

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

BRUNA LOESER

**AS CRIANÇAS E SUAS CARTOGRAFIAS:
As representações do espaço na educação infantil**

**Florianópolis, SC
2018**

BRUNA LOESER

**AS CRIANÇAS E SUAS CARTOGRAFIAS: As representações do espaço na
educação infantil**

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

Orientador da pesquisa: Dr. Karina Rousseng Dal Pont

Florianópolis (SC)

2018

BRUNA LOESER

**AS CRIANÇAS E SUAS CARTOGRAFIAS:
As representações do espaço na educação infantil**

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

Banca Examinadora

Orientadora: _____
(Doutora em Educação pela UFSC Karina Rousseng Dal Pont)

Membro: _____
(Doutora em Educação pela USP Ana Paula Nunes Chaves)

Membro: _____
(Mestre em Educação pela UFSC Aline Helena Mafra Rebelo)

Florianópolis, dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a esta universidade, ao corpo docente, direção e administração, e a todos que de maneira direta ou indireta fizeram parte deste percurso, oportunizando que este trajeto fosse trilhado com muita ética e respeito dentro desta instituição.

A minha orientadora Karina Rousseng Dal Pont, por todo suporte e incentivo, sem esquecer de mencionar, as pitadas de amor recebidas, pois como disse Frida Kahlo, “Onde não puder amar, não se demore”, e você é puro amor por onde passa, sempre deixa seu rastro de cuidado e carinho. Quero ser como você quando “crescer”.

Ao meu querido professor Adilson De Ângelo, um agradecimento mais do que especial. Por todas as vezes que me auxiliou durante todo o meu percurso acadêmico, por todo amor compartilhado, por todas as boas conversas e conselhos sábios. Pode ter certeza que esta trajetória se tornou muito mais doce com sua presença. Agradeço por me ter acolhido.

Um agradecimento especial às professoras Aline Helena e Ana Paula por aceitarem fazer parte deste momento, a opinião de vocês é essencial para mim.

Obrigada a todos que estiveram comigo neste tempo, amigos, familiares, professores, vocês são especiais de diferentes maneiras, sem mencionar ninguém em específico, para não correr o risco de esquecer alguém.

Mãe, obrigada por tudo sempre, pelas incansáveis vezes que me ouviu desabafar, por sempre me apoiar, por ser minha ouvinte todas as vezes que eu disse “vou ler e tu vê se tá bom”. Obrigada por estar sempre por perto.

Finalmente, agradeço aos meus filhos Raphaella e Pedro, tudo isso é por vocês.

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

(ALVES, 2002, p.29)

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida em nível de graduação pretendeu refletir a possibilidade da iniciação cartográfica com crianças pequenas, sobretudo, com as crianças da educação infantil. O interesse pelo tema manifestou-se a partir de inquietações que surgiram no decorrer das experiências vividas ao longo do percurso acadêmico. Dialogando com autores como Lopes (2006, 2012, 2013 e 2018), Tuan (1983), Callai (2005) e Almeida (2002 e 2006), procuramos compreender quais as contribuições que as intervenções pedagógicas de iniciação cartográfica ocasionam nas crianças da educação infantil.

A metodologia estabelecida foi a pesquisa participante, utilizando-se do diário de campo, registros fotográficos, áudios e vídeos como meios para a produção de dados. A análise foi apresentada a partir dos resultados das intervenções pedagógicas realizadas durante o período da pesquisa. Desejamos que a pesquisa possa contribuir para as discussões acerca das possibilidades de uma iniciação cartográfica com crianças da educação infantil.

Propostas de intervenções pedagógicas foram adaptadas para que as representações dos espaços feitas pela criança fossem valorizadas.

Palavras-Chave: Iniciação cartográfica, Educação Infantil, Intervenções pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1.1 INICIAÇÃO CARTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	12
1.2 AS RELAÇÕES DA CRIANÇA COM O ESPAÇO VIVIDO	15
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	20
2.1 LOCAL DA PESQUISA, GRUPO DE PESQUISADOS E O ROTEIRO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	21
2.2 AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	26
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS DE PRODUÇÃO	31
3.1 "MAPEANDO OS LUGARES FAVORITOS" COM A TURMA DA TARTARUGA	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exato,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede extinguida.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.

José Saramago

A educação infantil tem como eixo norteador das ações pedagógicas múltiplas linguagens, e juntamente com elas está a interação e as brincadeiras, possibilitando que a criança possa vivenciar experiências ampliando assim seus conhecimentos. Como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cabe ao professor assegurar, promover e desenvolver a imaginação, curiosidade, capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (gestos, corpo, verbal, musical, escrita), possibilitando que a criança expresse seus sentimentos e pensamentos (DCNEI, 2009). O desenvolvimento dessas percepções assegura a ampliação dos conhecimentos da criança no que diz respeito ao mundo, natureza, cultura e sociedade, criando condições para um desenvolvimento integral. É, portanto, fundamental que as interações e intervenções pedagógicas aconteçam de maneira a valorizar essas diferentes linguagens, garantindo assim a possibilidade de a criança construir e reconstruir saberes.

Durante o estágio de docência realizado na educação infantil¹, minhas vivências aconteceram de maneira que as experiências e vivências das crianças estavam diretamente relacionadas a um processo de aprendizagem principalmente voltadas para o letramento e a numeralização. Pensando junto

¹ Estágio realizado na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II em 2016/2.

com o ideal de aprendizagem durante o período da educação infantil, a iniciação cartográfica² é uma das possibilidades de linguagens, portanto, este é o momento ideal para que a criança comece a relacionar as brincadeiras à iniciação cartográfica. Afinal, essas são percepções que podem ser desenvolvidas com as crianças dando subsídios para que se apropriem adequadamente dos conceitos que abrangem a cartografia³.

Segundo Almeida “os mapas das crianças trazem elementos do pensamento infantil, são representações de seu modo de pensar o espaço” (ALMEIDA, 2006, p. 11). Portanto, se houver uma interação que contribua significativamente para uma aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial, a criança pequena poderá representar o espaço da maneira que o percebe.

Ao observar as crianças durante as interações no estágio de docência, questões relacionadas a como elas criam os referenciais para sua localização, como elas se sentem em relação ao mundo, e como se identificam e se reconhecem no lugar em que vivem surgiram. Ao cursar disciplina de Geografia e Ensino⁴ essas inquietações aumentaram, porém pude compreender diversas possibilidades de pensar e criar estratégias pedagógicas sobre a relação das crianças com o espaço. Por esse motivo, a questão central que orientou a pesquisa foi pensar até que ponto a iniciação cartográfica pode contribuir para potencializar as leituras de mundo das crianças na educação infantil?

Os objetivos específicos foram:

- Identificar de que maneira as questões que envolvem a cartografia são abordadas com as crianças pequenas;
- Fomentar o desenvolvimento das relações da criança com as várias escalas de espaço vivido (o corpo, a casa, a escola/creche, a cidade, o mundo);
- Identificar os conceitos espaciais e suas aplicações pedagógicas; propor possíveis maneiras de intervenção para que aconteça a

² Adaptamos o termo “Alfabetização cartográfica” utilizado por alguns autores, como ALMEIDA, para iniciação cartográfica, uma vez que o objetivo da educação infantil não é alfabetizar.

³ Segundo a Associação Cartográfica Internacional, “cartografia é a ciência que representa graficamente uma área geográfica ou uma superfície plana. É o estudo que atua na concepção, na produção, divulgação, representação e todo o processo dos mapas”.

⁴ Disciplina cursada no ano de 2017/1, ministrada pela professora Karina Rousseng Dal Pont.

iniciação cartográfica com as crianças pequenas por meio de mapas vivenciais e contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das crianças com relação ao espaço.

Segundo Almeida (1994), “as crianças nem sempre compreendem os conceitos espaciais usados pelos adultos. Principalmente aqueles emitidos na escola” (ALMEIDA, 1994, p. 9), portanto a cartografia pode ser pensada para a criança pequena de maneira adequada ao seu modo de ver, perceber e sentir o mundo.

Para dar subsídios a esta pesquisa utilizei como referência alguns autores, como, Lopes (2009, 2012) que apresenta reflexões acerca das contribuições da geografia da infância, das significações e materialidades, evidenciando o olhar da criança sobre o espaço vivido e como significam tais lugares. Callai (2005) aborda discussões sobre as possibilidades e a importância de aprender ainda quando pequenos, questões que envolvem a cartografia a partir do espaço vivido da criança. Tuan (1983) apresenta as maneiras que as pessoas constituem suas realidades, sejam influenciadas pela cultura, por valores ou até mesmo por suas próprias experiências. Já Almeida (2002, 2006) contribui com as práticas pedagógicas com exemplos sobre como trabalhar as questões espaciais com as crianças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação que teve como objetivo produzir informações sobre as representações que as crianças fazem do espaço e dos lugares que ocupam, neste caso mais especificamente na instituição pesquisada. Os recursos utilizados foram, a observação participante junto a um grupo de crianças de 4 e 5 anos, o diário de campo, vídeos e áudios, registros fotográficos, e o planejamento e execução de intervenções pedagógicas com este mesmo grupo.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil particular de Florianópolis, localizada no Bairro Prainha, da qual faço parte da equipe de estagiárias. O grupo que foi observado é o mesmo que venho trabalhando desde o mês de maio de 2018, desta forma pude ter mais subsídios para a pesquisa por estabelecer um contato mais sensível com as crianças, bem como contribuindo com a possibilidade de desenvolver as intervenções pedagógicas.

