

TODO BEBÊ E TODA CRIANÇA É ORIGEM: COEXISTIR COM GEOGRAFIAS INFANTIS PARA DESACOSTUMAR UM AMONTOADO DE MUNDOS ACOSTUMADOS¹

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A TRANSFORMAÇÃO PARTICIPATIVA DO ENTORNO ESCOLAR

JADER JANER MOREIRA LOPES¹

¹Professor doutor, Universidade Federal de Juiz de Fora, jjanergeo@gmail.com.

¹O título original da conversa foi Amorosidade Espacial e Justiça Existencial.

Figura 1 - Pés e chãos.
Fonte: Acervo GRUPEGI/
CNPq [s.d.].



Bom dia para todas as pessoas. Eu quero começar dizendo da minha alegria de estar aqui hoje com vocês. Agradecer à Samira Chahin, à Thaísa Sarmiento e ao Clériston Isidro, a todo o grupo que me convidou. Eu fiquei muito feliz quando recebi o convite. Expresso, também a minha alegria de poder dialogar com esse coletivo e, claro, dar os parabéns para esse projeto tão bonito que estão desenvolvendo. Foi ótimo ter dado a nós essa visão geral do projeto de extensão que estão desenvolvendo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas. Que coisa fantástica! Eu fico à disposição para ajudar no que for preciso, porque eu adorei, achei muito importante, muito significativa a proposta de extensão de vocês. Além do aspecto muito formativo, penso no impacto social desse trabalho. Acho que é na partilha que vamos nos constituindo, nos formando e nos juntando. Seleccionei alguns pontos que me

parecem ser interessantes para a gente conversar e refletir. Espero que contribua com os propósitos que vieram com este convite.

Começo trazendo uma narrativa de que eu gosto bastante. Eu queria que, ao mesmo tempo em que eu for falando, prestem atenção nas imagens porque elas são fotografias originárias dos projetos atuais que desenvolvimento no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq², que coordeno. Vejamos:

²Trata-se do projeto “Exotopos e vivências espaciais: espaços acompanhados com bebês e crianças pequenas”, aprovado no comitê de ética da UFJF (Número do Parecer: 4.314.532) e que segue princípios éticos de se fazer pesquisa com crianças (Campo de estudos da infância-Brasil).

“Encontro crianças brincantes, brincando seriamente com as tintas. Uma delas me diz: gosto de maçãs roxas e bananas vermelhas. As outras riem. Ele adora embaralhar as cores. Nessas cores embaralhadas, lembra-se que as crianças não gostam de cores órfãs. Foi esse menino embaralhador que anunciou: cornão pode ficar sozinho. Um adulto fala, é assim mesmo. Criança adora trocar as cores. Não aprendeu ainda a cor certa de cada coisa. Mas cor certa não é órfão? Tão certinho e pronta que não precisa de ninguém? Aquele menino gostava mesmo era da cor roxa. Parecia até que cor tem gosto e cheiro. Nem tem tanta cor assim. Talvez precise de óculos. Tão pequeno e já enxerga estranho. Insistia aquela pessoa que de tão alta parecia encostar-se na luz pendurada no teto. A criança achava engraçado. Ria disso: ‘Será que nunca vira água do mar? Quando está tudo junto é azul, verde, mas, quando chega perto não tem cor, tem cor da mão e do pé da gente. Gente que quase encosta na luz do teto é tão estranha às vezes, nunca deve ter reparado no sol que não deixa nenhuma cor sozinha passeia com várias: amarela, laranja, vermelha...’. Um dia me peguei perguntando: quem convidou a cor roxa para ter essa cor? Culpa desse menino. Eu que já tinha decorado todas as cores do mundo, tive que desaprender. Comecei a reparar com que cores eu andava olhando as coisas do mundo.” (Lopes, 2018, p.15-16).

Eu trouxe para vocês essa transcrição para a gente começar a conversar um pouco sobre como a minha vivência com as crianças, com os bebês me fez rever muitas forças em meu existir. São narrativas do viver, apesar de a gente dar outro enunciado a elas quando os eventos vivenciados se transformam em letras grafadas, mas são registros dos encontros que estamos fazendo e vivendo. Tenho chamado esse prosear de “Escrituras de documentação espacial das crianças desde que nascem”.

Eu sempre começo minhas falas, quando convidado para estar em alguma roda de conversa, trazendo esses acontecimentos. Gosto de começar trazendo essas situações exatamente para a gente poder se perguntar como temos lidado com as documentações sobre as infâncias, sobre

essas escrituras, sobre as enunciações infantis. Como é que a gente tem documentado essas narrativas que chegam até nós, adultos, e, sobretudo, como temos acolhido a singularidade espacial que elas carregam.

Trago, assim, o primeiro argumento a partir do qual quero desdobrar minha fala. Algo que parece óbvio, mas não é tão óbvio assim: trata-se de assumir o espaço como uma categoria fundamental da existência e da vivência humana. Eu estou dizendo que isso às vezes parece evidente, mas, quando a gente vai para o campo da prática, ou até mesmo da teoria, vemos muitas vezes a espacialização da vida desaparecer. Veja, por exemplo, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de muitas escolas. Neles há sempre a clareza da condição da historicidade humana (sujeitos históricos e, no caso de nossas reflexões, bebês e crianças históricas), mas, raramente, nós nos lembramos de trazer para eles a condição da espacialidade da vida humana (sujeitos geográficos e, no nosso caso, bebês e crianças geográficas, como uma peculiaridade importante no processo de metamorfose do humano). O professor Stuart Aitken³, da Universidade de San Diego, nos Estados Unidos, diz exatamente isso. Ele até conta uma anedota sobre dois peixes numa porção qualquer do oceano no planeta. Em dado momento, um peixe fala com o outro: “Nossa, essa água está muito boa”. Aí o outro peixe pergunta: “Que água?”.

³Essa história nos foi narrada em conversas cotidianas em uma de suas vindas ao Brasil. Quem desejar ler algo do referido autor indicamos o livro: AITKEN, Stuart A. Jovens, direitos e território. Apagamento, político e ética pós-infância. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2018. e que segue princípios éticos de se fazer pesquisa com crianças (Campo de estudos da infância-Brasil).

Ele traz essa história para problematizar o fato de que, apesar de todos nós habitar um espaço, muitas vezes somos cegos à sua existência. Muitas vezes nós o negamos como uma gênese importante da nossa formação, da nossa transformação, do processo de humanização, de alomorfia. Penso ser fundamental nos perguntar: por que criamos essa condição, por que assumimos essa situação? Então, nesse sentido, é que tomamos claramente, como um primeiro grande argumento, e que tem muito a ver com o trabalho de vocês, que as atividades humanas, de fato, ocorrem num tempo histórico, ninguém está negando isso, mas elas também acontecem num espaço geográfico. É a condição geohistórica de nosso viver em humanidade, uma condição de que não temos como escapar.

