



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - DGEO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**BRINCAR FAZENDO GEOGRAFIA:
EXPERIÊNCIAS NA TERRA E COM A TERRA**

LARISSA MARCHESAN

FLORIANÓPOLIS, SC

2019

LARISSA MARCHESAN

**BRINCAR FAZENDO GEOGRAFIA:
EXPERIÊNCIAS NA TERRA E COM A TERRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve

FLORIANÓPOLIS, SC

2019

LARISSA MARCHESAN

BRINCAR FAZENDO GEOGRAFIA:

EXPERIÊNCIAS NA TERRA E COM A TERRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Graduação em Geografia como requisito para obtenção do título de Licenciada em Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve
(Universidade do Estado de Santa Catarina)

Membros:

Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves
(Universidade do Estado de Santa Catarina)

Prof. Dr. Adilson de Angelo
(Universidade do Estado de Santa Catarina)

Profa. Dra. Karina Rousseng Dal Pont
(Universidade do Estado de Santa Catarina)

Florianópolis, 18 de junho de 2019

*Dedico estes escritos a minha mãe, Sirlene,
e a meu maninho, David.
Vocês são a mais pura definição de amor.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer especialmente a pessoa que me fez, me deu vida, me formou, minha mãe Sirlene. Lutou desde muito nova para que eu pudesse estudar. Mesmo com muita dificuldade, nunca deixou que me faltasse um lápis de cor. Sempre me apoiou e me mostrou que a educação é o único caminho para transformar a nossa realidade. Sempre me teve ao seu lado, me ensinou a lutar, a ser uma mulher forte e guerreira. Dedico este trabalho inteiro a você. Eu te amo muito, minha mãe. Minha mãe, mulher que me presenteou com o melhor da vida, meu maninho. O ser que inspirou este trabalho, que me ensinou, de dentro da barriga, o que é amar. Me mostrou que o mundo pode ter outra cor; que podemos voltar no tempo e ser criança de novo. Meu irmão David, você é a luz da minha vida.

Quero agradecer também ao Paulo Cesar e ao Deyvid, meus dois pais, hoje sei que sou uma menina de sorte. Obrigada por todas as puxadas de orelha. Amo vocês.

Agradeço também ao meu companheiro de luta, Ayrian, pela imensa paciência que tem em meus momentos mais difíceis, por compartilhar comigo a rotina e por me mostrar sempre o melhor caminho a se seguir. Não me deixou desistir, segurou minha mão até o final. Obrigada por entrar e se enraizar em minha vida. Amo você.

À minha irmã que a vida me deu, Lívia. Desde o começo da graduação estive ao meu lado, chorou e riu comigo. Parceira de todos os momentos, de todas as conversas, das lutas, das tentativas de revolução e de todas as confusões. Sem você este trabalho não existiria. Obrigada por estar na minha vida. Eu te amo.

À Bárbara, minha amiga um pouco louca, graças a ela minha vida tomou outro rumo. Obrigada por nosso (re)encontro.

Agradeço a minha guia, Ana Preve, por acreditar em mim, por me movimentar, me incentivar, me orientar, não só na academia, mas também para todas as coisas da vida. A pessoa que me fez querer ser professora. Quando eu crescer quero ser como ela.

À horta, um espaço que entrou na minha vida da mesma forma que a paixão, uma emoção forte, intensa, com desejo, ela deixou marcas no meu corpo, em minhas mãos, na minha forma de caminhar e me ensinou, com tempo, a ser professora. Estarei eternamente grata a ela e a todas as crianças, do Simão e do SESC, que passaram por mim durante meu processo de formação. O que sou é graças a vocês.

Ao Professor Lucas, que desde cedo me ensinou a lutar pelos meus ideais, me ensinou o valor da revolução. Ao grupo que formamos, Mariah, Eduardo, Gabriela (e Elisa), Yuri, Gabriel, Marina e Julia.

Aos meus parceiros de laboratório, Camila B., Helena, Danilo, William, mas especialmente ao Luiz Guilherme.

À raça, que me acolheu e partilhou comigo momentos muitos bons, Marina, Guilherme, Matheus, Camila, Aquiles e Ana Paula.

À Caroline Vargas, Maria Eduarda Raupp e Nathan Guilherme, que me acolheram em meu retorno ao Brasil.

As amizades que se fez em uma viagem ao Maranhão, mas que se fortificou em terra firme, especialmente a Bruna e a Jaqueline.

As Professoras Karina Dal Pont, Isabel Boris e Ana Paula Chaves que contribuíram para minha formação acadêmica e na minha forma de ser professora.

A Dona Reni, e as meninas que trabalham na escola, que muito fizeram por nós e pela horta. Deixaram muito de si naquele espaço.

À Professora Fabiola, por permitir que este trabalho acontecesse.

*No mistério do Sem-Fim
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
E, no jardim, um canteiro;
no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, um dia inteiro,
entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta.*

(Cecília Meireles)

*Vi terras da minha terra
Por outras terras andei
Mas o que ficou marcado
No meu olhar fatigado
Foram terras que inventei*

(Manuel Bandeira)



RESUMO

Este trabalho relata uma experiência no espaço de uma horta escolar localizada aos fundos do terreno da Escola de Educação Básica Simão José Hess, mostrando os movimentos de uma pesquisa de educação em geografia com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Movimentos nos quais a imagem única de horta escolar torna-se algo entre horta e jardim, uma *hortajardim*. O objetivo da pesquisa foi proporcionar às crianças um contato com a natureza voltado ao brincar, mostrando a relevância de abrir um tempo de brincadeiras na horta para a construção de conhecimento geográfico. O trabalho foi realizado utilizando a noção de oficina, segundo a noção de Guilherme Corrêa e Ana Preve, como estratégia educacional que busca escapar aos efeitos de escolarização. O texto está dividido em quatro partes, a saber: a primeira aborda como se chega à temática da pesquisa; a segunda relata a experiência dos dez encontros da oficina; a terceira apresenta uma reflexão sobre a ‘fórmula’ de Francesco Careri, “perder tempo = ganhar espaço” e as vivências nos encontros; a última parte é composta por um conjunto de imagens como sobreposições de camadas do espaço da *hortajardim*. Com este trabalho conclui-se que as experiências realizadas no espaço da *hortajardim* serviram à elaboração de uma reflexão propositiva sobre um outro modo de fazer educação em geografia no qual estudar, escrever na terra e com a terra foram os termos e os materiais que deram base a essa construção.

Palavras-chave: Educação em Geografia; Hortas Escolares; Oficina, Crianças e Brincadeiras.

LISTA DE ABREVIATURAS

COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
EEB	Escola de Educação Básica
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

ROTEIRO

INTRODUÇÃO.....	12
POR ONDE PODE COMEÇAR UMA PESQUISA.....	19
NA ESPANHA.....	19
COM MEU IRMÃO.....	22
NA HORTA.....	23
OFICINA: TERRITÓRIO PARA PERDER UM POUCO DE TEMPO	29
22 DE AGOSTO	32
31 DE AGOSTO	33
5 DE SETEMBRO	34
12 DE SETEMBRO	35
19 DE SETEMBRO	38
3 DE OUTUBRO	39
17 DE OUTUBRO	40
14 DE NOVEMBRO	42
29 DE NOVEMBRO	43
5 DE DEZEMBRO.....	44
PERDER TEMPO É GANHAR ESPAÇO	49
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	62
REFERÊNCIAS.....	71

PARTE ZERO

INTRODUÇÃO

Escrever é difícil. Alguém vai ler suas palavras que se fixaram em um papel. Alguém vai abrir um tempo na sua rotina para parar e ler o que foi escrito aqui. É disso que se trata: tempo. Este trabalho tentou ir ao encontro da ‘fórmula’ de Francesco Careri (2017), “perder tempo = ganhar espaço”. Foi uma tentativa de algo que poderia dar certo ou errado. Espero que a leitura deste trabalho se aproxime da fórmula.

Quando chegou o momento de decidir o tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso eu tinha duas certezas. A primeira era de que um lugar aos fundos Escola de Educação Básica Simão José Hess, no bairro Trindade, Florianópolis/SC¹, que chamamos de horta, seria o cenário da pesquisa. Ou melhor, ela não seria apenas o chão dos acontecimentos, seria mais que isso. Seria a matéria de estudo, um lugar de observação e de brincadeiras, um lugar de estar mais próximo da natureza e de fazer geografia. A outra certeza era de que haveria crianças da idade do meu irmão (mais ou menos sete anos). Minhas certezas foram confirmadas: as vivências descritas neste trabalho aconteceram na horta e com um grupo de crianças, em média vinte estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental do período vespertino da escola. O tema desta pesquisa é Geografia da Infância, inspirada no que diz Jader Janer M. Lopes, e a área é Educação em Geografia.

O presente trabalho tem como objetivo abrir um tempo outro dentro do “tempo escolar” e um espaço outro dentro do “espaço escolar”. Esse tempo outro refere-se a um tempo demorado, um tempo livre, um tempo de *scholé* onde as crianças pudessem brincar sem os limites do tempo disciplinar, fugindo um pouco da lógica do tempo que marca o funcionamento da escola, ou seja, com uma grade de matérias bem definidas. A intenção aqui foi romper com essas delimitações. Mostrar que era possível fazer geografia quando se brincava, que era possível estudar geografia quando se brincava sem a marcação do tempo escolar. Esse espaço outro refere-se à horta. Um espaço variado dentro do espaço escolar, que possuía outros elementos: flores, árvores, insetos etc. Era um espaço que possibilitava o contato da infância com a natureza. Segundo Gleice Azambuja Elali (2003, p. 311), garantir às crianças

¹ Assim como mostra o mapa de localização da *Hortajardim*, na página 16.

“oportunidades de contato com espaços variados, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial.” Claro, cada espaço possui características próprias e relações que se constituem de forma diferente. Assim, foram justamente essas singularidades da *hortajardim* e sua relação com a educação e com a geografia que busquei assinalar.

Gostaria de avisar o leitor que a escrita deste trabalho possui algumas características. A primeira delas é que os verbos aparecem ora conjugados no singular, ora no plural. Quando no plural, referia-me a uma ação que aconteceu comigo, junto com minha parceira de pesquisa e de permanência na horta Lívia de Souza Carvalho Selhane, e/ou a nossa orientadora, Profa. Ana Maria Hoepers Preve, ou ainda a uma ação que aconteceu comigo junto com as crianças da turma. Quando no singular, referia-me a uma ação que se deu apenas comigo (ou em mim).

Outra característica da escrita foi que esse lugar que chamei de horta, não era mais uma horta. A palavra “horta” segundo o dicionário significa um “terreno não muito extenso onde são cultivadas plantas que servem de alimento ao homem” (HOUAISS, 2009, p. 1035). Um tempo atrás aquele lugar atendia a essas características e por isso o chamamos assim, por habito nossa língua se acostumou. Mas, se não era mais uma horta, o que era? Recorri ao dicionário novamente, procurei a palavra “jardim” e dizia que um é “um terreno onde se cultivam flores e plantas ornamentais para lazer ou estudo” (HOUAISS, 2009, p. 1127). Aquele lugar já não era totalmente uma horta, mas também não era totalmente um jardim. Poderíamos denominá-lo como sendo uma *hortajardim*. Pois, era algo que estava no meio disso, entre jardim e horta, era um lugar onde o cultivo se fez presente. Possuía características dos dois mundos. No interior deste trabalho o leitor vai se deparar ora com o termo “horta”, ora com “jardim”, ora ainda com “*hortajardim*”. É importante firmar também que a horta que me referi ao decorrer do texto foi sempre a horta da E.E.B. Simão José Hess.

Este trabalho se justifica pela inexistência e pela permanência. A inexistência no sentido de que há poucas pesquisas que tencionam as hortas escolares. Ninguém parece questionar o quanto as hortas escolares funcionam no mesmo esquema das disciplinas escolares. Eu também não me questionava, mas foi no acompanhamento do processo que chegamos a essa percepção. Apenas conseguimos observar isso porque a oficina, enquanto acompanhamento de processos, nos deu a chance de pensar o acontecimento de nossas proposições. O outro motivo, a permanência. Movimentamo-nos na horta desde 2016, como bolsistas do PIBID sub área Geografia e de Extensão, no “Programa Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora do ensino e da pesquisa”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria H. Preve. Foram anos de duas

graduandas interagindo com outro espaço escolar e nessa interação vimos a horta se transformar em *hortajardim*. Durante anos, fizemo-nos presentes lá, semanalmente, mesmo com chuva ou com o Sol do meio dia. Um tempo de uma dedicação quase que exclusiva a essa terra, a fazer cursos, a acompanhar o crescimento, ao trabalho, ao cuidado, ao cultivo de outra coisa no espaço escolar. Nesse tempo, levamos até a horta estudantes de diferentes turmas, professores da escola e de outras escolas. Recebemos estagiários e estudantes da UDESC e da UFSC. Organizamos eventos, palestras, saraus, mutirões, oficinas, atividades, cultivo e colheita; fizemos parcerias com a Dona Reni, responsável pela merenda escolar (mais à frente retomarei a relação com ela). Também estudamos muito sobre hortas escolares, permacultura e agroecologia. Cabe ressaltar, que apenas um período específico desta permanência foi relatado em detalhes aqui, cinco meses de uma estadia que durou anos. Ainda que não detalhados, esses anos de vivências aparecem e ecoam inevitavelmente.

Este trabalho foi dividido em quatro partes. A primeira delas, intitulada “Por onde pode começar uma pesquisa”, é uma espécie de memorial desde minha infância, passando pela chegada do meu irmão, até me encontrar com a horta. Aquelas duas certezas a que me referi anteriormente se fortaleceram após essa escrita. No memorial surgiram pistas de por onde caminharia minha pesquisa. Um percurso atravessado por crianças, brincadeiras, natureza e por fazer geografia de outra forma do que aquela tradicional.

Na segunda parte do trabalho, chamada de “Oficina: território para perder um pouco de tempo”, descrevo dez encontros, dez dias diferentes, que totalizaram cinco meses em campo. A oficina aconteceu na horta com aquelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha pela duração e pelo espaçamento entre os encontros tem a ver com o tema da oficina, onde brincamos de ser viajantes, descobridores de uma terra desconhecida, a horta. Na época das Grandes Navegações a experiência das coisas tinha outro tempo. Demorava meses para se atravessar oceanos e chegar a novos lugares. Considero os encontros sendo as partes de uma oficina que se dividiu nesses dez momentos, porque eles não eram coisas separadas, mas uma sequência de descobertas, de um processo. Cada dia era determinante para os acontecimentos do encontro seguinte. Primeiro imaginava o lugar de destino, depois o início da viagem, depois chegamos ao lugar, depois descobrimos quem vivia lá, depois...

A metodologia utilizada é a “Oficina”, que neste trabalho, com base em Guilherme Corrêa (2000; 2006) e Ana Preve (2010), tem seu sentido ligado ao conjunto de estratégias educacionais livres dos efeitos de escolarização. Nesse sentido, a oficina tem um comprometimento com o afrouxamento dos efeitos de escolarização, a saber: a imobilização do

corpo dada no esquema disciplinar e a imobilização do pensamento. A oficina visa um conhecer com vontade. (CORRÊA, 2000; 2006; PREVE, 2010) Este trabalho não se trata de uma pesquisa que serviria para recolher dados sobre o tema. Teria mais a ver com uma pesquisa-intervenção. “Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam ‘dadas’, à espera de uma observação” (BARROS, L.; BARROS, M., 2013, p. 373-374). A pesquisa não procura dados, antes produz os seus dados.