As intervenções pedagógicas voltadas para a iniciação cartográfica foram planejadas pois,

a partir do momento que a criança percebe que seus rabiscos servem para representar objetos, e que é ela quem estabelece a relação entre ambos, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual engendram-se a escrita e outras formas de representação gráfica, como os mapas. (ALMEIDA, 2006, p.27)

Crianças são sujeitos capazes de produzir representações de mundo e de pertencimento de maneira surpreendente, diante disso, devemos levar em conta suas contribuições, valorizando sua maneira de expressão e principalmente, auxiliando-as nesse processo de construção, possibilitando dessa maneira, que ultrapassem seu contexto e percebam seu entorno, pois “o desenho de criança é [...] um sistema de representação (ALMEIDA, 2006, p. 27).

A apresentação desta pesquisa foi estruturada da seguinte maneira, o primeiro capítulo traz breves considerações sobre a abordagem da cartografia com crianças pequenas nos documentos oficiais da Educação Infantil, as representações que as crianças fazem a respeito do espaço vivido, como se sentem em relação ao seu pertencimento e também as significações e ressignificações que fazem destes espaços. O segundo capítulo traz ao leitor informações sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, informações sobre o local de pesquisa e sobre os pesquisados e também um roteiro inicial e flexível das intervenções pedagógicas preparadas. O terceiro capítulo traz as análises de dados, um cronograma das intervenções pedagógicas realizadas e excertos das anotações do diário de campo, imagens fotográficas e relatos das crianças. Para finalizar a pesquisa, no quarto capítulo trago uma breve consideração final desta experiência.

CAPÍTULO 1. CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

O presente capítulo trará breves considerações acerca do que os documentos oficiais da educação infantil apontam sobre iniciação cartográfica com crianças pequenas, as representações que as crianças fazem a respeito do espaço vivido, bem como os (re) significados que elas fazem cotidianamente em relação ao espaço.

1.1 INICIAÇÃO CARTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Sabemos que a iniciação cartográfica é uma área que parte da geografia escolar, aparecendo principalmente, como parte integrante do currículo e de documentos oficiais voltados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental brasileiro. Por essa razão, desejamos que com esta pesquisa alcançar uma compreensão acerca das potências da iniciação cartográfica desde a educação infantil.

Com a Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu-se que a Educação Infantil representa a primeira fase da educação básica. Por esse motivo foi estabelecido um conjunto de diretrizes e referenciais curriculares para a Educação Infantil. O objetivo desses referenciais era justamente auxiliar o professor no seu cotidiano educativo, orientando suas práticas pedagógicas, valorizando e proporcionando o acesso dos pequenos a um ambiente acolhedor, ao mesmo tempo dotado de uma diversidade de conhecimentos da realidade cultural e social vivenciadas pelos mesmos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam este período como sendo a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade[...]. (BRASIL 2010 p.11)

Será então esta etapa, um alicerce para o ensino fundamental? Segundo as DCNEI⁵ este é um momento que deve garantir uma base sólida para as crianças que são ainda bem pequenas ao adentrar no primeiro ano do ensino fundamental, entretanto, conhecimentos sistematizados não devem ser iniciados na educação infantil, tal qual nos processos de escolarização do ensino fundamental.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.30).

A educação infantil deve possibilitar às crianças experimentar o conhecimento a partir de diversos campos de que as preparem para as atividades posteriores. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁶ (1999) afirma ainda que, “as diferentes aprendizagens ocorrem através de sucessivas organizações do conhecimento, processo protagonizado pelo aluno quando estimulado a vivenciar experiências que fornecerão a ele conteúdos associados a práticas sociais reais”. (BRASIL, 1998. p.48).

No que diz respeito às relações que a criança estabelece com o espaço, correspondem a quem ela é, da maneira que se percebe diante daquele local e do seu pertencimento no mundo. A cartografia por sua vez, é uma linguagem que contribui para a reflexão da criança a respeito do espaço/tempo. Este é um momento oportuno para organizar, planejar e executar com as crianças, brincadeiras que contemplem, por exemplo, a lateralidade, uma vez que a educação infantil tem como eixo norteador, brinquedos e brincadeiras (BRASIL 2010). Assim sendo, cabe ao professor estimular, bem como adaptar brincadeiras que se adequem a iniciação cartográfica com as crianças pequenas da Educação Infantil. A cartografia permite que um conhecimento espacial seja realizado, possibilitando que a criança evolua gradativamente, percebendo assim, o espaço vivido para mais tarde conseguir fazer interpretações do desconhecido. Como nos apresenta Helena Callai (2005),

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

⁶ Documento utilizado como referência, mas conhecemos e reconhecemos toda a série de críticas ao seu caráter prescritivo de caráter escolarizante.

[...]é importante estudar o real e não o imaginário, o idealizado. O meio em que o aluno vive é rico de possibilidades de exploração de desenvolvimento de atividades, por isso deve-se sempre ter o real, o que fato existe, como ponto de partida do estudo e não situações supostamente existentes (Callai,2002,p.64).

Não podemos esquecer que as crianças são integrantes de diversos e diferentes grupos socioculturais, que vivem e relacionam-se num contexto com ideias, valores e representações sobre diferentes temas de seu cotidiano, elaborando conhecimentos que se relacionam com seu modo de viver e perceber o seu mundo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) afirma que:

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica, significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na Educação Infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modo distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte de seu cotidiano. (BRASIL, 1998, p.165)

É possível compreender outra esfera que potencializa a iniciação cartográfica na educação infantil, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apontam sobre as relações da criança com a natureza. Pois estas relações são descritas como, um “conjunto de experiências que darão a base para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo as intervenções humanas sobre ele” (BRASIL, 2010, p.15). E conhecer o mundo natural inclui, reconhecer certa espacialidade desse mundo.

Nesse sentido, é possível entender que a leitura de mundo vai além de saber ler um mapa, portanto, é conseguir realizar a leitura do mundo a qual se pertence, que se constrói cotidianamente através de seus valores, ações e modificações. Segundo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O estudo da linguagem cartográfica tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço (PCN, 1999, p.33).

Sabemos que ler mapas, entendê-los ou relacioná-los ao cotidiano não é uma tarefa fácil, ainda mais para crianças bem pequenas. Por essa razão, cabe ao professor trazer elementos nas brincadeiras, que abordam aspectos da

cartografia, podendo assim, relacionar desenhos, imagens, leituras e brincadeiras ao espaço físico no qual estão inseridas.

A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir. (BRASIL, 1998, p. 182).

Por isso, criar condições pedagógicas para definir de que maneira irá abordar tais aspectos com as crianças pequenas é fundamental, pois,

o contato com representações como as plantas de rua, os mapas, globos terrestres e outros tipos de representação, como os desenhos feitos pelos adultos para indicar percursos...poderá ocorrer com a mediação do professor. Esse contato permitirá às crianças reconhecerem a função social atribuída a essas representações nos contextos cotidianos e de trabalho, e se aproximarem das características da linguagem gráfica utilizada pela cartografia. (BRASIL, 1998, p. 185)

É oportuno mencionar ainda, que as crianças pequenas representam o seu modo de ver as coisas, através de desenhos, falas, brincadeiras e até mesmo gestos. Portanto, mesmo que não haja apontamentos específicos para uma iniciação cartográfica na educação infantil, existem aspectos que abordam a corporeidade, que de maneira sucinta está ligada a lateralidade, bem como, aspectos que abordam a relação da criança com a natureza e com seus espaços de vivência.

1.2 AS RELAÇÕES DA CRIANÇA COM O ESPAÇO VIVIDO

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, já afirmava Paulo Freire (Freire, 1989, p. 11) ao mencionar a inteligência do mundo que se estabelece cultural e socialmente, em que cada sujeito se apropria individualmente desse processo. A leitura de mundo feita por uma criança, portanto, está estreitamente relacionada com as relações que produz no espaço vivido, por isso, a interação da criança com o mundo é construída cotidianamente, através das suas relações e percepções. Tuan faz uma análise sobre espaço e lugar, dizendo que “[...] se pensamos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar” (TUAN, 1983, p. 6).

A relação da criança com o ambiente de acolhimento infantil pode ser esse lugar de pausa. É estabelecido na educação infantil o momento em que o espaço vai se constituindo como lugar na medida em que a criança estabelece relações de afeto. Portanto, o espaço é um dos contribuintes no processo de estabelecer articulações entre suas vivências e a organização dos espaços, permitindo assim, que se sinta pertencente a algum lugar, possibilitando seu desenvolvimento ao expressar-se pelas brincadeiras, desenhos, falas, corporalmente, etc.

Ter contato com a linguagem cartográfica⁷ desde a educação infantil possibilita o desenvolvimento das percepções da criança no que diz respeito ao lugar/espaço vivido, pois todo ser humano pertence a um local, faz parte de um lugar social que se transforma através das trocas de vivências. Lopes observa que as crianças, “ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstróem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados” (LOPES, 2007, p. 53).

A criança não somente faz parte do espaço, mas é o espaço, o lugar, e constitui-se como parte integrante do território que vive. Ela é, portanto, um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 12)

Por isso a importância de considerar suas percepções, e desenvolver o seu protagonismo em relação ao espaço que vive. A partir das relações cotidianas da criança com o espaço, seus deslocamentos e vivências podemos propor reflexões sobre o desenvolvimento de leituras do espaço em seu entorno. Rego (2007, p. 9) afirma que “os espaços cotidianamente vividos (o pátio e o prédio da escola, o bairro e seus diferentes lugares, a urbanidade ou a ruralidade) são espaços plenos de perguntas a serem feitas, problemas a serem discutidos, de soluções a serem pensadas”. Nesse sentido é que reforçamos que

⁷ Consideramos nessa pesquisa "linguagem cartográfica" são os recursos utilizados pela cartografia, como mapas, globos, imagens, legendas, orientação espacial, que contribuem para a leitura e compreensão do espaço.

desde a educação infantil a criança esta lendo e poderá problematizar os espaços de vivência e os modos como estão organizados.

O espaço pode ser ocupado de diferentes maneiras, e a partir de sua utilização, a criança vai produzir sentidos e significados para esse espaço, como cita Callai “[...] o espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (CALLAI, 2000, p. 84).