E é por isso que falamos em Geografia da Infância [ou, se preferirem, geografias das infâncias (Lopes; Vasconcellos, 2005)]. Isso porque é possível a gente pensar e refletir sobre a dimensão da vivência dos bebês e das crianças a partir das suas vidas espacializadas. Daí a gente trabalha com essa noção da Geografia da Infância como um dos loci importantes de reflexão sobre a existência e a formação humana. Essas ideias, em

“Utilizaremos a letra “i” na grafia do nome desse autor, por concordar com as recentes traduções ocorridas direto do russo para o português, que apontam que essa é a melhor transliteração do alfabeto cirílico para o nosso (Ver Prestes, 2012), salvo naquelas citações retiradas de outras obras.

nossas pesquisas, estão, muitas vezes dialogadas e fundamentadas na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski⁴, mas é importante destacar que muitas de minhas posições são minhas escolhas em parolear com os postulados desse autor, não, necessariamente o que, talvez, ele queira dizer, mas são palavreares autorais que me formaram no prosear com suas propostas para pensar vidas outras, mundos outros.

Vigotski nasceu na Bielorrússia, no dia 17 de novembro de 1896, em uma cidade chamada Orsha. Ficou pouquíssimo tempo nesse local, daí se mudou para Gomel, cidade do mesmo país, que viria assumir como sendo a sua cidade natal. Ali, com o tempo, começou a dialogar com a estética, sobretudo do teatro, e, a partir dessa pesquisa, começou a desenhar o que mais tarde se constituiu como sua teoria histórico-cultural. Foi em um congresso em Leningrado (atual São Petersburgo), o II Congresso Psiconeurológico, que apresentou uma conferência que viria mudar sua vida. Alexander R. Luria, que viria ser seu parceiro de trabalho, estava presente e, em uma de suas obras, narra esse momento:

“Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. [...] Conhecemo-nos no início de 1924, no Segundo Congresso Psiconeurológico, em Leningrado. Esse era, nessa época, o fórum mais importante para os cientistas soviéticos que trabalhavam com psicologia em geral. [...] Quando Vygotsky se levantou para dar sua palestra, não portava consigo qualquer texto impresso, e nem mesmo notas. No entanto, falava fluentemente e parecia nunca ter que vasculhar a memória à procura da próxima ideia. Fosse prosaico o conteúdo de sua fala, esta seria admirável pelo encanto do seu estilo. Mas sua fala não foi, de modo algum, prosaica. Ao invés de atacar um tema menor, como talvez fosse conveniente para um jovem de 28 anos que está falando pela primeira vez aos decanos de sua profissão, Vygotsky escolheu como tema a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem.” (Luria, 1992, p. 43).

Como pode ser percebido, era um congresso onde estavam os grandes líderes do comportamento humano da Rússia naquele momento e ele, ainda desconhecido, causou um impacto que o levou a ser convidado a trabalhar em Moscou. O próprio Luria (1992, p. 44) traz essa situação: “Ainda que ele não tenha conseguido convencer a todos [...] tornou-se claro que este homem [...] era uma potência intelectual que não podia ser ignorada. Decidiu-se [...] que iria integrar [...] a equipe do novo Instituto de Psicologia de Moscou”.

⁵Para maiores detalhes tanto sobre o A. R. Luria, como sobre alguns aspectos da Revolução Russa, ver o livro "A ciência Romântica de Lúria: contextos de uma época e estudos contemporâneos", organizado por Bruno Muniz Figueiredo Costa, Jader Janer Moreira Lopes e Luiz Miguel Pereira. O livro pode ser baixado sem custo em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-ciencia-romantica-de-luria-contextos-de-uma-epoca-e-estudo-s-contemporaneos/>

A Revolução de Outubro⁵ convocou a população, os pesquisadores e os intelectuais diversos a pensar não só a formação de uma nova sociedade, o que significava, naquele momento e contexto político, pensar a formação de um novo ser humano, mas com um princípio explícito: o de pensar esse ser humano como sujeito livre. É nesse aceno que L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. Leontiev e demais membros que faziam parte desse círculo buscam revolucionar as teorias existentes na época e, nesse movimento, forjar novas concepções sobre a consciência e o comportamento humano.

Não podemos esquecer que, entre as várias teorias psicológicas que circulavam naquele momento, havia muitas outras que eram recorrentes entre os campos de conhecimento nascentes: duas buscavam explicar o comportamento e as diferenças não só humanas, mas do planeta em seus muitos aspectos, incluindo o desenvolvimento e as transformações das próprias espécies e que ainda reverberam como ecos de um tempo em nossas vidas contemporâneas.

A primeira teoria é o determinismo biológico, também conhecido por inatismo, ou seja, a noção de que o ser humano vai se desenvolver basicamente pela maturação biológica dos seus órgãos. Então, por exemplo, uma criança vai aprender a falar porque naturalmente isso é inato ao ser humano, bastando haver maturação do fonador, que, ao se desenvolver naturalmente, permite a emergência da fala. O mesmo poderia ser aplicado em toda a corporeidade humana, como no ato de andar, bastaria ela maturar seus sistemas musculares e ósseos para começar a se locomover.

A segunda teoria é o determinismo ambiental ou geográfico. Trata-se de uma ideia que pressupõe o comportamento determinado pelo lugar onde a pessoa habita. Lopes, (2013) em suas palavras, expressa essa situação:

"[...] se trata aqui de retomar as velhas teses do determinismo geográfico, cujas bases foram sistematizadas a partir das concepções do geógrafo alemão, Friedrich Atzel (1804-1904), pois esse autor entendia que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando, assim, como estímulo ou obstáculo ao progresso. Ao configurar o termo Lebensraum (espaço vital), as interpretações simplificadas e resumidas que dele decorreram acabaram por criar a lógica do determinismo ambiental, ou seja, a concepção de

que o ambiente determina a fisiologia, a psicologia humana e, portanto, a 'natureza social' do humano [...]". (Lopes, 2013, p.127-128).

Observem como essas duas teorias, tanto o inatismo quanto o determinismo geográfico ambiental, eram as que mais explicariam comportamento humano, suas diversidades, diferenças e desigualdades e como transpassaram os tempos e chegaram até hoje. O grupo de pensadores russos buscava desconstruir ambas as noções, propondo outras possibilidades de compreensão.

E, ao fazer essa desconstrução, eles criaram outra perspectiva para o entendimento da questão. Entre as várias situações e teorias que postularam naquele período, o conceito de vivência me parece um conceito-chave para nossa conversa. A palavra vivência está presente na língua russa a partir do vocábulo *perejivanie*.

E o que é que vivência para Vigotski e esse grupo de intelectuais russos?

Diferentemente do que se acreditava até então, quando um bebê chega ao mundo, ele não chega num vazio de espaço e de tempo, como um mero corpo, um mero cueiro biológico, mas ele chega como um acontecimento que entorta e distorce todos os fluxos do viver e, ao chegar, já encontra erguidas formas na paisagem. Ele já encontra, por exemplo, uma história acontecendo, ele já encontra aromas, texturas, uma série de situações. Portanto, quando um bebê chega, ele chega numa história que já pré-existe, em geografias que já pré-existem. É um encontro intergeracional, intertemporal e intergeográfico, mas que não teria uma força determinante sobre seu desenvolvimento e suas transformações como ser humano, pois existe uma condição primordial nesse processo, que é a da autoria humana.

