com Dione e Sr. João. Dividimos a turma em três grupos, cada grupo com uma adulta. Os grupos eram compostos de acordo com o interesse da criança. O grupo 1 era para observar, dialogar e escrever legendas para as fotos da turma durante o processo de pesquisa (Marina); o grupo 2 para fotos, desenhos e textos coletivos do Itapoã (Fabi); o grupo 3 para fotos, desenhos e textos coletivos sobre o Paranoá (Dione). As Figuras 28 e 29 são mosaicas de fotos que apresentam as produções individuais e coletivas de nossa instalação. A instalação reuniu as criações autorais e os percursos como síntese e resultado do estudo do meio sobre as localidades de moradia das crianças.

Figura 28 - Produções da instalação “Colecionadores de lugares”



Fonte: Diário da pesquisadora (novembro de 2019).

Figura 29 - A construção da instalação “Colecionadores de lugares”



Fonte: Diário da pesquisadora (novembro de 2019).

Nas rodas de conversa, nós íamos e voltávamos no tempo e espaço. O diálogo com as crianças é assim, cheio de interações e frutíferas imaginações. Construir o conhecimento com elas é uma mistura temporal-espacial. Para as crianças, parece que todas as histórias do mundo aconteceram aqui.

Quando perguntamos sobre os primeiros moradores/es do Paranoá e Itapoã, as respostas que as crianças nos deram fazem referência aos primeiros moradores. A Bíblia refere-se a Deus como o criador do mundo. Logo, Adão e Eva, que também foi uma das respostas, encontra seu lugar de pertencimento. Os dinossauros habitaram a Terra há muitos anos e não estaríamos nos referindo a eles, já que estamos falando sobre os primeiros moradores. Outra resposta menciona os índios, os primeiros habitantes do Brasil antes da colonização.

Nesse sentido, passamos a compreender que as respostas das crianças apresentam os primeiros moradores em espaço-tempo outro e de diversas fontes, portanto, suas respostas têm embasamento e são respostas que nos contam de suas vivências, de suas culturas. Elas reportam, articulam e acionam diferentes espaços-tempos para buscar a resposta para a pergunta.

Os índios e suas casas eram temáticas recorrentes. Essa curiosidade pelas casas começou com a história da Dione e do Sr João. Esperávamos que as crianças, depois de tantos diálogos, se percebessem como “sujeitos de acontecimentos” (BRAIT, 2006), sujeitos históricos, de uma história plural, que acontece em um espaço aberto, múltiplo e relacional (MASSEY, 2015).

São muitas as histórias constituídas no e pelo espaço, pelas geografias do mundo. O tempo tem sua linearidade, mas também seus movimentos, como consequência da ação dos seres humanos. Era isso que tentávamos costurar com as perguntas e hipóteses das crianças sobre as histórias da construção de Brasília, da história do Brasil e, assim, do Paranoá, Itapoã e Paranoá-Parque.

O suporte para tratar o espaço-tempo que estávamos a descobrir, eram as histórias das pessoas, as histórias de suas vidas espacializadas pelos seus lugares de pertença. Como tratar os números que compõem a linha histórica não foi o caminho escolhido, isso era feito a partir de suas lógicas. Assim, debruçávamo-nos na escuta desses diálogos para conseguirmos enlaçar as geografias-histórias que eram convidadas para a roda, como possibilidade pedagógica e de pesquisa.

As crianças são criativas, montam e desmontam cenários, com contextos diversos e sem seguir muito uma lógica já constatada. Sua ciência tem rigor próprio e nós ousamos respeitar. Uma passagem do livro, “Quando eu voltar a ser crianças”, trata sobre a leveza com a qual as crianças se inserem nos acontecimentos: “Ora diz que a batalha foi em Viena, ora em Cecora, ora em Gunwald. Não tem importância. Agora que sou criança outra vez, sei que não importa a história que a gente sabe, e sim a que a gente sente dentro de si”.

Realizar a proposta de estudo do meio de forma dialógico-dialética nos levou a considerar os diferentes saberes, conhecimentos, vivências e demais expressões sobre a localidade de moradia das crianças. Foi um processo que visava à autonomia e autoria das/dos participantes, que, ao final, como fora mencionado, construíram uma instalação: “Colecionadores de lugares”.

Pesquisadora: O que, de novidade, você descobriu olhando para essa foto?

Mariana: Que antes não era que nem hoje. Antes era desse jeito, não tinha calçada, era só barro.

Pesquisadora: Você gosta de escutar quando falam sobre a sua cidade?

Mariana: Sim, eu gosto, porque às vezes a gente não sabe, aí a gente aprende.

Pesquisadora: E de ver as fotografias?

Mariana: Eu gosto, porque tem muitas, aí eu fico interessada.

Pesquisadora: Interessada?

Mariana: É porque eu gosto de ver imagens assim. Eu nunca tinha visto imagens assim. Ninguém nunca me contou que antes era desse jeito no Paranoá.

Pesquisadora: E você gostou de saber?

Mariana: Gostei de saber.

Pesquisadora: Por que você acha que isso é importante?

Mariana: Essa pergunta eu não sei.

Pesquisadora: Eu estava conversando com a Mariana e ela me falou que achou importante saber que o Paranoá já foi assim e agora é de outro jeito. Aí eu perguntei para ela: “por que você acha isso importante?”.

Mariana: Aí eu falei: “não sei”.

Pesquisadora: E você, Thaís o que você acha?

Thaís: Eu acho que o Paranoá era assim (que nem a foto), aí os homens, as famílias todas que moravam, construíram um Paranoá de verdade.

Foi por meio do diálogo, da observação das fotografias, desenhos e leituras dos textos coletivos escritos que divulgamos as composições sobre as geografias-histórias do Paranoá e Itapoã. Por fim, enquanto colavam seus dedos para montar mosaicos coloridos, as crianças respondiam... “Foram as pessoas. A Dione. O padrasto da Lana. O meu pai. A minha avó...”.

4.2 O estudo do meio com crianças sobre suas localidades de moradia: as significações que marcam e mobilizam essa criação coletiva

A construção da instalação “Colecionadores de lugares” retoma as geografias-histórias que compusemos ao longo da pesquisa. O momento de sua confecção sistematiza nossas produções escritas e orais, já que foi lugar de diálogo sobre as significações das crianças e adultas. Essa síntese dialógica se deu em meio às palavras próprias das crianças, pregadas como divisórias do espaço de aprendizagem da turma, bem como das fotografias do Paranoá, do Itapoã, das nossas fotos e criações durante o processo de pesquisa.

A elaboração do estudo do meio, com crianças e adultas, sobre suas localidades de moradia na cidade, está associada ao contexto específico de uma pesquisa-ação, em determinado espaço-tempo. Por isso, consideramos que a base desse processo se deu pela relação dialógico-dialética, entendida como

intensa interlocução da pessoa que investiga com o objeto de sua investigação. Desse exercício nascem constantes indagações, pois descobrir algo não implica ter-se encontrado a verdade; na maioria das vezes desemboca-se em novos questionamentos em espiral constante, que contribui para a formação do pensamento dialético, já que as respostas ensejam novas perguntas. (FERNANDES, 2012, p. 139)

A estrutura dessa análise não se enquadra em formas geométricas, segue imagetivamente em espiral, pois os papéis das/dos participantes se encontram e se complementam em contraste à neutralidade que supõe a ciência positivista. O centro da espiral é o ser humano. Apesar de traçar fronteiras, as linhas que desenham seu movimento não precisam ser rígidas quanto à sua forma, podem ser retas ou onduladas, mas tendem a ser contínuas. O ir e vir, as retomadas e avanços nos contam sobre uma experiência de leitura e escrita com crianças sobre suas especialidades.

Portanto, os questionamentos e as proposições de ações não se limitam à pesquisadora e passam a ocupar lugar nas elaborações das crianças, professora e educadora social. Como vimos, o objetivo da pesquisa se restringia à cidade, mas, por demanda das crianças, a partir de suas reelaborações criadoras, caracterizadas nas brincadeiras, perguntas e respostas, englobar compreensões sobre a história-geografia do Brasil e do mundo se fez necessário.

As elaborações que construímos seguem a perspectiva histórico-cultural. Como sugerem Fernandes, Barbosa, Diniz, Coelho e Soares (2020, p. 232), “adentrar por el campo de la teoría histórico-cultural significa pensar en el desarrollo de los niños y jóvenes en el complejo sistema procesal que articula el momento presente, experimentado y el mundo históricamente construido.” Para ilustrar como realizamos ações nessa perspectiva de desenvolvimento, a fala da Fabi destaca nossos caminhos:

Professora Fabi: a gente conseguiu fazer um trabalho de reconhecer quais eram os conhecimentos prévios das crianças e, a partir disso, construir com eles uma outra narrativa, outro significado para o lugar onde eles moram. Achei muito legal o passo que a gente deu, a aproximação com as famílias, de algumas estarem com a gente contando um pouquinho da história. Ter a Dione também, no grupo, foi muito bom, porque ela trouxe a vivência dela e acho que isso foi muito marcante para as crianças também. Eu acho que toda a trajetória que a gente fez foi muito respeitando o tempo das crianças também, respeitando as vontades delas. A gente procurou fazer atividades

dinâmicas e interessantes também: a trilha; o caça-tesouro, a latinha. Isso foi destacando muito essa relação do afeto mesmo com o lugar. A gente foi vendo de quais lugares eles gostam, os lugares que eles mais vão. Eu acho que eles passaram a conhecer um pouco mais da cidade onde eles moram, poucos conheciam o Parque Vivencial. Eles ainda fazem um pouco essa relação com o grande, com o que é externo, mas eles também já conseguem diferenciar com mais definição o que é a cidade deles, o que tem, o que não tem. Tenho certeza que eles estão desenvolvendo esse olhar de pesquisador. Um olhar de observador do lugar, de reconhecer as paisagens, de saber como são, o que tem, o que não tem, as relações com os outros lugares. Isso eu acho que surgiu muito na fala deles.

Reconhecer, construir, aproximar, contar, trazer, fazer, respeitar, procurar, destacar, ver, conhecer, observar, desenvolver, saber, ser, falar, verbos destacados da enunciação de Fabi, os quais nos contam sobre nossos caminhos metodológicos e, assim, sobre as relações dialógicas, base primeira desse encontro de elaboração e avaliação das ações de pesquisa. Segundo a gramática da língua portuguesa, verbo é palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza. Para nós, essas indicações foram movimentos e, seguindo sua natureza, são ações e estados que propõem e são propostas por aquelas/es que praticam a ação, no caso, as/os participantes.

Essas ações combinadas constituíram o sentido coletivo da produção de conhecimento permeada pela dialética do processo dialógico de fala e escuta entre e com crianças e adultas em contexto escolar. Quando Fabi coloca: “a gente conseguiu fazer um trabalho de reconhecer quais eram os conhecimentos prévios das crianças e, a partir disso, construir com eles outra narrativa, outro significado para o lugar onde eles moram”, ela destaca que tanto o lugar da pesquisadora como da professora e educadora social estavam implicados nos diálogos da roda de conversa.

Não estávamos somente observando, as vozes também circulavam por nós. Nesse lugar de adultas, canalizávamos nossas intencionalidades em relação ao que gostaríamos de plantar, sendo o sentido de pertencimento ao território uma fala recorrente entre nós. O grupo era meio de materialização das ideias que se davam na oralidade e na escrita, com aporte dos textos coletivos.