Ao ler um mapa a criança pode acessar diversas informações, conseguindo fazer as possíveis conexões para a compreensão da realidade em que está inserida, por isso é fundamental que a criança tenha contato com a cartografia já na educação infantil, podendo dessa maneira, desenvolver noções espaciais e estreitar suas relações com o lugar em que está inserida. No entanto, vale lembrar que, para que haja uma construção de conhecimento através de vivências, a criança precisa participar ativamente do processo, bem como cita Lopes ao falar dos mapas vivenciais, os quais:

se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia (Lopes, 2012 p.222)

O momento da educação infantil é aquele em que a criança vai desenvolver suas potencialidades, vai fazer novas descobertas e até mesmo perceber um mundo ainda desconhecido. Desenvolvendo habilidades e tornando o momento propício para instigar sua curiosidade e interesse sobre o mundo, e principalmente, seu lugar no mundo, seu pertencimento, percebendo-se também, como um sujeito,

capaz de ler de forma crítica o espaço, quando este saber fazer a leitura do espaço concreto e a leitura de sua representação, ou seja, o mapa. Portanto desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola pode ser o início do trabalho do aluno com as formas de representação do espaço. (CALLAI, 2005, p.244).

Apresentar a cartografia na educação infantil constitui-se como possibilidade para que as crianças compreendam a organização do espaço que as cerca. É possível relacionar as suas vivências cotidianas com o espaço, não

somente com o espaço educativo, mas também ampliando as escalas de análise para sua casa, seu bairro, e por que não, o mundo, pois como cita Callai,

uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

É necessário criar condições e situações pedagógicas para que a criança consiga representar seu espaço, percebendo dessa maneira o que faz parte dele, ou seja, seus elementos naturais, construídos, ao mesmo tempo em que se compreenda como parte desse espaço. Essa compreensão de pertencimento se dará de forma gradual ao longo de toda escolarização, porém ressaltamos a relevância de proporcionar na intencionalidade das ações articuladas a cartografia outros modos de educar as crianças, criando um olhar geográfico para o seu meio ao mesmo tempo em que compreendam a sua atuação nele, entendendo que é pertencente ao espaço, e que é criadora do mesmo, pois ativamente participa e o modifica diariamente.

Aprender a ler o espaço nos remete a pensar sobre o espaço, e é nesse emaranhado de experiências e vivências que a criança vai (re)significar o espaço vivido, seja por necessidade ou interesse. Fazer essa leitura demanda uma série de condições, diante disso, está a importância da iniciação cartográfica uma vez que a criança já reconhece e identifica os lugares pelas experiências cotidianas com o espaço.

A criança pequena trabalha seu imaginário a todo instante, significando e ressignificando constantemente todo e qualquer espaço, e como afirma Tuan (2011, p.9) “tempo e espaço são estruturados em torno da intencionalidade e da atividade.” Isso nos leva a refletir sobre as noções de espaço, que vão desde o espaço vivido, que é aquele que é representado pela criança a partir de sua participação, bem como o espaço concebido, ou seja, aquele que não necessariamente a criança tenha conhecido, antes de representá-lo. Criar referenciais a partir de suas vivências é, portanto, um motivador de aprendizagens.

A noção de mundo não é um processo que a criança desenvolve naturalmente, precisa ser construído, ampliado diariamente, precisa ter significado, precisa ser ressignificado por ela própria. Vivenciar o espaço é algo complexo, que precisa ser motivador, pois só assim a criança vai perceber e entender o que acontece ao seu redor. Conhecer o lugar em que vive, possibilita conhecer a sua própria história, pois, “nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado”. (CALLAI, 2005, p.236).

A criança é também um sujeito de direitos, e deve ter assegurado o direito à educação desde a Educação Infantil, e cabe a nós, professoras de crianças pequenas, fornecer uma primeira aproximação do conhecimento científico, e isso não quer dizer que o propósito seja conteúdo científico, mas sim de fortalecer a capacidade de questionar, argumentar e levantar hipóteses, tornando-se assim, sujeitos críticos. Sabemos que na educação infantil lidamos com outras noções de aprendizagens que não passam pelo conteúdo, ou pelos princípios da escolarização. Mas, podemos aproximar as primeiras noções do conhecimento científico acumulado pelas ações, interações, brincadeiras e experimentações.

Cabe então ao professor(a) construir junto com as crianças possibilidades de leitura do mundo, sendo a prática da cartografia uma potência para aprender a olhar o espaço vivido, exercício de grande importância para compreensão da realidade, bem como um ponto de partida para a apropriação de novos conceitos geográficos. Conceitos esses que permitirão que a criança estabeleça certas leituras dos espaços, ou seja, fazendo conexões do espaço próximo com os espaços distantes. A concepção de criança como sujeita de direitos, protagonista de sua cultura, história e de sua espacialidade corrobora com as potencialidades da iniciação cartográfica.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

No capítulo 2 será apresentada a metodologia utilizada, pretendendo responder aos objetivos e problemas da presente pesquisa, assim como a contextualização do campo onde esta pesquisa ocorreu.

O trabalho é uma pesquisa qualitativa em educação que objetiva produzir informações a respeito das representações de espaço que as crianças da educação infantil fazem, buscando compreender de que maneira a iniciação cartográfica pode ser trabalhada com crianças pequenas, e de que modo contribuem para a ampliação das leituras de mundo. Foram realizadas observações participantes durante os meses de agosto e setembro com um grupo de crianças de 4 e 5 anos numa creche particular de Florianópolis, localizada no bairro Prainha.

Definimos essa creche devido ao tempo curto para realização da pesquisa, e por ser meu campo profissional de atuação permitiria uma maior imersão para as análises propostas. Para produção de dados utilizamos a observação participante, e a realização de intervenções pedagógicas com a “Turma da Tartaruga”⁸.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar (LUDKE, 1986. p.25).

Como cita Ludke (1986) para tornar essa intervenção pedagógica um instrumento válido seguirá um cronograma de atividades. Após a observação atuante que aconteceu nos meses de agosto e setembro, iniciei em outubro o planejamento das intervenções pedagógicas de acordo com o que havia percebido anteriormente. Fiquei atenta aos gostos e curiosidades da turma, para que assim conseguisse pensar em questões que os interessaria. Como essa é uma intervenção pedagógica pensada com as crianças e não apenas para crianças, foram necessários durante o período de observação e planejamento estar atenta às falas, aos movimentos, as formas de expressão das crianças para poder organizar as ações das intervenções pedagógicas. Sempre pela perspectiva da flexibilidade das ações e aberta às mudanças, caso o grupo assim

⁸ Cada turma da creche recebe um nome, o que foi escolhido para a turma observada é Turma da Tartaruga.

entendesse que seria melhor. Compreendendo que pesquisar com crianças não é um processo fácil de ser apreendido e desenvolvido, pois durante o período de observação estava também trabalhando. A agitação das crianças, a rotina apertada, as ações já planejadas pela professora regente, me levaram a tomar nota do que vivia com aquele grupo em momentos inusitados, na volta para casa, depois do trabalho. Ao mesmo tempo em que o planejamento da intervenção necessitou adaptar-se ao planejamento da professora regente, e ao tempo que foi destinado as ações: ao final do período vespertino quando as crianças já estavam cansadas, assim como a pesquisadora.

2.1 LOCAL DA PESQUISA, GRUPO DE PESQUISADOS E O ROTEIRO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O local da pesquisa é uma instituição de Educação Infantil particular do bairro Prainhas, localizado na região central de Florianópolis. Atende crianças de 2 a 6 anos de idade nos períodos matutino, vespertino e também no período integral.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a instituição trabalha com a formação por meio do brincar, da ampliação das potencialidades artísticas e da expressividade, da participação em projetos e a realização de atividades nas quais a criança é a autora dos processos de aprendizagem, o grupo que pesquisei é formado por crianças com idades entre 4 e 5 anos, sendo que 8 delas são meninos e 9 são meninas, somando ao total, 17 crianças. Este é um grupo bastante ativo e curioso, facilmente se interessa por descobertas e acolhe novos desafios, o que tornou a pesquisa bastante motivadora.

O ambiente que é explorado pelas crianças conta com 3 parques, brinquedoteca, ginásio, uma casinha, biblioteca, refeitório, 3 banheiros coletivos, sendo que dois deles são divididos um para meninas, outro para meninos. Diariamente as crianças estão inseridas no momento bilíngue⁹. Alguns dias o momento bilíngue acontece no período matutino, e outros dias no momento vespertino, por isso, não são em todos os momentos que estou presente.

⁹ Momento em que a Língua inglesa é trabalhada com as crianças.

Imagem 1. Refeitório

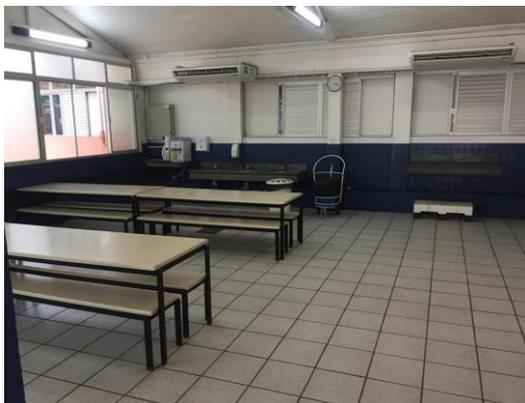


Imagem 2. Brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 3. Caixa de areia



imagem 4. Parque da frente



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 5. Labirinto do parque



Imagem 6. Parque de trás



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 7: casinha velha



Imagem 8: casinha nova



Fonte: acervo pessoal da autora

As crianças têm diariamente uma rotina bem movimentada, a maioria chega à creche por volta das 07h30min da manhã, nesse momento brincam livremente pela sala de referência, enquanto aguardam o momento da chegada dos demais para dar início as ações preparadas pela professora regente. Por volta das 8 horas todos, ou quase todos já estão presentes (dificilmente alguma criança falta) e nesse momento é feita uma roda para que a chamada seja realizada e os combinados do dia sejam feitos. Logo em seguida as crianças tomam o café da manhã, na maioria das vezes as refeições são feitas no refeitório, outras vezes são realizadas no restaurante que fica anexo ao espaço externo da creche, mas dentro da instituição.