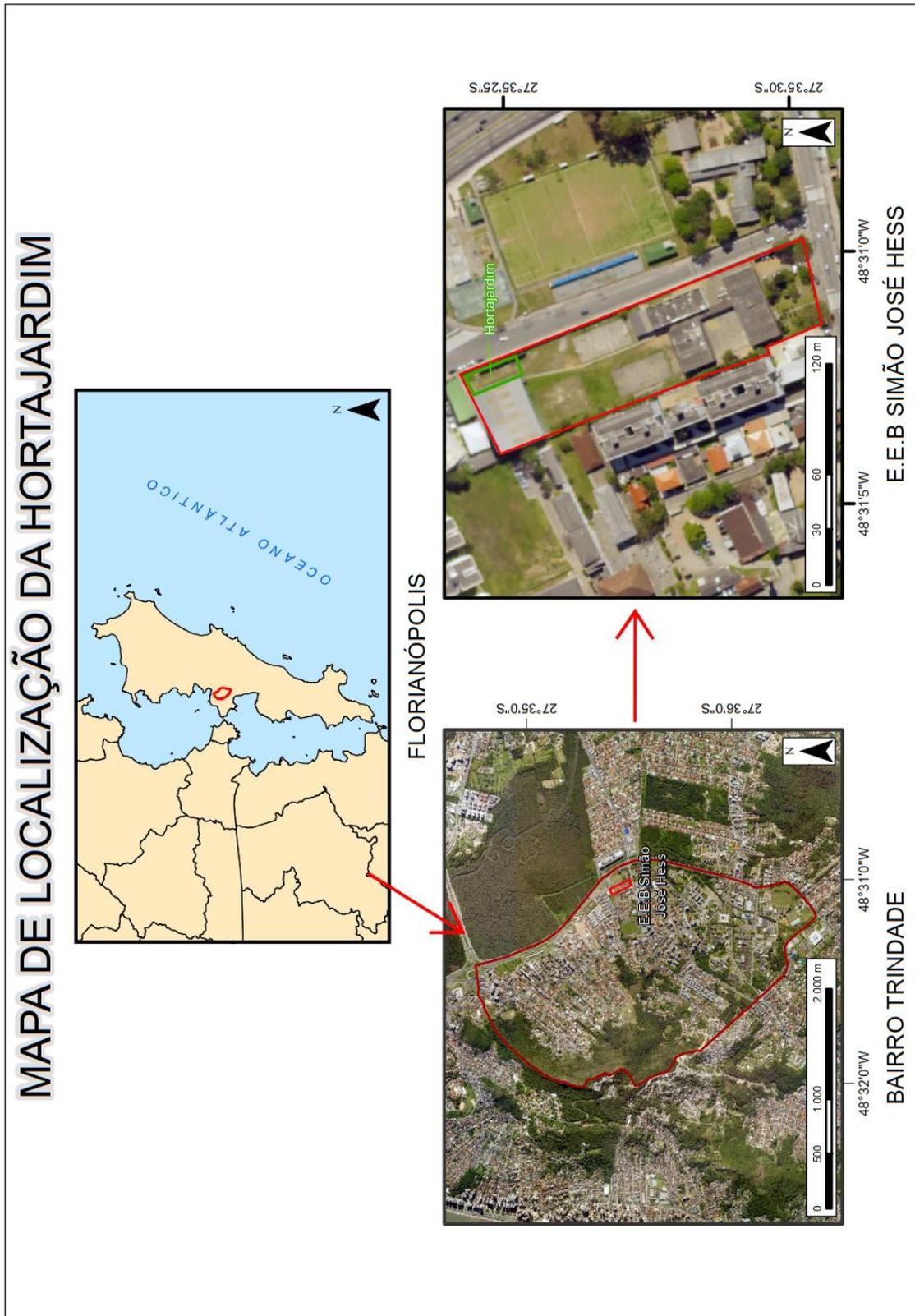
A terceira parte, intitulada “Perder tempo é ganhar espaço”, diz respeito uma reflexão sobre a temática do perder tempo como forma de ganhar espaço através do brincar livre, conversando com alguns autores como Jorge Larrosa, Francesco Careri, Emanuele Coccia, Ana Maria Preve, Doreen Massey, Jader Janer Lopes e Paulo Freire. Trata também de uma reflexão sobre esses autores com o que se passou na *hortajardim*.

A quarta parte, chamada “Últimas considerações”, é feita na composição com imagens. Aqui, imagem é texto e produz pensamento do mesmo modo que os textos das partes anteriores. Em uma folha, apenas alguns elementos que se fizeram presente nos encontros. Os elementos, juntos, formam um mapa, uma imagem final, apresentam a oficina. A intenção aqui não é *representar* com os elementos reais da oficina ou da horta, mas *apresentar* algum elemento que a atravesse, como um sol desenhado por uma criança, dizendo sobre o dia ensolarado. Poder-se-ia imaginar que teríamos aí uma fotografia do sol. Não. É uma leitura das crianças sobre ele. Um modo de ver. Esse foi o sentido dessas considerações, o meu modo de ver.

Na passagem de uma parte para a outra há sempre um descanso. Um espaço destinado a se parar e fazer alguma outra coisa, uma brincadeira, a leitura de um poema, contemplação de um desenho pintado em aquarela. Uma parada (antes de voltar a caminhar).

Por fim, gostaria de registrar aqui uma *última* aprendizagem e a registro aqui porque a introdução foi a última coisa que escrevi: entendi todo o sentido deste trabalho apenas quando estava perto de seu ponto final.

Figura 1 – Mapa de localização da Hortajardim da E.E.B. Simão José Hess



Fonte: Google Maps (2019)

Elaborado por: Guilherme Regis

PERDER TEMPO

Procurar uma cidade chamada “Benavides”.

Figura 2 (a seguir) - Mapa rodoviário da Península Ibérica (2006)

Fonte: Acervo da autora.

PARTE UM

POR ONDE PODE COMEÇAR UMA PESQUISA

A memória funciona assim: extrai da imensidão longa e lenta do diverso os pontos de referência vivos e densos que ajudarão a cristalizar, constituir e endurecer as lembranças. Eis aí a matéria da recordação.

(Michel Onfray)

NA ESPANHA

Quando tinha apenas oito anos, eu e minha mãe fomos à busca de uma vida melhor e nos mudamos de país. Uma mudança aparentemente dolorosa e triste. Trocar uma vida com finais de semana de praia e de churrasco em família para ir a um país extremamente distante de mim. No começo dessa mudança eu não imaginava os impactos e as alterações que tudo isso traria para minha vida. Aliás, a gente nunca consegue imaginar o tamanho das mudanças das coisas na vida da gente. São marcas que estão em mim até hoje, na minha fala, no meu corpo, entre as minhas mãos e na minha formação acadêmica.

Em 2005 fomos morar em um povoado pequeno, chamado Benavides de Órbigo, norte da Espanha, com mais ou menos 2.500 habitantes. Era um lugar encantador, simples e aconchegante, cuja arquitetura é marcada por influências medievais. Está situado em um planalto, com a presença de poucas ondulações, perto da Cordilheira Cantábrica. A cidade é atravessada pelo rio Órbigo, um rio de águas congelantes, formado pelo degelo das montanhas do Norte.

Quando chegamos lá, ainda era o período das férias escolares e aproveitamos que não havia aula para viajar com meu padrasto pela Europa. Ele era caminhoneiro e a empresa em que trabalhava prestava serviço para quase toda a Europa. Fomos nós três dentro de um caminhão enorme, cantando músicas em espanhol para aprender o idioma antes de começarem as aulas. Nós contávamos os quilômetros até chegar aos nossos destinos, conhecendo as cidades e carregando e descarregando o caminhão. Minha função nessas viagens era olhar os mapas e conferir se estávamos indo pelo caminho certo. Eram mapas rodoviários, aqueles onde as rodovias são bem marcadas. Eu tinha de olhar com atenção a rota onde iríamos descarregar o caminhão e, apesar de ter só nove anos, já sabia como me movimentar pelos mapas. Acho que

foi aí onde começou minha paixão pelos mapas, por descobrir novos percursos e novos lugares, apenas olhando os mapas. Assim, passaram-se dias, semanas e fomos conhecendo muitos lugares, alguns lindos e outros nem tanto. Estes movimentos me marcaram muito. Sinto até hoje a emoção dos lugares em mim. Meu encantamento por descobrir lugares novos começou mais ou menos nessa época, indo de cidade em cidade, escutando música por música.

Depois dessas férias, chegou o primeiro dia das aulas na escola do bairro. Naquela noite eu não consegui dormir, estava muito nervosa, imaginando como seria a escola, como seriam as crianças. Quando o despertador tocou eu já estava acordada, arrumada e vestida com minha roupa mais bonita. Ao chegar à escola, fui direto na fila com os meus futuros colegas de turma. Todo mundo ficava me observando, como se eu fosse um ser de outro mundo e eu realmente me sentia assim. Sinal tocou. Entramos todos enfileirados, em silêncio. Chegando na sala de aula, escolhi um lugar bem em frente à professora, como minha mãe havia me dito para fazer. A professora me apresentou para meus colegas e os questionamentos começaram. Eles me faziam perguntas sobre o Brasil que eu achava muito estranhas, como por exemplo: “Lá tem macacos soltos?”; “Você tomava banho com água quente?”; “Lá tem lixeiros nas ruas ou vocês jogam o lixo no chão?”. Depois disso, percebi que não estávamos longe somente em quilômetros, mas também em culturas, formas e paisagens, afinal são outras geografias e cada geografia indica modos de pensamentos que são diferenciados. Nunca havia pensando no Brasil dessa forma. Isso me assustou um pouco. Há um modo específico de saber sobre geografia do Brasil que se dá pelos livros didáticos e pelas mídias. Aquelas crianças com suas perguntas, aparentemente absurdas, mostravam o quão distante estávamos uns dos outros. Percebi que eles diziam o que diziam por um profundo desconhecimento da nossa geografia. Tal desconhecimento pode ser proveniente de um modo de trabalhar com a geografia na sala de aula ou pelo modo como a mídia nos mostra lá fora.

Lembro-me das manhãs muito frias que passava na escola, sentada, solitária, em uma sala amarelada e rígida. Havia nela um crucifixo e uma fotografia dos monarcas da época a cima do quadro. Todos os centímetros da sala eram calculados e as mesas organizadas uma atrás da outra, seguindo as linhas que se formavam entre os azulejos. Caso nossas mesas não estivessem de acordo com as linhas do chão, nós ficaríamos sem tempo de recreio até reorganizá-las. Tudo tinha seu devido lugar, até os casacos, que deveriam ser colocados nos ganchos destinados a eles na parede; as mochilas precisavam estar debaixo das janelas; nós, os estudantes, sentávamos seguindo a chamada do professor, obedecendo a ordem alfabética de nossos sobrenomes. Existia uma extrema preocupação com os ordenamentos da sala. Sentia-

me presa naquela cadeira, com a sensação de estar no lugar errado, queria sair, fugir, correr, estar um pouco fora daquele espaço tão esquadrinhado ou tão “estriado”, tal qual nos dizem Deleuze e Guatarri (1997). Não se escutava crianças brincando, nem falando, nem gritando. Somente se escutava passos dos professores nos corredores e a voz da professora explicando o que deveria ser feito.

Numa maçante tentativa de entender o conteúdo geográfico de um país estranho e em um idioma desconhecido, eu era obrigada pela professora a passar os recreios nessa sala sozinha, copiando o mapa europeu em uma folha branca, com todos os detalhes, dos rios até as capitais. Além disso, nessa permanência em sala, também tinha de ficar aprendendo a tocar flauta doce. Duas coisas “importantíssimas” para eles: toda criança deveria saber de cor e salteado o mapa europeu e saber tocar a flauta. Pediam para que se pintasse mapas, mas não para entendê-los, um padrão que se repete muitas vezes em algumas aulas de escolas brasileiras também. Mesmo no recreio não se ouvia os gritos de liberdade das crianças, muito menos brincadeiras. O pátio onde o recreio acontecia era todo de concreto e não havia árvores, nem grama, nem terra, nada de plantas. Era um lugar cinza, sem graça, onde todos ficavam sentados comendo seu lanche, cada um em seu mundo, sem brincar. Nessa escola, do norte espanhol, as marcas da ditadura permaneciam visíveis nos gestos das pessoas, na organização da escola, na postura de alguns professores, a ponto de um professor nos dizer que nos colocaria ajoelhados no milho caso nosso comportamento não fosse adequado. Só de se imaginá-lo já era suficiente para ter toda a sala bem quietinha e sentada com as costas bem eretas na cadeira, e isso se passava em 2006. Aprendia-se quase em um “aprisionamento do pensamento e imobilização corporal” (PREVE, 2010, p. 22).

Quando o sinal da escola batia, ouvia-se nossos gritos de liberdade, aprisionados por 6 horas seguidas. Eu descia as escadas a 200 quilômetros por hora, pegava minha bicicleta amarela e corria para casa, engolia o almoço, dava um beijo na minha mãe e voava para a praça, o lugar este onde as coisas aconteciam. Tínhamos tudo o que precisávamos: um parque cheio de árvores, um lugar para comprar balas e um rio de água muito gelada, que descia das montanhas. Ali encontrava as outras crianças e a nossa imaginação viajava para todos os lugares do mundo. Ali até a barreira da língua quase desaparecia. Assim eram meus dias, obrigada a ir a uma escola chata, entediante, com uma disciplina muito rígida, onde não era lugar de brincadeira, não era lugar de natureza, não era lugar de infância. Nesse cenário, entre brincadeiras fora da sala de aula e de um extremo aprisionamento dentro de sala de aula que minha história com a geografia começou.

COM MEU IRMÃO

Desde que eu era criança pedia à minha mãe que me desse um parceiro de travessuras, de brincadeiras e aventuras; queria um irmão. Lembro-me que um dia, antes de ir para a escola ela me contou, com muito brilho no olhar, que estava grávida. Esse foi o único dia em que fui para escola correndo e feliz, pois queria contar para todo mundo a novidade. Passavam-se dias, semanas, meses e nada dele chegar; não aguentava mais de curiosidade para saber como seria. Foram os nove meses mais demorados da minha vida. Até que um dia meu maninho nasceu e lembro muito bem do seu primeiro dia de vida. Meu coração estava acelerado, quase pulando do peito. Quando o vi pela primeira vez, meu coração parou, minhas pernas tremeram, meus olhos vermelhos seguravam o choro e, então, o peguei no colo, com seus sapatinhos de crochê vermelho, com a roupinha amarela e com seus olhinhos castanhos. Depois desse dia, fiquei por semanas em casa ao lado dele, nem ia mais para a praça com meus amigos, ficava observando cada pedacinho seu: os dedinhos, a boquinha e como ele já sabia espirrar como gente grande.

Sua chegada me proporcionou momentos de aprendizagem, consegui ver todo o seu crescimento, todas as suas conquistas, as quedas, os choros, as risadas. Aquele mini ser humano me fez ver o mundo de outra forma, com outra cor. Ele me fez enxergar no escuro, aprender na prática, experimentar a infância de novo, movimentar-me, inventar um monte de brinquedos com qualquer coisa e sentir o tanto de possibilidades que uma simples brincadeira pode ter. Nesse cenário me permiti parar um tempo para brincar. Todo dia, ao chegar em casa, encontro uma criança cheia de histórias para contar, com muitos questionamentos e suas coisas de criança: *“Olha mana! Consegui pegar o vento!”*; *“Maninha, sabia que a chuva só acontece quando as nuvens comem tanta água, mais tanta água que chegam a explodir!”*; *“Mana, se você estuda o mundo, deverias ser astronauta!”* Aí eu lhe disse: *“Então vamos ser todos astronautas!”*.