Esses bebês vão se apropriar desses elementos do mundo e, pela sua autoria, vão reelaborá-los. Vão criar com esse processo um mundo novo, que nunca existiu. Há, aqui, um segundo conceito pouquíssimo utilizado no Brasil que é o de reelaboração criadora. Cria-se o inexistido pelo existido, em fronteiras potentes que nos arrancam constantemente de nós mesmos, ao mesmo tempo que arrancamos os outros deles mesmos. Nesse ocorrem as metamorfoses humanas (prefiro essa palavra no lugar de desenvolvimento) e nelas a constituição da humanidade. Nesse mundo de humanos e não humanos, vai se instituindo a consciência,

criando uma relação consigo mesmo e com o que já existe. Esse movimento é o que ele chama de vivência.

Nesse sentido é que se diferencia o conceito de vivência do conceito de experiência. Por isso que eu coloquei lá para vocês a palavra do russo *perejivanie*.

Segundo a professora Zoia Prestes (2012), que é uma colega que tem trabalhado com as traduções do russo para o português, a tradução mais adequada para a palavra *perejivanie* seria vivência. Quando Vigotski estava em Gomel, ele se inspirou muito no teatro e na estética da vida para elaborar a teoria histórico-cultural. E ele vai dizer que, se a experiência social é uma experiência coletiva, quando nós elaboramos essa experiência social, nós vivenciamos de forma singular a experiência social. Por exemplo, nós estamos aqui agora tendo essa conversa. Teoricamente, todos nós estamos tendo a mesma experiência social. Estamos em conversas, estamos em diálogos, “aparentemente” todos sobre a mesma perspectiva, mas é aí que entra a vivência, pois cada um vai transformar essa experiência social em pessoal, mas sem perder a condição de fronteira que coloca essas duas facetas como forças titânicas das experiências sociais e das vivências singulares e peculiaridades. Mas, sempre, toda peculiaridade humana é também coletiva, habita-se em fronteiras, não está no lá, não está no cá, mas na unidade do encontro do [con]viver e do [co]existir (Lopes, 2021).

Como cada um de nós vai elaborar de forma criadora e criativa essa experiência social, isso cria um afastamento fundamental do conceito clássico de internalização, segundo o qual se tinha a ideia de que, ao organizar uma situação, as crianças expostas a internalizariam de forma igual e a ficção de que todas partiriam de um mesmo ponto e chegariam a um mesmo ponto. Existiria, assim, um aprendizado previsível e comum a todos. Pensar nas vivências é romper com esse olhar acostumado sobre o mundo e as crianças.

Inspirando-se no teatro, Vigotski nos ensina que todos, mesmo assistindo à mesma peça de teatro (mesmo plano social, plano social comum, experiência coletiva comum), serão “tocados” de forma diferente em cada um de nós. Aí está a noção de vivência inspirada na experiência estética. Essa vivência é que vai formar a minha consciência, é que vai estabelecer a minha relação comigo mesmo e a relação com o mundo

no qual eu vivo e me coloca no front com minhas histórias, outras histórias, com meu mundo, com muitos mundos.

Eis por que o desenvolvimento humano é um drama. O drama vivenciado no teatro refrata-se como drama do viver e do mudar. Cada vez que nós vivemos uma experiência, nós vamos viver uma situação dramática do social que vai nos reconfigurando. Vejam que essa é uma perspectiva importante, pois, com essa diferenciação (entre vivência e experiência), aporta-se a abertura para reconhecer como cada ser humano se anuncia como ser humano único no coletivo do mundo, em sua relação com seu retorno a esse mundo. Uma das belezas e riquezas de estar convivendo com os outros (ou deveria ser) é ver como, no encontro, se vão forjando as singularidades de cada humano.

Se herdamos o mundo, se o reelaboramos, cada um, ao retornar a esse mundo, o renuncia para gestar a autoria sobre ele, mas é sempre uma renúncia em tensas amarrações do eu-outro-eu-mundo. É preciso evocar outro conceito: o de situação social do desenvolvimento. Sobre a vivência, o que nós conseguimos fazer (talvez) é organizar a situação social do desenvolvimento a partir daquilo que nós consideramos que sejam as nossas melhores intencionalidades éticas para a vida com o outro. Então, por exemplo, quando Samira nos apresenta a intenção de propor reorganizações espaciais em diálogo com a natureza, contemplando uma série de situações para a vida humana negligenciadas nos equipamentos escolares que temos na cidade, essa é uma escolha ética e responsiva perante a demanda de ofertar algo ao outro. Apesar de não ter garantia de que essa proposição vai provocar nas crianças aquilo que gostaria, é o que lhe resta fazer, percebem?

A chave está em criar situações sociais que possam potencializar o desenvolvimento humano. E o que significa potencializar o desenvolvimento humano? Para esses autores, a noção de desenvolvimento é sempre a noção de transformação. É aquilo que leva o ser humano a ir para além dele, do que ele já tem, do que ele já existe. Então, a questão que coloco é: como pensar ações éticas e potencialmente transformadoras?

E, com isso, Vigotski desconstrói as noções de inatismo e de determinismo geográfico, pois demonstra que o ser humano se transforma na relação com outro ser humano e, claro, com outras espécies, com os artefatos sociais. Uma criança aprende a falar não porque há uma maturação biológica pura e simples que a leva a essa situação, mas porque,

desde o momento em que ela nasceu, foi colocada em contato com outros falantes. E, ao colocá-la em contato com falantes no mundo, aprende a compreender e a dominar a fala, aprende a colocar em relação discursiva, intensamente linguageira, o que transforma sua própria biologia (eis a plasticidade do biológico). Uma criança isolada de pessoas que falam, mesmo tendo a potencialidade biológica para desenvolver a fala, não vai aprender a falar. Vigotski inverte a ideia de que precisa haver competência cognitiva e biológica para aprender algo. Ele vai dizer que é o contrário. Ele vai dizer que é a criação da situação social do desenvolvimento, a criação da potência do desenvolvimento é que vai gerar as transformações.

É no diálogo com essas teorias que estamos buscando desdobrar o que seria o conceito de vivência espacial em nossas pesquisas. Essa foto é de uma comunidade quilombola chamada Colônia do Paiol, onde fazemos pesquisas e extensão em conjunto com seus moradores. Vejam que, dentro dela, passa um rio. Essas são as crianças em um dia de calor na região, mergulhando literalmente (e metaforicamente) nas águas que são abundantes na comunidade, que abundam a vida por lá. É pura vivência espacial, ser em fronteira, viver à moda de paisagem (Lopes, 2021).

A gente vem trabalhando com esse conceito de vivência espacial, buscando refletir como se têm criado situações sociais de desenvolvimento nessa dimensão espacial que potencializamos chamando de *obutchenie* pelo grupo de Vigotski. Segundo Prestes (2012), essa é uma palavra de difícil tradução do russo para o português. Apesar de encontrarmos diversas traduções de seu significado, ela aponta para o que mais se aproxima seria “atividade de instrução”. Sei que, para nós, no Ocidente, a palavra instrução tem um peso revestido por uma lógica muito tecnicista, mas, em russo, *obutchenie* é a relação que estabelecemos com o outro gerando potencialidade de transformação. É essa íntima relação que nos joga (todos envolvidos no ato) para além de nossos lugares ocupados no mundo, refunda a vivência espacial, nossa posição de valor no espaço e conosco nesse espaço.