O diálogo com a professora Fabi aborda nossa intenção em visibilizar as criações e transformações vivenciadas no decorrer do campo empírico, a partir de uma construção coletiva e dialógica, composta por muitas vozes, ações e expressões de diversos corpos, com mãos, pés, olhares, escutas e demais sentidos, dimensões de nossa humanidade, da relação natureza e cultura que nos atravessa. Como afirma Lemes (2013, p. 165), “construção

coletiva e dialógica que se faz com ideias novas e significados compartilhados em um processo comum que não está pronto e acabado”.

Esse reconhecimento da dimensão coletiva para a criação de uma nova realidade permitiu libertar nossas potencialidades humanas. Potências que envolvem uma multiplicidade de saberes acumulados ao longo da história da humanidade e espacializados geograficamente. Vigotski (2010, p. 17, tradução Smolka) aponta que a base da criação se constitui na capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o velho de novas maneiras. Portanto, as possibilidades de criação estavam ancoradas nas experiências das/dos participantes, quando “reconhecemos os conhecimentos prévios”, apoiados na memória, a partir do que consideravam de suas vivências na cidade e do que escutavam de seus familiares e primeiras/os moradoras/es.

Uma das vozes importantes desse processo de elaboração e composição foi a da Dione. A seguir, suas palavras dizem o que ela destacou como mais importante em aspecto coletivo e individual.

Dione: O mais importante foi quando a gente foi fazer a pesquisa mesmo, lá no Parque Vivencial, quando nós fomos para lá e mostramos alguns lugares para eles, acho que foi o mais importante, para eles vivenciarem os lugares. Foi bom.

Pesquisadora: E o que, para você, ficou de mais importante? Para a Dione.

Dione: Foram as lembranças que vieram. Eu tenho muita saudade de lá. Eu tenho muita saudade da vila mesmo. Foi um lugar que eu nunca vou esquecer. Para mim, foi super importante, a minha infância foi lá e eu tenho muita saudade de lá, muita, muita. Tenho boas recordações.

Pesquisadora: Aí trouxe muitas lembranças para você.

Dione: Muitas lembranças. Só de pensar que foi uma luta que a gente teve para ficar, luta por moradia. Hoje as pessoas lutam muito para terem as suas moradias e a gente não podia ficar de fora. Foi muito suado esse processo que a gente teve de morar na vila, que era uma invasão, e vir para o Paranoá, a cidade. Foi bem doloroso também, mas valeu a pena.

Pesquisadora: Você contou que você era criança nesse tempo.

Dione: Isso. As lembranças que eu mais tenho são da minha infância, das brincadeiras que a gente tinha lá, mas também a luta por água; a invasão da polícia que foi retirar os barracos. A minha lembrança mais forte na minha cabeça foi daquele dia, eu lembro como se fosse hoje, a polícia militar, os cavalos, foi uma guerra mesmo, como uma guerra, eu me lembro muito bem daquele dia.

As lembranças estão marcadas no Parque Vivencial, antiga Vila Paranoá ou Paranoá Velho, lugar de infância da Dione, de suas brincadeiras e também lugar de seu posicionamento político quando criança: luta por moradia [...] e a gente não podia ficar de

fora [...] luta por água. Sequência do exercício de sua cidadania, do protagonismo de sua criança que buscava pertencer a um território e, junto à sua família e demais moradoras/es, buscavam por sobrevivência na sonhada Brasília.

A potencialidade do que Dione trata de mais importante na pesquisa é uma compreensão que encontra aporte a partir de Lopes e Fernandes (2018), ao relacionarem a paisagem como enunciado de nosso ser cultural em desenvolvimento.

As paisagens são também expressões da linguagem e, como tal, constituem-nos, não em meros processos de internalização, mas em arranjos criadores de nós mesmos e de nossa presença, forjando-nos como seres culturais. São gêneros discursivos. São palavras que se enunciam no e do mundo social. Como enunciados, são narrativas potentes que não nos tocam apenas na condição sensorial, mas em todo nosso desenvolvimento, em nosso “nos fazer”, como seres culturais (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 215).

A presença física, de corpo todo, para um processo como esse foi essencial. A presença de Dione, educadora social da turma Beija-flor, foi acontecimento imprevisível. O acolhimento à sua história se consolidou com o aporte do estudo do meio, que tem, como característica, uma imponderável abertura para construir conhecimento em diálogo com a comunidade escolar. O diálogo a seguir ilustra algumas relações da paisagem sendo construída.

Camila: Como chegava a energia aqui, Dione?

Dione: No começo, nós não tínhamos energia, nós ficávamos no escuro mesmo, era a base de vela.

Professora Fabi: Eu já ouvi falar mesmo que as pessoas, para conseguir ler à noite, elas tinham que botar uma vela, não é?

Dione: Pessoal, quando falta energia na casa de vocês, à noite, vocês ficam no escuro?

Criança: Não.

Dione: O que vocês fazem?

Criança: Acendo a vela.

Criança: Por que lá faltava muita luz?

Dione: No começo, nós não tínhamos.

Pesquisadora: Não tinha.

Professora Fabi: Não tinha poste.

Sabrina: Tia, e como é que fazia vela?

Dione: Já existia luz, mas não tinha na vila ainda.

Wesley: O mercadinho era por onde?

Pesquisadora: Onde era o mercado? Tinha mercado?

Dione: Não, não tinha mercado ainda.

Wesley: Sério?

Dione: Aí nós saíamos de pé. Só tinha um ônibus.

Sabrina: Existia carro, moto?

Dione: Era pouca gente que tinha carro nesse período.

Júnior: Eles andavam era de carroça, gente.

Dione: Era carroça, de ônibus. O ônibus a gente chamava de Marinete.

Professora Fabi: Alice quer falar, Júnior. Ela está com a mão levantada tem um tempão. Fala, Alice.

Alice: Você tinha carro nessa época?

Dione: Eu era criança ainda.

Camila: Dione, eu tenho uma pergunta. Na escola, eles faziam cadeira de palha ou eles sentavam no chão?

Dione: No começo, tinha escola só aqui na vila, era só uma escola. A maioria das crianças estudavam no lago sul e no lago norte. Então, saía daqui, pegava ônibus e ia lá para o lago sul. Eu estudava no lago sul.

Lopes e Fernandes (2018) contam-nos que se tornar narradoras/es de paisagens é estarmos relacionados a um passado, um presente e um futuro. Ao longo da pesquisa, essa relação temporal, no espaço-tempo vivido, era recorrente.

Em continuidade ao diálogo com a professora Fabi, falei sobre minhas inquietações e fiz descobertas que retratam os desafios e as superações de estar nesse lugar de pesquisadora, participante do diálogo de pesquisa, aberta à construção de procedimentos metodológicos junto às/aos interessadas/os, como proposta de elaboração do estudo do meio em uma pesquisa-ação.

Pesquisadora: Às vezes eu me perguntava “nossa, por que eu não fiz uma entrevista e fiz minha dissertação em cima de uma entrevista?”. Eu me perguntava isso, mas estava amando estar aqui. Foi o que eu falei para o meu pai: “pai, na verdade eu estou aprendendo muito com a professora, estou trocando muita ideia e pensando a infância ao mesmo tempo em que eu estou na prática”, eu não me desvinculei da escola, e é o meu lugar. Na verdade, sou professora e a pesquisa me trouxe muito isso: de não me descolar desse lugar, é o meu trabalho. [...] Tem que começar a pensar várias coisas das relações que a gente vai constituindo na escola, como poder fazer isso de uma forma em que a gente dialogue mais.

Professora Fabi: E que faz sentido o que a gente está fazendo com as crianças e faz sentido quando a gente está ali. Eu acho que todos os momentos que a gente teve foram muito dinâmicos e muito prazerosos também. Não foi “ah, vou sentar aqui e fazer esse negócio”, foi mais: “Vamos, o que a gente pode fazer? O que será que eles vão gostar? Eu acho que isso não vai dar certo”. De sentir no momento que está na hora de acabar: “Vamos deixar isso para outro dia, a gente está meio cansado”.

Pesquisadora: A gente foi percebendo. Foi muito legal. Na verdade, esse susto que eu falei (“por que eu não fiz entrevista?”), foi quando eu fui olhando os dados. Tem muita coisa, muita foto, muita filmagem das crianças. Naquele dia que o Júnior filmou a primeira vez, estava no modo câmera lenta. Como lidar com tudo isso? Tenho que arrumar tudo isso. (risos)

Professora Fabi: Mas olha só: a gente só fez coisa massa, não teve uma atividade que foi chata: as rodas de conversa; as fotos que você trouxe, foram muito legais; as frases; a trilha, eles se amarraram; a ida ao Parque Vivencial.

A experiência de pesquisar com o aporte das exigências, dos princípios e proposições para realização de estudo do meio em uma pesquisa-ação demonstrou que esses métodos e metodologias promovem grande quantidade de dados para lidar, pois revelam potencialidades das dimensões de desenvolvimento humano. Dimensão essa que está diretamente vinculada à concepção de educação fundamentada neste trabalho. Nessa perspectiva, de fato, foi um desafio escolher, analisar e interpretar os dados que iriam compor o trabalho. Dados que não só estavam postos, como também foram co-gerados ao longo do processo de leitura e escrita individual e coletiva do espaço vivido.

No capítulo anterior, ressaltamos que, como os procedimentos metodológicos não seguem cartilha e nem uma linearidade previamente formulada, sua organização exigiu atenção diária ao que emergia no espaço-tempo do campo. Esse partilhar do trabalho coletivo mencionado no diálogo compreende esse aprender como um dado importante para entender esse lugar da pesquisadora com as/os participantes, da adulta em diálogo com outras adultas e com crianças.

Uma maneira para lidar com a base empírica da pesquisa-ação foi por meio da criação dos procedimentos metodológicos explicado em Reis, Corrêa e Menezes (2020):

Os procedimentos metodológicos se constituem na relação dialógica entre e com os sujeitos amorosos-afetivos, de poderes e de saberes, não se reduzindo a uma mera subordinação a um referencial teórico. Quando essa subordinação ocorre, limita-se a possibilidade de descoberta da pesquisa, perdendo seu movimento de imprevisibilidade, porque o chamado referencial teórico acaba engessando e quase determinando o resultado possível da pesquisa. Os procedimentos podem ser criados como exigência do objeto da pesquisa, embora quase sempre não sejam colocados como uma construção. Eles podem ser elaborados como parte e necessidade da própria pesquisa (REIS; CORRÊA; MENEZES, 2020, p. 1055).

Com a instalação composta de textos coletivos, fotografias, desenhos, mapa, produção do conhecimento individual e coletivo, temos o resultado do processo de entrelaçamento das metodologias. Uma das imprevisibilidades que emergiu foi diante da utilização da entrevista, que fora o instrumento previamente escolhido para coletar e fazer a análise das significações das/dos participantes. Porém, as rodas de conversa, que já eram da prática da turma, ganham força, sistematização e materialidade com a proposta de elaboração dos textos coletivos orais e escritos, passando, assim, a se constituírem como importante instrumento metodológico na investigação.

Thiollent (2011) pontua algumas diferenças que a pesquisa-ação possui em sua definição, principalmente diante da necessidade em viabilizar aspectos coletivos. Sua defesa é pela utilização de procedimentos metodológicos que atendam à necessidade dos contextos

de pesquisa. O autor aborda que os aspectos coletivos da pesquisa-ação geralmente não são captados por meio da utilização exclusiva de questionários e entrevistas, instrumentos comuns em pesquisas sociais convencionais, vez que os interesses de pesquisa estão direcionados aos aspectos individuais.