A partir das vivências com meu irmão, despertou-me a vontade de experimentar, de voar, de imaginar com as geografias de criança. Meu irmão é como uma fonte de inspiração infinita, cheia de imaginação. Ele me faz querer voltar a ser criança, a brincar como uma criança. Ele me faz olhar o mundo de outro modo. Talvez, como criança, consiga estar mais perto do que já estamos longe. Meu irmão me mostra o caminho, como diz Manoel de Barros em um de seus poemas, de *“chegar ao criancamento das palavras”* ou ao criancamento da geografia (BARROS, 1994, p. 17).

NA HORTA

*Terreno de 10 x 20, sujo de mato - os que nele gorjeiam:
dejetos semoventes, latas servem para poesia.*

(Manoel de Barros)

Quero transformar em escritos tudo o que vivi em um espaço nos fundos de uma escola, mas não consigo. Escapam-me as palavras, os detalhes. A memória me falha, é confusa. Tento recompor em minha mente os cenários de aventuras por lá vividos. Na tentativa de reconstruir minhas memórias, movimento-me, vou ao encontro daquele pequeno espaço. Para chegar nele, tenho que passar por dentro dos prédios da escola, do refeitório e das quadras. Nesse percurso, coisas me atravessam: crianças correndo, suas vozes contando no jogo de esconde-esconde, o cheiro do café da Dona Reni², saindo de uma pequena cozinha, lugar onde sempre dou uma pausa para tomar um golinho de café.

Um espaço de 10m por 26m, aparentemente pequeno, localizada aos fundos da escola, que antigamente servia como depósito de entulho, um aterro, aos poucos se modificou. Essa transformação iniciou-se em 2012. Quando um grupo de estudantes³ vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID colocaram muito de si neste espaço. Começaram um processo lento de recuperação da área degradada. A partir de sua permanência, insistência e um trabalho contínuo neste espaço, conseguiram transformar um chão feito de entulho em terra fértil. Em 2016, o PIBID recebeu novos integrantes⁴ e um projeto do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Meio Ambiente, o COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. Este projeto tinha como base a Agenda 21⁵ e o objetivo principal era a realização de ações para a melhoria do meio ambiente da escola, envolvendo a comunidade escolar e os moradores do bairro em que a escola está inserida⁶.

O nosso papel como pibidianos neste projeto era formar um grupo de estudantes, professores e voluntário para desenvolver as ações e foi aqui que a permacultura ganhou espaço.

² Reni Prado Rosa é pedagoga, trabalha na escola a 23 anos como merendeira. É um porto seguro para todos os estudantes, pois ela faz chás com ervas da horta para qualquer dor ou doença. Muitas plantas que estão crescendo na horta foram plantadas e cuidadas por ela.

³ Entre eles, Moriel Douglas Cabral, um dos principais idealizadores da Horta, Michele Martinenghi Sidronio de Freitas e Cristiano Binotti Müller Carioba.

⁴ Bárbara Amanda Feitosa Feijó, Lívia de Souza Carvalho Selhane e eu.

⁵ “É uma agenda de compromissos e ações sustentáveis para o Século XXI. Ela foi assinada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, conhecida como Rio-92. Na Agenda 21 estão definidos os compromissos que 179 países assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento que resulte em melhor qualidade de vida para a humanidade que seja econômica, social e ambientalmente sustentável” (BRASIL, 2012, p. 8).

⁶ No caso do Simão, é o bairro Trindade, Florianópolis/SC.

Fizemos cursos e participamos de formações sobre a temática. Tivemos aulas práticas que duraram aproximadamente um semestre, ministradas pelo Engenheiro Agrônomo Kenny Roncon, onde aprendíamos como construir e cuidar de uma horta planejada nos moldes da permacultura. Durante as aulas, montamos os canteiros feitos com caixas de madeira, dentro dela colocamos galhos secos de antigas podas, areia, terra vermelha e adubo, construímos um viveiro de mudas logo no início desse espaço, uma geodésica⁷ mais ou menos no meio, uma composteira aos fundos e desenhemos as zonas da permacultura⁸, seguindo as necessidades e elementos do espaço da horta.

Tínhamos enraizada em nós uma imagem única de horta, um pouco esquadrinhada, com canteiros bem definidos, cada coisa tinha seu lugar, o canteiro da alface, do rabanete, do tomate e se o mato crescesse, nós o arrancávamos. Não havia espaço nos canteiros para outras espécies além das que plantávamos. Uma horta que requer um cuidado contínuo, diário, que precisa ser regada diariamente, que alguém precisa ir lá e arrancar as espécies invasoras dos canteiros, a final eles eram destinados a plantar alface, tomate e rabanete. No final do ano e na metade do ano, vinham nossas férias e as da escola. Mas o crescimento das plantas não tem pausa, elas não param de crescer só porque não há ninguém para cuidar delas. Quando voltávamos de nossas pausas, começávamos o trabalho todo de novo: arrancar o mato que cresceu no canteiro da alface, do tomate e do rabanete.

Só depois de muito mato cortado, muito tempo destinado a manter esse padrão de horta, nos demos conta de que naquele espaço essa ideia não cabia, porque ela já não funcionava mais. Começamos um processo de desfazimento dessa ideia de horta. Alface, tomate e rabanete deram espaço naturalmente para outras espécies, outros crescimentos e outros momentos. Trilhamos outros caminhos, agora com brincadeiras, com tempo para esse brincar e para imersão na natureza. Agora este espaço tornou-se enorme, mesmo continuando a medir 10m por 26m. Ele tinha muito movimento, ali o vento fazia bagunça na paisagem; as coisas fugiam do lugar; as mudas que eram levadas para plantar desapareciam de uma semana para a outra; o manjeriço e a hortelã não tinham o tempo necessário para seu crescimento porque eram colhidos antes. A grama sim, isso crescia com rapidez que parece apostar corrida com a velocidade da luz.

⁷ Nossa geodésica é uma construção feita com canos de PVC cortados em pedaços de um metro. Juntamos esses pedaços em triângulos, que depois os juntamos com outros triângulos, formando uma estrutura em geóide. Utilizamos da geodésica para ministrar aulas e como área de lazer.

⁸ A permacultura divide uma propriedade seguindo uma ordem em zonas, pois seu planejamento se ajusta as necessidades do espaço. A zona 0 é onde se localiza a casa, no nosso caso, o viveiro. A zona 1 se coloca os elementos com mais utilidades, como os canteiros. A zona 2 onde se localiza um plantio mais extenso, no caso, a geodésica. A zona 3 onde se localiza as árvores nativas. A zona 4, onde fica as árvores de grande porte e onde se desenvolve as florestas agroflorestais. E por último, a zona 5 é onde não há interferência humana alguma.

É nesse lugar cheio de uma certa simplicidade que uma revolução interna começou. Lá aprendi o significado do verbo “esperar”, que o dicionário aponta como: “ter esperança em, contar com; não agir, não tomar decisões, não desistir de algo, até a efetuação de um evento que se tem por certo, ou provável, ou desejável; estar ou ficar à espera de” (HOUAISS, 2009, p. 816). Então, por meio dos meus movimentos na horta, aprendi que as coisas levam tempo, as pessoas levam tempo. Aprendi, também, o significado da fé, mas “fé” no sentido de depositar todo o esforço, muita força, muito trabalho e amor em um lugar, querer vê-lo cheio de vida.

Quando minha professora orientadora me deu o comando de escrever algo que não havia sido escrito sobre a horta⁹, meu primeiro pensamento foi descrever as relações que se constituem lá, como elas se constroem. Pensando nisso, sentada debaixo de uma árvore, peguei meu celular e decidi ver as fotos de tudo o que havia acontecido naquele lugar, as pessoas que passaram e passam por lá e as transformações desta paisagem. Foi nesse momento que parei e percebi a base de tudo isso: o tempo. Sem tempo nenhuma relação se estabelece, ninguém aprende a esperar, as plantas não crescem, o território não se modifica. Então, decidi que meus escritos deveriam homenagear o tempo. O tempo como um lugar onde muitas coisas acontecem juntas no mesmo espaço. Como nos diz Doreen Massey (2008, p. 3): “imaginar o espaço como esfera da possibilidade da existência da multiplicidade”. O tempo é um lugar onde existem simultaneidades. Se conseguirmos parar o tempo e olhar para cada detalhe da horta, veremos que existem muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, as plantas estão crescendo, as crianças estão subindo nas árvores, os bichos estão se escondendo, as professoras estão preocupadas com as crianças subindo nas árvores, o sol está iluminando algumas partes da horta, as minhocas estão cavando seus buracos e muitas outras coisas. Esse olhar para o tempo me fez perceber que existiam infinitas possibilidades num mesmo lugar.

Envolver-me completamente com aquele espaço demorou um outro tempo, mas isso conseguiu transformar minha forma de ver e estar no mundo. Minhas semanas passaram a ser planejadas para que eu tivesse um tempo de parar na horta. Ao menos um dia da semana eu tinha que me dedicar a ir lá. Havia dias em que, ao chegar na horta, o tempo parava e eu simplesmente queria ficar observando tudo o que acontecia: investigar de que forma o vento levava e trazia as coisas, porque o ar de lá era diferente do entorno (uma grande cidade), como poderia um lugar ser tão pequeno e tão grande ao mesmo tempo, nas coisas que carrega, nas relações que estabelece, na energia que transcende. Parecia que ao chegar lá, meu corpo entrava em uma suspensão, nada de fora me afetava, eu só queria estar e parar um tempo. Sinta que

⁹ Exercício solicitado pela Prof. Dra. Ana Maria H. Preve em um grupo de estudos.

cada molécula do meu corpo era atraída para aquele lugar. Sentia que estava me enraizando, eu era quase que uma árvore de lá.

Esse entrelaçamento com a horta e com meu irmão despertou uma vontade em mim: eu queria brincar. E era na horta, com a horta e a partir dela que este escrito conseguiu se enraizar e crescer, tomando esta forma. Já que era ela que possibilitava brincar com a geografia, de geografia e com a terra, brincar de inventar possibilidades de outras geografias e de geografar. Este espaço deixou grafias em nós, no outro, na escola, nos que passaram e os que ainda passarão por ele.

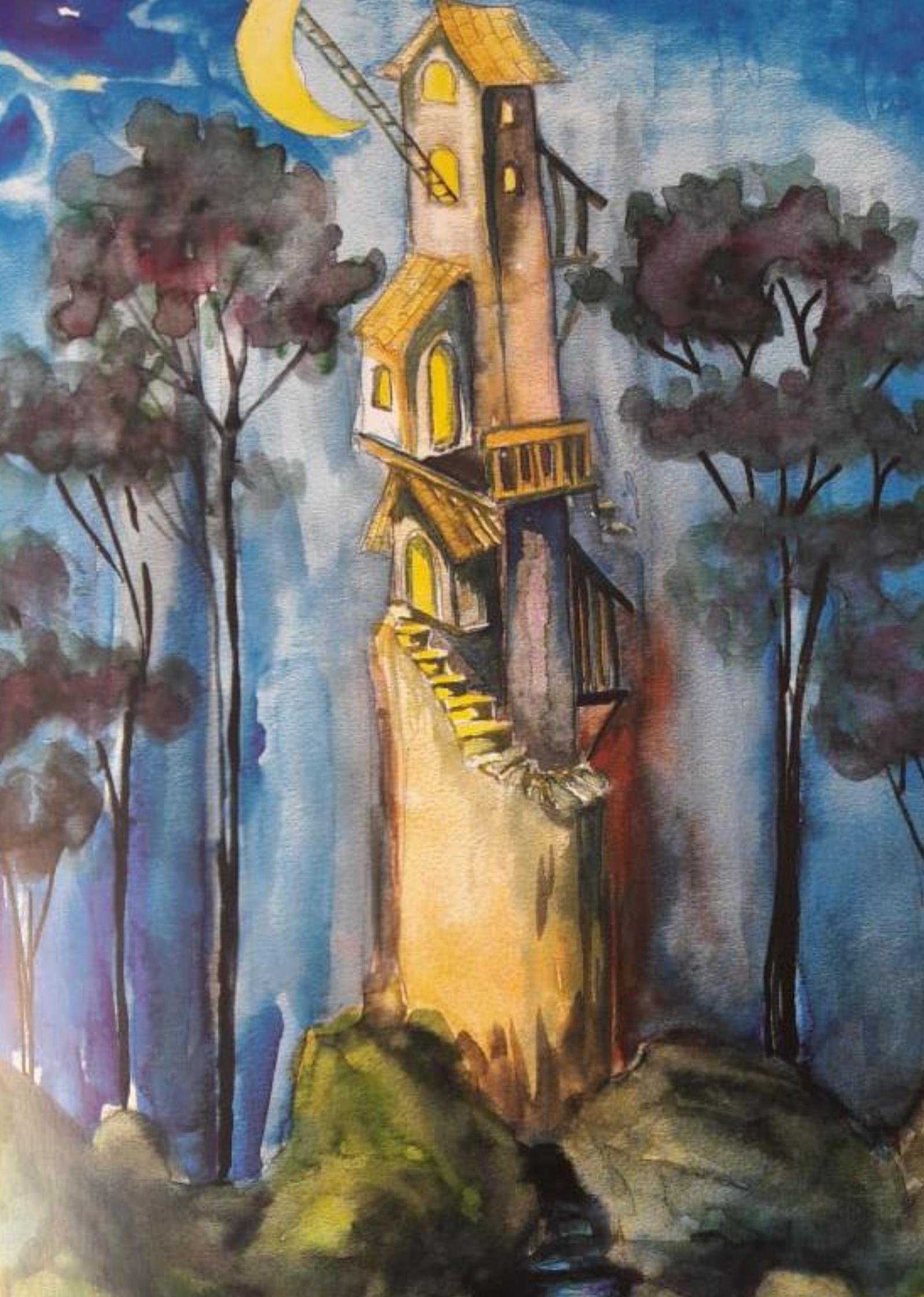
PERDER TEMPO:**E ABRIU-SE EM FLORES**

*Quando um pé de ipê floresce
nasce um mistério novo.
Pois quando o ipê se abre em flor
lá no cerrado em outubro
floresce a parte no todo
e tudo o que é bom renasce
em cada flor que se abre
no seu pedaço todo.
E cada flor – cada parte –
quando tinge a sua cor
pinta a sua parte no todo
da planta onde a flor é parte
de tudo o que a terra cria
e a planta-flor faz com arte.
Assim, cada flor renasce
na parte em que a flor é tudo
no seu momento do mundo
do todo onde a planta é parte.*

(Carlos Rodrigues Brandão)

Figura 3 (a seguir) - A aquarela de Isis Zahara

Fonte: Retirada do livro “O Jardim de Todos” de Carlos Rodrigues Brandão



PARTE DOIS

OFICINA: TERRITÓRIO PARA PERDER UM POUCO DE TEMPO

Brincava tranquilo com as flores do bosque e a brisa do céu brincava comigo. [...] Davam-me as boas-vindas a harmonia do bosque e aprendi amar entre as flores.