Bakhtin (em suas diversas obras), outro autor russo que tenho estudado, que se dedica à Filosofia da Linguagem, vai nos dizer que qualquer relação que a gente estabelece com o outro é sempre uma relação de transformação. Por isso que a gente deve sempre pensar na vida humana como um ato responsável, ver Bakhtin (2012). E esse ato responsável

significa pensar e agir em perspectiva ética com o outro. Eis sua arquitetônica do ato: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro.

Como podemos estabelecer relações de vivência espacial, já que reconhecemos que a vivência espacial está na relação com o outro? Toda vivência espacial é sempre uma interespacialidade, uma relação que está entre primeiro para depois virar uma relação intra, não no clássico sentido de internalização, que geraria uma estabilidade. A vivência humana é sempre um drama; lembremos isso constantemente. Como que a gente pode tentar romper com essa perspectiva de um *topoadultocentrismo*, em que a gente olha o espaço infantil a partir de um espaço marcadamente centrado na posição adulta, desconsiderando muito a escala de existir dos bebês e das crianças?

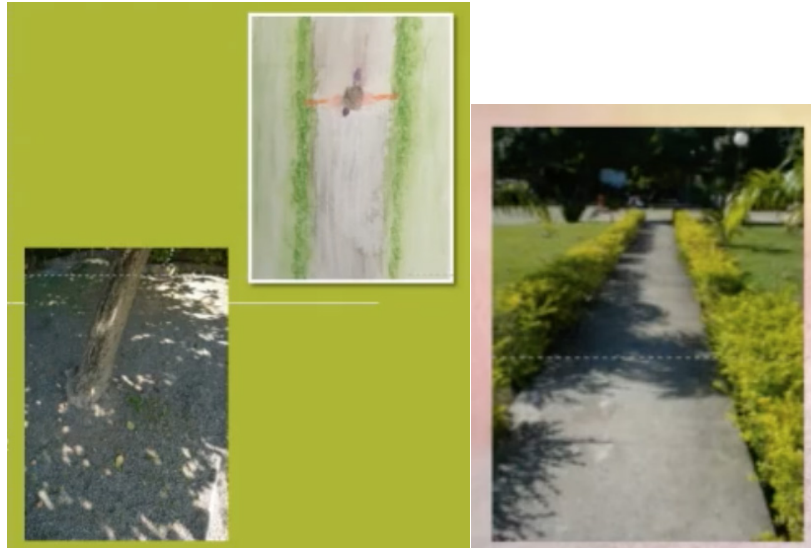
Se crianças pegam, colecionam os elementos do mundo, das paisagens e os reelaboram a partir das suas autorias e das suas lógicas próprias, criando situações vivenciais peculiares, podemos nos questionar: como posicionamos a condição ética, estética, política e responsiva, como diria Bakhtin, para lidar com as linguagens espaciais infantis, com as vivências espaciais infantis, com essas interespacialidades?

Trouxe duas situações para pensarmos juntos a partir delas.

Figura 2 - Crianças da Colônia do Paiol nadando.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Figura 3 - Imagens da Creche da UFF.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



⁶Atualmente, o que era denominado Creche UFF é a Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, ligado à própria Universidade Federal Fluminense.

Na imagem da direita (Figura 3), temos a entrada da creche da UFF, Universidade Federal Fluminense⁶. Antes de chegar ao portão de acesso ao lado interno, existe um corredor externo. Era muito comum as crianças virem correndo por ali, entre os vasos, passando a mão pelas plantas. Um dia, uma criança chegou e disse para nós: “Olha aqui, minha mão está cheia de verde”.

A imagem da esquerda (Figura 3) é num espaço dessa mesma creche e que chamamos de Pátio das Pedrinhas. Esse pátio foi montado embaixo de uma árvore, buscando abrigo para o calor de Niterói. É um lugar de que as crianças gostam muito, só que, para estar lá, é necessário o sombreamento da árvore de grande copa. Em certo dia, estávamos saindo para o Pátio de Pedrinhas com as crianças e uma delas chega para mim e diz: “É bom ir lá porque a sombra da árvore deixa o pé ver as pedras”.

Olhem como nesses dois exemplos nos mostram como as crianças desacostumam os nossos espaços acostumados. Porque eu poderia ter respondido de imediato para o menino, assim: “Que bobagem...mão não fica verde passando na planta e pé não vê pedra”. Mas as crianças trançam os elementos da paisagem a partir de uma outra perspectiva, com suas lógicas e autorias. E a gente compreender essa situação é um ato ético, uma escuta responsiva, o que irá impactar muito as formas como a gente pode organizar e pensar esses espaços para as crianças e como as crianças vivenciam suas espacialidades.

Por isso venho trabalhando com dois conceitos-chave, o de justiça existencial e o de amorosidade espacial, ver Lopes (2022). Eles estão di-

retamente relacionados a como reconhecemos bebês e crianças como seres criadores e, nesse movimento, também criam novas espacializações. Eles nos dizem sobre a importância dessa forma muito singular de cada criança ler o espaço, de se anunciar “nos” e “com” os elementos espaciais. Eles nos implicam a reconhecer bebês e crianças como seres criadores, capazes de produzir atividades autorais. Isso porque falamos muito em justiça em outras situações para a vida das crianças, mas muitas vezes deixamos de lado essa dimensão.

Então, a ideia de justiça espacial está relacionada a reconhecer como crianças e bebês têm atividades criadoras e autorais. E desse conceito se desdobra a ideia da amorosidade espacial que questiona como acolhemos essas sensibilizações para as atividades autorais de bebês e crianças em nossos projetos e em nossas pesquisas.

Ninguém tem que deixar de ser adulto na relação com bebês e crianças. É preciso reconhecer mesmo que ocupamos lugar diferente na relação com elas, mas isso não significa subalternizar os saberes infantis, as vivências espaciais infantis. Então, como estabelecer uma relação de diálogo e de escuta com bebês e crianças?

No diálogo com esses conceitos está o que, para nós, tem sido a grande contribuição da Geografia da Infância ao ler a infância pelo viés do espaço, compreender as crianças buscando suas lógicas, ouvi-las, sentir suas presenças no mundo, suas contribuições, suas formas de ser e estar. Ou seja, tecendo a amorosidade por meio do reconhecimento disso que chamamos de espaço desacostumado (Lopes, 2018).

Trouxe algumas imagens de situações criadas com a intenção de demonstrar o que as crianças vêm trazendo como marcos para pensarmos esses conceitos.

Na Figura 4 aparece um trabalho feito com uma professora da mesma creche da UFF de um dos exemplos anteriores. Nesse trabalho mapeamos os cheiros da creche junto com as crianças. Vejam as muitas tintas que viram cheiros. Tinha cheiro de fruta, mas também tinha “cheiro normal”. Veja como as crianças dão nome aos eventos do mundo. Como é que a gente lida com isso? Cheiro de comida, cheiro de comida com coisa antiga, cheiro de livro, apenas como uma experiência sensorial, como muitas vezes nosso olhar nos leva? Ou como vivência espacial? Vivência espacial é o mergulho de que falamos anteriormente no Rio

da Colônia do Paiol, vivência espacial não aloca e dá acabamento às crianças apenas em suas condições cognitivas, racionais, ou afetivas e emotivas, isso é transitar entre dois polos que segmentam o humano. Vivência espacial é reconhecer a condição indissociável do afeto-intelecto, do emotivo-volitivo, ou seja, vivência não tem o mesmo caráter de vivido.