Segundo Thiollent (2011, p. 25), “esses aspectos são geralmente captados por meio de questionários e entrevistas que não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação. Não há focalização da pesquisa na dinâmica de transformação dessa situação numa outra situação desejada”. Esse diálogo com Fabi emerge dessa forte interação que foi sendo constituída ao longo da pesquisa. Conquistar um lugar de parceria para a elaboração de currículo a partir do cotidiano da turma consolida uma produção do conhecimento científico que é de ação.

Tal ação que não se dá por uma concessão que a professora faz à pesquisadora, mas por uma construção e comunicação que se dá no processo, junto às crianças, pois entendemos que são elas as interessadas. Com base no que Thiollent (2011, p. 86) assinala, “tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas”. Portanto, o planejamento construído e realizado no espaço escolar, com as crianças e adultas, implica o processo de ensino-aprendizagem da turma de 2º ano da CAP, influencia e é influenciado pelo papel dessa pesquisa-ação.

Thiollent (2011, p. 85) retoma “um possível papel da pesquisa-ação no contexto da reconstrução do sistema escolar” e destaca que essa reconstrução “não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento”. O que o autor sinaliza é uma dimensão de pesquisa em educação que não se limite à “transmissão ou aplicação de informação” (THIOLLENT, 2011 p. 86), mas que envolva “elementos de tomada de consciência, de caráter conscientizador e comunicativo” (THIOLLENT, 2011, p. 86).

A epistemologia que embasa a práxis em questão é viabilizada pela autonomia e protagonismo das crianças, lida com a imprevisibilidade intrínseca a esses processos e entende que “a aprendizagem não será nunca finalizada, que a busca pelos novos significados será uma constante” (FERNANDES, 2012, p. 140). Sendo assim, o diálogo foi fundamental ao processo de acolher o que se quer compartilhar como método que se constitui na práxis educativa, corroborando ao que assinala Reis (2011) como

método entendido como finalidade da produção do conhecimento e incluindo os procedimentos metodológicos: a espécie humana na continuidade de sua ontogênese; o desenvolvimento da humanidade na contradição do cotidiano e numa perspectiva dialógico-dialética e histórico-cultural” (REIS, 2011, p. 135).

A partilha é esse diálogo entre as/os participantes para consolidar a produção de novos conhecimentos e saberes, por meio do currículo cotidiano constituinte dos procedimentos metodológicos e do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva dialógico-dialética e histórico-cultural aparece nos diálogos retratados e se afirma, quando Fabi menciona que “faz sentido o que a gente está fazendo com as crianças e faz sentido quando estamos ali”.

A relação com as/os participantes da pesquisa pretende mostrar que a escola é um dos lugares de materialização das nossas vidas, um movimento pelo, com e entre crianças e adultos, sempre em desenvolvimento e transformação. Nesse sentido, entende-se por produção da vida essa atribuição de significados e sentidos que podemos dar a ela, um processo que acontece nas relações sociais e, assim, na escola, constituída e constituinte das pessoas.

Fabi ressalta as perguntas que nos acompanharam, pois a relação das perguntas e respostas conta sobre posturas respeitadas, atenciosas, cuidadosas e afetivas. Pode ser que por isso os momentos foram dinâmicos, prazerosos, dignos da afirmação: “eles se amarraram”. Os valores que permeavam a práxis estavam combinados aos ritmos sempre diversos da escola, que, a despeito de ter rotina, nunca tem um dia igual ao outro.

Esse princípio revela uma compreensão de escola que é definida por seus movimentos, feita por pessoas, espacialidades e temporalidades de seus corpos, territórios de pertença, pelos seus pensamentos e elaborações de mundo, de sociedade, sendo essa a razão maior da riqueza e possibilidade de realização de uma pesquisa-ação em contexto escolar. A práxis que estávamos a consolidar por meio do processo de ensino-aprendizagem embasado no estudo do meio nos anos iniciais é imbuída pelo propósito da transformação. Ao vincular uma pesquisa-ação articulada à potência dessa metodologia, surge a possibilidade de fazer ciência na dimensão do micro (REIS, 2011), assim como valorizar o espírito científico (FERNANDES, 2012) das crianças e demais participantes da pesquisa.

Pesquisadora: É uma aproximação e essa oportunidade de estar podendo trocar com a professora também e, juntas, fazer a pesquisa, estudando, trazendo, conhecendo e aprendendo, trocando mesmo. Esse espaço de troca eu achei muito rico, principalmente para a minha formação enquanto professora pesquisadora, foi essa oportunidade de diálogo com uma colega. Essa possibilidade de troca com as crianças, com essa escuta. [...] na hora

da realização das coisas, às vezes a gente sente que é outra pegada, às vezes a gente sente que a criança não está a fim daquela coisa, ou a gente não tem o material, e às vezes, pensando junto, a coisa vai se transformando, vai ficando mais leve e vão vindo umas ideias maravilhosas, por exemplo, a exposição. A gente construiu juntos.

Professora Fabi: A trilha, as latinhas, tudo, o desenho que você gosta, o mural, as frases. Eu acho que a gente foi construindo tudo no coletivo, os textos coletivos.

Pesquisadora: Foi muito coletivo. Isso, para mim, foi uma oportunidade que eu não teria em outro lugar e eu poderia não ter, se eu seguisse outro tipo de pesquisa, outro tipo de metodologia.

Professora Fabi: E como a sua relação com as crianças foi diferente também por conta disso. Tinha uma outra pesquisadora aqui, era uma outra linha, uma outra pegada, mas a relação também foi diferente, você não era uma estranha no grupo, apesar de você não estar aqui todos os dias, mas eles incorporaram você com mais facilidade do que uma outra pessoa que só vem e fica observando. O afeto é muito disso, dessa postura de dar voz para eles também. Eu acho que você deu voz para eles, então, eles também te ouviram com mais facilidade.

A valorização desse espírito científico coletivo se revela na dialética e na dialogia de pensar juntas/os, de transformar o objeto do conhecimento de forma simultânea e mútua. Para tal, considerar as enunciações de mundo foi acontecimento espontâneo, apesar de intencional. Um dos legados de Freire (2010) é sinalizar que o diálogo proporciona encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo.

Saber pela fala da professora e também das crianças que a condução da pesquisa, os assuntos sobre os quais dialogávamos e o conhecimento que produzimos ao longo daquele espaço-tempo foram contribuições significativas para a vida delas, tudo isso proporcionou compreender, na práxis, o que diz Barbier (2002, p. 100) sobre a escuta sensível relacionada a uma postura: “A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento”.

O autor coloca a escuta como arte que permite um estado de confiança, “trata-se de atribuir um sentido e não de impô-lo. O atribuir sentido implica um capital” (BARBIER, 2002, p. 97). O capital ao qual o autor se refere é composto pela bagagem prática e teórica da/do pesquisadora/pesquisador, que deve colocar à disposição das/dos participantes da pesquisa, caso seja o desejável, entendendo que “tudo é continuamente retraduzido em função do contexto” (BARBIER, 2002, p. 98).

Na verdade, não foi a voz que foi dada e, sim, a escuta, o espaço para que essa voz fosse ampliada no contexto de pesquisa, naquele espaço-tempo. Mesmo com todos os seus

movimentos e com toda a nossa crença de adulta em nos questionar se as crianças estavam prestando atenção, aos poucos e à sua maneira, elas nos contavam que sim.

Costuravam um diálogo interno, questionavam e nessa contradição, passavam a entender. Como podem participar, falar coisas tão pertinentes sobre suas localidades de moradias, propor atividades tão interessantes, ao mesmo tempo em que cochicham com o colega ao lado, que se mexem sem parar, que chegam pertinho de mim em um momento de concentração e me pedem pra filmar? Alguns diálogos perpassavam essas inquietações de adultas.

Vigotski (2018) traz contribuições, ao colocar que, como as crianças não atribuem sentido à situação como um todo, os significados são diferentes para cada uma. O autor relaciona a fala a essas atribuições enquanto relação psicológica das crianças com as pessoas ao redor. “O significado das palavras para as crianças não coincide com o nosso, ou seja, para elas, ele possui uma estrutura diferente nas diversas etapas etárias” (VIGOTSKI, 2018, p. 81).

Em consonância, Barbier (2002) dimensiona a palavra como capacidade criadora que provém de uma complexidade de ser e estar imbuída de liberdade e imaginação. Experiências ancoradas por uma escuta sensível, em sua coerência, sinalizam sutilmente as potencialidades de se reconhecer criativamente humano.

É preciso sem dúvida saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade “criadora”. [...] Mas ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. (BARBIER, 2002, p. 95).

As crianças comentaram sobre minha postura participativa na investigação. Contudo, atenta às significações que foram emergindo ao longo das elaborações sobre a história e geografia de suas localidades de moradia, não era só a minha postura que cativava suas participações nos momentos de produção da pesquisa, mas era principalmente o que estávamos a produzir, a partir de seus interesses, de suas vivências, do que elas gostariam e ao que se sentiam desafiadas a aprender.

O afeto é sobre estar implicado ao processo e, desde o início, felizmente, nós estávamos. Barbier (2002, p.101) diz sobre o lugar de pesquisador: “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa”. A escola, a cidade, a vida são um lugar de vínculos que se dispõem

espacialmente e não carregam apenas um contexto. Os vínculos afetivos têm uma espacialidade que não se limita aos muros que separam a escola da cidade.

Com a minha implicação, novos vínculos afetivos se consolidaram, enquanto os já existentes encontravam espaço e visibilidade. Estávamos a dialogar sobre as vivências e, assim, sobre as relações afetivas que, na dialética, estão relacionadas a algo fora da pessoa. Levi, em sua fala, nos conta um pouco sobre essa dialética da vivência (unidade pessoa-meio) em sua localidade de moradia comprometida pelo sentimento de amor.

Pesquisadora: Você gostou das atividades que falavam sobre o seu lugar de moradia? Por quê? Qual o sentimento que veio?

Levi: Amor.

Pesquisadora: Que bonito. Só de amor? Por que será que vem o sentimento de amor quando a gente fala do nosso lugar de moradia?

Levi: Porque ele é legal.

Pesquisadora: O que você faz lá de legal?

Levi: Jogo bola com os meus amigos e saio.

Pesquisadora: Sai com quem?

Levi: Com meu pai, com a minha mãe, meu irmão e minha irmã.

A criança escolhe responder sobre o sentimento que veio. Por que amor? Amigos e família aparecem para falar sobre o sentimento do amor ligado às vivências, respondendo se gostara e por que motivo, das atividades que falavam sobre o seu lugar de moradia. Seria a cidade um lugar de convivência amorosa? Vivência entendida por Vigostki (2018, p. 78) como “unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. A amorosidade foi a liga também para esse diálogo.

A palavra de Levi, colada às suas significações e sentidos atribuídos na produção de espacialidades-temporalidades, me leva a refletir sobre a influência do estudo do meio em sua forma de olhar a cidade, sua localidade de moradia. Um olhar ampliado que lida com o agir e pensar (reflexão-ação-reflexão) de forma crítica e propositiva. As reflexões de Fabi apontam indícios sobre essa influência do meio que a pesquisa-ação gerou.

Professora Fabi: As crianças foram internalizando muitas coisas, eu acho que os educadores também, eu e a Dione. Eu acho que é isso: trouxe a história desses lugares que eles estão, que é parte da história da família de alguns também.

Pesquisadora: Você sentiu, na dinâmica do grupo, essa relação que você falou do afeto?

Professora Fabi: Eu acho que, nesse primeiro momento, a gente viu muito preconceito com a própria cidade. Eu acho que o sentimento maior foi esse, de não gostar e de apontar as coisas que ainda faltam, que ainda não são legais. Eu acho que é um caminho importante também, para a gente desenvolver o pensamento crítico deles: se isso falta, o que a gente pode fazer, então, a partir da identificação dessas coisas? Como a gente gostaria que fosse?