(Friedrich Holderlin)

Antes de começar, quero trazer a origem de duas palavras que atravessam este escrito e que de alguma forma sustentam as práticas aqui relatadas. A primeira palavra é “geografia”, sua origem é grega e é formada por “geo”, que significa “terra”, e por “graphia”, que significa “descrição” ou “descrever”. Geografia é a “ciência que trata da descrição da Terra” (HOUAISS, 2009, p. 965). A outra palavra é “escola”, sua origem também é grega: “skolé, literalmente ‘tempo livre’, traduzido para o latim como otium, ‘ócio’. O termo latino schola designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino” (LARROSA, 2017, p. 11). Então, podemos dizer que a palavra “escola” é atravessada pelo tempo (livre) e o espaço (público) dedicado ao estudo (LARROSA, 2017).

A oficina realizada na E.E.B. Simão José Hess e com vinte estudantes, em média, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, aqui descrita, foi guiada pelo significado desses dois termos: (d)escrever a terra e o tempo livre. Esta oficina possuiu como eixo temático a brincadeira no fazer geográfico educacional, que a atravessou do começo ao fim. Ela se realizou em dez encontros, com duração média de duas horas. Cada uma foi desenhada a partir do brincar de “geógrafos”, “viajantes”, “descobridores”. A intensão desta oficina é um retorno à história dos viajantes na época das Grandes Navegações e dos descobrimentos de novos lugares. Para isso, recriou-se cenários, inventou-se trajetórias e imaginou-se lugares e personagens. Ana Preve (2013, p. 50) diz que

ao contrário do que parece, a oficina não é um modo de tornar prático um conteúdo temático, ou mesmo um conceito, e sim um modo de fazer funcionar algum desses termos – modo que requer um estudo temático aprofundado e uma decisão pelo uso de determinadas ferramentas – para que no funcionamento eles sejam arrastados por um turbilhão, típico dos encontros, desestabilizando os limites que essas palavras recobrem. As oficinas tendem a fazer com que os temas/termos/conceitos percam os contornos fixos que os enquadram em uma área definida. A certeza é que algo vai se desmanchar dando a ver o que ainda não tem uma imagem pronta no pensamento.

Cada encontro foi imaginado, trilhado, desenhado ao longo da própria brincadeira, como um passo de cada vez, um dia de cada vez. O encontro anterior era determinante para sabermos o que iria acontecer no próximo. O primeiro passo desta oficina-brincadeira se deu no inverno e o último foi na primavera, tendo a mesma duração das viagens que se fazia em épocas que o tempo e o espaço eram mais alargados. Talvez assim, brincando de viajantes em um tempo mais lento que o tempo escolar e em um espaço escolar não-tradicional, a horta, conseguíssemos (re)inventar outras geografias. Igual se o faz em uma viagem. Paramos nos lugares que merecem a demora de um tempo a mais, para conhecer mais detalhes, para ler de novo e para brincar de tal brincadeira mais um pouco. Francesco Careri (2017, p. 115) diz que “a metodologia pertence indiscutivelmente ao caminhar, ela é construída, ‘ao longo do caminho’, ‘ao caminhar’, e o método se compreende ‘enquanto se está procedendo’ ”.

A oficina começou no dia 22 de agosto, onde embarcamos em uma “nave tempo-espacial” que nos tirou da sala de aula (mesmo que às vezes retornássemos a ela fisicamente). Ela nos fez caminhar e nos levou para outro tempo-espaço da escola: a horta. Ao viajar, ao brincar na horta, ficamos reféns das condições climáticas. Mesmo nos dias chuvosos que nos impossibilitaram estar fisicamente, procuramos alternativas para continuar escrevendo e brincando com a horta. O que atravessou a oficina e, ao mesmo tempo, me atravessou foi permitir que as crianças fossem crianças na horta, que no tempo escolar das crianças brotasse uma planta. Tentar uma aproximação da brincadeira com a geografia, da infância à natureza, da escola a uma outra imagem de horta. Abrir um tempo para o tempo, possibilitar o encontro, deslocar-se, sair da sala de aula e conhecer outros tipos de salas de aulas. “Cada oficina é suporte para um sem número de possibilidades e de resultados. Isto se deve ao entrelaçamento entre o que se propõe, que diz respeito a uma escolha do oficinairo, e as experiências de cada participante” (CORRÊA, 1998, p. 70).

Alguns encontros foram fotografados, filmados, registados em diário de campo e mapeados. Outros não tiveram o registro em diário, alguns só ficaram na memória e em poucas fotos. Essa forma de registro fez com que alguns detalhes fossem perdidos, algumas falas esquecidas, mas fez com que aquilo que me marcou, me moveu, me chamou atenção permanesse. É isto que está descrito nas linhas a seguir. Levei comigo, além do caderno de campo, uma caixa antiga. Caixa que encontrei, ou ela me encontrou, não sei ao certo, mas quando me dei conta ela já era minha. Ela era de cor bege e tinha suas dobradiças e algumas outras partes enferrujadas. Peguei um pedaço de tecido de chita verde com flores laranjas e

encapei a caixa. Em todos os encontros carregava dentro dela algumas ferramentas, disparadores da oficina: por vezes algumas folhas brancas, por vezes algumas lupas, ou sementes, ou o que fosse necessário para nossa brincadeira de fazer geografia. Além dessas ferramentas, sempre havia na caixa um livro chamado “O jardim de todos”, escrito por Carlos Rodrigues Brandão, repleto de poemas sobre a natureza, os quais faríamos a leitura em nossos encontros.

#1

22 DE AGOSTO

Chegou finalmente o grande dia, o dia em que as crianças e eu nos transformamos em um grupo de descobridores, aventureiros. Carregava em minha mala um milhão de ideias e mapas que de alguma maneira mostrava o caminho que deveríamos seguir. Minhas expectativas para o primeiro encontro seria um dia de sol. No planejamento estava programado levar as crianças à horta, para descobrirmos juntos como era aquele lugar, quem morava lá, quais eram as plantas mais altas. Mas a chuva veio com o vento e a terra ficou muito molhada, cheia de poças de lama. Na horta, a chuva desfaz planejamentos, mas a vontade de descobrir aquele lugar permanecia muito forte, mesmo com todas essas barreiras do tempo. Nossas aventuras começaram em um dia cinza, chuvoso e frio.

Cheguei à escola e fui ao encontro dos meus novos companheiros aventureiros. Ao chegar à sala de aula, carregava comigo a caixa com alguns dispositivos-surpresas. Apresentei-me, expliquei a eles o que iríamos fazer durante os nossos encontros, pedi que se apresentassem, falando seu nome e respondendo à pergunta: qual é o seu nome-planta? Os resultados foram muito diversos: “rosa vermelha”, “rosa rosa”, “girassol”, “rosa vermelha”, “rosa amarela”, “ipê amarelo”, porque a menina passava na frente de um todos os dias a caminho da escola, “flores brancas”, “dorme-dorme”, planta com que ela brincava na hora do recreio, “girassol”, “dorme-dorme”, também planta com que brincava da hora do recreio, “girassol”, “girassol”, “margarida”, o nome de sua avó.

Todos os nossos passos foram guiados pelo que há dentro da caixa, que citei anteriormente, que as crianças carinhosamente apelidaram de “Caixa da Natureza”. Todos os dias a Professora da turma escolhe um estudante para que seja o ajudante dela, então, solicitei que o ajudante daquele dia abrisse a nossa Caixa da Natureza. Nela havia folhas em branco e giz de cera. Depois dessa conversa inicial, entreguei a cada criança uma folha e pedi que usassem a imaginação para desenhar a horta como elas achavam que ela era. Lembrei-lhes que estava chovendo e por isso faríamos esta atividade em sala de aula. Conversando com eles, percebi que muitos nunca haviam ido lá e que algumas meninas iam durante o recreio para pular no mato cortado. Ao recolher os desenhos percebi que muitas hortas criadas por eles eram compostas por elementos imaginários e a muitas outras representavam elementos que correspondiam à realidade. Em um desenho, havia vacas pintadas de azul e um macaco pintado de vermelho. Em outro desenho, havia uma fogueira na parte central da folha e sobre ela

algumas bandeirolas; uma verdadeira festa junina. Outro representou as três professoras que estavam na sala com coroas e um prêmio de “a melhor colheita do ano”. Já em outros, aparecia a representação do viveiro, de plantas que existiam lá, como cenouras e alfaces. Outro representou um cone de trânsito em cima do telhado do viveiro; este cone esteve realmente em cima do telhado do viveiro por alguns meses antes deste dia. Com seus desenhos as crianças nos contaram como eles imaginavam a horta.

#2

31 DE AGOSTO

Nosso segundo dia foi de sol e de uma tarefa difícil: permitir-me viajar no tempo, voltar à infância. Quando penso em viajar no tempo logo imagino uma máquina gigante, onde entramos e apertamos um botão e, pronto, estamos no ano que escolhemos. Mas essa viagem também pode ser de outra forma, através da memória. Meu irmão sempre diz que ele tem um botão dentro da cabeça que o faz lembrar tudo o que quer. Isso me fez pensar muito em como podemos viajar no tempo sem ter uma máquina ou um botão dentro da cabeça. A partir disso, pedi às crianças que me ensinassem a ser criança, que me mostrassem como voltar ao tempo de minha infância. Queria que me mostrassem o que fazem quando estão em um espaço sem determinações, regras ou comando. A Caixa da Natureza estava vazia neste dia, nos possibilitando uma certa liberdade.

Saímos da sala de aula e descemos as escadas com bastante calma. Ao se aproximarem da horta, as crianças aceleraram o passo, cada vez mais, até começarem a correr. Chegaram à horta pulando, subindo em tudo que era possível subir, gritando o mais alto que a voz alcançava. Continuaram nessa euforia, nesse ritmo, nesse batimento. Brincamos de esconde-esconde, de subir em árvore, de nos equilibrarmos nas rochas, de estátua, de pega-pega, de correr, de quase tudo que podíamos ou de que lembramos. No meio de tanta euforia, eu vi um rosto triste, me acerquei e perguntei o que estava acontecendo, foi então que ela me disse que sempre quis subir em uma árvore mais que nunca tinha conseguido. A professora da turma e eu a ajudamos a subir na amoreira. Depois de um tempo, quando olhamos novamente, a menina estava no galho mais alto daquela árvore.

A intenção aqui era brincar de ser crianças. Apenas isso, brincar, sem anotar, sem nada, só brincar, perder tempo. Tratava-se de abrir um espaço numa grade escolar muitas vezes engessada e nos permitir ter um tempo livre. Foi um dia lindo de sol, de alegrias, correrias e

sentimentos. Depois de brincar na terra, a proposta era brincar com a terra, escrever com a terra. Levei algumas suculentas e algumas sementes. Além de plantá-las, algumas meninas fizeram uma pequena colheita de ervas medicinais, como erva doce e hortelã. Colocamos nossas grafias em um espaço da horta, tiramos dela o que necessitamos e devolvemos à terra o que era dela, as plantas. Todas as crianças plantaram, todas coloram suas mãos na terra e todas se sujaram.

#3

5 DE SETEMBRO

Começamos nossa tarde sentados em círculo na geodésica. Contei a eles um pouco da história dos viajantes das Grandes Navegações e como faziam para registrar o que encontravam nos novos territórios que cruzavam, por exemplo, seus desenhos de paisagens e seus textos descritivos. Neste encontro iríamos brincar de sermos aventureiros, de anotar e de desenhar, de registrar tudo o que descobrimos lá na horta, desde formiguinhas até os galhos mais altos da amoreira. Os “aventureiros” tinham que representar em uma folha que entreguei a cada um, alguma coisa, planta ou inseto que lhes chamasse atenção.

Deixei a Caixa da Natureza sob uma mesa dentro do viveiro de mudas, que estava repleta de lápis de cor e giz de cera. Não entreguei nenhum tipo de apoio ou prancheta para a folha. Eles podiam desenhar onde quisessem. Muitos escolheram desenhar em cima de grandes rochas que estavam no chão, outros em tábuas espalhadas pelo espaço, já outros diretamente na grama e outros apoiando-se nos troncos de árvores. A experiência de desenhar em cima das superfícies fez com que diferentes texturas fossem descobertas. As crianças descobriram que ao desenhar em cima de uma rocha apareciam várias bolinhas no traçado de uma linha; em cima de uma tábua formavam-se linhas paralelas; a grama possibilitava desenhos aleatórios, riscos sem uma ordem e até acontecia de furar o papel.

Algumas crianças em seus desenhos representaram elementos das grandes navegações, tema que conversamos no começo de nosso encontro. Por exemplo, em um desenho havia um barco navegando num mar cujo o ponto final era a horta com um baú cheio de moedas de ouro e marcada com um “x”. Outro era como se fosse um mapa do tesouro, tinha o caminho delimitado por um pontilhado que também terminava num “x”. Em outro apareceram três piratas que usavam seus chapéus e um deles segurava uma lupa, ao lado dos piratas via-se um baú fechado. Em outro aparecia uma árvore grande e em cima dela escrito “BA-BE-BI-BO-BU”. Alguns desenhos eram atravessados por elementos da realidade da horta, como, por

exemplo, a amoreira ou o limoeiro, árvores com as quais eles costumam brincar. Outros desenhos nos possibilitavam imaginar, inventar, ao representar uma árvore da cor azul ou da cor laranja.

Neste encontro, o que chamou atenção foi o fato de que muitas crianças tentaram fazer seus desenhos “realistas”, seguindo a forma e a cor original dos elementos que escolheram representar. Uma criança arrancou uma folha do limoeiro, contornou-a e a pintou em seu desenho utilizando o mesmo tom de verde original; depois a contornou novamente, mas a coloriu de rosa. Coccia (2018, p. 18) nos diz que as plantas “coincidem com as formas que inventam: todas as formas são para elas declinações do ser e não apenas do fazer e do agir. Criar uma forma significa atravessá-la com todo seu ser, como se atravessam idades ou etapas da própria existência”. Ao pegar uma planta e seguir seu contorno, a criança de alguma maneira se apropria destas formas específicas que algumas folhas possuem e se permite imaginar outras possibilidades, declinar o ser. A criança brincou com algo tão simples em forma, mas tão complexo em funcionamento para a planta e para o mundo, como o era a folha de uma planta. Ela o fez de forma que a folha, na visão da criança, além de verde, pudesse ser azul, rosa, vermelha, poderia inclusive transitar pelo arco-íris inteiro, sem que a folha deixasse de exercer sua função natural.

#4

12 DE SETEMBRO

Os viajantes mapeiam os caminhos percorridos, suas rotas, e fazem os mapas seus guias. Com um lápis na mão e um bloco de notas na outra, comecei a escrever sobre nosso quarto dia de encontro. O dia havia sido completamente carregado disso: encontros. A proposta não era exatamente um encontro com outra pessoa e sim consigo mesmo na horta. Mapear a horta, conhecer mais dela. Fizemos nosso encontro dentro de sala de aula, pois neste dia estava chovendo. A Caixa da Natureza tinha um livro e um pote.