Figura 4 - Paisagem olfativa.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].

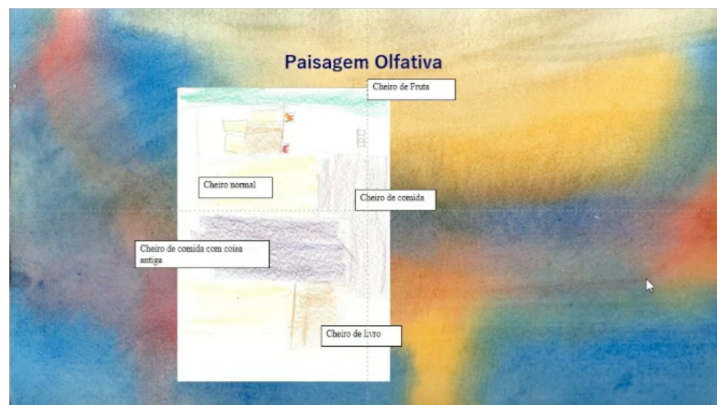
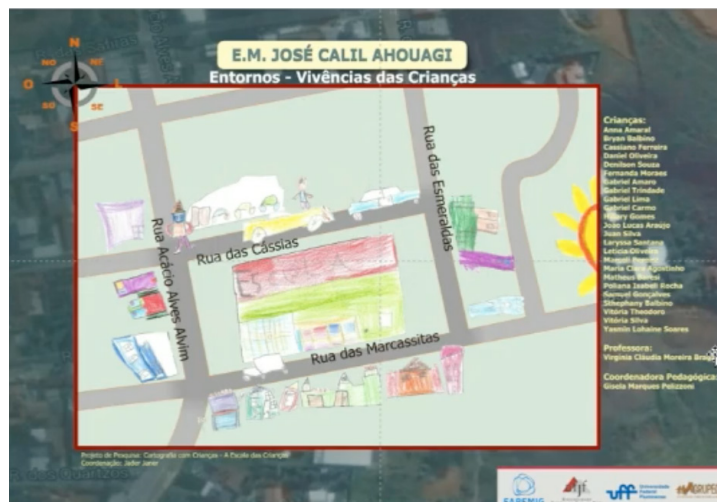


Figura 5 - Mapas Vivenciais.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Figura 6 - Mapas Vivenciais.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



A imagem da Figura 5 traz um mapa forjado a partir das referências espaciais das crianças. A questão cartográfica é uma daquelas a que damos bastante atenção em nosso grupo de pesquisa porque a cartografia ocidental é totalmente adultocêntrica e pautada em condições técnicas. Se olharmos os mapas das nossas cidades, os mapas dos nossos bairros, eles só têm as referências espaciais dos adultos e fazem referência, quase sempre, aos aspectos turísticos ou comerciais do território. Esse aqui foi um trabalho feito por um orientando de mestrado em Areal, no Rio de Janeiro, ver Lima e Lopes (2015) e Lima (2014). Tivemos financiamento do CNPq e com ele produzimos outra cartografia para o centro de Areal a partir do que levantamos com crianças. A pesquisa foi feita com crianças e adultos e seu resultado pôde ser compartilhado com as escolas da cidade.

O que vocês veem no mapa como foto é a referência dos adultos. Suas vivências são sempre elementos de grande escala, que representam uma série de situações urbanas comuns. Já o que está desenhado são as referências das crianças. As referências espaciais infantis são diferentes das referências espaciais dos adultos. Fazendo isso, estamos apontando para a existência das várias diferenças, não para a primazia de uma sobre a outra, não para criar ou reforçar dicotomias, mas questionamos como a produção desses mapas pode ser um processo de partilha e acolhimento das muitas vivências. Esse é o sentido central da amorosidade espacial, da justiça existencial.

E queria terminar minha fala comentando um pouco sobre a importância da perspectiva interseccional que vem sendo intensamente trabalhada nos últimos anos. Entre esses elementos da perspectiva interseccional, a dimensão de pertencimento a um território é um elemento muito importante. Nascer num lugar ou outro nesse planeta não determina a minha vida, mas faz a diferença na minha vida. Porque sabemos que os espaços são valorados de forma diferenciada e essa diferenciação na valoração dos espaços nos impõe também relações diferentemente valoradas para as crianças.

Essas diferenças marcam as muitas formas de infâncias nesse mundo. A morte de uma criança em um território não é vivenciada da mesma forma da morte de uma criança em outro território. As hierarquias espaciais em escala planetária criam inserções espaciais diferentes nas vidas infantis. Nós nos sensibilizamos de formas diferentes, noticiam-se as mortes de algumas crianças e não de outras. Por que nós nos tocamos

pouco quando vemos crianças brasileiras morrendo de balas perdidas em nossos centros urbanos? Por que crianças que têm pertencimento territorial diferente são tratadas de formas tão diferenciadas? E por que, emocionalmente, a gente se relaciona de forma tão diferenciada com essas situações? Isso nos deixa clara a força do território, do pertencimento espacial, que é uma grande marca da diferença, da perspectiva interseccional desses processos que a gente vem estudando e que sei ser um dos focos do trabalho de vocês.

A Figura 6 mostra um outro mapa feito numa escola de Juiz de Fora. Esse foi com crianças bem pequenas. A gente perguntou a elas o que colocariam no mapa para orientar uma pessoa recém-chegada no bairro onde vivem. O resultado vocês podem ver no mapa, ele fala por si só.

A Figura 7 é um trabalho que a gente fazia muito na creche da UFF, que é essa coisa da organização do espaço para as crianças, mas também com as crianças. Fazíamos muito essa ação de produção espacial com as crianças. Uma das coisas que a gente vem discutindo muito também é como o espaço é um documento institucional do grupo que o habita. Porque acredito que quem chega a esses espaços deve poder reconhecer as ações e as enunciações de todas as pessoas que ali estão.

Figura 7 - Organização espacial "para" e "com"...
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Figura 8 - Caminho das flores.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Outra preocupação que tínhamos também na organização do espaço da creche da UFF era como contemplar todas as texturas que existem no mundo ou, pelo menos, a maior parte delas, porque a cultura escolar contemporânea tem algumas coisas complicadas. Tem escolas onde as crianças não podem mexer na água, por exemplo. Mas lá a gente tinha grama, tinha pedrinha, tinha água. Pensávamos muito em oferecer contato com os elementos naturais, também com formas, sons, aromas, texturas que estão no mundo. No pátio das pedrinhas, as crianças caminhavam descalças para poder sentir a textura das pedras. Tínhamos também chuveirões para que as crianças brincassem na água.

Tínhamos também o caminho das flores (Figura 8) para facilitar a autoria espacial das crianças. É um caminho que leva a criança da porta da escola até a sala de atividades. As flores guiavam as crianças sem que mensagens verbais precisassem contingenciar seus corpos. O combinado com as crianças era que as flores impressas no chão delimitavam o caminho onde elas poderiam estar sem adultos. Essa condução lhes dava autonomia autoral em relação ao espaço escolar. E nos lugares onde elas não poderiam estar sem a presença de adultos, havia outros desenhos impressos no chão. Desse modo, nós as auxiliávamos a criar suas territorialidades, suas próprias espacialidades dentro do espaço escolar dessa unidade.