Pesquisadora: E em relação às crianças, umas com as outras?

Professora Fabi: [...] Eu acho que teve uma relação maior com a cidade, eu acho que vale a pena, depois, conversar com a Thaís, porque ela traz um relato. No dia do caça ao tesouro, ela fez um relato dos lugares em que ela foi com a família. Acho que despertou eles mais para o olhar para a cidade. Poucos conheciam o Parque Vivencial. “Não tem parque na minha cidade, não tem quase nada”, mas, de repente, eles foram vendo que, além da padaria, tem outras coisas também que eu gosto, que são legais. Eu sinto que a gente está nessa sensibilização para esse caminho.

O afeto pode ser compreendido ao se dimensionar na espacialidade dos corpos, na constituição humana que perpassa a constituição de espaços vividos, inspirada em Reis (2011), que fala da constituição do ser humano a partir de indícios em que a amorosidade ilumina o poder e o saber provenientes do processo de educação ancorado pela situação-problema-desafio identificada e encaminhada no coletivo.

O acolhimento é chão para desenvolver a escuta do que a/o outra/o tem a dizer. Ao escutar e ser escutado, a acolhida é mútua e se torna aberta à aquisição de saber que está implicada no exercício de poder, que envolve recorrentes tomadas de decisões. Isso porque, quando a relação acontece com o aporte do diálogo, é possível que os diversos saberes sejam acolhidos como produção de conhecimento individual e coletivo.

Para Barbier (2002), cada pesquisa-ação tem sua natureza própria e é preciso encontrá-la. O autor complementa falando de uma natureza de pesquisa-ação enraizada na “afetividade humana” (BARBIER, 2002, p. 67), que emerge da experiência como “finalidade repleta de uma complexidade crescente do Potencial Humano” (BARBIER, 2002, p. 67).

A elaboração do estudo do meio, ancorada em princípios da pesquisa-ação com crianças, pode ser imaginada como uma espiral. A partir da identificação do problema e de sua resolução processual, em espaço-tempo específico, os indícios a respeito do desenvolvimento individual e coletivo são interações que dialogam do início ao fim.

Os pressupostos emergem das interações entre as/os participantes que formam o grupo de pesquisa e, assim, os diálogos apresentam suas implicações, a co-responsabilidade pela permanência da temática, as autorias, o deixar-se ou não se afetar pelas experiências

vividas e as disposições sobre produzir conhecimento de forma individual e coletiva. Os indícios que constituem esses pressupostos específicos condizem com as palavras e atitudes advindas das afetividades humanas, em constante vínculo. São atribuições de significados que, aflorados por meio da autonomia de crianças e adultas, produzem as espacialidades-temporalidades desta pesquisa.

Os caminhos que tomamos foram nossas produções de pesquisa, nossas espacialidades-temporalidades vivenciadas em consonância às geografias-histórias que compomos sobre o Paranoá e Itapoã, lugares de moradia das crianças, professora e educadora social. O diálogo com a professora Fabi retrata uma compreensão de afeto à luz de suas observações em relação às dinâmicas do grupo (trabalho coletivo) e destaca o fortalecimento do sentido de pertencimento (individual-coletivo) ao território como possibilidade para imaginar a cidade, o Paranoá e Itapoã.

Em uma palestra na Conane (2019), assisti a Célia Xakriabá falar em território para os indígenas “o território é nosso corpo, nosso espírito”. Em continuidade, ela disse: “não é medo do comunismo, é medo da descolonização do pensamento, do corpo, escrita, da leitura” (de mundo).

Nesse sentido, queremos imaginar a cidade com o que temos, com o que vemos, com o que dialogamos e vivenciamos. Podemos contar com as histórias das ancestralidades desse território, com os documentos que dispõem os movimentos populares locais, com apoio de pesquisas e grupos de pesquisas, que se importam com a melhoria e a qualidade de vida das/dos moradoras/es do Paranoá e Itapoã. Pensar a cidade a partir de suas ruas, dos encontros e vivências das crianças em seu cotidiano, com seus familiares e amigos, pessoas de sua convivência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Uma síntese da práxis educativa enquanto resultado do que alcançamos coletivamente

A seguir, uma síntese ancorada nos objetivos específicos do trabalho, para contar como alcançamos os resultados da pesquisa-ação com crianças, a partir do potencial da práxis educativa elaborada com o aporte prático-teórico da metodologia de estudo do meio. O objeto de estudo desta pesquisa está nas significações que marcam e mobilizam a práxis educativa coletiva que constituímos ao longo do estudo do meio em uma pesquisa-ação com crianças.

Para compreender mais sobre as marcas do espaço na vida das crianças e também as marcas que elas deixam, definimos o nosso primeiro objetivo específico ligado ao campo do conhecimento, das Geografias das Infâncias: conhecer a produção acadêmica brasileira no que diz respeito à temática que envolve as “Geografias das Infâncias”.

Partimos da definição das Geografias das Infâncias como campo do conhecimento que abarca o espaço geográfico vivenciado por bebês e crianças, enquanto possibilidade para compreender as diferentes infâncias espacializadas em nossa sociedade. Ao realizar o estado do conhecimento, vislumbramos possibilidades diante das criações autorais de crianças às elaborações metodológicas de pesquisa. Este estudo também sinalizou possíveis ocorrências de subalternização de crianças no espaço escolar e nos instigou a refletir sobre as necessidades de trabalhos autorais e atuação protagonista das crianças nos processos de construção do conhecimento.

Assim, optamos por compreender o espaço das geografias criadas por elas em seus contextos escolares. Por serem as crianças desta pesquisa, educandas dos anos iniciais, preocupamo-nos em analisar os documentos orientadores, tanto em nível nacional, quanto local, a respeito do ensino de Geografia e encontramos correspondência nos pressupostos da metodologia do estudo do meio. Seus pressupostos têm aporte em premissas de âmbito individual e coletivo, pois se entende que a aprendizagem deve ser significativa diante do objeto cognoscível escolhido para ser estudado.

Seguimos as indicações para a realização de um estudo do meio e corroboramos a compreensão de que os desdobramentos são específicos, de acordo com os sujeitos envolvidos e o meio estudado e, assim, vivido. Partimos, então, das vivências mobilizadoras de sentidos, em busca de despertar o desejo pelo conhecimento não como algo dado, a ser reproduzido, mas como produção que viabiliza o inédito na vida das/dos educandas/dos e também das/dos educadoras/es. O estudo do meio foi, portanto, a metodologia utilizada para

lidar com os diferentes saberes do contexto escolar, englobando a comunidade e sociedade da qual a instituição faz parte.

Entendemos que a educação é política e a escola um lugar de interações e encontros humanos. Nesse sentido, a pesquisa-ação contribuiu para desenvolvimento de uma pesquisa com crianças, por meio de suas próprias pesquisas, sendo esse o nosso segundo objetivo específico: propor metodologia de pesquisa-ação com crianças, articulada às pesquisas das crianças sobre suas localidades de moradia.

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa e de ação, requer, como ponto central, a participação dos sujeitos da pesquisa. Em uma pesquisa-ação, o problema central a ser pesquisado emerge do contexto empírico. No caso da pesquisa-ação local, partimos do que Reis (2011) denomina como situação-problema-desafio, que é entendida como exercício de superação, por meio de um processo individual-coletivo de adquirir saber exercendo poder e de exercer poder produzindo saber. Identificada a necessidade em fortalecer para a comunidade do Paranoá e Itapoã, as narrativas das primeiras moradoras, como conhecimentos geográfico-históricos sobre suas localidades de moradia, optamos, então, por investir na participação das crianças como encaminhamento de superação dessa realidade.

No início da inserção ao campo, partimos de forma intencional por meio de uma atividade em andamento. As crianças tinham desenhado suas cidades de moradia e, pegando esse gancho, realizamos uma roda de diálogo para que contassem o que sabiam e o que queriam saber sobre o Paranoá e Itapoã. No decorrer dessa atividade, sondamos quem tinham sido os primeiros moradores, aqueles que chegaram e construíram as cidades, o Paranoá e o Itapoã, tendo, como respostas. Cristóvão Colombo, os índios, Deus, papa, Tiradentes e dinossauros.

As respostas anunciadas pelas crianças nos contavam sobre seus saberes geográfico-históricos. Não podíamos negar esses conhecimentos, mas também não poderíamos silenciar as/os protagonistas locais, que fizeram essas localidades serem, nos dias de hoje, os seus lugares de moradias. Essa foi a nossa identificação em relação à situação-problema-desafio da pesquisa-ação, vinculada ao estudo do meio sobre as localidades de moradias das crianças da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

A paisagem foi porta de entrada para a leitura e escrita de mundo, das vivências espaço-temporais das crianças em suas localidades de moradia. O resultado de uma atividade em que as crianças colecionavam os elementos da paisagem que gostariam de guardar na memória. Árvores, flor de um antigo pinheiro, casas, a rua, o céu, o sol, o lago, a escola e suas pessoas. As coleções representavam muitas expressões que dizem sobre a

imaginação presente na vida das crianças. Em todas elas, a presença das espacialidades desacostumadas, formas de criação autoral e de encontro humano. Essa ação de colecionar se desdobrou em produção de conhecimento individual e coletivo, uma inspiração do livro: “O menino que colecionava lugares” do autor Jader Janer.

A produção de conhecimento individual e coletivo que realizamos foi processual e dialógica, envolveu o acolhimento ao modo de ser e estar das crianças como abordagem central para lidar com suas interações e imaginações diante do objeto cognoscível. Para nós, constituiu-se como uma oportunidade de vivenciar e aprender, por meio da escuta sensível e elaborante, que foi necessária para visibilizar seus saberes acumulados ao longo de suas histórias de vida, compreendendo que as crianças reportam, articulam e acionam diferentes espaços-tempos em busca de respostas.

Diante da produção de conhecimentos referentes às questões espaço-temporais locais, do Paranoá-Itapoã, os textos coletivos constituídos ao longo da pesquisa foram os caminhos orientadores desse processo de reconhecimento das necessidades específicas das crianças. Ao passo que elaborávamos os textos coletivos orais e escritos, analisávamos, no coletivo, os dados da pesquisa. Eram nessas elaborações que registrávamos o que as crianças guardavam em seus potes, mas também o que elas escolhiam libertar.

Como resultado dessa interação proporcionada pelos pressupostos que regem a pesquisa-ação e o estudo do meio, reconhecemos que a amorosidade é intrínseca às espacialidades. As crianças criavam lugares, imaginavam o passado-presente-futuro do Paranoá e Itapoã, trazendo consigo, nessas produções, as pessoas da família, amigas/os, trabalhadoras/es da escola. Elas nos contavam sobre suas territorialidades, caminhos de pertencimento pelo território.

Quando uma das crianças disse que queria guardar a Dione, eu lhe disse que, quando a gente quer guardar uma pessoa na memória, nós guardamos também a história dela. E esse foi caminho para o diálogo entre as crianças e os adultos da comunidade escolar e local. Como disse Camila, se a Dione fala do Paranoá, alguém precisa falar do Itapoã. O padraço de Lana se ofereceu e na roda contou sobre os primeiros moradores e o processo de fixação das moradias no Itapoã. Essas histórias orais foram acompanhadas por muitas curiosidades, imaginações e perguntas das crianças que queriam saber: Como se fura um poço artesiano? Quais as contribuições do governo para que as pessoas tivessem suas casas? Ao mesmo tempo que faziam essas perguntas, afirmavam que cidades são transferidas de um lugar para o outro como um foguete.