Comecei fazendo a leitura da história do “Menino que colecionava lugares”, escrito por Jader Janer Moreira Lopes (2006). O livro conta sobre um menino que tinha um segredo, ele gostava de guardar os lugares em uma lata velha de manteiga que sua avó tinha lhe dado. Ele levava sempre a lata para todos os lugares a que viajava. Ao longo da história, o menino nos mostrava as técnicas que ele tinha para “capturar” os lugares e guardá-los na lata. Ele conta que

Às vezes, era só esperar o Sol chegar num ponto e iluminar algo. Quando a sombra aparecia no chão, ele ia devagarzinho e, pronto, pegava e guardava na lata. Noutras vezes, ele esperava a imagem ficar refletida na superfície do lago, do mar, e de longe ele abria a lata e guardava mais alguma coisa. E ainda havia um outro jeito, desse ele gostava muito. Olhava aquilo que queria guardar, punha a palma da mão na frente dos olhos e ia se afastando, quando aquilo cabia tudo na mão, ele a fechava e rapidinho punha dentro da lata (LOPES, 2016, s/p).

Cada vez que o menino colocava os lugares dentro da lata, ele ficava preocupado com as pessoas que vivam lá. Ele se questionava se as pessoas podiam viver sem eles. No final, quando a lata do menino estava quase cheia, ele soltou os lugares mesmo com medo de esquecer como eles eram. Então, o menino

puxou a tampa da velha lata de manteiga e deixou que tudo aquilo que estava ali guardado voltasse para o mundo, para as pessoas... Foi aí que ele teve uma grande surpresa. Não esqueceu! Tinha lembranças de todos os lugares, de suas viagens e passeios, de todos os espaços que ainda ficavam colados nos seus pés e também no resto do corpo. O menino continuou viajando, andando, continuo colecionando lugares... [...] Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente. Compreendeu que, se lugar é gente... Gente é lugar! (LOPES, 2016, s/p).

Depois da leitura do conto, propus para as crianças que fizéssemos igual ao menino do conto e guardássemos no pote que levei os lugares da horta. As crianças se levantaram e foram até a janela, da qual se tem uma visão direta da entrada a horta, nos fundos da escola. Ensinei a eles uma outra técnica diferente de “capturar” os lugares. Juntamos o dedão de uma mão com o dedo indicar da outra mão e formou-se um quadrado. As crianças tinham que enquadrar algum lugar da horta, pegá-lo e colocá-lo no potinho.

Os lugares guardados foram os que eles mais gostavam, mais brincavam e que, de alguma forma, carregavam em seu corpo, ou deixaram marcas nele. Alguns pegaram a horta inteira, outros a geodésica e outros só algumas espécies de plantas. Não queríamos que as pessoas ficassem sem esses lugares, igual ao conto, queríamos deixá-los livres e, ao final, abrimos o pote e os soltamos. Eles voltaram para seu lugar inicial.

Não queríamos esquecer estes lugares, então, nos imaginamos ser cartógrafos e os mapeamos. Grafamos os pontos, traçamos algumas linhas e alguns rabiscos em um grande pedaço de papel Kraft no chão. Sentamos em volta do papel e cada um ficou responsável por desenhar o lugar que guardou no pote, que estava colado em seu corpo. Ao cartografar, a memória era sempre refrescada pela paisagem que víamos da janela da sala de aula. Em nosso mapa muitos lugares foram grafados, como: o sol; muitas nuvens carregadas de chuva; árvores com galhos enormes; uma fonte de água infinita, da qual saiam muitas gotas de água; muitas

estrelas amarelas no meio da folha, representando a geodésica; o viveiro de mudas repleto de flores; o letreiro “BIG”¹⁰, bem grande, bem vermelho, que realmente é a primeira coisa que chama atenção ao se olhar por aquela janela; um caminho de um tesouro pirata; e o Floripa Shopping¹¹, que não fica perto da escola, mas que muitas crianças passam em frente para chegar até ela. Construímos coletivamente algo que poderíamos chamar de “mapa vivencial”, já que se caracterizava por “movimentos de representações cartográficas que tra[zem] não só os elementos do mundo adulto, mas também as referências das próprias crianças” (LOPES, 2012, p. 222). O mapa, de certa forma, foi atravessado pela realidade e pela imaginação de cada uma das crianças. A imaginação aqui é tomada como um elemento da própria realidade. E dizer que algo é imaginário não significa dizer que ele não existe, mas sim que cada um pode imaginar, criar a sua horta, o seu canteiro e o seu brinquedo.

A construção deste mapa nos deu pistas de como as crianças viam o que havia no meio: por entre as árvores, entre as coisas, existe algo. Esse algo está retratado no mapa com as suas vivências, ou seja, entre os elementos do mapa estão elas, as crianças. Entre as árvores estava o caminho percorrido por elas, neste caso, representado como um pontilhado. Algo parecido com o que Deleuze (1997, p. 76) nos diz sobre os mapas, que “não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto”. Em apenas um pedaço de papel no chão, inventamos um mapa e nele conseguimos reunir os lugares a que estavam colados no nosso corpo.

Na introdução deste trabalho, coloquei um mapa da horta. A horta fica dentro da escola, a escola fica no bairro Trindade, o bairro fica no município de Florianópolis e assim por diante. São algumas informações que não nos dizem muito sobre a horta, mas sim sobre sua localização. Ao mapear com as crianças a horta, descobrimos coisas que no mapa de localização não aparecem, como o Sol que ilumina as plantas, a chuva que as rega, a árvore em que se pode subir ou até mesmo onde se pode esconder um tesouro pirata. Este encontro, ao produzirmos o mapa, permitiu-nos “entrar na cartografia intensiva e produzir (inventar) mapas. Mapas não mais como imagem pronta, imagem fixa e estabilizada de um lugar. Mapas como acontecimento, como possibilidade de jogo e de invenção, como um modo de distribuir lugares, afetos, sensações” (PREVE, 2012, p. 70).

¹⁰ O BIG, é um supermercado que se encontra dentro do Shopping Iguatemi, praticamente em frente à escola. Conseguimos ver o shopping e um letreiro do BIG da janela da sala.

¹¹ Localizado na SC – 401, no Bairro Saco Grande, Florianópolis/SC.

#5

19 DE SETEMBRO

Pensei muito sobre como seria a ocupação efetiva de um território por esses viajantes e como isso poderia ser levado para minha oficina na horta. Cheguei a uma ideia de que o processo iniciaria com a produção e construção de coisas feitas à mão, um artesanato. “Caminhar, fatigar, suar, furar-se nos espinheiros, mas também deslocar pedras e alinhá-las, e depois inventar utensílios. Construir o espaço à nossa volta como uma produção externa a nosso corpo” (CARERI, 2017, p. 123). Dentro da Caixa da Natureza havia cinco quilos de argila, para ser utilizada, para se sujar e construir coisas.

Cada um recebeu um pedaço de argila que deveriam manusear até transformá-la em um vaso de plantas. Foi bem curioso porque muitos nunca haviam tocado na argila antes. Isso fez com que brotasse neles a curiosidade e a vontade de tocá-la e de se sujar com ela. Na horta não temos um acesso direto à água, então, na arte de improvisar, enchemos garrafas PET e fomos umedecendo as argilas conforme a necessidade. Muitos deles reclamavam que a argila estava dura, mas, depois de muita força nas mãos, ela ia se modelando e iam se formando os vasos. Esses vasinhos de argila diziam muito das crianças. Uma menina recolheu diferentes tipos de folha e os colocou em volta da parte externa do vaso, como uma espécie de enfeite. Um menino nos alertou do perigo de não fazer furos no fundo do vaso, pois eles evitavam que a água ficasse acumulada no recipiente e afogasse as plantas. Então os questionei sobre como poderíamos solucionar esse problema. Depois de um tempo e muitas voltas no espaço da horta, o mesmo menino me trouxe um galho pequeno e furou o fundo de todos os vasinhos. Outra criança pegou um pote que havia pela horta e foi colando pedaços de argila em volta, seguindo sua forma e recobrimo-o; esperou a argila secar, descolou o pote e, pronto, tinha seu vasinho. Quando todos terminaram e todos os vasinhos secaram, colocamos um pouco de terra neles e plantamos algumas mudas de suculentas.

O tempo que destinamos a construir algo com as nossas mãos é muito maior do que precisamos para compra-lo pronto. Exige atenção, cuidado e delicadeza. Exige parar e pensar se estamos no caminho certo. Com pouca argila, nosso vasinho se quebra; sem os furos, água acumula e a planta se afoga. A intenção de fabricar algo com as próprias mãos, na terra e com os elementos da terra, vai ao encontro do que Coccia (2018, p. 18) diz, “as plantas não são apenas os artesãos mais finos de nosso cosmos, são também as espécies que abriram para a vida o mundo das formas, a forma de vida que fez o mundo o lugar da figurabilidade infinita”.

#6

3 DE OUTUBRO

Este encontro possibilitou um outro encontro, mas dessa vez com os animais que coabitam aquele lugar. Brincamos de detetives-jardineiros ou jardineiro-detetives, a ordem não alterara a brincadeira. Em nossa Caixa da Natureza tínhamos ferramentas de trabalhos desses dois mundos: lupas e sementes de várias espécies de flores.

Como havia apenas duas lupas, cada criança a usava por um tempo e passava para o próximo colega. Foi um exercício de esperar e dividir. As lupas aqui serviriam para encontrarmos os menores bichinhos que moravam por lá, descobrir os insetos que coabitavam aquele lugar. Levantamos pedras e troncos, cavamos buracos, olhamos dentro das flores, ficamos parados e em silêncio para que ocorresse uma aproximação de alguns deles. Como éramos ótimos detetives, os encontramos: formigas, minhocas, borboletas, abelhas, mosquitos e aranhas, nossos vizinhos de terra e de atmosfera. Ao pararmos para olhar, dedicamos um tempo, mesmo que pouco, para homenagear todos os indivíduos com os quais dividimos aquele espaço. As minhocas, por exemplo, escavavam a terra deixando marcas nela que poderíamos até mapear. Elas fazem um trabalho essencial para as plantas, elas são “decisivas para a desagregação de rochas, a erosão do solo, a conservação das antigas ruínas e a preparação do solo com vistas ao crescimento das plantas” (COCCIA, 2017, p. 45). As minhocas escrevem na terra e nos ajudam a entender a relação da terra com as plantas. Por isso, no próximo passo foi plantar, grafar a terra, deixar nossas marcas.

Na caixa havia sementes de quatro espécies de flores, que foram escolhidas com muito rigor: a primeira é a *Portulaca grandiflora*, mais conhecida como “onze-horas”, a escolhi porque desde criança minha vó me contava que presenteá-las simboliza uma confissão de amor. Elas florescem todas as manhãs, parecem saudar o sol e atraem abelhas. A segunda, *Antirrhinum majus*, ou “boca-de-leão”, escolhida por causa de sua brincadeira “natural” (quando se aperta uma das flores, ela se abre como se fosse a boca de uma fera, fechando-se quando é solta); esta flor, entre outras funções, representa proteção à pessoa amada. A terceira é a Petúnia, considerada como a flor da transformação e da sabedoria, ela atrai beija-flores. A última escolhida foi a *Phlox drummondii*, ou apenas “flox”, ela atrai borboletas; sua floração começa no inverno, atinge o auge na primavera e se estende pelo verão (sua floração acompanhou o início e o fim de nossas oficinas). Cada criança escolheu uma espécie e um lugar na horta em que iria plantá-la. Com uma pequena pá elas abriram pequenos buracos na terra,

colocaram cuidadosamente as sementes e as cobriram com terra. Todos deveriam lembrar onde plantaram a sua espécie, pois cuidariam e observariam seu crescimento ao longo de nossos encontros.

Para finalizar o encontro, brincamos de ser passarinhos dispersando sementes. Escolhi um lugar estratégico para cada criança-pássaro e coloquei em suas mãos um punhado de sementes da espécie *Zinnia*, que pode ser chamada de “flor-capitão”. Todos esperaram o meu sinal. Quando falei “já” saíram correndo por lugares aleatórios da horta espalhando suas sementes ao vento, deixando que ele as plantasse ao seu modo.

Quando retornamos para a sala uma criança carregava uma caderneta que me chamou atenção, já que muitos ali ainda não haviam aprendido a escrever. Perguntei a ela o que anotava. Eis que me mostrou o que havia escrito, tudo a lápis, em caixa alta: 4 BICHINHOS, FLOR, BROFEROURAS (professoras), PROTAR (brotar), ERVA, BOCADELLEAO (boca-de-leão), MANACA (manacá), PEMENTA (pimenta), CAMOMILA, GIRASSO (girassol), ESPINHO, CAPITÃO (flor-capitão). As palavras eram intercaladas com desenhos de coração. Sua caderneta, mesmo sem querer, me mostra a importância do contato com a natureza para outros processos da infância. Além de brincar e plantar, ela deixou marcada a experiência em um caderno, no seu material de escrita (LAROSSA, 2018). Existe aí um exercício para sua alfabetização e letramento, anotar coisas que lhe marcaram, as palavras do seu cotidiano, da sua vivência, exercitar a escrita. “Ao copiá-lo, ao escrevê-lo com a própria mão, com a própria letra, no próprio caderno, o texto é, de alguma maneira, apropriado” (LARROSA, 2018, p. 92). Inicia-se aí um processo de escrita tomado pela própria criança.

#7

17 DE OUTUBRO

Depois de imaginar o território, chegar, atravessá-lo, conhecer o que cresce lá e o que vive lá, começamos a ocupá-lo. Iniciamos essa ocupação por uma brincadeira. Dentro da Caixa da Natureza havia apenas uma caixa de giz na cor preta. A ideia era brincar de amarelinha, desenhar e pensar sobre cada quadrado de sua estrutura. Escolhi brincar de amarelinha já que ela é considerada uma brincadeira que alarga noções espaciais. Como aponta Moreira (2013, p. 52) a amarelinha “desenvolve nas crianças noções de espaço e auxilia na organização do esquema corporal”. Brincando de amarelinha, uma espacialidade se constitui, floresce outra relação com o meio. Não se trata mais de uma relação de estar, mas de uma relação do brincar.

Conversando, decidimos como seria o desenho de nossa amarelinha, cada quadradinho seria preenchido pelas flores que plantamos no encontro passado. Começamos desenhando apenas seu esqueleto, os quadrados. Depois disso, cada criança ficou encarregada de preencher os espaços. No primeiro quadrado, com um pé só, escreveram apenas “amarelinha”; no segundo, ainda com um pé só, desenharam duas lindas flores; o terceiro e o quarto, com dois pés (um pé em cada quadrado), escreveram “11 horas” e “boca-de-leão” e as desenharam; no quinto, com um pé só, o desenho de quatro pimentas; no sexto, ainda com pé só, desenharam um “amor perfeito” com corações voadores e uma nuvem carregada de chuva; no sétimo e no oitavo, com os dois pés, apenas algumas nuvens e uma flor gigante; no nono, último quadradinho, com um pé só, desenharam um sol.

Durante a construção e desenho da amarelinha, perguntei a eles se sabiam brincar e muitos me disseram que não. Então decidi parar e começar do ponto principal. Expliquei a eles como brincava quando era criança. Como diz Vygotsky (2008, p. 33), “uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto. [...] O cumprimento da regra é a fonte da satisfação. A regra vence o impulso mais forte”. Nossa brincadeira teve algumas regras: (1) pegar uma pedrinha, jogá-la no desenho da amarelinha e pular a amarelinha sem pisar no quadradinho em que a pedra cair; (2) a criança que deixar a pedrinha passar dos limites do desenho perde a vez; (3) os quadrados únicos devem ser pulados com um pé e, com os dois pés, os quadrados duplos; (4) ao pular os quadradinhos e chegar ao Sol, deve-se voltar ao início, pulando, e pegar a pedrinha antes de passar por ela.