Imagem 9: Sala de referência. Turma da Tartaruga



Imagem: acervo pessoal da autora.

Em seguida as crianças retornam para a sala e a professora realiza as intervenções com eles. A cada trimestre as propostas mudam conforme o novo projeto. Assim que cheguei na instituição, o projeto que estava em andamento era o projeto “Animais”, seguido pelo projeto “Famílias” e finalizando com o projeto “Literaturas infantis”. É importante ressaltar que os projetos já vêm pré-estabelecidos pela instituição, todos os professores devem segui-lo, escolhendo e adequando as atividades conforme o seu grupo. Nas segundas e quartas as crianças participam do momento bilíngue pela manhã, que acontece logo após as atividades, nos demais dias, as crianças vão para o parque ou para a brinquedoteca neste momento e em seguida, logo após a higiene, almoçam.

Como esta turma fica num período integral na creche, as crianças dormem após o almoço, isso acontece por volta das 12 horas, e voltam a acordar novamente a partir das 14 horas. A rotina que segue no período da tarde é muito parecida com a da manhã, exceto que o momento bilíngue acontece nas terças,

quintas e sextas-feiras. Das 16:30 até às 18 horas eu assumo o grupo sozinha, por este motivo ficou combinado que minhas intervenções aconteceriam neste intervalo de tempo, evitando assim, que as atividades propostas no planejamento da professora precisassem ser modificadas. Em algumas situações isso dificultou o andamento das intervenções precisando alongar o tempo previsto, pois precisei realizá-las com um número reduzido de crianças. Outra questão foram os registros das ações com crianças que não consegui registrar como gostaria devido a atenção que deveria dar ao processo das intervenções.

Coutinho afirma que “desenvolver pesquisa com crianças requer um processo denso de aproximação e interpretação das suas realidades de vida e, sobretudo, um processo de negociação do seu lugar na pesquisa” (COUTINHO, 2016, p. 766), portanto, a produção de informações será feita a partir de observação participante. Será utilizado o diário de campo como atuante na pesquisa, bem como instrumentos audiovisuais para auxiliar nas possíveis análises.

Se narrar envolve tempo, espaço, personagens, narrador e enredo, fazê-la a partir de uma base audiovisual permite uma compreensão mais abrangente da complexidade que envolve as situações, ainda que elementos que compõem o seu entorno nem sempre sejam completamente captáveis. (COUTINHO, 2016. P. 769)

À medida que os diálogos foram se construindo, através de conversas informais, pretendeu-se compreender como as crianças percebem o espaço, como se sentem em relação ao mundo e como acham que é pertencer ao lugar em que vivem.

Como já mencionei, essa não é uma proposta de atividades engessada, não é apenas uma sequência de intervenções pedagógicas construída para crianças, mas com as crianças, modificando o que acharmos necessário, bem como incluindo ou retirando atividades, valorizando assim, as representações das crianças, como cita Lopes,

Assumimos o termo “Cartografia Com Crianças”...e não “Cartografia para Crianças”, por acreditarmos que essas são sujeitos que produzem suas singulares formas de representar o mundo que nos inserimos e portanto, levar em conta suas contribuições, estabelecer um processo que seja dialógico nesse trabalho[...] (LOPES, 2012, p.217).

Os resultados das intervenções compõem o diário de campo junto às narrativas das crianças, imagens e áudios, que servirão como base para análise

de dados, a ser realizada de maneira reflexiva, tendo como base, os autores estudados ao longo do trabalho.

A realização desta pesquisa aconteceu mediante autorização dos responsáveis das crianças, sendo enviado para cada criança, uma autorização conforme modelo a seguir:

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ AUTORIZOa criança _____ a participar das intervenções pedagógicas pertencentes ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna/estagiária Bruna Loeser a ser realizada nesta instituição.

Florianópolis, ____ de setembro de 2018.

Responsável

2.2 AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Foi planejada uma série de intervenções junto a “Turma da Tartaruga”. Dando início a ação no mês de novembro, comecei abordando o assunto nas rodas de conversa, percebendo dessa maneira os conhecimentos prévios que as crianças do grupo têm em relação a iniciação cartográfica, mapas, mundo e etc. Juntos observamos imagens de um livro chamado “Mymap book”, e questionamentos foram levantados a respeito das coisas que podemos mapear, as respostas foram incríveis, algumas como:

A1: “Posso fazer um napa do meu quarto até o banheiro né prof? Assim não vou ficar com medo de me perder”

A2: “Dá pra fazer o mapa do refeitório”

A3: “Do coração também? ”

Após o levantamento dessas questões, fizemos a leitura do livro, e nele dizia que podemos mapear qualquer coisa que quisermos. Para minha surpresa, uma sugestão aconteceu, a de fazer um mapa da nossa escola, parece que adivinharam minha última proposta de intervenção. Amadurecemos a ideia juntos, e ficou decidido que faríamos um “mapa dos nossos lugares favoritos” da instituição. O mês de novembro foi bastante produtivo para todos nós. Para

iniciar as atividades com as crianças, optei por apresentar inicialmente, um livro chamado “MyMap Book” (o livro está em inglês, mas já foi traduzido pela professora do “bilíngue” da instituição que será feita a observação/intervenção), que traz ilustrações de imagens mapeadas com itens do nosso dia-a-dia, como por exemplo, mapa do quarto, do coração, da família, do cachorro entre outros. A intenção não é falar inicialmente de mapas de maneira específica, mas sim que percebam que existem diversas coisas que podem ser mapeadas, coisas do cotidiano da criança. Ao apresentar o livro para as crianças, por meio da oralidade, espero que as crianças expressem o que estão sentindo e o que entendem sobre mapear algo.

Como o tempo disponibilizado em meio às rotinas das crianças é curto, a proposta da próxima atividade será lançada, mas para ser realizada no dia seguinte.

DIA 1: MAPEAR O EU

Para dar início a atividade, fizemos uma roda de conversa para que assim, fosse possível perceber quais os conhecimentos prévios que as crianças já possuem em relação aos mapas. Foram feitas perguntas instigadoras, para que elas conversassem entre si a respeito do assunto, e dissessem o que pensam e o que gostariam de saber. Após essa conversa inicial, perguntas sobre o que pode ser mapeado, como podemos mapear algo foram feitas, para então falarmos do mapeamento do próprio corpo.

A atividade de mapear o eu, tem como objetivo, apresentar para as crianças, pré-aprendizagens de noções espaciais (lateralidade, proporcionalidade), relacionando também, o concreto x representação.

Ao mapear seu corpo, a criança toma consciência de sua estatura, posição dos membros, dos lados de seu corpo e da forma que cada membro tem. Para realizar a atividade foi necessário:

- Papel pardo do tamanho das crianças;
- canetahidrocor, lápis colorido, giz de cera;
- tesoura;
- cola;
- barbante;
- folha A4.

Em pares, as crianças se alternariam para mapear o próprio corpo. Enquanto uma das crianças deita sobre a folha, a outra criança faz o contorno do corpo do colega (nem todas as crianças fariam a atividade no mesmo dia, pois como são pequenas, precisarão de auxílio em cada etapa da atividade).

Num segundo momento, cada criança com seu contorno, nomeia as partes do corpo, e com ajuda da professora, escreve-as (já conseguem realizar a escrita de palavras com auxílio da professora, pois já reconhecem as letras do alfabeto) em formato de legenda.

DIA 2: CARIMBANDO MÃOS E PÉS

Essa proposta consiste em “carimbar” os pés e as mãos das crianças em folhas A4, com a intenção de trabalhar a lateralidade, e mais uma vez, identificar a atividade com legenda, pois foi eleita uma cor para carimbar as mãos e pés direitos, e outra cor para carimbar as mãos e pés esquerdos. Com os carimbos, um mapa de pés e outro de mãos foi construído.

A intenção da proposta é que as crianças de forma indireta comecem a ter contato com os elementos cartográficos, como por exemplo, a legenda.

Para a atividade utilizaremos:

- Folha A4;
- Tinta guache colorida;
- Pincel;
- Caneta hidrocor;
- Cola;
- Papel pardo.

TRABALHANDO A ESCALA

Para a realização dessa atividade, foi entregue para cada criança, uma folha A4 devidamente identificada. O próximo passo para a atividade, foi medir cada criança com um barbante, colar uma ponta do barbante numa extremidade da folha, e outra parte na outra extremidade, fazendo esse mesmo traçado até o final do barbante. Em seguida, foram feitas comparações de quantas vezes cada um conseguiu dobrar o seu barbante, percebendo assim quem é quase do mesmo tamanho, quem é menor ou maior. Para essa atividade foi utilizado:

- folha A4 colorida;

- cola;
- barbante;
- tesoura;

DIA 3: SAÍDA DE CAMPO PELA INSTITUIÇÃO

Para o terceiro dia programamos uma saída de campo pela instituição, para que pudéssemos conhecer alguns lugares que para muitos ainda era desconhecido, visitar alguns outros dos quais gostamos muito e explorar com um olhar aguçado para certos elementos. Antes de iniciar nossa saída, conversamos sobre a profissão do Geógrafo, sobre o que ele faz, como faz, que recursos ele pode utilizar para realizar sua atividade.

Nesse dia as crianças ganharam blocos de anotações para poder desenhar elementos que pensam ser interessantes ou até mesmo desenhar o que não gosta de ver no trajeto. Contamos ainda com o auxílio de um mapa do local para podermos nos localizar, dessa maneira, percebendo um dos usos do mapa.