Por meio dos diálogos, das leituras das imagens, fotografias, vídeos, mapas, desenhos e da escrita dos textos coletivos, compusemos e produzimos as geografias-histórias do Paranoá e Itapoã. A sistematização do estudo do meio foi a instalação: Colecionadores de lugares. Nesse sentido, o nosso terceiro objetivo específico foi constituído em: elaborar e sistematizar um estudo do meio com as crianças e comunidade escolar sobre os saberes referentes às questões espaço-temporais locais, do Paranoá-Itapoã.

Trata-se de uma experiência pedagógica de elaboração processual que espacializou as produções individuais e coletivas ao longo da pesquisa-ação e que permitiu a análise mútua e simultânea dos dados co-gerados. A sistematização ocorreu partir da divisão em três eixos para interpretação das fotografias e criação das legendas sobre Paranoá, Itapoã e nosso próprio trilhar ao longo da pesquisa.

Por fim, assim como Thaís, que disse: “o Paranoá era assim (que nem a foto), aí os homens, as famílias todas que moravam, construíram um Paranoá de verdade”, as crianças reconheceram que suas localidades de moradia eram construções realizadas pelas pessoas de sua comunidade. A Dione, o João, as/os vizinhas/os e parentes das famílias de algumas crianças construíram o Paranoá e Itapoã.

Os caminhos da pesquisa-ação articulada ao estudo do meio apontam que os resultados não foram ao final da pesquisa, mas aconteceram em seu processo de elaboração. Isso porque descobrimos, a partir dos saberes das crianças, que elas produzem conhecimento sobre suas localidades de moradia, em seus desenhos, escritas e leituras sobre as paisagens que vivenciavam, presencialmente ou não. Eram criações de âmbito individual e coletivo, constituídos no diálogo que desvelava os vínculos afetivos especializados, afirmando o pertencimento sobre o território por meio de suas vivências. Trata-se de vivências em que as crianças produzem saberes espaciais ancoradas a uma multiplicidade de vozes advinda de diferentes camadas temporais do espaço geográfico.

Portanto, pertencer a um território é compreender as potencialidades de ser sujeito de acontecimentos no espaço-tempo em que a potência da práxis educativa está no reconhecimento dos saberes dos sujeitos geográfico-históricos, nas múltiplas vozes que entoam o espaço como múltiplo, aberto e plural, um caminho para fortalecer a articulação do território com a escola. A pesquisa-ação deste trabalho demonstra que a escola é lugar de mobilização para a superação de situações-problemas-desafios, ao acolher e reelaborar criativamente as geografias-histórias das crianças de sua comunidade, tendo como ancoragem pedagógica o estudo do meio.

5.1 Então, valeu a pena”

Eles foram se apaixonando pelo projeto, pela pesquisa, eles gostaram muito e eles aprenderam bastante também. Eles perguntam sobre os tambores que a gente guardava água, armazenava. [...] Quando a gente estava passando pelo Parque Vivencial, eles falaram: “Dione, aqui que era a Vila?”. Eu falei: “Era, aqui era a Vila”. Eles não vão esquecer. A gente tem que conhecer a história da nossa cidade, não pode morrer; se morrer, não valeu a pena. [...] Eu senti que elas se interessaram bastante pela cidade. Eu acho que a gente deveria fazer mais pesquisas sobre a nossa cidade, para as crianças saberem que foi um processo bem doloroso para a gente ter a nossa moradia, que não foi fácil, e para eles se interessarem também pelo passado da nossa cidade, das pessoas que moram aqui. Tem crianças que não conhecem alguns moradores que tiveram um papel muito importante para a nossa cidade. Então, valeu a pena a pesquisa.

Iniciamos estas considerações finais com as palavras da Dione, que nos conta sobre as suas percepções em relação às crianças diante da pesquisa sobre a cidade, abordando, ao mesmo tempo, sua própria relação com as crianças e com a sua cidade de moradia. Suas palavras cabem como síntese deste trabalho. É sobre esse valer a pena que finalizamos as reflexões elaboradas por essa práxis educativa, que envolve as territorialidades de crianças e adultas do 2º ano da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP).

A vivência do “currículo de comunidade” (PPP, 2019, p. 24) aconteceu como um currículo que se constrói na dialética-em-prática, que teve como aporte os princípios e os pressupostos teórico-práticos do estudo do meio e da pesquisa-ação. Percebemos, na essência de ambas as metodologias, possibilidades de articulação contributivas à construção de uma pesquisa em educação em âmbito escolar dos anos iniciais.

Os princípios éticos que consolidamos na especificidade desta pesquisa têm base dialógico-dialética, que condiz tanto com o estudo do meio, quanto com a pesquisa-ação, já que pressupõem construções coletivas. Ao longo da pesquisa com crianças, descobrimos que construir coletivamente mobiliza uma amorosidade intrínseca à humanidade. Isso porque a escuta é essencial para o processo de acolher e ser acolhido. São esses afetos que dão laços aos vínculos entre as pessoas e o mundo, no caso da pesquisa, o laço é o espaço-tempo vivido pelas/os participantes.

Esses caminhos estão retratados pelo diário da pesquisadora, que é uma orientação metodológica de ambas metodologias. Na pesquisa-ação, o diário de itinerância (BARBIER, 2002), no estudo do meio, o diário de campo (FERNANDES, 2012). Combinamos as

orientações de itinerância e de campo, que em muito já se assemelhavam, e aqui denominamos de diário da pesquisadora. Suas naturezas são semelhantes, partem de um problema a ser investigado e solucionado. Esse problema vem de um contexto específico que leva em consideração as necessidades das pessoas localizadas, para que sejam elas as/os protagonistas dessa transformação advinda da superação do problema.

Acreditamos que, para valorizar o protagonismo das crianças, é preciso articular metodologias diversas, para que a conotação autoral das crianças esteja relacionada às múltiplas possibilidades de interpretação e ação na realidade estudada. Contamos, assim, com a perspectiva de diversos sujeitos dessas localidades e ressaltamos suas práticas espaciais. Valorizar os diferentes saberes e conhecimentos viabilizou o acesso à comunidade escolar para realização da pesquisa sobre e nas localidades de moradia das crianças dos anos iniciais de escolarização. Essa viabilidade vem do encontro das múltiplas trajetórias dispostas em espaço-tempo comum. Assim, ao passo que constituíamos a pesquisa, esse processo nos constituía.

São metodologias que propõem trabalho coletivo, horizontalidade na relação educadora/or-educanda/o, produção do conhecimento autoral, participação ativa, pesquisa, sistematização e resolução de problemas comuns. Tal proposta gera um lugar diferenciado para a/o pesquisadora/pesquisador, porque evita a verticalização nas tomadas de decisões que estão relacionadas ao cognoscível, ao que se quer conhecer.

A centralidade é a criança, relacionada com seus pares, adultos, o meio de suas vivências. Nesse sentido, o centro do trabalho foi constituído pela participação, pelas/os participantes, que, juntas/os, produzimos conhecimento como construção do objeto cognoscível (FREIRE, 2018), em nível individual e coletivo. Descobrimos que é possível aprender mutuamente, ao dialogarmos sobre as geografias-histórias das crianças, pois, a partir de suas enunciações, pode ser possível compreender a amplitude relacional, aberta e múltipla do espaço-tempo, ou seja, considerar em seus enunciados os demais contextos que envolvem a pluralidade de nossas vidas. Simultaneamente, aprendi que esse diálogo carrega consigo uma potente possibilidade de engajamento à luta pelo direito de habitar, de usufruir, de viver e de (re)construir a cidade a partir dos vínculos de afeto.

Escola cheia, muitos contatos, encontros, elaborações coletivas, é assim que passamos nossas horas de pesquisa em campo, mas, de repente, deparamo-nos com outra configuração. Uma pandemia se espalha pelo mundo desde o final do ano de 2019 e se perpetua até agora, agosto de 2020. Diante de tamanho contraste e implicação no espaço

escolar, torna-se imprescindível contextualizar, em âmbito mundial, o espaço-tempo em que se dá a escrita desta dissertação de mestrado, assim como estas considerações finais.

Edgar Morin, em entrevista ao sítio (cartamaior.com.br), aborda essa situação a qual a humanidade está desafiada a enfrentar e diz que previsões são feitas para os próximos 20 anos, porém, somos incapazes de entender 2020, do século XXI. Pelas palavras do autor: "Espere o inesperado". Tendo em vista que é na relação com a/o outra/outro e com o mundo que atribuímos sentidos e significações às nossas vivências, atravessar esse entrelugar de crise mundial, ocasionada pela proliferação do vírus Covid-19 que se manifesta a partir do contato próximo a uma pessoa infectada, tem impacto pontual no espaço-tempo da escolarização, assim como na vida de crianças, jovens, adultas/os e idosas/os.

O semestre após o campo empírico apresenta este cenário: escolas fechadas por tempo indeterminado, famílias convivendo por mais tempo em suas casas. A escola entrando na casa das famílias no formato de educação a distância, mas sem nenhum preparo. A situação exige um olhar cuidadoso às novas demandas, principalmente ao impacto na vida das mulheres, que, além do trabalho externo da casa, se veem atribuladas pelos trabalhos domésticos, incluindo o processo de ensino-aprendizagem de suas/seus filhas/filhos. Um chamado "home-office" que não é de fato um trabalho em casa com toda a estrutura que exige, assim como a educação a distância. Passamos a utilizar essas conceituações em contexto de crise, em que os trabalhos ganharam nova roupagem e trabalhadoras/es tiveram que se adaptar.

Não. A educação a distância não substitui a presencial, essa nem sequer é sua intenção. Não é possível sentir o cheiro do bebezinho que acabou de nascer. Com a fotografia, a gente vê, até sente saudade de ter um (no caso, quem já passou por essa experiência), principalmente quando se lembra do cheirinho. Mas, como explicar esse cheirinho, por exemplo, para uma criança que ainda não teve contato com um recém-nascido? Não há como substituir as sensações que se dão em estado presencial. Sim, a educação a distância apresenta vasta possibilidade, mas ela é fundamental, quando o presencial não for viável. Os movimentos na educação escolar podem abranger espaços físicos e virtuais, diante das espacialidades-temporalidades atuais, estes devem estar relacionados. A relação é de complementariedade e não de substituição.

O caminho não é de ignorar os cuidados com a saúde física e emocional que implica nossos corpos nesse atual espaço-tempo. Ainda bem que existem filmes, leituras e muita música. Mas, mesmo assim, ainda dói o distanciamento de entes queridos. A falta da presença, do movimento dos corpos, daquele abraço. A privação da liberdade em circular

pelas ruas da cidade (*lockdown*). Aeroportos fechados. O medo de não saber se está doente, devido às diferentes formas de manifestação do vírus. Somam-se a isso as disputas políticas. As incertezas sobre os tratamentos. Até agora, a ausência da cura. Isso tudo imerso em uma crise social, econômica e política.

Como será que as políticas neoliberais vão se reinventar? Será que as lutas pelo direito à cidade vão abarcar o direito ao acesso à internet como um de seus bens? O contexto de distanciamento imposto pela pandemia vai fortalecer o padrão de espaço-tempo bancário da educação? O espaço-tempo da educação bancária pode ser entendido pelo cenário ilustrativo da professora e crianças enfileiradas em uma pequena sala de tamanho retangular, sem ventilação e demais estruturas sanitárias. Pequenos grupos, ambientes ventilados, amplos, arejados são necessidades preventivas à disseminação do vírus.