Quando pensei neste encontro, o caminho principal que iríamos seguir, era somente a construção de uma amarelinha, tendo em vista como inserir os elementos da natureza em nossa brincadeira. Ao longo do percurso, nos deparamos com a necessidade de aprender sobre as regras do jogo, como pular, que pedra jogar e como se equilibrar em um pé só. Todos brincaram, até mesmo aqueles que não queriam, os que não sabiam e as professoras. A amarelinha aqui nos serviu como uma zona de tropeço, pois “são aquelas em que chega o imprevisto e se deve abandonar a rota preestabelecida, mas são também aquelas em que é bom fincar as tendas. São lugares onde cabe decidir parar e perder tempo” (CARERI, 2017, p. 117). Se ganha espaço quando se descobre outras possibilidades de seu uso, quando se o ocupa diferentemente, quando se pisa no antes não pisado, quando se pisa no mesmo lugar, enxergando o que não se saber estar ali. O que Careri (2017) nos diz de algum modo é que o perder tempo nos convoca a um olhar diferente para a mesma coisa. Essa coisa para a qual se olha tem, então, a chance de

mostrar outras versões a nós. Esta ideia de Careri encontra-se com o que Paulo Freire diz ao falar de educação: a educação serve para ampliar nossa leitura de mundo.

#8

14 DE NOVEMBRO

O dia estava cinza e chuvoso e por isso muitas crianças faltaram. Não conseguimos ir até a horta, então nosso movimento aconteceu dentro de sala de aula. Retornamos ao que estávamos fazendo no quinto encontro (19 de setembro), continuamos nossos artesanatos. Na Caixa da Natureza havia apenas potes pequenos de tinta e alguns pincéis. Nossa brincadeira hoje era de ser pintor-artesão e nosso espaço de atuação era uma sala de aula – o ateliê. A intenção dessa distância temporal entre a fabricação e a pintura deveu-se ao fato de que precisávamos dos vasos de argila bem secos para poder pintá-los.

Cada criança pegou o seu vasinho de argila. Pedi que colorissem da forma, com a cor e com os desenhos que elas mais gostassem. Algumas demoraram muito tempo para escolher as cores que iriam pintar; já outras pintaram tão rápido, mas tão rápido, que deu tempo até de colorir os vasos dos colegas que faltaram à aula. Um momento de tristeza invadiu nosso ateliê: três vasilhinhos quebraram (dois caíram no chão e um tinha a camada de argila muito fina), em outros abriram-se rachaduras, em outros a terra saiu pelos orifícios onde apenas devia escoar a água. Mas, de repente, uma brilhante ideia surgiu: vamos pintar os cacos de argila e pendurá-los na horta, nos serviria de decoração. Nos vasilhinhos que deram certo colocamos terra e plantamos mudas de suculentas. Cada criança escolheu a espécie de suculenta que gostaria de plantar, cuidar e levar para casa.

Colocamos um pote com água no meio da sala para que as crianças lavassem o seu pincel antes de mudar de cor. Ao colocar os pincéis sujos de tinta nessa água algo acontecia. A mistura da água do pincel vermelho com a água do pincel azul chamava tanta atenção que alguns levantam de seus lugares para ver a água colorida resultante dessa mistura. Eles colocaram tantas tintas e faziam tanto movimento de girar aquela água que quase se formou um redemoinho de água preta dentro de um pote pequeno. O momento de pintar não parecia ser tão instigante como o momento de lavar o pincel, trocar de tinta e criar misturas. Aconteceram tantas misturas com água que tivemos que trocar várias vezes a água do pote e trocar várias vezes o pote de lugar porque caía na mesa. No fim, toda essa experiência com as tintas resultou em vasilhinhos coloridos e de decoração variada que dizia um pouco da personalidade de cada criança.

#9

29 DE NOVEMBRO

Nossa ideia de ocupação do espaço pelos viajantes continuava e a Caixa da Natureza nunca esteve tão doce. Desde que comecei a pensar nestas oficinas, sempre me invadia a vontade de fazer um piquenique na horta, abrir um espaço de confraternização entre nós e a natureza de lá. Durante a semana, havia chovido todos os dias, estávamos quase mudando de lugar o nosso piquenique. Na hora do nosso encontro o sol saiu de seu esconderijo detrás das nuvens e mudou tudo. Mesmo com o solo encharcado decidimos manter a horta como cenário dessa comilança. Na Caixa da Natureza havia: bolo de chocolate, bolo de pote, bolacha, docinho, pão de queijo e suco e o livro “O jardim de todos”, escrito por Brandão (2004). Levei também cangas e toalhas para espalhar pelo chão.

Quando chegamos à horta, estendi as cangas no centro da geodésica, colocamos as comidas em cima e sentamos em volta. Antes de começar nosso lanchinho, fiz a leitura de quase todos os poemas do livro citado anteriormente. Todas as crianças escolheram uma poesia diferente, sempre acompanhada por uma linda pintura de aquarela, as quais observamos por alguns instantes. As crianças diziam que algumas poesias eram fáceis de entender, outras eram muito difíceis. Cada vez que finalizava a leitura de uma poesia “difícil”, eles me diziam “não dá de entender nada”. Como disse anteriormente, no livro, todas as poesias são acompanhadas por uma pintura e uma delas chamou especialmente a atenção. Ela nos proporcionou um momento de contemplação desta arte. Tal pintura pode ser vista no começo desta parte do escrito (Parte dois).

Depois de ler, o momento mais doce chegou: a hora do lanche. Comeram com calma e se sujaram de chocolate. Foi um momento cheio de integração e conversa entre nós. Enquanto todos lanchavam, uma criança se levantou e começou a pular em um pedaço de pedra no meio do caminho. Corria e pulava de um lado para o outro. Outra criança levantou e começou a pular na mesma pedra, e depois outra e outra e outra. Decidimos fazer uma fila organizada para pular a pedra. O desafio era cada vez pular mais alto e de mais longe. Durante a brincadeira, nos lembramos de pular corda. Duas crianças atravessaram o pátio da escola, correndo, até chegar a uma espécie de depósito de materiais para as aulas de Educação Física, pegaram a maior corda que havia lá e voltaram, correndo. Continuamos na mesma fila que servia para pular a pedra, mas agora iríamos pular corda. Apenas com uma corda, brincamos de passar por baixo sem encostar nela; de correr e pulá-la; e de cabo de guerra (professoras vs. crianças). Acho que

brincamos de quase tudo o que nossa imaginação pôde criar com uma simples corda. Talvez existissem mais brincadeiras, mais coisas que poderiam ser feitas, mas, nossa imaginação do que se fazer com uma corda teve esgotada todas as suas possibilidades.

#10

5 DE DEZEMBRO

Continuamos ocupando a horta, mas agora com algo que poderíamos chamar de *hortajadim*, da qual falarei mais na “Parte três: perder tempo é ganhar espaço”, e cada vez com mais brincadeiras. Começamos este encontro ao contrário: a Caixa da Natureza foi aberta apenas no final. Nosso último dia estava ensolarado, mesmo assim permanecemos na sala de aula. Conversando, pedi que desenhassem como era a nossa horta, a mesma atividade do primeiro dia de oficina. Entreguei a cada um, uma folha em branco. Deixei no meio da sala uma caixa de sapato cheia de lápis de cor, que uma criança chamou de “Caixa das Flores”.

O intuito da atividade foi desenhar a horta e as coisas que existem lá, as árvores nas quais se pode subir, as plantas que crescem e os animais que a habitam. No desenho, queria ver como a relação deles com o espaço da horta havia se transformado a partir do contato, da vivência e das brincadeiras, e como a relação deles com o espaço havia transformado o próprio espaço, considerando como ponto de partida a primeira oficina. Nos desenhos surgiram outras coisas, bem diferente dos desenhos do primeiro encontro. Em um desenho apareceu entre duas árvores, uma professora em cada ponta da corda e uma criança pulando. Outro mostrava crianças dentro do viveiro. Em outros dois desenhos, foi representado um elemento que quase nunca apareceu, a chuva coexistindo com as crianças na horta. Em outro, o cone em cima do viveiro continuava sendo desenhado, mas dessa vez ele era colorido com as cores vermelha e branca. Um desenho me chamou especialmente atenção, nele havia duas crianças dentro de uma árvore e essa árvore possuía dois galhos, saindo um de cada lado. Em cada galho, uma criança pendurada, com as mãos segurando os galhos e sem encostar os pés no chão. Em vários desenhos foram representadas as borboletas, joaninhas, um sol, pássaros, em alguns até arco-íris.

Enquanto desenhavam, li o poema “Achadouros” (BARROS, 2015) de um autor chamado Manoel¹², mas ninguém ali conhecia nenhum Manoel. “Achadouros” para essas crianças significava “achar tesouros”. Sem saber o que era, eles já quase sabiam. O poema dizia:

¹² Nos referimos a Manoel de Barros.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. [...] Achadouros, eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2015, p.151).

Depois de ler o poema, perguntei o que eles mais gostaram da horta e cada criança respondeu uma coisa: “flores”, “cabo de guerra”, “pular corda”, “pular corda”, “cabo de guerra”, “pega-pega”, “pular amarelinha”, “de tudo”, “subir na árvore”, “qualquer coisa”, “escrever cartinha”, “cabo de guerra”, “cabo de guerra”, “das borboletas”. Perguntei sobre o que brincamos na horta: “pular corda”, “pega-pega”, “achar bicho e depois desenhar”, “cabo de guerra”, “amarelinha”, “subir em árvore”. Perguntei se eles acharam que a horta mudou: “Sim, ela está mais feia, porque o galho que eu subia quebrou.” Perguntei se eles aprenderam alguma coisa: “A cuidar da natureza, a respeitar a natureza, não matar os animais e que não pode quebrar os galhos das árvores.” De certa forma, suas falas coincidem com seus desenhos.

Quando terminamos de desenhar e de conversar, saímos da sala e fomos correndo até a horta. Alguém grita: “SERÁ QUE MINHA FLOR CRESCEU!?” Todos foram procurar se suas plantas haviam crescido¹³. E elas não cresceram, ou melhor, se elas cresceram se camuflaram entre o mato e nós não as achamos mais. Depois, todos juntos brincamos de esconde-esconde. Consegui fechar os olhos e me aproximar de mim criança, fazendo parte dessa aventura que significa ser criança. Ficamos praticamente a tarde inteira brincando na horta. Quando paramos, nossas pernas estavam cansadas e retornamos para a sala de aula.

Ao retornar, chegou o momento de abrir a Caixa da Natureza e ela estava transbordando de plantas, algumas mudas de várias espécies de suculentas. Pedi que cada criança escolhesse a espécie que mais havia lhe chamado a atenção, ou, segundo eles, a mais legal. Depois de escolher a espécie, eles deveriam dar um nome para sua planta. O nome deveria representar

¹³ Aquelas que plantamos no dia 03 de outubro.

algo que eles gostassem, ou algo inventado, ou algo que não existisse. Os nomes das mudas foram os mais diversos possíveis. Tivemos: “Superdoce”, “Bafiki”, “Sonic ex”, “Chocolate”, “Futebol”, “Hulk”, “Rosinha”, “Comilona”, “Catarina”, “Contadora”, “Herd”, “Futebol” e “Florzinha”.

Assim, com nomes criativos, nossa jornada de descobrimento, de vivência e de ocupação em um espaço finalizou-se. Nossos viajantes puderam retornar às suas casas com a certeza de que nem a horta, nem nós, seremos os mesmos quando começamos a trilhar estes caminhos na hortajardim. Criou-se uma geografia a partir do contato e permanência com essa terra.

PERDER TEMPO

Figura 4 (a seguir) – Pista de corrida

Fonte: Acervo da autora



PARTE TRÊS

PERDER TEMPO É GANHAR ESPAÇO¹⁴

O mundo só existe ali onde há ser vivo. E a presença da vida transforma a própria natureza do espaço.

(Emanuelle Coccia)

Terminei a segunda parte afirmando a criação de uma geografia outra a partir do contato com a terra e da permanência na terra. De que geografia falo? Existem outras possibilidades para a geografia na escola? É possível pensar a escola como lugar para outras geografias? Quais geografias são possíveis na escola? Quais solicitações esse outro da geografia ou essa outra geografia convoca ao pesquisador educador em formação? A tentativa de responder tais questionamentos atravessa estes escritos do começo ao fim.

Começo essa parte, então, citando a ‘fórmula’ de Careri (2018), “perder tempo = ganhar espaço”, e logo chego a outra, de Paulo Freire (2018), que pode ajudar a pensar sobre tais perguntas. Freire (2018, p. 45) diz que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, ou seja, o espaço nos ensina, por si só, por suas características e pelas especificidades que o constituem. O espaço que utilizamos na oficina foi o espaço da horta. Seguindo pelo caminho de Paulo Freire, a horta, ela mesma, nos ensinou. A horta nos possibilitou aprender, ensinar e cativar os interesses nossos e de nossos alunos. Ela nos ensinou por sua existência, por sua incessante proliferação de tempo, de espaço, de encontros e por sua declinação do ser. Com ela aprendemos sobre o mundo, aprendemos caminhando e parando. Um lugar que antes fora cheio de entulho e aterro transformou-se em um quase bosque, um jardim, um lugar de se estar e de perder tempo (e ganhar espaço).

Brincando na horta aprendemos um monte de coisa. Aprendemos que não é toda árvore que conseguimos subir, que não é por todo caminho que conseguimos passar com nosso carrinho de mão, que nem toda planta gosta de muito sol, de muita água, que nem toda formiga morde, que não é todo dia que chove, que nem toda planta trepadeira sobe as paredes e tem folhas em forma de coração, como é o caso de algumas plantas da *hortajardim*. Aprendemos que cada coisa ali tem seu modo de ser, tudo tem um tempo de aprendizagem, um tempo de crescimento próprio. O contato com a natureza que uma criança tem ao plantar uma alface, um

¹⁴ Título inspirado na ideia de Careri (2018, p.117).

pé de tomate ou um rabanete é semelhante ao contato que ela tem ao subir em uma árvore, ao fazer tintas com o barro e ao brincar com os galhos que são retirados das árvores nos dias de poda. Jorge Larrosa (2002, p. 24) diz que

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Parar para olhar algum elemento da horta, para observar uma planta, para brincar com elas, para plantar algo, para mexer na terra requer-se um gesto de atenção e de sensibilidade com as coisas que compõem o mundo. Se trata de parar em uma rotina como a que vivemos, uma rotina quase ininterrupta de ações em que a obsessão por não perder tempo nos leva a não mais ter tempo (LARROSA, 2002), como a rotina que aponta Crary (2014) em “24/7: Capitalismo tardio e fins do sono”, na qual se trabalha 24 horas por dia, 7 dias por semana sem parar. Nesse sentido é quase impossível parar para as contemplações, para as observações, para o estudo de outra coisa que “fuja” das grades escolares. Esse ato de parar, ou parar para não fazer “nada produtivo” em uma escola, que possui uma grade definida, um tempo escolar desenhado, estruturado, é um verdadeiro desafio. “As rotinas 24/7 podem neutralizar ou absorver diversas experiências do entorno” (CRARY, 2014, p. 15). Ou seja, essa rotina acelerada não nos permite experienciar coisas outras ou até coisa alguma. No horário escolar muitas vezes não há espaço para um tempo livre, um tempo destinado a brincar ou a perder tempo. Essa ausência impede que as crianças tenham contato com outros espaços além da sala de aula, que tenham outras vivências e que assim rompam com o automatismo das rotinas. Sobre esse (perder) tempo na escola, Jorge Larrosa (2018, p. 262) diz que

[a] escola tem que criar um tempo em que as crianças e os jovens não estejam trabalhando nem consumindo (não estejam servindo aos aparatos ou nem se servindo deles) e, acima de tudo, em que não estejam submetidas às lógicas temporais dos aparatos. [...] Nossa época se caracteriza pela indistinção entre tempo de trabalho e tempo de ócio, entre tempo público e tempo privado, entre tempo da solidão e tempo da relação. E isso faz que a própria escola como um tempo separado seja uma problemática.