E a última coisa que eu queria comentar com vocês é sobre um projeto chamado “Narradores de paisagens”. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, há a certeza de que nós, seres humanos, não precisamos experienciar fisicamente um território para ter uma vivência desse território. As coisas que nos contam e que a gente vê, que nos são narradas também, criam também uma vivência espacial em nós. Claro que, quando você experiencia concretamente, isso muda o escopo dessa vivência em sua unidade eu-mundo, afeto-intelecto. Eu nunca fui, por exemplo, à Oceania, nunca fui à Austrália, nunca fui à Nova Zelândia, mas eu tenho uma vivência desses locais do planeta por aquilo que eu leio, por aquilo que a mim chega.

Uma das coisas que é importante ressaltar sobre a vivência ambiental, espacial, segundo Vigotski, é que as narrativas, os enunciados dos outros, em todos os seus gêneros discursivos, também formam vivências. Por isso, uma das questões que a gente discutia muito com os professores na organização do cantinho de leituras era como contemplar paisa-

gens e arquiteturas, cores, formas do mundo todo, fugindo de leituras de literatura infantil centradas numa perspectiva eurocêntrica.

Isso agora se ampliou e temos essa problematização/reflexão mais difundida na Educação Infantil, mas naquela época estávamos bastante preocupados com os valores desenvolvidos pelas crianças sobre certas paisagens, pois, como toda vivência espacial envolve o afeto-intelecto, nelas estão marcadas, também, as dimensões melhorativas e pejorativas das paisagens.

Falávamos muito a partir da imagem dos bosques europeus, das paisagens temperadas, tão presentes nos contos infantis, mas muito pouco sobre a Caatinga, o Cerrado, por exemplo. E, quando falávamos sobre a Caatinga, as narrativas das crianças apresentavam valores pejorativos, como se fossem lugares ruins, sem vida, áridos. O projeto buscava contemplar as muitas paisagens terrestres, as suas diferenças, via narrativas, contações de histórias e literatura infantil, que também vão formando a vivência espacial das crianças.

Gostaria de terminar apresentando algumas questões para vocês: como nossas intencionalidades e ações podem (ou não) criar essas iminências de liberdade? Como podemos potencializar essas iminências de liberdade no espaço escolar não apenas pela organização do espaço, mas também pelas provocações que fazemos à imaginação?

Tem um poema do Manuel de Barros de que eu gosto muito que se chama “Desexplicação” (2001, s/p). Ele diz assim:

“Língua de criança é a imagem da língua primitiva.
Criança fala o índio, a árvore, o vento.
Na criança fala o passarinho
O riacho por cima das pedras soletra os meninos.
Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.
Os sapos andam na rua de chapéu.
Os homens se vestem de folhas no mato
A língua das crianças conta a infância em tatibitati e gestos.”
(Barros, 2001, s/p).

Agradeço!

CONVERSA

Samira Chahin. Muito bom, Jader, muito obrigada. Sua fala foi muito elucidadora. Assim, a gente está aqui num trabalho de pensar o espaço escolar e eu acho que você ajuda a gente a desmistificar algumas coisas que, na arquitetura, eu diria que são, para mim, quase fetiches em relação ao espaço escolar pensado para a criança e não com a criança. No campo da arquitetura e do urbanismo mobilizamos um conjunto de prerrogativas, de teorias, de como projetar para a criança. E a gente se esquece de que elas são sujeitos com desejos e capacidade criativa. A sua fala sobre autoria infantil é muito elucidativa. Muito obrigada, muito obrigada mesmo por partilhar esse conhecimento conosco.

Thaís Sarmiento. Eu anotei várias coisas aqui de você falando, porque eu tenho várias alunas trabalhando com o ambiente para criança. Uma, trabalhando agora com o mestrado, tem um filho pequeno e se inquietava muito pelas crianças não conseguirem brincar na rua, pela dificuldade de segurança, de não ter onde brincar e toda hora passar carros e os espaços não serem pensados para esse acolhimento. E aqui anotei várias coisas, já mandei ela buscar seu nome, fazer uma leitura para mudar muitas coisas que a gente vinha discutindo. Fiquei muito feliz com sua fala. Eu estudei Vigotski no meu doutorado, mas não foi nada parecido com o que você traz de abordagem. Assim, fiquei bastante feliz com essa tua fala. Vou estudar teu material com muita atenção. Muito obrigada, Jader.

Infelizmente, as nossas cidades não foram pensadas nem para as crianças, nem para ninguém. Elas são, na verdade, centros de circulação de produção do capital. Isso. Não foi pensado para as pessoas. Eu falo muito isso aqui. Eu dou aula de ergonomia e as pessoas acham que a ergonomia só é dimensionamento. Mas não, a gente foi pensado para um homem, um homem é uma pessoa equiparada a uma máquina, espaços de morar. Vocês lembram disso na aula de História da Arquitetura? Espaços de morar, máquinas de morar. Eu fico muito assim, impactada quando eu ainda vejo alguém trazer essa definição. De espaços como lugares, como se nós fôssemos máquinas, nós somos pessoas.

Jader Lopes. Não, eu falo muito assim aqui com o pessoal. Até o pessoal, eu dou essa disciplina de cartografia com crianças aqui na universidade. Como é uma disciplina eletiva, acaba que eu recebo muitos estudantes, até da Arquitetura, vêm muitos estudantes fazerem essa disciplina

comigo. E a gente discute muito isso. É uma cidade que não é pensada para o devaneio infantil nem para o nosso devaneio, porque, se você devanear, em algum momento você morre atropelado.

Assim, você tem que estar na racionalidade técnica o tempo inteiro. Não é pensado para as pessoas de tempo lento. Para as pessoas de idade, mais velhas. É para essa circulação mesmo do fluxo de pessoas e mercadoria. Assim, é lamentável. A gente agora está aqui, vocês também devem estar passando aí com essa questão da construção do plano da primeira infância. E eu acabei dando umas assessorias, o pessoal me pediu muito. E aí um dia eu fiz uma provocação aqui. Porque eles começaram assim: “Ah, não, porque então vamos pôr ciclovias” e tal, tal, aquelas discussões todas. Eu falei: “Gente, está ótimo assim, mas vocês vão colocar também o lugar para as crianças andarem de velotrol no cantinho aí da rua, né?”

Aí o pessoal, aí todo mundo parou. Mas foi uma provocação. “Gente, eu estou falando isso, parece brincando, mas eu estou falando sério.” Como que as crianças têm autonomia para se deslocar na cidade? Não só pela questão de segurança. Qual é o deslocamento de uma criança? O deslocamento que a gente tem de um bebê, por exemplo. Eu fico com pena de ver essas pessoas que deslocam crianças em carrinhos. Gente, não tem adaptação nenhuma para esse deslocamento do corpo infantil. Então, a gente tem muito ainda, realmente, o que refletir nesse campo da cidade. Tem aquele livro clássico, “A Cidade para as Pessoas”, de Jan Gehl. Ele traz muito essa questão de como a escala humana é completamente ignorada.