Esta será a introdução para a próxima intervenção.

DIA 4: MAPA DOS NOSSOS LUGARES FAVORITOS

Inicialmente começamos a atividade novamente com a pergunta ao grupo. “O que é um mapa”? Como utilizamos o mapa no dia anterior? Em que ele nos ajudou? Em seguida, apresentei diversos mapas para eles, de cidades, estados, do país e etc..., e falando um pouco sobre cada um, para que servem, quais elementos contêm, além dos mapas, teremos um “tesouro” dentro de um baú, que estará recheado de surpresas para uma expedição. Elementos de exploração estavam presentes, como lunetas feitas de rolo de papel higiênico, tapa olho e muitas garrafinhas contendo mensagens que nos ajudaram na construção de nosso mapa, lembrando assim, de alguns dos materiais utilizados pelos geógrafos.

A proposta seguiu com a sugestão de criarmos o mapa dos nossos lugares favoritos dentro da instituição, após escolhermos, saímos da sala de referência para observar os espaços escolhidos. Levamos junto, papel e lápis

para que possamos desenhar cada espaço. Cada criança fará o desenho de um espaço, e posteriormente, montamos nosso mapa, como um quebra cabeça, colocando cada representação em seu devido lugar.

Para essa atividade utilizamos:

- folha A4;
- Lápis, lápis colorido;
- cola;
- tesoura
- cartolina.

O produto final desta atividade foi um mapa coletivo, em que todos os desenhos foram colados no papel pardo, confeccionando nosso próprio mapa.

DIA 5: PRODUTO FINAL COM AS PRODUÇÕES DA SEMANA

Ao final das atividades, foram feitos cartazes que expuseram nossas produções, esses cartazes ficaram em nossa sala, que foi produzida para receber as outras turmas, as quais receberam das próprias crianças, informações sobre as produções (com auxílio da professora).

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS DE PRODUÇÃO

No terceiro capítulo será apresentada a análise dos dados produzidos nos dias da observação participante e da realização das intervenções. Confesso que um misto de ansiedade e entusiasmo tomou conta de mim próximo ao dia de iniciar as atividades, pois essa seria a primeira experiência como professora pesquisadora assumindo uma turma sozinha, e com uma proposta totalmente elaborada por mim. A relação que se estabelece durante os estágios obrigatórios no percurso da universidade tem uma proporção muito diferente, até porque, durante os estágios somos acompanhados por nossos professores orientadores e pelo professor da instituição que está cedendo o espaço para realização do mesmo. Este momento serviu para algumas reflexões, principalmente no que diz respeito a observação participante e as às nossas diferenças. Afinal,

não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. (FREIRE, 1996, p. 10)

O exercício da observação é reflexivo, nos faz pensar em nossas ações e nas consequências que poderão ter na vida do outro, principalmente quando esse outro é uma criança que tem o professor como referência.

Confortou-me pensar que este é um grupo que já está familiarizado comigo, pois sou estagiária na instituição desde maio deste ano, nos conhecemos bem, e temos uma relação de respeito mútua, o que não tornou a observação menos importante, ao contrário, me fez direcionar os olhares.

Como a rotina das crianças é bastante “apertada”¹⁰ até às 16:30 h, ficou estabelecido então, que a partir deste horário até às 18:00 h eu teria o tempo livre para dar início e continuidade nas atividades previstas. Algumas reflexões são feitas por mim, afinal, com uma rotina já bastante movimentada, não estaria eu preenchendo ainda mais esse tempo com intervenções e informações?

¹⁰ Caberia nesse momento fazer uma reflexão sobre o grande número de atividades que são planejadas para cada período que as crianças permanecem na instituição. Parece-me que esses excessos de atividades, e uma rotina marcada e engessada, condicionam as posturas das crianças durante o período em que permanecem na instituição a ponto de anteciparem o que virá. Incluindo as idas ao parque, e a limitação de deslocamento pelos outros espaços da instituição.

Ostetto (2000) nos chama atenção a respeito dessa rotina cheia de afazeres das crianças na educação infantil, quando afirma que,

este tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina [...] não vem embasado em qualquer princípio educativo explícito. O que o define é a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição. (OSTETTO, 2000, p. 179, 180.)

Por outro lado, os documentos oficiais apontam que a rotina na educação infantil é necessária, porém deve ser flexível, de acordo com o RCNEI,

[...] rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. Como deve ser, a criança precisa sentir-se bem na escola de educação infantil, pois, como já foi dito, lá é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que no primeiro momento é um estranho para ela. Se não houver mudanças na rotina, a mesma também desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 1998, p. 73).

A maioria das intervenções foram feitas em pequenos grupos, pois assim entendemos (eu e as crianças) que conseguiríamos trabalhar melhor alongando um pouco os dias previstos para a realização das intervenções.

É preciso estar atento aos interesses das crianças, planejar e replanejar, preparar intervenções que estejam coladas às observações e problematizações que as crianças apresentam, mas principalmente estar disposta a modificar qualquer intervenção que tenha preparado. E isso não torna a pesquisa impossível, nem menos agradável, mas desafiante, pois estamos pesquisando *com as crianças e*,

desenvolver pesquisa com crianças requer um processo denso de aproximação e interpretação das suas realidades de vida e, sobretudo, um processo de negociação do seu lugar na pesquisa. (COUTINHO, 2016, p.766).

E é a partir daí que começamos a perceber detalhes, sinais, vestígios e acabamos nos sintonizando com as crianças ao longo do processo da pesquisa. Finalmente percebemos que nós é que temos muito a aprender com elas.

3.1 "MAPEANDO OS LUGARES FAVORITOS" COM A TURMA DA TARTARUGA

As intervenções foram organizadas para desencadear modos de mapear e representar os espaços de vivências das crianças na instituição. E, também proporcionar outro deslocamento pelos espaços pouco visitados e conhecidos pelo grupo. Levar o olhar a passear e investigar como esse espaço no qual ficam 6 a 12 horas diárias está organizado, quais descobertas e encontros são potencializados pelo lugar e pelas formas de representá-lo.

Para dar início as intervenções, foram pensadas sequências de atividades que envolvem as pré-aprendizagens de noções espaciais (lateralidade, proporcionalidade), relacionando também ao que foi proposta, a percepção do concreto x representação. Outro aspecto abordado foi o modo de representar o espaço e a utilização da legenda. A intenção das propostas também é que as crianças comecem a ter contato com os elementos cartográficos como possibilidades de construir entendimentos sobre os espaços da instituição. A seguir serão descritos como essas atividades aconteceram, e como é possível realizar algumas reflexões sobre as mesmas.

DIA 1 – 05 de novembro. Leitura do livro My map book e roda de conversa.

A oficina começou como previsto, iniciamos com uma conversa na roda e começamos com a história do livro "My map book". As crianças estavam eufóricas, e confesso que eu um tanto ansiosa. Muitos questionamentos foram levantados no decorrer da nossa conversa e muita agitação foi acontecendo. Fui acalmando as crianças, e combinamos que primeiro terminaríamos o livro, e depois todos poderiam falar.

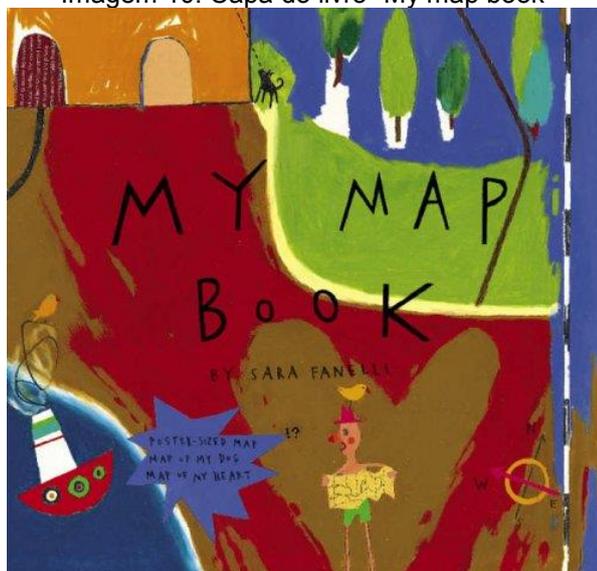
Diversas perguntas surgiram, inclusive se iríamos fazer um mapa da nossa escola. Nesse momento me subiu um friozinho na barriga, afinal, eles adivinharam minha última atividade. Deixei a questão no ar, e os deixei ainda mais curiosos. Seguimos nossa conversa, e quando já estávamos quase terminando, perguntei o que eles achavam de mapearmos uns aos outros.

A¹¹: "Mas como prof"?

¹¹ Os diálogos com as crianças serão marcados desta maneira, A para mencionar as falas das crianças, seguido de um numero, caso aconteça mais de uma fala.

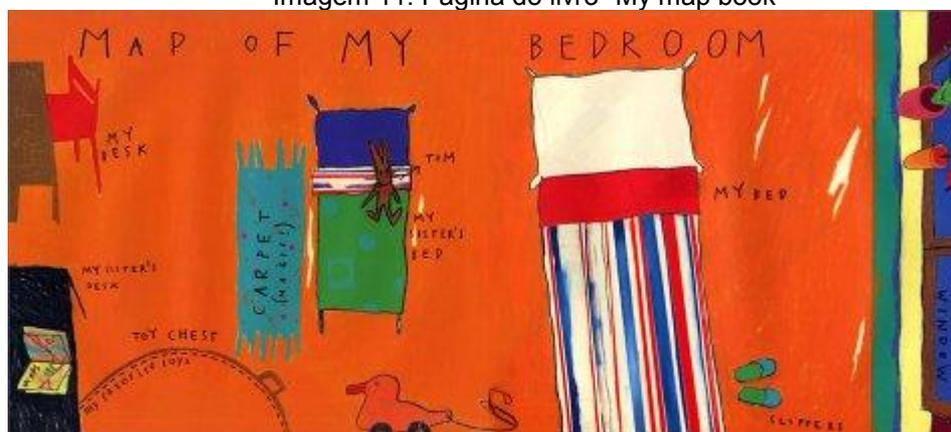
Parecia que estávamos falando de algo de outro mundo. Expliquei para eles como a atividade seria realizada, empolgados, entusiasmados, brigões, querendo cada um ser o primeiro a ser mapeado. Acalmados os ânimos, decidimos que continuaríamos a conversa no dia seguinte.