E um pouco mais adiante, o autor acrescenta:

O problema fundamental para a sobrevivência da escola continua sendo sua capacidade de “criar tempo”, para criar um tempo separado, um tempo livre e “dar tempo”. Entretanto, o tempo livre da escola não é apenas um tempo separado da produção, do consumo e da conexão, mas também, e talvez acima de tudo, um tempo separado dos dispositivos de temporalização inscritos no próprio funcionamento dos aparatos (LARROSA, 2018, p. 263).

De certo modo, o “tempo livre escolar” de Larrosa (2018) e a “perda de tempo” de Careri (2018) pareciam se aproximar nas experiências da *hortajardim*, uma vez que o estar ali era estar longe do sentido do tempo utilitário do capitalismo, em que não se pode perder tempo, em que existe uma “necessidade de correr atrás do tempo, de fazer um bom e produtivo uso dele, ser eficiente, eficaz na forma de percorrer essa linha extensiva, sucessiva, consecutiva, irreversível de movimentos cronológicos que constituem sua imagem preferida do tempo” (KOHAN, 2015, p. 223). O tempo (perdido ou livre) da *hortajardim* estava próximo, então, do “tempo da escola”, como *scholé*, de que fala Kohan (2015, p. 225): “a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível”. A horta permite dentro da escola um tempo livre, um tempo a ser perdido, um tempo e um espaço de ócio, de *scholé*. Em certo sentido, a oficina era meu modo de *fazermos tempo* e de *darmos tempo*, e a horta, como a sala de aula para um professor, era nossa nave tempo-espacial, nossa “cápsula temporal”.

A aula como cápsula temporal e o professor como fazedor e dador de tempo. Os estudantes como os que tem tempo, como aqueles que podem dar-se tempo e tomar-se tempo. E isso, hoje em dia, só pode ser entendido como uma separação a respeito do tempo do mundo, ou seja, como abertura, organização e doação de um tempo que só pode ir a contratempo das formas de temporalização aceleradas, desorientadas, sincronizadas e mercantilizadas (LARROSA, 2018, p. 267).

A horta nos permitiu esse tempo-espço outro, aberto na escola. Como se a lógica utilitarista/produtiva que atravessa certa dinâmica escolar fosse suspensa e apenas ficasse a horta, com sua *scholé*. Nada de fora parecia interferir na (outra) dinâmica desse espaço. Em relação ao espaço físico, a horta estava ao lado da quadra de esportes da escola, podíamos escutar a bola batendo na parede, as vozes dos estudantes praticando algum esporte, mas isso não afetou, nem impediu que as atividades, o trabalho, a brincadeira, ou os estudos acontecessem. O jardim, diz Foucault (2013), seria a “heterotopia” por excelência, pois ele materializaria um espaço (do) outro, um espaço onde plantas de diferentes lugares coabitam. A *hortajardim*, por sua vez, era nossa “heterocronia” por excelência, ela era a materialização de um lugar “que interromp[esse] a continuidade dos tempos e as possibilidades de outro espaço,

que interromp[esse] a ordem social das fixações e dos pertences. A possibilidade, em suma, de uma heterocronia e de uma heterotopia na qual algo outro possa ter lugar” (LARROSA, 2018, p. 458).

Em nossa “heterocronia” abríamos espaço para perder tempo e fazíamos/dávamos tempos para ganharmos (outro) espaço, outra horta (*hortajardim*), outras geografias. Assim, com este trabalho quer-se apresentar uma experiência em que se pôde ganhar espaço quando se decidiu por uma outra noção de uso do tempo escolar, diferente daquele de consumo/transmissão de conteúdo. Perdendo tempo, ganhamos espaço. Ainda que a horta não houvesse mudado de tamanho físico, conseguimos desenvolver uma relação maior com o espaço intensivo. Pulando corda espaciamos, brincando espaciamos, correndo espaciamos, ou seja, perdendo tempo, ganhamos espaço (intensivo).

A *hortajardim* talvez fosse para alguns um espaço um pouco desinteressante, onde não fazíamos nada de útil. Talvez porque fosse, dentro da escola, onde ocorria uma pausa do tempo do consumismo (de conteúdos curriculares), onde se podia estar por estar, onde não aconteciam as aulas de matemática, história, português, geografia etc. Mas lá perder tempo não era sinônimo de que nada acontecesse, de que nada se estudasse, pois lá ocorriam outros processos de ensino-aprendizagem, como o simples fato de observarmos o crescimento de uma planta: seu crescimento nos dizia muito sobre as condições climáticas, o tipo de solo, as relações ecológicas que se estabeleciam, a quantidade de umidade e de luz solar, além de nos dizer sobre as exigências da planta. Todo esse leque de elementos que se abriam a partir da observação de uma planta podia ser estudado e ele nos fazia pensar sobre geografias, ciências, histórias e tantas outras coisas. A horta era interessante não só porque lá aprendemos um tanto de coisa, mas porque nos fez parar, pensar e prestar atenção, porque foi matéria de estudo e um lugar de estudo.

Jorge Larrosa, em conversa com Karen Rechia (2018, p. 497), diz:

Em qualquer caso, há em mim um certo incomodo quando meus alunos ou meus colegas me perguntam “e isso, para que serve?”. E isso porque há coisas, como a atenção e o pensamento, que não servem para nada (útil) e por isso somente podem ser cultivados pela escola e na escola [...] Há atividades que são auto-télicas, que tem sua finalidade em si mesmas, que não são instrumento para outra coisa, que apodrecem e se pervertem se transformadas em instrumentos para outra coisa. Para que serve ler? Pois para ler. Para que serve amar? Pois, para amar. Para que serve viver? Pois, para viver. Para que serve estudar? Pois para estudar. Ademais, somente na escola as crianças e os jovens podem fazer ideia do interessante que pode ser o desinteressado.

Para que serve uma *hortajardim*? Pois, para ser *hortajardim*. Para simplesmente estar na lá e aprender com todos os elementos que coexistem e com as possibilidades daquele espaço. A vivência lá nos permite um tempo de “trabalho”, de capina, de poda de galhos, de (des)fazer canteiros e de reaproveitar as madeiras dos canteiros para outra coisa. O “trabalho” na horta não era aquele de produção e consumo, mas o do exercício que tem fim em si mesmo (LARROSA, 2018). Nesse exercício pensamos, Livia e eu, sobre as coisas que estávamos fazendo: estudávamos para fazer um canteiro, para saber onde devia ser plantada determinada planta, estudávamos para usar as ferramentas, para manusear a terra e também para dar uma aula sobre pigmentos e fotossíntese, sobre os tipos de solo, sobre tipos de alimentos saudáveis, sobre a dispersão de sementes e sobre a proposição de brincadeiras relacionadas às histórias dos viajantes. Estudávamos para brincar fazendo geografia. À primeira vista, então, poderia parecer que este trabalho desconsiderava o estudo. Mas não, não havia como propormos uma alternativa à geografia sem um estudo meticuloso dos passos que empreendíamos no espaço que escolhemos como território para o brincar de fazer geografia. Havia todo um rigor de estudos dos temas e das estratégias.

Como disse anteriormente, a horta nos fez pensar e nos mostrou que ali havia um processo de ensino, pois, seguindo o que Paulo Freire (2018, p. 47), ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Podemos considerar a horta como um espaço-tempo onde foi possível a produção de conhecimentos e de experiências. A horta foi o lugar na escola onde era possível descobrir as possibilidades (de matérias) de estudos de uma planta, ou de diferentes espécies de plantas, de animais e das brincadeiras que foram ‘brincadas’. O estudo na/da horta só foi possível por meio da experiência. A experiência só foi possível por meio da ocupação. De acordo com Tuan (1983, p. 9-10):

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. As emoções dão colorido à toda experiência humana, incluindo os níveis mais altos do pensamento. [...] A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experenciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo de experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

Ao falar de experiência com as plantas quase sempre se negligencia as experiências das próprias plantas. As experiências sempre vão nas duas direções, é uma troca entre nós e as plantas, entre as plantas e nós.

Estar na *hortajardim* era como estar no mundo, imergir na atmosfera do lugar. Coccia (2018, p. 51) diz que “as plantas são a sopa primordial da Terra que permite à matéria se tornar vida e à vida voltar a se transformar em ‘matéria bruta’”. Essa mistura, essa transição de matéria bruta e vida pode ser chamada de atmosfera, pois é o que faz tudo coexistir, envolvendo todos os elementos e nos dando vida: “Todo ser é um ser mundano se está imergido no que se imerge nele. A planta é assim o paradigma da imersão” (COCCIA, 2018, p. 56).

Cabe aqui ressaltar a importância de proporcionar espaços variados nas escolas e, entre eles, um espaço que permita o contato com a natureza em seus espaços físicos. Se não existe a possibilidade da inserção de natureza por falta de espaço, seria preciso destinar um tempo a que esse contato ocorra em outros espaços, como uma saída de campo à praça do bairro. A importância de despertar o sentimento de pertencimento ao mundo, ao meio ambiente, a essa atmosfera que nos rodeia, vai desde colaborar em sua preservação até a mudança dos hábitos alimentares e da relação consigo. Alguns momentos muito sutis ao longo da oficina sinalizaram essa importância, como quando um dia, na horta, uma criança disse após tomar um chá de hortelã com folhas colhidas e plantadas ali: “*ah, minha vó também toma esse chá e eu nunca tinha tomado. Gostei.*” As vivências na horta nos tornaram mais sensíveis (ou sensíveis de outro modo) aos elementos do mundo.

O ato de parar para estar na horta, para observar o crescimento das plantas se tornou elemento indispensável da rotina dos que a habitaram. As crianças que participaram da oficina relatavam que durante o horário do recreio ou da educação física sempre iam à horta para brincar, ou para ver se sua planta havia crescido. Ou seja, a rotina, o tempo escolar dessas crianças se alargou, ocorreu uma inserção de um tempo para estar no espaço da horta. Perder um tempo para ganhar espaço.

Para Coccia (2018, p. 41) a imersão “é em primeiro lugar uma ação de compenetração recíproca entre sujeito e ambiente, corpo e espaço, vida e meio”. A *hortajardim* foi o tempo-espaço em que nos compenetramos com a natureza, com o mundo das plantas, pois, ao colocar a mão na terra, ao andar descalço ou ao colocar os pés na terra molhada nos relacionamos com a terra e com seus conteúdos. É na *hortajardim* que “temos as cores, as formas, os cheiros, os gostos do mundo. Podemos encontrar as coisas e nos deixar tocar por tudo o que existe e não

existe” (COCCIA, 2018, p. 52). As plantas que encontramos na horta não as encontramos em outro lugar da escola, como a amoreira, o ora-pro-nóbis, o manacá da serra, a hortelã, a babosa, a goiabeira, o limoeiro, a bananeira, a pimenta rosa, o funcho, a grama, a bergamoteira, o quebra-pedra, o lírio do brejo, a onze horas, a penicilina, o dente-de-leão, o mamoeiro, o mercúrio, a espada-de-são-jorge, entre outras. Ao analisarmos o crescimento e ao cuidarmos das plantas nos colocamos em contato com um ser vivo que possui um movimento e uma velocidade diferentes dos nossos. Uma planta na sua fixidez desloca-se pelo vento e pela dispersão de suas sementes, movimenta-se pelo seu sistema de condução de seiva, pela troca entre raízes e substrato, pela associação com outras plantas, pela chuva, pela seca... Ela depende de outros elementos para sua locomoção, distribuição e dispersão, ou seja, uma planta, mesmo que fixa, move-se. Foi com essa movimentação das plantas que buscamos estabelecer relação, por exemplo, ao brincarmos de ser passarinhos. Quando cada criança pegou algumas sementes e as dispersou aleatoriamente, feito um passarinho, elas interagiram com o mundo, compenetrando aquele espaço compartilhado com outros seres vivos. Algumas sementes podem ter vingado, outras não, mas as crianças experimentaram que poderia ser o vento a fazer a dispersão das sementes de uma espécie, ou poderiam ser os passarinhos, ou mesmo ela, a criança, ou seja, não haveria planta sem um agente dispersivo.

Além disso, vivenciar esse movimento e essa velocidade das plantas e todas as relações que provem daí seria importante para se aprender sobre o que significa “estar-no-mundo”. Segundo Coccia (2018, p. 13) as plantas são a

[f]orma mais intensa, mais radical, mais paradigmática do estar-no-mundo. Interrogar as plantas é compreender o que significa estar-no-mundo. A planta encarna o laço mais íntimo e mais elementar que a vida pode estabelecer com o mundo. O inverso também é verdadeiro: ela é o observatório mais puro para contemplar o mundo em sua totalidade. Sob o sol ou sob as nuvens, misturando-se a água e ao vento, sua vida é uma interminável contemplação cósmica, sem dissociar os objetos e as substâncias, ou, dito de outra forma, aceitando todas as nuances, até se fundir com o mundo, até coincidir com sua substância. Nunca poderemos compreender uma planta sem ter compreendido o que é o mundo. [...] Participam da totalidade do mundo em que se encontram. As plantas não correm, não podem voar: não são capazes de privilegiar um lugar específico em relação ao resto do espaço, devem permanecer onde estão. O espaço, para elas, não se esmigalha num tabuleiro heterogêneo de diferenças geográficas: o mundo se condensa no pedaço de chão e de céu que ocupam.

Ganhar espaço é dar atenção aos pequenos detalhes de um espaço, é dar tempo e demorar-se ao olhar, por exemplo, uma planta desconhecida que nasce em um canteiro sem ser semeada, para depois, talvez, descobrir que era na verdade uma erva medicinal. É estar atento aos signos do mundo, pois, como diz Jorge Larrosa (2018, p. 62), “o mundo emite signos. Esses

signos pedem para ser decifrados, interpretados. Aprender é tornar-se sensível aos signos. [...] Isso é aprendido no tempo e com o tempo (é uma aprendizagem temporal) e de uma maneira concreta”. A horta nos sensibilizou para os signos do mundo (daquele mundo e de outros mundos). Careri (2017) descreve uma sensação semelhante a essa, que diz muito sobre estar atento ao mundo:

É como boiar quando nos estendemos de barriga para cima no silêncio da água. Onde antes não sentíamos nada, percebemos agora a água a nossa volta, e é uma sensação tátil difusa sobre nosso corpo inteirinho, uma sensação acústica que nos faz ouvir a respiração dos pulmões no liquido no qual estamos imersos. Cerramos os olhos e somos apenas corpo. Mesmo nessa dimensão começamos a ter a consciência de que tudo aquilo que poderá acontecer em seguida dependerá de nosso corpo e de nossa presença naquele espaço (CARERI, 2017, p. 123).