Samira Chahin. Jader, uma coisa que eu gostaria de trazer é que, quando pensamos no espaço escolar público, as leituras são bastante aderentes à leitura foucaultiana do panóptico. O espaço escolar, em geral, está muito marcado pela padronização, pela ideia de controle e vigilância. Infelizmente isso é um fato.

Fiz uma pesquisa recentemente, um trabalho que está em vias de ser publicado, que foi buscar dados nos mapas comportamentais disponibilizados numa série de relatórios de APO, Avaliação Pós-Ocupação, feitos em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Li objetivamente os mapeamentos de comportamento das crianças em diferentes escolas, buscando principalmente o pátio da escola e sua relação com a rua. Percebi as crianças como autoras de espacialidades nesses relatórios, a

despeito da constante avaliação negativa do espaço escolar. A produção de espacialidades cotidianamente pelas crianças, a constituição de territorialidades que se sobrepõem às lógicas institucionais de tempo e espaço escolar, conforme percebi nesses relatórios, vão muito ao encontro do que você apresentou hoje para nós.

Então, a despeito dos espaços escolares serem, em geral, muito ruins, foi com muito otimismo que percebi como esses mapas comportamentais mostravam a capacidade das crianças de transformar espaços materialmente ruins, muitas vezes até inadequados, em espaços de troca e alegria entre elas. Foi nessa leitura que comecei a me questionar: o que precisamos garantir como mínimo para o pleno desenvolvimento infantil?

Estou tentando dialogar com o que você traz como uma postura ética para com o outro, nesse caso, para com as crianças. É necessária uma postura ética com o outro para garantir o que é minimamente razoável como espaço escolar. Mas até onde o espaço minimamente adequado vai? Programaticamente, o que seria um espaço minimamente adequado para criar a situação social do desenvolvimento? Será que não estamos gastando nossos esforços com firulas para o espaço escolar, pautando nossas lógicas de adequação em projetos fetichistas que, na verdade, não necessariamente apoiam a criança na construção de suas territorialidades, em seu brincar heurístico, enfim, no exercício da sua liberdade? Adoraria te ouvir falando um pouco mais sobre essa questão.

Jader Lopes. Então, Samira, essa é uma questão que eu sempre me perguntei muito e sempre me coloquei também e eu vou te confessar uma coisa: eu sempre fico muito temeroso de como é que eu a respondo. Temeroso, porque as pessoas de má fé podem se apropriar da minha fala e dizer que podemos entregar qualquer espaço para as crianças que elas vão resolver. Mas vou te responder com toda sinceridade.

Eu acabei orientando uma pesquisa muito parecida com o que você colocou. Carol pegou alguns lugares, situações muito pontuais e foi mostrando como as crianças, mesmo naquela condição bastante precária, iam transformando a situação. É dado concreto que as crianças possuem capacidade de reelaboração criadora. Por exemplo, tem essa cena aqui [referência a um escorregador] onde as crianças transformavam o escorregar da escola em todas as coisas do mundo. Virava até a cachoeira! Eu lembro que um dia as crianças estavam brincando lá, que

estava ventando muito, aí elas estavam em cima, uma segurando a outra subindo para o lado e tal, a criança falava: “Não, estou te segurando, senão você vai morrer afogada, as águas hoje estão muito fortes”. Ela falava assim: “A cachoeira está muito forte. Nesses anos todos, tenho verificado como as crianças realmente curtem muito esse processo de elaboração criadora.

Então, nesse sentido é que entra essa questão que a gente tinha falado anteriormente: como que a gente pensa algumas potencialidades espaciais para poder se potencializar a vida? Por exemplo, como criar espaços em que elas tenham sombras, em que elas possam acompanhar os ciclos do dia pelas sombras, que elas possam perceber as texturas e as cores diversas da natureza?

Essas diretrizes precisam estar em nossa intencionalidade pedagógica de modo que possamos criar situações potencializadoras da atitude criadora das crianças. Tirá-las do confinamento. Claro que vão criar também em espaços confinados, mas, para além deles, precisamos ofertar situações socioespaciais com horizonte mais ampliado.

Recentemente, fui convidado para fazer um trabalho em um projeto desenvolvido neste ano de 2024. Trata-se de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Prefeitura de Niterói. O projeto chama-se “Palavra”. Era uma atividade envolvendo as paisagens gustativas e olfativas com as nossas infâncias e que tem muito a ver com essa conversa. Uma das coisas que me impressionam muito quando entro em unidades de Educação Infantil é a quantidade de EVA que tem sido usada para ambientar os espaços. Esse EVA, gente, esse material tem um cheiro tão forte! Cheiro de emborrachado que impregna o ambiente da Educação Infantil. Nesse dia, fizemos um trabalho com as professoras que participavam do evento. Começamos lembrando das memórias olfativas das nossas infâncias. Eu perguntava para elas: é essa memória olfativa que vocês querem ofertar para as crianças? Que outros cheiros existem, ou poderiam existir, dentro das unidades de Educação Infantil, para que essas crianças tenham boas, ricas memórias olfativas depois desse período de escolarização? A sua escola tem cheiro de quê? Que texturas as crianças vivenciam? Acho que temos que ampliar essa potencialização e precisamos criar um senso de responsabilidade para ela.

Os nossos parquinhos são muito padronizados também. Muitas vezes vou a reuniões em que as professoras reclamam que não têm parquinho.

Mas, gente, esse negócio padronizado? Será que precisamos desse tipo de parquinho tradicional que se repete em todos os lugares sem atenção às culturas locais?

Se criássemos uma série de formas tridimensionais no espaço dos pátios, as crianças iriam vivenciar o tempo escolar com muito mais potencialidade. Porque esses parques, quando eles foram criados, tiveram uma intenção prescritiva. Vieram de uma lógica pedagógica que, muitas vezes, pretende até definir os movimentos que as crianças têm que fazer. Só que as crianças não fazem e enlouquecem as professoras porque não fazem, elas enlouquecem quando amenizada começa a subir pela rampa do escorregador.

Uma das coisas que realmente aprendi é que essas crianças se integram de forma muito amorosa com a paisagem. Na creche da UFF, certa vez, um menino saiu correndo pela grama e, quando foi repreendido por um adulto, respondeu assim: “Quando olho essa grama, minhas pernas não se controlam”.

Precisamos criar um espaço que convide a criança e deixar que ela crie suas territorialidades sem muito pré-determinar o que ela deve fazer. A questão que devolvo para vocês da arquitetura e do urbanismo é: como podemos criar elementos no espaço que potencializem a força criadora das crianças?

Elaine Silva. Bom dia. Obrigada pela oportunidade de estar aqui, é um prazer participar dessa conversa. Sou da área da Música, minha graduação é em Música e eu fiz o mestrado em Educação. Participo de um movimento pelo cuidado na rede escolar municipal de São Paulo e, nesse trabalho, estamos com a proposta de mudar alguns dos espaços de escolas de Educação Infantil. Mas tem sido um desafio enorme porque esbarra na formação dos professores. Ela é muito importante porque vejo um congelamento frente à necessidade de realizar mudanças. Muitas vezes, eles demonstram não estar preparados, às vezes até não querem que mudanças aconteçam.