Imagem 10: Capa do livro "My map book"



Fonte: Google imagens

Imagem 11: Pagina do livro "My map book"



Fonte: Imagens google

O dia seguinte chegou, mas esse era um dos dias que não teríamos o horário disponível, pois eu precisava dar continuidade em outra atividade, pois a mesma faz parte do portfólio de atividades das crianças que é exposta na mostra para as famílias. Eles me questionaram o porquê de não continuarmos a atividade, expliquei a eles, que logo entenderam, mas já trataram de perguntar:

A: "Amanhã vai ser o dia"?

E não é que foi?

A leitura do livro aconteceu desta maneira, numa roda de conversa para levantar questões relativas aos conhecimentos prévios das crianças, pois uma vez que explorados, resulta em aprendizagens significativas, em que um conhecimento novo é relacionado com outros já existentes passando a ter significado. As crianças apesar de bem curiosas, deixaram transparecer que já sabiam ou tinham ideia do que fosse um mapa e para que serve.

DIA 2 – 07 de novembro. Mapa do eu

No dia seguinte cheguei com a mochila cheia, papel enrolado, e mais um monte de coisas, e a curiosidade logo se instalou. Conversei com as crianças, explicando que após o lanche e o bilíngue, iniciáramos o mapa do corpo. Eu havia previsto que o grupo seria dividido em duplas, e que cada um mapearia o amigo, porém, não conseguimos realizar a atividade desta maneira. Muitos estavam com dificuldades, e alguns já estavam perdendo o interesse. Chamei todos e sentamos na roda para decidir o que faríamos, foram sugeridas algumas ideias, inclusive de mapear a professora. Por fim, decidimos que duas crianças seriam sorteadas para serem mapeadas, mas que todos participariam desta construção do mapa. O sorteio das crianças escolhidas foi feito com as plaquinhas da chamada, viramos todas com o nome para baixo, e coletivamente escolhemos duas. Sorteadas as crianças, começamos a produzir o “mapa do eu”, enquanto estava sendo feito, conversamos e fui explicando que cada parte do corpo era importante, e que os detalhes faziam parte do nosso corpo, por isso deveríamos prestar bastante atenção na hora de enfeitar” nosso boneco. As crianças prestaram bastante atenção nas dicas, e cada uma fez alguma parte do boneco.

Imagem 12: A construção do mapa



Fonte: acervo pessoal da autora

Durante a construção do mapa do eu, as crianças queriam saber se no desenho colocariam tênis ou se ficaria de pés descalços, se estaria com a roupa igual ao uniforme ou se desenhariam roupas diferentes. Enquanto discutiam estas questões eu os observava, até que uma das meninas disse:

A: “É claro que ele vai ficar de tênis vermelho né, não tá vendo que o tênis do F¹² é vermelho?”

A1: “É, mas eu não to de tênis vermelho”.

A: “Mas o boneco é o F”.

Deixei que decidissem, afinal, o mapa de um corpo projetado por eles. Depois de traçado, foi o momento de “vestir” o boneco, cada um fez uma parte, cabelo, olhos, nariz, roupa, tudo foi desenhado. Finalizamos com a legenda, conversei com eles sobre o que era uma legenda, para que servia, estavam todos atentos, e uma das crianças chamou minha atenção dizendo:

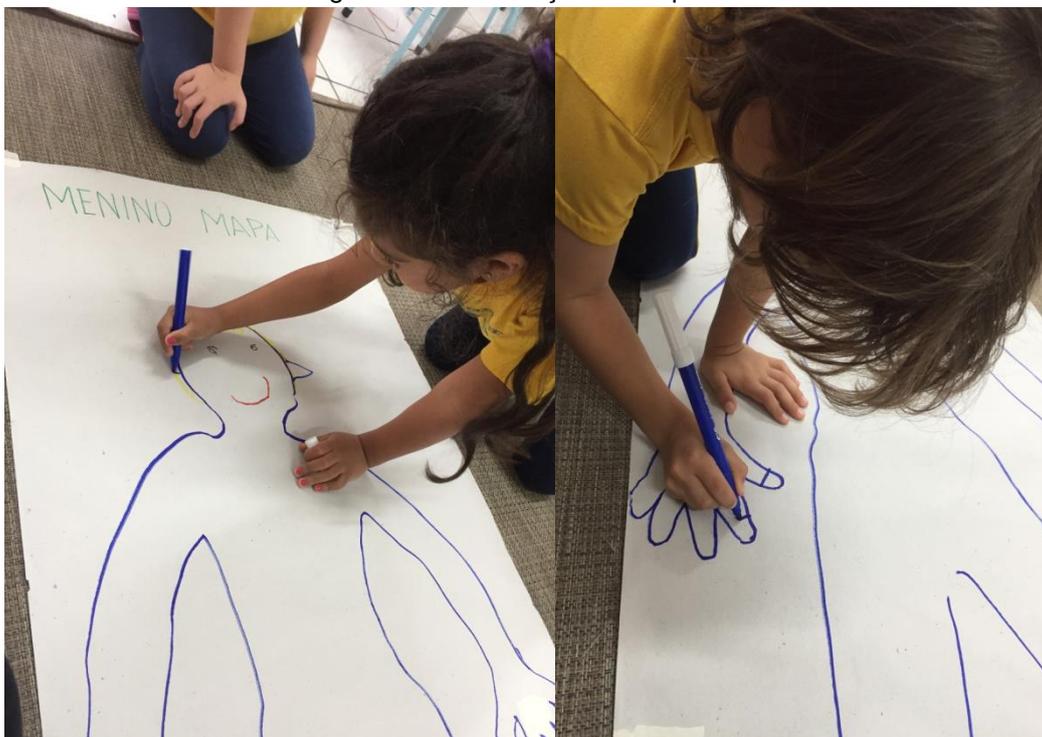
A1: “no dia da história a profe já contou o que é legenda, esquecidinha”.

¹² O nome das crianças quando aparecerem nos diálogos será representado pela letra inicial de seu nome.

Como nosso boneco teve cores repetidas em partes diferentes, decidimos em conjunto que a legenda seria feita de maneira “divertida”, a mão seria representada por uma mãozinha, a orelha, por uma orelhinha e assim por diante.

Alguns já estavam indo embora, decidimos então que a atividade encerraria ali, e que se achassem necessário, poderíamos acrescentar mais coisas a legenda durante a semana, colamos o cartaz na parede, pois precisávamos dele inteiro para a atividade que seria feita em outro momento, junto com a atividade do carimbo das mãos.

Imagem 13: A construção do mapa do eu



Fonte: acervo pessoal da autora.

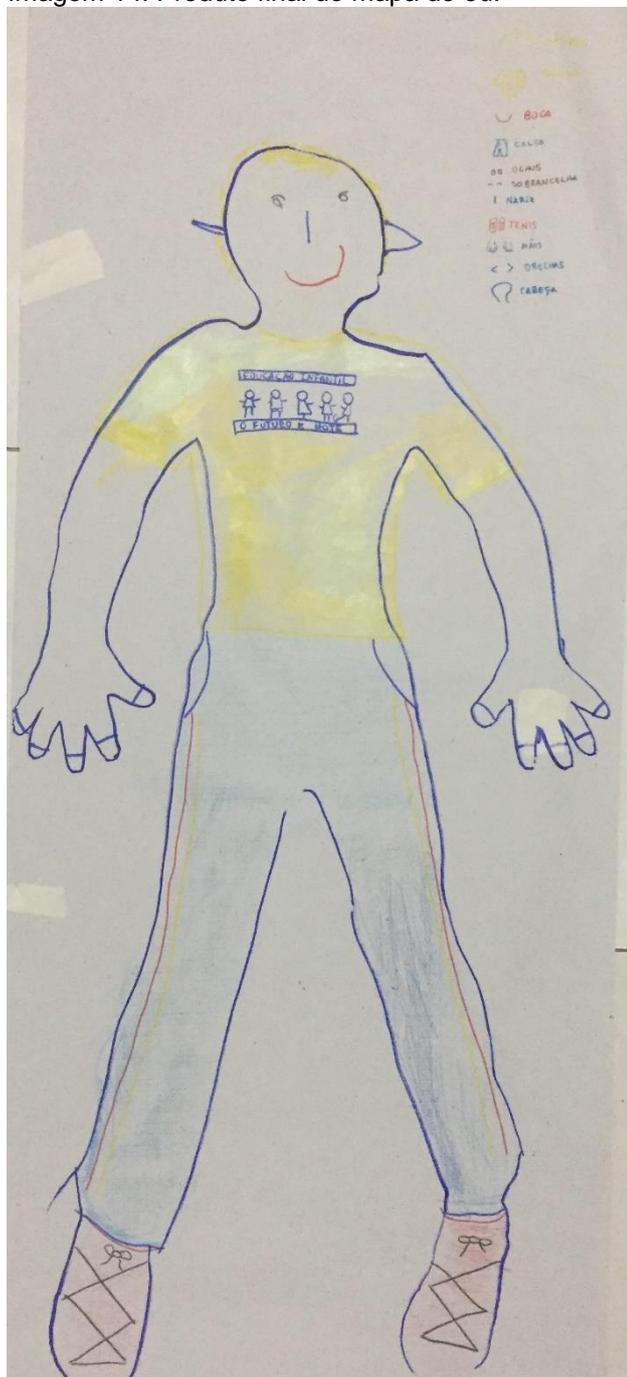
Essa intervenção foi realizada com o intuito de explorar com as crianças as pré-aprendizagens das noções espaciais, pois,

Através de um trabalho com o esquema corporal explorando as noções de lateralidade e proporcionalidade através do próprio corpo, a criança constrói a ligação concreto x representação e se prepara para a utilização dessas noções em outras representações” (ALMEIDA, 2001 p. 47.)