É uma troca entre meio ambiente e ser vivo. Entre as pessoas que passavam e ficavam, caminhavam e paravam, e a *hortajardim*. “Se todo vivente é um ser/estar no mundo, todo ambiente é um ser/estar-nos-seres vivos. Mundo e ser vivo não passam de um halo, um eco da relação que os une” (COCCIA, 2018, p. 42). Ou seja, nós estamos no mundo e o mundo está em nós. Existe uma troca mútua entre mundo e ser. Por um lado, ter consciência desse movimento de troca fez perceber que as transformações no ser/estar do ambiente, imagem escolar única da “horta escolar” que se torna *hortajardim*, implicavam umas transformações dos seres vivos, entre eles: nós.

Por outro lado, ter consciência desse movimento de troca fez perceber certa responsabilidade. Como diz Paulo Freire (2018, p. 53-57):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere [...]. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Perceber-se como agente transformador do seu próprio mundo, do mundo dos outros conhecidos ou desconhecidos tem a ver também com o trabalho “braçal” na *hortajardim*. O trabalho, visto também como experiência na horta mistura satisfação e cansaço, uma vez que o aprender implica satisfações, cansaços e fracassos. Capinar nunca foi tão prazeroso, pois conseguimos ver o que havia além das ervas que ocupavam o espaço sem serem escolhidas. As

tais “não escolhidas”, chamadas muitas vezes de invasoras, foram para nós, neste trabalho, matéria para o pensamento. Elas atuaram como ferramenta para o desfazimento de uma imagem de horta. A espera do crescimento de uma árvore nunca foi tão prazerosa, pois conseguimos sentar de baixo de sua sombra. O cansaço físico do trabalho se suspendeu ao vermos uma criança correndo, brincando naquele lugar. Tratou-se, então, de fazer as coisas sem querer um retorno no sentido mercadológico ou curricular.

As crianças conectaram-se com a natureza ao brincar, ao subir em uma árvore. Jader Janer M. Lopes (2012, p. 221) diz que

[e]xiste assim um meio/contexto geográfico ofertado que se modificaria a cada momento para a criança, em suas diferentes idades e existe uma criança que se encontra com esse meio contexto geográfico, não num processo de interação mecânica, onde cada um situa-se num lado, mas num uno [...], a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial.

Se a criança é o espaço, o território, o lugar e a paisagem, ela pode utilizar dele (dela mesma) para as suas brincadeiras e suas vivências. A brincadeira dentro da lógica utilitária do capitalismo não tem sentido, a não ser que faça algo produtivo. Assim, a oficina tratou do brincar em um espaço do “mundo adulto” e transformá-lo em um espaço do “mundo da criança”. Tratou de estabelecerem-se, por meio da brincadeira, relações afetivas com o espaço e torná-lo lugar. Com a brincadeira rompe-se a divisão ou a hierarquização do “mundo de adulto” sobre o “mundo de criança”. Todo lugar pode ser lugar de brincadeira e a horta foi um espaço no qual pudemos romper ou subverter certas determinações do que é “de adulto” e do que é “de criança” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006). Uma atividade que seria considerada do mundo adulto, como carregar terra em um carrinho de mão de um lado para o outro lado da horta, várias vezes se converte em brincadeira quando as crianças decidiram que o carrinho de mão, uma vez esvaziado, deixa de ser um carrinho de mão e passa a ser um carro de Fórmula 1, para apostar corridas velozes até o ponto onde o carregávamos com terras outra vez. Ganhávamos espaço quando as crianças conseguiam brincar livremente, com qualquer elemento que estivesse à sua disposição, com todo o tempo que precisassem.

Na relação com a horta, “ganhar espaço” não significou apenas um aumento (intensivo) do espaço, mas uma transformação da potência do espaço. Trata-se de um espaço que já serviu de depósito de entulho e que por meio da ocupação e do nosso trabalho físico se modificou, passando por diversas formas de horta escolar¹⁵: foi horta agroecológica e na sequência horta

¹⁵ Esse processo está relatado na parte um, “Por onde começa uma pesquisa”, no item “Na horta”.

de permacultura¹⁶, antes de chegar à *hortajardim*. A horta foi se organizando, inicialmente, por zonas e canteiros estruturados, o que o fazia um espaço um tanto “estriado”. Deleuze e Guatarri (1997, p. 162, grifo nosso) apontam que o “espaço estriado” é “o que entrecruza fixos e variáveis, *ordena* e faz sucederem-se formas distintas, *organiza* as linhas melódicas horizontais e os planos harmônicos verticais”. De modo similar, antes da *hortajardim*, a imagem dominante (embora não necessariamente única) de horta escolar era aquela em que o espaço já estava sulcado de modo que suas estrias ordenassem os acontecimentos, de modo que as “linhas” e “planos” estivessem postos de forma a tentar organizar o ser/estar das plantas, das crianças, da ocupação, da vivência etc. Uma horta estriada dentro de uma escola estriada como parte dos estriamentos da cidade. Ganhar espaço foi, assim, produzir algum *alisamento* nesse espaço.

Um “espaço liso”, por sua vez, é “a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos, o puro traçado de uma diagonal através da vertical e horizontal” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 162). A *hortajardim* acabou por produzir uma desconfiguração das marcas euclidianas, onde tudo tinha seu devido lugar, onde existia uma preocupação com o ordenamento do espaço, especialmente sem levar em conta aquilo que não era utilitário. A diferença entre os dois espaços, liso e estriado, é que “num caso, ‘ocupa-se o espaço sem medi-lo’, no outro, ‘mede-se o espaço a fim de ocupá-lo’.” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 20). O modo de ocupar o espaço, de ser/estar aí é crucial nessa diferença. E a *hortajardim* implicou uma mudança nesse ocupar: um ocupar sem medir um espaço intensivo.

Na horta ainda, é preciso destacar, coexistem esses tipos espaços, embora a preponderância de um sobre o outro tenha variado ao longo do tempo. Só foi possível identificar as simultaneidades e diferentes misturas desses dois espaços por meio da nossa vivência alongada, de três anos de ‘duração’, e se confirmou depois da experiência com a oficina relatada. Cabe ressaltar que não se trata de dizer que um modelo de horta é melhor que outro, se trata, antes, de dizer que deixamos para trás um utilitarismo dos canteiros da horta, abandonamos a ideia de produção de alimentos (em que predominava a ideia de horta estriada) e começamos uma outra ‘produção’ (em que prepondera a ideia de uma horta alisada). Se criticávamos a lógica produtivista das fazendas do agronegócio, não fazia sentido operarmos nossa horta com essa mesma dinâmica, de cultivo extensivo dessa terra.

¹⁶ À primeira vista pode-se achar que uma horta agroecológica é a mesma coisa, ou quase a mesma coisa, que uma horta da permacultura, mas não o é. A permacultura organiza o espaço, seguindo zonas, e a agroecologia não o faz necessariamente.

Na *hortajardim* a produção e a ocupação da terra foi outra: produção/construção (científica) de experiências, de conhecimento, de observação e de tempo. Tratou-se da terra e seus frutos como elemento que podem ser estudados e, mas que não são por isso apenas objetos com que nos relacionamos, mas sujeitos que se relacionam conosco, os outros seres vivos e elementos da terra passaram a ensinar sobre a ocupação da horta. O espaço nos deu as pistas de qual caminho deveríamos seguir. Ele não serviu apenas como cenário de nossa vivência, foi mais que isso, ele foi protagonista dessa história. Doreen Massey (2008, p. 94-95) aponta que:

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada. [...] Se o tempo deve ser aberto para um futuro do novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também.

Estriar o espaço seria fechá-lo nas “horizontalidades da representação”, subjugando-o a uma imagem “estática”, enquanto abri-lo seria alisá-lo, permitindo-o movimentar-se junto com o tempo para um outro (“futuro do novo”). Perder tempo nos desvios possibilitou para nós um alargamento do espaço. Esse espaço alargado abrangeu muitas alternativas do que pôde aquele lugar. Ele pôde ser uma pista de corrida, ser o mar ou ser um chão com lava. O espaço, alisado, pôde ser tudo o que a imaginação queria. A brincadeira fez isso com o espaço, mudou sua essência, mudou a forma como nos relacionamos com ele. Se o chão agora era lava, não podíamos caminhar sobre ele da mesma maneira que antes, ao final ‘iria me queimar’. Ao mesmo tempo, a dinâmica das plantas e outros seres vivos que ocupavam aquele lugar desafiava o tempo-espaço escolar. Não ligavam para férias, não davam bola para a mudança de bolsistas ou alunos. Alisar um espaço significava, então, não ignorar essas forças. Assim a *hortajardim* era “um território onde a natureza, depois de uma aterrissagem de extraterrestres, tomou seu próprio rumo, sua própria evolução: é um território mutante” (CARERI, 2017, p. 13).

A *hortajardim* era esse território mutante, variante e brincante. Ora era lugar de estudo, ora era lugar de brincadeira, ora era lugar para essas duas coisas simultaneamente. Essa característica mutante do espaço se estendia também às brincadeiras. A oficina descrita proporcionou às crianças um tempo *scholé* diferenciado daquele escolar-conteudista. A brincadeira dos viajantes, dos descobridores, da oficina permitiu que entre as pausas ocorresse um brincar espontâneo, sem regras, nem comandos, assim como várias formas do brincar e de brincadeiras em um mesmo espaço.

Ganhar espaço foi vivenciar diferentes lugares dentro da mesma escola, do mesmo bairro, do mesmo município. Aprendemos vivenciando os lugares. Isso não significa que devemos “dar aula” sobre os caracóis de uma horta, mas sim que aprendemos observando o seu modo de caminhar e suas marcas deixadas na terra. A natureza permitiu que durante o ato de brincar se aprendesse, mesmo que a intenção da brincadeira fosse só brincar. Houve uma educação do e com o espaço. Como nos diz Freire (2018, p. 44-45):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

A permanência e ocupação deste espaço foi uma tentativa de fuga, uma proposição de como sair das estruturas fixas da sala de aula, das aulas de geografia e da horta. Tentar propor novas metodologias não deveria resumir-se a organizar a sala em círculo em vez de formar filas, mas sim de romper com a mesmice (com as estrias e os fechamentos). Ganhar espaço em relação às aulas de geografia seria compreendermos que estudamos o mundo, que nosso laboratório seria o mundo e que não deveríamos nos prender a essas estruturas fixas dos espaços.

A intenção não foi de representar o trabalho ou as experiências na *hortajardim*, mas de acompanhar os processos das imagens de horta que se desfizeram, de produzir conhecimentos geográficos com a horta e não para ilustrá-los nela. Pode-se dizer que o que se fez nesta pesquisa e na terra foi acompanhar os processos de transformação do espaço e saber o que acontece quando alguma coisa não acontece mais de um mesmo modo. Este trabalho dedicou-se a uma atenção a essa geografia que se faz junto desses espaços abertos, sem o controle disciplinar e com atenção ao mundo. Só isso. Pois, lá nas salas de aula, a disciplina de Geografia segue e nós seguimos aqui, nos fundos da escola, mas na escola.

Como a *hortajardim* se encontra no momento foi o que nos interessou, já que foi com e a partir dela que pensávamos nossas práticas diárias. Aquela ideia fixa de podar as árvores, a erva daninha, a grama, deu lugar ao respeito pelo tempo de cada planta. Antes, toda planta não plantada era arrancada, sempre com a preocupação de que ela “não podia” crescer mato no canteiro da cenoura. Ou seja, o diferente não tinha vez. Na *hortajardim* foi justamente a diferença que teve vez, que ganhou espaço, chão, terra e uma geografia.

Fazer geografia na horta e com a horta, descrever a terra e acompanhar seus processos, nos deu a chance de considerar a horta como parte do saber geográfico, dando lugar a uma nova

composição. O ato de arrancar passou a seguir princípios que se dão a partir da composição nova que empreendemos no espaço da *hortajardim* e das condições edáficas, o que aquela terra permitia e deixava crescer. As plantas que cresceram por lá contaram-nos sua história e “sua evolução, provam que os viventes produzem o meio em que vivem, em vez de simplesmente serem obrigados a se adaptar a ele. Elas [as plantas] modificaram para sempre a estrutura metafísica do mundo” (COCCIA, 2018, p. 17). A *hortajardim* foi esse emaranhado de possibilidades que se abriu à nossa frente e que continua crescendo, se transformando dia após dia, proliferando vida e, ao fazer isso, segue desfazendo uma imagem dada e, feito passarinho, dispersando uma imagem outra.

PARTE QUATRO

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

No fim dos tempos e na extremidade do espaço

(Emanuele Coccia)





MANUSEIA COM AMOR









LOGICA





REFERÊNCIAS

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, ago. 2013.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Alfaguara, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O jardim de todos**. 2. ed. Campinas/sp: Editora Autores Associados Ltda., 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Formando o Com-vida: Construindo agenda 21 na Escola**. Brasília: Mec, 2012.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis/sc: Cultura e Barbárie Editora, 2018. Tradução de: Fernando Scheibe.

CORRÊA, Guilherme C. (1998). **Oficinas: apontando territórios possíveis em educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Dezembro.

CRARY, Jonathan. **24/7: CAPITALISMO TARDIO E OS FINS DO SONO**. São Paulo/SP: Ubu Editora, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia (natal)**, Natal, v. 8, n. 2, p.309-319, ago. 2003.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, As heterotopias. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições. 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2018.

GODOY, Ana (Org.). Mídia, imagens, espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, Valeria; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. de. **Geografias do espaço: imagens da educação geografia contemporânea**. Campinas/SP: Editora Alinea, 2013. p. 209-220.

GRÜN, Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. **Educação e realidade**, 19 (2), p. 171-196, jul-dez 1994.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo/sp: Cortez Editora, 2016.
KOHAN, Walter Omar. **Visões de Filosofia: Infância**. Alea, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, p.216-226, jul. 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

_____. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografias com crianças pequenas. **Geografares**, Espírito Santo, v. 0, n. 12, p.211-227, jul. 2012.

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

_____. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Círculo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p.103-127, jun. 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert.

MOREIRA, Daniele Aparecida Fruchi. **A BRINCADEIRA DE AMARELINHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2013. 107 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Unisalesiano, Lins/SP, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. **Diferentes linguagens no ensino de geografia**. In: XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), 2011, Goiânia-GO. ANAIS XI ENPEG. Goiânia: UFRGS, 2011. Disponível em <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(51\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(51).pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. Tradução: Leny Werneck.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Cartografias intensivas: notas para uma educação em geografia. **Geografares**, Espírito Santo, v. 0, n. 12, p.50-75, jul. 2012.

_____. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. 2010. 347 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Unicamp, Campinas/SP, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. Editora Brasiliense. São Paulo: 1994.

STRADELLI, Ermanno. **Lendas e notas de viagem**: A Amazônia de Ermanno Stradelli. São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda., 2009. Tradução de: Aurora Fornoni Bernardini.

TUAN, Yi-Fu. - F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

VALLADARES, M. T. R. **Currículos Escrividos nas Zonas de Fronteiras do Estágio Supervisionado**: A Narrativa de Vida como Formação Docente. In: X ENPEG - Encontro Nacional de Prática e Ensino de Geografia, 2009, Porto Alegre. X ENPEG - Encontro

Nacional de Prática e Ensino de Geografia. Porto Alegre: UFRGS/AGB - Seção Porto Alegre, 2009. v. 0. p. 0-00.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535. Publicada em junho de 2008.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