Essas questões levaram a sociedade a procurar respostas, se não, a elaborar perguntas a respeito das espacialidades-temporalidades que estamos a constituir, de tal modo que também estão a se constituírem nossa identidade e atuais interações humanas. Nossa defesa é pela educação vista como direito humano, da criança, da/do jovem, adulta/o e idosa/o. Mencionar esses direitos vivenciando o enclausuramento instiga a temática do direito à cidade, que aparece na pesquisa pelo viés dos movimentos sociais. E o que isso tem a ver com a pesquisa “Itapoã e Paranoá pelas crianças: O estudo do meio em uma pesquisa-ação”?

Ao tratarmos sobre o desenvolvimento humano e seus processos de aprendizagens pelas espacialidades-temporalidades, estamos lidando com um conhecimento em ação, em que a análise não é sobre o passado, mas um trabalho sobre o real concreto ocorrente. Nessa perspectiva, a cidade vivenciada pelas crianças em diálogo com as adultas da pesquisa se apresentava como um direito conquistado. Foi por meio das histórias de vida de suas/seus primeiras/os moradoras/es, que emergia a possibilidade de ler e reescrever as geografias-histórias de suas localidades de moradia.

Tal possibilidade estava ligada à transformação das paisagens daquele lugar e, assim, de suas gentes, que, na luta por sobrevivência, nos ensinam que o espaço não está dado, não é estático. Questão que, como vimos, a partir do protagonismo das/dos moradoras/es do Paranoá, está associada à necessidade de se contrapor a padrões globais hegemônicos que, a todo custo, massificam as identidades culturais, singulares, como forma de ser e estar no mundo.

O lugar de realização da pesquisa, a CAP, revelou-se como espaço acolhedor dessas atuais necessidades, tendo em vista a participação amorosa, política e solidária da comunidade escolar junto à população local, que vem, desde o início, atendendo às

necessidades das famílias com entregas de cestas-básicas e visitas das professoras/es às famílias das crianças.

Em meados de junho, a Secretária de Educação do Distrito Federal retornou com atividades por meio de plataformas virtuais. Diante desse novo contexto, a professora Fabi, da turma acompanhada pela pesquisa, retomou contato sobre o trabalho que desenvolvemos e afirmou ter sido esse a fonte de inspiração para a produção das atividades desenvolvidas com as crianças de 3º e/ou 4º anos do ensino fundamental I.

O objetivo da aprendizagem se volta à pesquisa e consulta das crianças, a diversas fontes que estejam relacionadas à memória da cidade do Paranoá e Itapoã. A atividade também está voltada aos registros de acontecimentos no espaço-tempo da localidade de moradia das crianças. O desenvolvimento desse trabalho baseava-se em produções orais e escritas de textos em diferentes gêneros.

Poesia, mapa do Distrito Federal, fotografias do Paranoá e Itapoã, diálogos e entrevistas com as famílias formam um arranjo provocativo e instigador dos saberes das crianças sobre suas localidades de moradias. A sequência das atividades propostas pela professora Fabi reconhece os afetos expressos pelas crianças, pois parte do que elas sabem sobre as geografias-histórias do lugar. Em seguida a esse relato, ela propõe que as crianças dialoguem com suas famílias e, ao final, pede que elas elaborem uma carta sobre a cidade dos seus sonhos.

Identificar, no diálogo e na proposta de trabalho da professora Fabi, os elementos com os quais trabalhamos ao longo do 2º semestre de 2019 foi resultado inesperado e bem-vindo. Entendemos que os fundamentos dos estudos das Geografias das Infâncias, articulados aos pressupostos do estudo do meio em pesquisa-ação com crianças, puderam revelar possibilidades e desdobramentos ao processo de produção de conhecimento, enquanto um lugar de exercício político das crianças no espaço-tempo de suas vivências na escola pública.

Esse exercício político das crianças compreende a potência do espaço vivido como aspecto de apropriação da cidadania participativa, enquanto sujeitos histórico-geográficos. Reelaborar e compreender o espaço vivido podem ser caminhos para constituir permanentemente a cidade em seus deveres e direitos coletivos. Como mostra a territorialização das crianças, o estar presente é elemento basilar para o desenvolvimento humano, para a apreensão da paisagem pelos cheiros, sons, pelos contatos promovidos pelo tato, pelo olhar para dizer sua palavra própria, contribuindo com a escuta atenta, sensível, acolhedora, elaboradora de si mesma/o e do mundo.

A situação do confinamento, do isolamento social mostra que as relações humanas são indispensáveis à vida, as relações entre as pessoas e lugares, já que é a partir disso que criamos vínculos, que nos territorializamos e pertencemos ao mundo. As necessidades de sobrevivência se acentuam ao longo do tempo, falta emprego, falta comida, falta espaço de moradia.

Não estamos desgarradas/os espacialmente, nosso espaço de moradia é parte de um território que tem muito a nos dizer sobre como o espaço é produzido, atendendo à lógica capitalista, sobre como morar em lugares periféricos é viver ao redor dos usufrutos da cidade, sendo a segregação uma perversidade para o convívio dos diferentes.

Esse espaço de moradia tem muito a nos dizer quando se reinventa a partir dos sentidos e significados que passam a fazer desse espaço um lugar de referência na cidade. A vizinhança foi uma das relações que chamou atenção nesse contexto de pandemia mundial e ao longo deste trabalho. A mídia noticiou uma diversidade de ações entre vizinhas/os no mundo todo, mostrando que várias situações encontraram respostas nessas relações, que passaram a se fortalecer, e até mesmo se construíram, a partir dos desafios que habitavam as famílias em seus isolamentos sociais.

As implicações desse atual contexto são muitas. Para o momento, convém compreender se há contribuições de pesquisa, ao passo que assumimos lidar com questões de desigualdades e injustiças sociais. Contribuições, por ser esta uma pesquisa em educação, marcada por uma educação popular, que é elaborada na perspectiva de fortalecimento de uma Comunidade de Aprendizagem, à qual se vincula como práxis educativa, coletiva e territorializada. Encontramos sua atual relevância no trabalho coletivo, que é considerado como elemento fundamental ao movimento dos corpos, às interações entre pares, entre crianças e adultas, a partir da singularidade de seus contextos de vida, do espaço-tempo escolar do/no Paranoá-Itapoã/Distrito Federal.

Na relação dialógico-dialética desenvolvida no campo empírico, a busca por soluções e encaminhamentos para a situação-problema-desafio da pesquisa-ação se mostra associada à amorosidade que envolve as/os participantes entre si e com suas localidades de moradia. Pesquisar-aprender-ensinar por esses vínculos estimulou a autonomia, a imaginação e a criatividade, ao produzir espacialidades-temporalidades na relação com a/o outra/outro. Essa possibilidade se tornou viável pela crença nas potencialidades que o território tem para a educação, tal como a educação tem para o território.

A práxis que desenvolvemos acolheu a história de vida da educadora da turma, a Dione. Como já mencionamos, ela é educadora popular de sua comunidade, trabalhou na

alfabetização de jovens, adultos e agora com crianças. Atuante nos movimentos populares locais, Dione contou para as crianças a história do Paranoá, contou sobre sua infância, sobre a luta pela água, pela moradia e, assim, plantou sementes para compreensão da cidadania construída pela luta para viver, ocupar a cidade. O João, padrasto de uma das crianças da turma, também foi à escola para contar a história do Itapoã, descreveu a situação das moradias naquela época e pelas crianças foi questionado para que contasse os detalhes do cotidiano de quem lutou para construir suas casas naqueles terrenos em meio ao “nada”.

Quando a escola acolhe esse vínculo com o território, ela se abre ao encontro, pois escola e território devem ser visualizados para além das relações burocráticas instituídas, suas demarcações e consolidações são realizadas por pessoas que constroem coletivamente algo em comum. É o encontro de trabalhadoras/es da educação, com crianças, jovens, adultas/os e idosas/os moradoras/es do território em que as paredes da escola foram erguidas.

A relação que foi estabelecida entre as/os participantes da pesquisa revela a materialização de múltiplas territorialidades no “espaço-tempo vivido” da pesquisa, tendo em vista que a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá ocupa um território apropriado por suas/seus primeiras/os moradoras/es. Nesse sentido, a escola recebe múltiplas territorialidades porque é também lugar de construção identitária e de alteridade.

Considerar as vozes e ações que falam desses lugares no processo de ensino-aprendizagem é caminho da dialética-em-prática (LOPES, 2018) que consolida um currículo do cotidiano da comunidade elaborado na heterogeneidade registrada pelos diálogos. Ao valorizarmos e reconhecermos os diversos saberes e conhecimentos presentes na educação popular local, percebemos que essa forma vinculou os conteúdos das disciplinas à vida das/dos educandas/dos, professora, educadora e pesquisadora. Uma descoberta pelo diálogo das contradições e multiplicidades de poderes que envolvem as relações sociais locais. Ancorada em Haesbaert (2014), pode-se dizer que o território foi conceituado como “lar”.

Nesse sentido, as crianças, em suas relações com seus pares, adultos e o meio, nos ensinam que é essa a centralidade desta pesquisa. O problema a ser solucionado estava relacionado à descoberta de quem foram as/os primeiras/os moradoras/es do Paranoá e Itapoã. Os caminhos trilhados até a produção dessa resposta foram elaborados processualmente. Não foram só as crianças que aprenderam ao final da pesquisa, nós, adultas, aprendemos muito com as suas respostas, pois, por meio delas, constatamos imaginações, formulações e curiosidades espontâneas (FREIRE, 2018) em relação ao

surgimento de uma cidade, como ela é construída, quem a constrói, como uma cidade passa de um lugar para o outro e de como era o Paranoá e Itapoã no passado.

O acolhimento aos saberes, sentidos e as significações de ser e estar no mundo é o que ilumina a produção do conhecimento e o exercício político que perpassam a trajetória desta pesquisa-ação. As crianças inicialmente retratavam seus lugares de moradia por meio de sentimentos relativos às experiências de segregação, de violência, relacionados aos aspectos das paisagens e das relações entre pessoas de suas comunidades. Com a enunciação, contavam-nos seus contextos de vida, o que vivenciam no cotidiano e o que elas gostariam que mudasse.

Registramos esses diálogos em textos coletivos orais e escritos que também foram caminho para uma leitura de mundo simultânea à leitura da palavra. Soletravam, descobriam as palavras e, junto com elas, descobriam a si mesmas, às/aos outras/outros e aos meios de vivência. Com os textos coletivos pregados, as crianças se viam naquelas elaborações, lá estavam os seus nomes e os seus pensamentos registrados. Esse movimento atribuiu ao estudo do meio, os caminhos de sua configuração e sistematização, o que culminou na instalação: Colecionadores de lugares. Estava ali mapeada uma geografia dos vínculos? Como fortalecer esses vínculos de descobertas nas vivências das pessoas, umas com as outras, em determinado espaço-tempo?

Consideradas essas referências em relação aos sentimentos de exclusão, medo e segregação, de forma coletiva, reelaboramos esses olhares e narrativas em direção ao sentimento de pertencimento. São muitos os sentimentos que estão espacializados no território de pertencimento das/dos participantes. Foi a partir da amorosidade intrínseca as suas vivências na cidade, que mobilizamos o exercício da autonomia e participação, para compor o meio da pesquisa-ação, as geografias-histórias do Paranoá e Itapoã.

A amorosidade pelo lugar de moradia aparece associada às relações com seus familiares, com suas/seus amigas/os. A autonomia está em elaborar perguntas, respostas e propostas de ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. As crianças sabiam que as centralidades daqueles encontros estavam nelas, em suas pronúncias, enunciações e atitudes. O que sabiam? O que gostariam de aprender? O que era importante aprender?