Se conhecer e perceber seu próprio corpo como um referencial espacial para então experimentar e vivenciar o espaço pode ser o primeiro passo para que as representações com o concreto aconteçam. Com a projeção do seu

próprio corpo no plano, a criança percebe uma representação de si em tamanho real, identificando seus lados, e as partes que compõe o corpo. Além, de que todo trabalho em conjunto exige conversa e negociação.

Imagem 14: Produto final do mapa do eu.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

DIA 3 – 08 de novembro. Carimbando as mãos.

No dia seguinte, demos continuidade a nossa atividade, fiquei muito feliz em perceber que as crianças estavam empolgadas. Após a rotina, conversamos na roda para poder explicar qual era a proposta, e para que servia. O objetivo da atividade foi trabalhar mais uma vez as questões que envolvem a lateralidade e os elementos que compõem um mapa, neste caso, a legenda. Dessa vez, modifiquei a atividade sem consultá-los, pois, na proposta inicial, carimbar os pés e mãos estava previsto, mas a dificuldade em conseguir alguém para me auxiliar na limpeza dos pés das crianças (o banheiro não é anexo às salas) me fez desistir de carimbá-los, fazendo então, apenas o carimbo das mãos. Já havíamos conversado sobre direita e esquerda, e localização diversas vezes durante o semestre, então já estavam familiarizados com a nomenclatura.

As crianças ficaram empolgadas em “sujar tudo” com guache, adoraram sentir o geladinho da tinta em contato com a mão, deram risadas dizendo que o pincel fazia cócegas e fizeram muita bagunça ao lavar as mãos. Foi muito bom vê-los felizes e empolgados.

Durante o andamento da intervenção os diálogos foram acontecendo, e tomando uma proporção bem legal:

A: “a gente pode pintar a parede D, a profe nem vai ver”

A1: “ela vai ficar muito, muito, muito zangada”

Seguido de risadinhas.

Enquanto pintávamos as mãos, as crianças davam gritinhos dizendo:

A: “ta geladinho”,

A1: “é bom né S?”

A: “muitooooooooo”,

A2: “da uma coçadinha né? É muito legal, eu queria pintar de novo”,

Mais risadinhas. Logo após pintar e carimbar a mão, as crianças foram indo ao banheiro para se lavar, esse é um outro momento de euforia, pois a ida até o banheiro sozinhos é uma conquista para eles, que já se sentem independentes.

Esperamos a guache secar, o que foi rapidinho, pois colocamos nossas folhas na mesa próxima a janela, por onde entra um solzinho. Recortamos e colamos as mãos azuis de um lado e as vermelhas do outro lado da folha. Todo o processo aconteceu com meu auxílio, mas deixei que alguns cortassem os papéis e outros que os colassem. Confesso que fiz alguns reparos nos recortes, mas eles não se importaram (pedi permissão).

É muito legal ver as referências que fazem agora, tempos depois da atividade com relação a direita e esquerda, alguns dizem

A: “pra direita né, da mão azulzinha”, ou

A: “pra a esquerda, da mão vermelha”.

Nossa legenda também teve que ser divertida, não podia ser apenas um quadradinho ou bolinha colorido, tinha que ser uma mãozinha azul e outra vermelha. Assim fizemos. É importante trabalhar estas questões com as crianças, pois segundo Lopes são (2010) “[...] formas de representação do espaço por crianças pequenas, suas aproximações com os mapas e todos os elementos que o envolvem: legenda, escala, orientação, localização e outros, ou seja, com a cartografia num âmbito geral.”(LOPES, 2010,p.213).

Imagem 15: Carimbando as mãos



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 16: Nosso cartaz



Fonte: acervo pessoal da autora

DIA 4 – 09 de novembro – Trabalhando a escala.

Neste dia realizamos a atividade de escala, para dar início a proposta, começamos conversando sobre nossas diferenças, falamos sobre o nosso tamanho, tamanho do nosso pé, e começaram as disputas

A: “meu pé é grandão”.

A1: “o meu é grandão”.

A: “mais o meu tem mais chulé”.

Para dar continuidade depois de acalmar as crianças, retiramos o cartaz da parede e algumas crianças deitaram sobre o desenho do boneco, percebendo assim as diferenças de tamanho entre um e outro. Começou a agitação novamente, as coisas com as crianças acontecem assim, ao extremo, quando se empolgam, se agitam. Acalmamo-nos e conversamos mais um pouco sobre escala e o que imaginavam que era.

A: “é o tamanho da pessoa”,

A1: “nãooooo”.

A: “é sim né prof?”

Expliquei para eles de um jeito simples, que escala era uma maneira de representar algo, como por exemplo, nosso boneco do mapa, a escala dele era real, porque era exatamente do tamanho do nosso colega, expliquei também que a escala pode ser reduzida, como por exemplo, a escala de um mapa, que era bem menor no desenho do que é realmente na verdade, pois não caberia em papel nenhum se desenhássemos no tamanho real a nossa cidade, por exemplo.

A: “uau!”

Expliquei para eles como aconteceria a intervenção, os separei nas mesas para distribuir jogos para os que esperavam a vez de medir e cortar o barbante. Para realização da intervenção, levei duas cores de barbante, uma roxa e outra azul. Cada criança escolheu uma cor, e um por vez, foram chamados para que eu pudesse medi-los e cortar o barbante do seu tamanho. Eu já havia feito tags com os nomes das crianças, e cortado pedaços de fita para fixar os tags no barbante para identificá-los. No momento de colar os tags uma criança falou:

A: “O meu vai ser o mais maior e mais bonito”.

Eu questioneei perguntando porque seria o maior, e ele disse,

A: “porque minha mãe disse que eu sou enorme e preciso correr pra ficar magrinho”.

Eu respondi que cada pessoa tem seu próprio jeito, e que ele era grande sim, mas não enorme, cortei um barbante mais ou menos do meu tamanho e mostrei a ele, dizendo,

B¹³: “viu J, eu sou bem maior que você”.

Ele deu uma risada e saiu saltitando.

Em seguida, medimos nossos barbantes, fazendo zigue zague em uma folha e anotando quantas voltas cada um dava, a maioria deu mais ou menos a mesma quantidade, pois tem poucos centímetros de diferença um do outro.

A atividade proposta foi realizada, mas eles queriam fazer mais coisas com o barbante, nosso tempo já estava acabando, então eu prometi que em outro momento faria mais brincadeiras com os barbantes. Esses barbantes passaram pelo parque por alguns dias, as crianças mediram coisas do seu

¹³ B será a maneira de me referenciar nos diálogos.

tamanho, deram voltas com ele nos troncos de árvore, e por fim, ficaram imundos, mas eles queriam fazer um cartaz. Combinei com eles que cortariam os novos barbantes para elaborar mais um cartaz, porque agora tudo é motivo de cartaz, e que com aqueles eles poderiam continuar a medir as coisas. Cortei os barbantes, fiz novos tags e bolei um cartaz para eles. Nossa legenda foi o tamanho de cada um. Segundo Almeida, “este trabalho é importante para melhoria da compreensão de equivalência e medidas proporcionais” (ALMEIDA, 2001, p. 86).

Imagem 17: Cartaz dos barbantes



Fonte: acervo pessoal da autora

Por fim todos já sabiam quem era o colega maior, mas como ninguém quer dar o braço a torcer, as disputas se tornaram entre uns e outros.

A: “mas eu sou maior que o D”,

A1: “não é não”,

A: “sou sim”.

Imagem 18: Os barbantes e seus tamanhos.



Fonte: Acervo pessoal da autora

DIA 5 – 12 de novembro- Expedição pela instituição.

Nossa expedição pela instituição já estava programada, quando acordaram a primeira coisa que começaram a perguntar era se teria a expedição. Expliquei a eles que só aconteceria mais tarde, primeiro precisávamos fazer as outras coisas que já estavam programadas. No momento em que estávamos no parque P me questionou:

A: “quando vai ser nossa expedição? ”

B: “depois que fizermos a higiene e voltarmos para a sala”.

A: “ah, ta bom então”.

Voltamos para a sala, conversamos em roda e fizemos alguns combinados. Todos os combinados foram anotados, e caso algum deles fosse quebrado acabaria a expedição. Os combinados foram os seguintes:

1) ninguém pode sair correndo na frente da prof, principalmente quando formos para a biblioteca que é fora do portão da educação infantil;

2) sem brigas;

3) todos podem falar, mas precisamos falar baixo por que tem outras crianças nas outras turmas, silencio na biblioteca;

4) todos devem se divertir.

E assim fizemos nosso passeio. Eu havia planejado que eles levariam bloquinhos de anotações e lápis para seus desenhos, mas mais uma vez eu estava sozinha, e meu tempo era curto, então dei a eles os bloquinhos, mas pedi que deixassem na sala por dois motivos, cada um levaria seu lápis, e são 17 crianças com uma professora, conhecendo o grupo, achei melhor que deixássemos mesmo, e segundo que o nosso tempo era curto, não faz sentido pedir que registrem se não podemos esperar. Disse a eles que assim poderíamos explorar com as mãos também, improvisos com crianças precisam ser criativos. Uma pena, gostaria de ter visto as crianças registrando.