Raiane Rodrigues. Eu me chamo Raiane, sou aluna da graduação de Arquitetura e Urbanismo da UFAL e membro da pesquisa “Tempo livre depois da escola”, coordenada pela professora Samira Chahin. Minha questão é mais voltada para a escala urbanística. Em sua perspectiva, seu estudo sobre a Geografia da Infância, quais seriam as devidas diretrizes para um bom projeto urbano com espaço acolhedor para o bom

desenvolvimento de culturas infantis nos centros urbanos, visto que há uma série de transformações urbanas que podem interferir em como acontece o funcionamento da infância?

Jader Lopes. Essa é uma pergunta difícil de responder, Raiane. Difícil no sentido que a gente estava falando anteriormente. Porque, primeiro, se a gente for pensar essa virada que foi a constituição de uma cidade chamada de pedestres do século XIX para uma região metropolitana dos grandes centros, que é a cidade da circulação intensa do capital e uma cidade que hoje é própria, porque, num primeiro momento, a cidade tinha uma força muito grande, só muito forte na circulação do capital. Isso continua muito intensamente, tanto que a ideia é sempre da velocidade, do fluxo dos carros, do fluxo dos deslocamentos. Hoje a cidade também virou uma cidade em que ela também se produz como uma materialidade comercial que produz capital, pela venda, pela especulação imobiliária, por essas questões.

Entendo que nosso grande enfrentamento é, como falávamos anteriormente, devolver de fato a cidade para os seres humanos e para as demais espécies. Quando falo de seres humanos, estou me referindo a certa unidade entre sociedade e natureza. Como devolvemos, por exemplo, a noite e as estrelas para as crianças? Como permitir que elas possam contemplar a lua? Gente, as crianças hoje não contemplam mais a abóboda celeste, coisa que há pouco tempo fazíamos costumeiramente na nossa infância.

A relação com a natureza permite que aconteçam coisas fantásticas na formação e no desenvolvimento humano. Precisamos pensar nessas microssituações escalares e não estou falando da escala clássica, cartográfica e métrica, mas na escala da vivência, na escala da intensidade do viver. Como podemos trazer uma variedade de escalas de vivências que permitam devolver a cidade, em todas as suas dimensões, para o ser humano, e mais especificamente para as crianças?

Infelizmente, as nossas praças acabam funcionando muito mais como espaço de contenção do que como espaço de expansão da vivência das crianças. Não estou dizendo que elas não são importantes. São importantes. Mas viraram um espaço de contenção de crianças numa área circunscrita.

Acho que precisamos juntar forças. Partir de boas conversas como essa de hoje e pensar ações, pensar experiências. Achei fantástico o projeto de extensão que Samira apresentou e me coloco à disposição para colaborar. Precisamos realmente devolver a cidade para a vida que a gente, que nós, seres humanos, merecemos ter.

Samira Chahin. Eu queria só adicionar uma coisa ao que você comentou em sua resposta a Raiane. Você citou Jan Gehl, a sua defesa pela produção de cidade para as pessoas e todo o desenvolvimento teórico em torno dessa ideia. O capitalismo é tão cruel que fagocita até as iniciativas positivas. Ao estar na cidade com minhas crianças, percebo que essa noção de ‘cidades para pessoas’ tem sido apropriada por um viés mercantilizador. A produção dos espaços públicos da praia, dos parques, das praças está sendo transformada, está transformando o desenho dos espaços de permanência, das atividades de permanência voluntária em lugares de consumo. Ou seja, eu vou para a praça, porque eu quero estar na praça e passar lá duas ou três horas e o que encontro são ofertas de consumo e o apelo de produtos voltados ao público infantil. É estarrecedor. Tem sempre um quiosque, tem sempre alguém vendendo alguma coisa, um pula-pula inflável de plástico custando vinte reais por três minutos. A verdade é que ficamos desesperados no espaço público com tamanha ofensiva sobre o desejo das crianças. A liberdade das crianças é assaltada por essa perspectiva de estar consumindo produtos a todo instante. E fico pensando como esse ambiente de “cidade para pessoas consumidoras”, como esse tempo e espaço proposto em nossos espaços públicos contemporâneos têm emoldurado a infância. Não apenas nos grandes centros urbanos, em qualquer lugar. Em qualquer pequena cidade do interior, você vai encontrar as praças tomadas por essa oferta desenfreada de produtos para crianças.

Jader Lopes. A gente tem muita luta, você estava falando, por exemplo, essa coisa que até foi feita em alguma cidade, seguindo lá as perspectivas dele, de você colocar aquelas extensões na calçada. Certa vez me sentei num destes *parklets*. Estava numa metrópole aqui do Sudeste, sentei ali e logo a pessoa veio me perguntar se eu ia comer alguma coisa. Aí eu questionei: “mas isso aqui não é público?” Ela falou sim, que era pública, mas uma área pública que o restaurante usava.

Recentemente fui passar férias em uma capital brasileira e me deparei com um parque infantil super diferente, um monte de estacas de madeira, que faziam vários cruzamentos sem propor a padronização de movi-

mento algum. Eram somente estacas de madeira fazendo um emaranhado. As crianças podiam escalar, fazer o que quisessem. Achei o máximo. Porque tendemos a ver os parques infantis apenas pela instalação de equipamentos que propõem às crianças esses movimentos padronizados.

Eliane Silva. Eu nasci em Maceió. Sou do bairro da Chã da Jaqueira e foi somente com oito anos que eu conheci a praia. Demorou muito para eu conhecer a praia. E aí eu fico pensando que muitas crianças dos territórios do Tabuleiro, que é a parte alta da nossa cidade e a mais periférica e com menos infraestrutura urbana, não devem conhecer a praia, mesmo morando na cidade.

A gente também pensa a escola em extensão ao território para além do próprio edifício escolar, estendida para essas outras situações da cidade. Nesses territórios periféricos, muitas vezes, há contenções financeiras que não permitem o deslocamento das pessoas, o deslocamento das crianças para outras áreas, para viver outras experiências.

Samira Chahin. Essa colocação da Eliane até me comove já, porque, de fato, aqui em Maceió, a segregação socioespacial é aterrorizadora. Mas sua observação me fez lembrar de uma questão que não podemos deixar de registrar contigo aqui nessa conversa, Jader. Falo do crime da Braskem que provocou a migração forçada de milhares de famílias e, com elas, suas crianças. Um tema que vem sendo trabalhado por você desde sua tese de doutorado, propondo reflexões sobre o impacto das imposições migratórias sofridas pelas crianças. As famílias mais afetadas são aquelas mais pobres, não resta dúvida. Famílias evidentemente empurradas para áreas ainda mais distantes da faixa litorânea.

Jader, muito obrigada mais uma vez.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARROS, M. **Poeminhas pescados numa fala de João.** Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2001.

LIMA, R. J. de. **Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo:** cartografia com crianças em Areal (RJ). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UFF. Ano de Obtenção: 2014

LIMA, R. J. de; LOPES, J. J. M. A cartografia nas mãos – e nas vozes – das crianças. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância:** reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

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

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação.** Brasília: UniCEUB, 2013.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio:** um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–13, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez12405.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.