É esse sentimento de pertencimento que, ao ser ressaltado na vida das crianças e da professora, passa a mobilizar a participação das famílias na construção das geografias-histórias do Paranoá-Itapoã. É a confiança em saber que a história de sua vida pode contribuir para o conhecimento das crianças de sua comunidade. Essa participação na vida

política da comunidade pode ser uma forma de garantir as lutas pelos direitos na cidade, desde os direitos à moradia.

O caminho da pesquisa também revela, ao longo das elaborações provocadas pelas crianças, que a história do Paranoá e Itapoã está imbricada à história de Brasília, do Brasil. Questão que perpassa o território, entendido a partir de Haesbaert (2014), quando sinaliza a existência de dois paradigmas, um hegemônico, composto pelas grandes empresas tendo apoio do Estado, e outro, contra-hegemônico, territorialidade vivida pelos grupos subalternizados.

A escola pública se mostra construção contra-hegemônica, ao acolher e reelaborar criativamente essas muitas geografias-histórias, como caminho para compreender e incorporar essas múltiplas territorialidades que a constituem. Isso porque tratar das lutas coletivas é um contraponto ao hiperindividualismo pregado pelo sistema capitalista como ordem mundial vigente. Para tal, foi necessária a presença, participação ativa dessas/desses protagonistas, no caso, as crianças e jovens dos anos 1980, que participaram da luta pela fixação de moradia e, assim, das crianças de hoje, de 2020.

Nesse caminho de construir procedimentos metodológicos como alternativa diante do determinismo das pesquisas sociais positivistas, encontramos, nos movimentos populares locais, exemplos e inspirações de como incentivar a participação de crianças e adultos/os dessas localidades. A partir deste trabalho e da continuidade no enraizamento na memória das/dos mais velhas/velhos, quais as condições que temos para imaginar, de forma coletiva, o Paranoá e Itapoã?

As criações autorais das crianças, expressas em suas palavras próprias, registradas em textos coletivos orais e escritos, em suas diversas brincadeiras, nos seus desenhos, potinhos de coleções, diversas criações reunidas na instalação: “Colecionadores de lugares”, dimensionam uma geografia dos vínculos individuais e coletivos. Destacar a amorosidade presente na espacialidade-temporalidade e descobrir novos vínculos de afeto revela que sementes de luta foram fecundadas na nova geração.

Essa possibilidade quem conta é Aitken (2019, p.229), quando exemplifica a Revolução dos “Pinguinos” no Chile. Foi no aprendizado intergeracional que os jovens participantes do movimento conheceram um mundo de repressão, mas também de resistência advinda de seus históricos familiares. Educadores e ativistas presentes nas vidas dessas/es jovens são influências importantes para essa consciência social que permite a continuidade dos movimentos sociais.

Trabalhar com as geografias-histórias do Paranoá e Itapoã, contemplando a memória de suas/seus primeiras/os moradoras/es, que são seus familiares, vizinhas/os, educadoras populares, nutre a vida das crianças de agora, da mesma forma que fornece condições de constituição humana amoroso-político-epistemológica (REIS, 2011), capaz de impulsionar “uma cidadania emocional entre pessoas” (AITKEN, 2019).

É na compreensão de luta coletiva, da geração adulta e idosa de hoje, que as crianças constituem na atualidade os seus “DNA’s” de poder, no sentido da micropolítica cotidiana. Uma postura política engajada na produção de conhecimento, que, ao articular os saberes das vivências geo-históricas, tratam de contar, por meio das histórias de vida, as contribuições de uma população que lutou em prol de moradia na época do surgimento da cidade de Brasília, em meados dos anos 80 e 90 do século XX.

Uma cidadania que envolve o coletivo e se assume como contra-hegemônica, mesmo diante da predominância de uma seletividade historiográfica que acompanha o ensino da História. O contato entre as gerações abarca as dimensões geo-históricas do ser humano, envolvendo um aprender-ensinar de modo intergeracional que está ancorado nessa relação local-global.

As vozes e a ação de crianças e jovens precisam aparecer como centralidades de processos que tanto implicam e impactam suas vidas. A esperança pode estar na ação em promover espaços dialógicos, ancorados nessas vivências cotidianas. Como contribuições de pesquisa em educação, visualizamos que o potencial educativo está associado aos valores éticos que envolvem a amorosidade imersa ao que as crianças pensam, dizem e sentem sobre o Paranoá e Itapoã.

As crianças demonstraram, para nós, que produzir conhecimento por meio do diálogo permite a elas, em suas relações com o outro e o mundo, a criação da escola de seu território, de forma amorosa e política. Encontramos, nos princípios éticos desta pesquisa-ação de base histórico-cultural, a possibilidade para lidar e, assim, propiciar situações acolhedoras às presenças das crianças em seus próprios processos de ensino-aprendizagem sobre e nas suas localidades de moradias.

Dimensionar esses vínculos a esse meu lugar, de professora-pesquisadora, me faz rever posturas e acionar práxis atentas às diferentes lógicas de ser e estar no mundo, de crianças e adultas/os. A compreensão sobre a ética também é reformulada, ao compreender a importância do brincar, não para pesquisar sobre as brincadeiras em si, mas como possibilidade de vivenciar a presença das crianças, de respeitar suas infâncias, de promover vínculos entre crianças e adultas/os, um caminho de sensibilização à abertura dialógica.

Nesse sentido, uma profunda descoberta foi sobre a lógica adultocêntrica que está tão imbricada nas relações entre adultas/os e crianças. É na pesquisa que localizo essa lógica e passo a repensá-la. Descobrir, na práxis, que as tomadas de decisão que competem ao espaço-tempo escolar podem ser relações horizontais, possibilitou reconhecer a lógica própria das crianças moradoras do Paranoá-Itapoã.

Visibilizar suas falas, escutas e ações, como a centralidade do processo, a partir desse diálogo dialético, evidencia a importância em considerar as diferentes relações com as pessoas e a cidade, vivências do cotidiano das crianças. Esse caminho ilumina possibilidades para o diálogo com suas famílias e se constitui como convite para a construção do contexto escolar local.

Uma das características específicas desta pesquisa-ação é que ela está engajada no contexto territorial do qual a escola faz parte. Uma pesquisa que se dá pelo encontro de pessoas dispostas a uma ação coletiva, transformadora, a partir da participação ativa de crianças e adultas, com criações autorais individuais e coletivas. Criações que se expressam nas vivências e envolvem aspectos intuitivos, de empatia, trocas de ideias, olhares, abraços. Para mim, uma oportunidade de criar a arte do encontro com a/o outra/o, com a localidade de moradia, de trabalho e, assim, com a memória, alinhada ao sentido de pertencimento ao Paranoá e Itapoã.

Como pesquisadora, o apreço pelo lócus da pesquisa, tal como a amorosidade e o respeito por cada criança, professora, educadora social se fazem como princípio elementar de todo o processo, desde as vinculações anteriores e também ao longo dos meses de trabalho em campo. Nessa perspectiva, o aprendizado de vida que me ocorre se dá pelo reconhecimento de minha trajetória, ao compreender que as bases que me constituem perpassam uma escuta sensível-dialógica. Entendi que, ao me sentir acolhida nos espaços, passo a me sentir corresponsável pelo meio e pelas pessoas. O corpo não paralisa, tal como os sentidos, a escuta, o olhar e, se possível, o abraço, já dizem sobre estar presente. Na troca de ser acolhida, eu aprendia a acolher, a mim e à/ao outra/o. A criação processual e dialógica por meio de ampla interação entre as pessoas se dá pelo exercício de escuta e olhar sensíveis, aspectos que fortalecem e favorecem o sentido de pertencimento a uma comunidade.

O resultado está presente, ao visibilizar as diferenças, as heterogeneidades e as pluralidades em cada gesto, brincadeira, palavra, criação, tomadas de decisões, pertencentes aos acontecimentos de espaço-tempo comum. As contribuições de pesquisa abarcam essas transformações individuais e coletivas, expressas nas criações autorais e integradas à práxis

de uma pesquisa-ação articulada ao estudo do meio. Essa articulação sinaliza interações entre a pesquisa, ensino e extensão em contextos públicos, de universidade e escola. Com o suporte das Geografias das Infâncias, passamos a compreender as narrativas e as presenças das crianças, ao imaginarem, produzirem e reelaborarem criativamente os espaços-tempos vividos.

A CAP, na figura das crianças da turma Beija-flor, de suas famílias, das educadoras Fabi e Dione e da equipe da direção, constitui-se e constitui o território educativo no Paranoá-Itapoã. Nessa perspectiva, possíveis desdobramentos da pesquisa podem estar relacionados à territorialidade das crianças, tendo a CAP como espaço guardião dessas geografias-histórias, em que comunidade escolar, crianças e adultas/os, são as/os protagonistas/os da criação de uma educação que se fortalece pelo compromisso de pertencimento ao território. Vislumbrar uma pesquisa-ação articulada ao ensino pode ser caminho para um protagonismo coletivo com condições de re-imaginar a cidade, a partir dos elementos de seus espaços-tempos vividos e da valorização do trabalho coletivo construído pelas/os moradoras/es e parceiras/os do Paranoá-Itapoã.

REFERÊNCIAS

AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: O direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º.128, p.629-996, jul/set. 2014.

AITKEN, Stuart C. Children's rights: A critical geographic perspective. In: **Routledge International Handbook of Children's Rights Studies**. Routledge, 2015. p. 147-162.

AITKEN, Stuart C. **Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

ANDRADE, Simeia Santos. **A infância da amazônia marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar e Produção Docente). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande do Sul, 2014.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. Niterói, n. 20, 1. sem. 2006, p. 47-62.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTC, 1997.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. **Políticas e poéticas infantis na invenção de lugares-comuns**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se geografia nos anos iniciais? In: Castrogiovanni... [et al.]; Tonini... [et al.]. (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 31-41.

CARVALHO, Lorena Julieta. **Crianças e criações: espacialidades e tecnologias em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its regimes of visibility in Brazil: An analysis of the contribution of the social sciences. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG)**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a Revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**. Brasília: SEEDF, 2018.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Pensar a cidade e a escola na sociedade contemporânea: Um olhar do campo do conhecimento da Geografia. In: FUHR, Ingrid Lilian (org.). **Na escola e na vida cotidiana**. Curitiba: CRV, 2020.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **A prática educativa e o estudo do meio**: O conceito de sustentabilidade em questão. São Paulo: Annablume, 2012.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. O Estudo do meio na formação do pedagogo: ou, por uma geografia que invada a sala de aula. In: CARLOS, Ligia Cardoso (org.). **Ciências Humanas no ensino fundamental**: reflexões, iniciativas e propostas. Pelotas: Ed. UFPel, 2015.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. In: Anais. Eixo Acción colectiva, Participación, Políticas públicas y Estado. **II Bienal Iberoamerica de Infâncias y Juventudes**. Colômbia, novembro de 2016, p. 28-35.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; BARBOSA, Maria Andreza Costa; DINIZ, Reinaldo Ramos; COELHO, Cristina Massot Madeira; SOARES, Luna Leticia de Mattos Lambert. Narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/Brasil. **Pedagogías del Sur en movimiento**: nuevos caminos en investigación. p. 224-245

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 56ªed- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGÉRIO, Regina Célia. MUNDO-RUA: conceito fotografado por crianças. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 6, p. 25-46, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 195-214, abr.2010.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. O direito à cidade. In: HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLLOWAY, Sarah. L. Changing children's geographies. **Children's Geographies**. v.12, p. 377–391, 2014.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do Cedep/UnB na escola pública do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013

JORNAL DO PARANOÁ. Centro de documentação e pesquisa vergueiro. Disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJPARDF091988002.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019).

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et al (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 73-85.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Círculo do Livro, 1981.

KUSHANO, Elizabeth Sayuri. 2015. **Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná – Brasil)**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015

LEMES, Julieta Borges. **Itinerário Formativo no Proeja Transarte de Ceilândia-DF: Uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p.103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco e BEZERRA, Amélia Cristina. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 28-32, jan/-abr. 2015.

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

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da Infância: onde encontramos as crianças? **Acta Geográfica**, p. 101-118, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: espaço e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **A criança e a cidade**: contribuições da geografia da Infância. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 202-211, mai./ago. 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Narradores de paisagem: Encontros outros. In: JUNIOR, Aloysio Marthins de Araujo, FERRETI, Orlando (org.) **Temas e experiências em educação geográfica**. Florianópolis: Edição do Bosque, CFH, UFSC, 2018, p. 203-220.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. In: **Dossiê Doreen Massey**. GEOgraphia Niterói, vol.19, nº 40, 2017, Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/issue/view/45>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MELGAREJO, Patricia Medina. “La escuela de Manuela”. Infancias y memória. Zonas de experiência y cronotopos em contextos de movilización social. **Geografia das Infâncias**: fronteiras e conexões. Educ. Foco. Juiz de Fora, vol. 23, n.3, 2018, p. 19-46.

MELONI, Adaliz. **Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)**: uma análise da visibilidade de crianças. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2018.

MOROZ, Melania.; GIANFALDONI, M. Helena. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 11-25, 2018.

NUNES, Carla Cristiane. **Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 50, nº1, p.225-270, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In. VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2ª edição, 2005. p. 249 – 288.

QUEIROZ, Fabiana Rodrigues de Oliveira. **“Aqui não é lugar de entrar no facebook, aqui é a escola!”: Crianças, seus espaços vivenciais e usos das mídias e novas tecnologias no contexto educativo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

REIS, Renato Hilários dos; CORRÊA, Marina de Santana; MENEZES, Janaína Segatto. **Ciência e texto coletivo na educação de jovens e adultos**. In: LINDÍN, C.; ESTEBAN, M. B.; BERGMANN, J. C. F.; CASTELLS, N.; RIVERA-VARGAS, P. (Ed.). *Libre d’actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació*. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro. (1050-1058), 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, Clézio dos. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da infância na baixada fluminense. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, p. 185-207, 2016.

SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. **(Re)canto de memórias: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993-2017)**. Tese. (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, Denise Mota Pereira. O Projeto nós propomos no Paranoá-DF: O direito às aprendizagens em geografia. In: SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves e LEITE, Cristina Maria Costa. (Org.). **Projeto Nós Propomos. Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 27-48.

SMOLKA, Ana Luíza. **Lev S. Vigotski. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes; REIS, Renato Hilário dos. Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá - Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos RCC#9**, v. 4, nº 2, p. 125-133, maio/2017.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes. **Dialogando vozes e sentidos da educação popular e da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.

TEIXEIRA, Monica de Carvalho. **“Mas podia ter coentro”**: Crianças migrantes e trajetórias que se encontram...2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. 1. ed. – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO: RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS PARA INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O Paranoá pelo olhar das crianças”.

Queremos conhecer o que você sabe, diz e pensa sobre sua localidade, sobre a história da sua cidade, sua vida cotidiana, sua escola, suas expectativas para o futuro, suas impressões positivas e negativas do seu local de moradia. Também podemos pensar juntos algumas propostas de melhoria para a escola e a cidade. Para tanto, nos reuniremos com você e sua turma aqui na própria escola e planejaremos em conjunto as ações de investigação.

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

A pesquisa será feita em sua escola, com você, sua turma, professora e equipe escolar. É no coletivo que encontraremos os melhores caminhos para a pesquisa. Em alguns momentos serão utilizados materiais audiovisuais (máquina fotográfica e filmadora). O uso desse material é considerado seguro, mas você receberá instruções para a utilização. Caso aconteça algo errado ou você tenha dúvidas pode nos procurar ligando para o telefone (61) 981880288, da pesquisadora Marina de Santana Corrêa.

Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações sigilosas que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados. As nossas descobertas vão se transformar em material que poderá ser utilizado em outros estudos ou em reuniões pedagógicas. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Escrevi os telefones na parte de cima deste texto. Seus pais também estão sendo consultados sobre sua participação.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS/OS RESPONSÁVEIS

Seu/Sua filho/a _____

está sendo convidado/a à participar da pesquisa “O Paranoá pelo olhar das crianças”, de responsabilidade de Marina de Santana Corrêa, mestranda da pós-graduação da Universidade de Brasília. O objetivo central desta pesquisa é elaborar com crianças de anos iniciais metodologias de trabalho pedagógico sobre sua cidade de moradia, a partir da perspectiva de diferentes sujeitos e de suas práticas espaciais. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu consentimento da participação da criança.

A comunicação para participar da pesquisa será feita a partir de uma apresentação, em roda de conversa com os/as estudantes junto à professora responsável pela turma. O/A estudante igualmente será consultado/a sobre o interesse em participar e, assim, como seus responsáveis receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e só serão divulgados para fins específicos do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, com roteiro elaborado junto aos sujeitos da pesquisa, relatos orais e escritos a respeito da cidade de moradia dos/as estudantes. A metodologia sobre práticas de ensino com crianças dos anos iniciais será produzida ao longo da pesquisa e exposta no meio acadêmico. Iremos divulgar a pesquisa para a escola, assim como o material didático e, se houver oportunidades, em atividades de formação de professores e reuniões diversas de caráter educacional.

É para estes procedimentos que seu/sua filha/o está sendo convidado/a à participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Reforçamos que o/a estudante 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 981880288 ou pelo e-mail marr.unb@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentações, reuniões ou envio dos artigos produzidos, que poderão 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 e pelo telefone (61)3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Gostaria de solicitar seu consentimento para utilização de imagem e som de voz da criança:

_____,
na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado “O Paranoá pelo olhar das crianças”, sob responsabilidade de Marina de Santana Corrêa, mestranda no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação PPGE-UnB. As imagens e os sons de voz serão utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e apresentações em conferências acadêmicas e atividades educacionais.

Não haverá divulgação de imagem nem o som de voz da criança por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados acima. Esclareço, também, que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e do som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, ao assinar este documento os pais e/ou responsáveis declaram que autorizam, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz da criança supracitada.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com os pais e/ou responsáveis pelo/a participante.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do/a responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE D - TERMO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

EU, _____,
DECLARO QUE QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA “O PARANOÁ PELO OLHAR DAS CRIANÇAS”, SOB RESPONSABILIDADE DE MARINA DE SANTANA CORRÊA, ESTUDANTE DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. A PESQUISADORA ESTÁ VINCULADA À FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de _____

APÊNDICE E- CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Ao Comitê de Ética na Pesquisa em Ciências Humanas

Brasília, 10 de julho de 2019.

Encaminhamos nesta carta à proposta de pesquisa “O Paranoá pelo olhar das crianças”. Em termos éticos, cumpre-nos destacar que se trata de uma pesquisa que foi submetida ao edital 07/2019, demanda espontânea da seleção pública de propostas de pesquisa científica, tecnológica e inovação. A pesquisadora já conhece a realidade da escola e regional que participara da pesquisa, já visitou a unidade escolar, participou de reuniões com profissionais que atendem diretamente ou indiretamente os/as estudantes.

Embora não identificamos riscos aos sujeitos 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 dos/as estudantes e demais membros da comunidade escolar, em virtude de uma pessoa de fora da instituição estar frequentando àquele lugar. Outra questão sensível é o próprio sentimento de excitação e/ou retração das/dos participantes que podem surgir ao longo das atividades, ao partilharem suas opiniões com uma pessoa de fora.

Outro ponto a ser pensado de forma mais cuidadosa é a interferência nas rotinas estabelecidas pelos professores e outros profissionais da instituição, o que demanda um planejamento conjunto das atividades que serão acompanhadas por eles e por isso, requer planejamento prévio. Do ponto de vista dos/as estudantes, a de se considerar que os riscos pensados são os mesmos que eles/as 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 dos procedimentos metodológicos de coleta de dados.

Ressaltamos que esta pesquisa tem objetivos investigativos e propositivos. A pretensão é dar uma resposta social as questões investigadas que serão sistematizadas como metodologias para a prática pedagógica com crianças dos anos iniciais.

Marina de Santana Corrêa
marr.unb@gmail.com (61) 981880288

APÊNDICE F - ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. Renata Resende Silva Ferreira, diretora da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, está de acordo com a realização da pesquisa “**O Paranoá pelo olhar das crianças**”, de responsabilidade da pesquisadora Marina de Santana Corrêa, mestranda no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação PPGE-UnB, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O estudo envolve a realização de um estudo do meio com a turma. A pesquisa terá a duração de um semestre.

A diretora da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá declara conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 23 de junho de 2019.

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

Nome do/da responsável pela instituição

APÊNDICE G - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Paranoá pelo olhar das crianças.

Pesquisador: MARINA DE SANTANA CORREA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17938919.2.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.688.802

Apresentação do Projeto:

O objetivo da pesquisa é compreender, por meio de narrativas das crianças, as significações e criações autorais em relação à sua cidade de moradia. Uma elaboração metodológica baseada no estudo do meio, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I de uma Escola Classe do Paranoá, situada no Distrito Federal (DF). Observar a interação entre crianças e adultos, a relação professor-aluno, direcionar o olhar sobre o que é ser criança na CAP, o que é ser adulto, registrar as observações no diário de itinerância da pesquisadora. É uma pesquisa realizada com as crianças e não sobre as crianças. Assume seu desenho a partir da metodologia do estudo do meio, que pressupõe trabalhos autorais das crianças e de suas narrativas sobre a localidade estudada. No campo empírico, serão utilizadas estratégias de observação participante, entrevistas semiestruturadas e outros arranjos intermodais para acolher e registrar as vivências, diálogos e criações das crianças e, assim, compreender suas significações e narrativas pelo sentido da espacialidade. É uma pesquisa qualitativa, tendo como base a pesquisa-ação. Nesse sentido, busca ser um estudo complementar à temática das Geografias das Infâncias.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender por meio das narrativas das crianças as significações e criações autorais em relação à sua cidade de moradia.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.688.802

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterada em relação ao último parecer emitido pelo CEP/CHS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem delineada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram revistos e apresentados conforme solicitado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências. Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1335394.pdf	27/09/2019 19:12:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_paisPDF.pdf	27/09/2019 19:12:08	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	telecriancaHpdf.pdf	27/09/2019 19:11:44	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Outros	cartaetica.PDF	27/09/2019 19:07:43	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceiteinstitucional2.pdf	23/07/2019 22:23:12	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Outros	Entrevistasemiestruturada.pdf	23/07/2019 22:13:29	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Outros	assentimentoparacrianças.pdf	23/07/2019 22:06:51	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	OParanoapeloolhardascrianças.pdf	23/07/2019 22:02:05	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamentoPDF.pdf	23/07/2019 21:54:26	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Outros	apresentacaodepesquisa.pdf	23/07/2019 21:53:10	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito
Cronograma	CronogramaplataformaPDF.pdf	23/07/2019	MARINA DE	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA DT-01/2 - 11orário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.688.802

Cronograma	CronogramaplataformaPDF.pdf	21:49:49	SANTANA CORREA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/07/2019 14:06:40	MARINA DE SANTANA CORREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 06 de Novembro de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br