Começamos nossa expedição pela nossa própria sala, pedi que observassem ela, que fizessem anotações na memória para conversarmos depois, saímos da sala de referência e seguimos para os fundos da instituição, onde temos um parque, chamado de parque do HE (habilidades de estudos, para crianças do ensino fundamental que permanecem na instituição no contra turno), no caminho passamos pelos banheiros, por algumas salas e pela casinha nova, que foi a atração do momento. Esta casinha não é frequentada pelas crianças pois está num lugar pouco acessível e com espaço restrito. Eles perguntaram se poderiam entrar na casinha, dei permissão e eles entraram, alguns não quiseram, estavam mais entretidos com uma pequena hortinha próxima ao espaço da casinha.

Continuando nosso trajeto, passamos pelo local onde tem jogos de amarelinha desenhado no chão, amarelinha caracol e também uma cama de gato, antes de entrarmos no corredor que dá acesso a esse espaço, falei a eles que poderiam se divertir lá um pouco, mas que quando eu chamasse, teríamos que ir por causa do nosso tempo. Assim que viramos, todos saíram correndo. Prosseguimos visitando parque do HE e fomos para a frente da instituição. Passamos pela coordenação, pela sala do bilíngue, por mais dois parques, pela brinquedoteca (que estava sendo utilizada), e por fim, saímos pelo portão a fora. Passamos pelo ginásio, que também estava sendo usado, mas que pudemos observar das arquibancadas os idosos fazendo exercícios.

A:” Os velhinhos também jogam né prof, eu não sabia”,

B:” jogam sim, mas agora eles estão fazendo atividades para não deixar o corpinho deles duro”.

Risadinhas em coro.

A: “Ah profe, fala a verdade”.

Sáimos rindo e ganhando acenos dos idosos.

Prosseguimos para a biblioteca¹⁴, lá passamos bem rapidinho, olhamos as estantes e os espaços com computadores, e fomos em direção ao restaurante, afinal, fazemos refeições nele todo mês. Enquanto exploravam o lugar, cantamos algumas canções, a maioria puxada por eles. A turma da Tartaruga realmente é exploradora. Descobriram até um filhote de passarinho caído do ninho, formigas passeadoras e mosquitinhos que estavam tomando nosso sangue.

Observações foram feitas por mim durante o trajeto, e muitas mais por eles. Hipóteses foram levantadas de diversos assuntos, mas o que mais me chamou atenção foi o diálogo do passarinho,

A1: “Prof, será que ele tá perdido da mamãe? ”

B: “Acho que sim”.

A1: “ele não sabe voar ainda, deve ter caído do ninho”.

A2: “E será que ele tem um mapa pra voltar pra casinha dele? ”

Meio que desconcertada pelo questionamento respondi:

B: “Hum, acho que não, mas podemos ajudar ele, podemos ver se encontramos o ninho”.

Todos em coro gritavam: “oba, oba, oba”.

Tentamos achar o ninho, mas não encontramos, outras tantas hipóteses foram levantadas a esse respeito, mas no fim decidimos que precisávamos continuar, e que pediríamos para o senhor Damata (um “zelador” do espaço da Educação Infantil) cuidar do passarinho perdido.

Voltamos para a nossa sala de referência, chegando lá conversamos sobre nossa expedição. Essa intervenção aconteceu com o objetivo de criarmos referências para a construção do mapa dos nossos lugares favoritos. Inicialmente a proposta era realizar um passeio fora da instituição, mas por questões burocráticas não fomos autorizados modificando assim a ideia inicial.

¹⁴ As crianças vão a biblioteca todas as semanas, já estão familiarizadas com o ambiente.

Imagem 19: o passarinho perdido



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 20: Casinha nova



Imagem 21: Horta



Fonte: Acervo pessoal da autora

DIA 6 – 13 de novembro – Escolha dos nossos lugares favoritos.

Nossa última atividade da intervenção foi escolher nossos lugares favoritos da instituição para mapear e criar um “mapa dos nossos lugares favoritos”. Para realizar essa ação, recordamos todas as intervenções feitas anteriormente. Falamos sobre o mapa do nosso corpo e como o fizemos,

ressaltando que os detalhes são importantes, chamei a atenção das crianças referente a lateralidade, sobre a importância de saber de que lado as coisas estão localizadas, relembramos a escala, e lembrei que dessa vez precisaríamos reduzir o tamanho das nossas representações. Conversamos sobre a função legenda, e que depois que o nosso mapa ficasse pronto precisaríamos fazer uma legenda para que as pessoas ao olhassem nosso mapa pudessem entender o que estava representado.

Todos se empolgaram, alguns quiseram desenhar mais de um lugar, pois gostavam de “muitos lugares da nossa escola”. Antes de começar a desenhar, apresentei diversos tipos de mapas para eles. Levei mapas impressos de Florianópolis e de Santa Catarina, mostrei um globo terrestre da instituição (apesar de não podermos manusear e observar nas mãos da auxiliar de educação), expliquei as funções de um GPS¹⁵, manuseamos o Google Earth¹⁶ pelo meu celular e traçamos rotas no Google Maps¹⁷. As crianças ficaram fascinadas.

A: “posso colocar o dedo no mapa?”

B: “pode sim, onde você colocar o dedo, a imagem vai aproximar, e vamos poder ver o mapa mais de pertinho”.

A1: “eu também quero”,

A: “eu pedi primeiro”,

B: “todos vão poder escolher um local para colocar o dedo e aproximar”,

A2: “olha o gelo, é onde mora o urso né prof?”

B: “sim, ursos também moram lá, mas moram em outras regiões também”.

Várias crianças em coro: “Ahhhh”.

Falamos sobre nosso planeta e sobre ele ser banhado por muita água.

A: “porque o nome do nosso planeta não é água?”

A1: “podia se chamar planeta mar né S?”

¹⁵ É um sistema de posicionamento global, mais conhecido pela sigla GPS, mecanismo de posicionamento por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a sua posição, assim como o horário, sob quaisquer condições atmosféricas, a qualquer momento e em qualquer lugar na Terra.

¹⁶ Google Earth é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas e GIS 3D.

¹⁷ Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google. Atualmente, o serviço disponibiliza mapas e rotas para qualquer ponto.

Digitei a palavra Brasil no Google Earth pelo aplicativo no meu celular, e o mapa foi se aproximando, gritinhos eufóricos foram dados, risadinhas desconfiadas e curiosas.

A: “que legal. Hahahahaha”,

A1: “O Brasil é tão pequeno né prof?”

B: “lembra que falamos da escala? Então, o Brasil é enorme, mas não caberia na tela do meu celular, essa é só uma projeção, lembra que falamos de projeção? Então, essa é uma projeção, igual a que vamos fazer do nosso mapa, porque senão não ia caber no papel.”

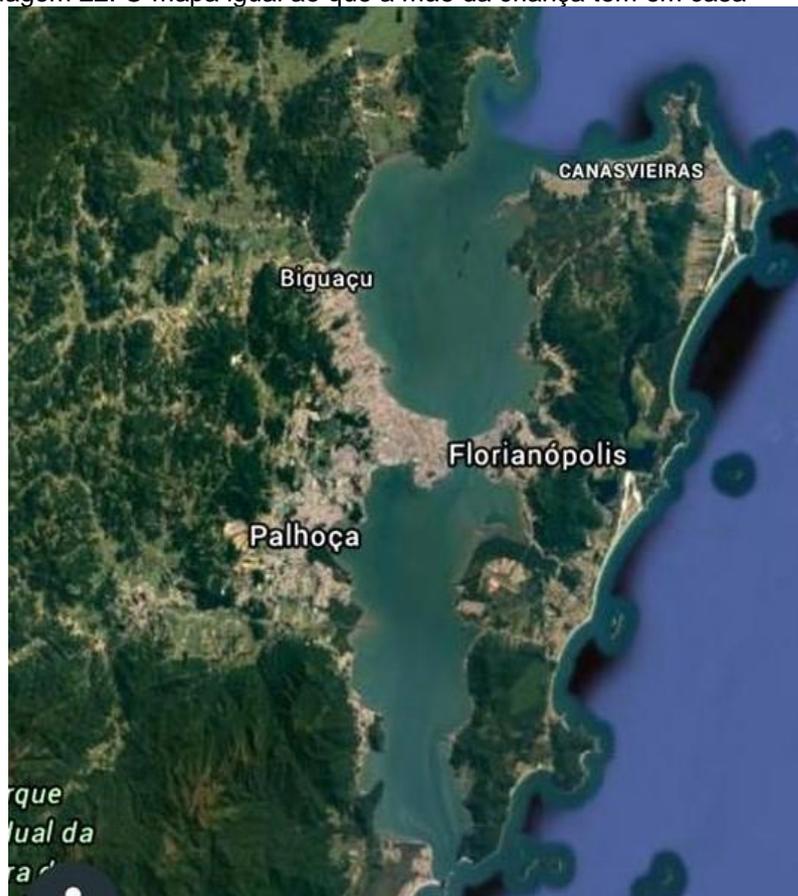
Digitei Santa Catarina, e ao se aproximar da tela, alguns perceberam que o tamanho era quase o mesmo do Brasil na projeção, expliquei mais uma vez, que aquela era apenas uma ilustração, e que o tamanho real era muito maior, mas que Santa Catarina era bem menor que o Brasil. Digitei Florianópolis, e uma das crianças identificou o local onde as pontes Colombo Salles e Pedro Ivo estavam localizadas

A: “Olha as pontes, sabia que eu passo ali pra ir pra casa?”

Mesmo sem aparecer no mapa, perguntei como ela sabia, e ela respondeu:

A: “Minha mãe tem um mapa desses em casa”.

Imagem 22: O mapa igual ao que a mãe da criança tem em casa



Fonte: acervo da autora

Aproximamos ainda mais ao digitar o nome da instituição, e como a imagem é 3d, imediatamente todos reconheceram o local. Dei uma mexida no Street view¹⁸ com eles, e um deles falou:

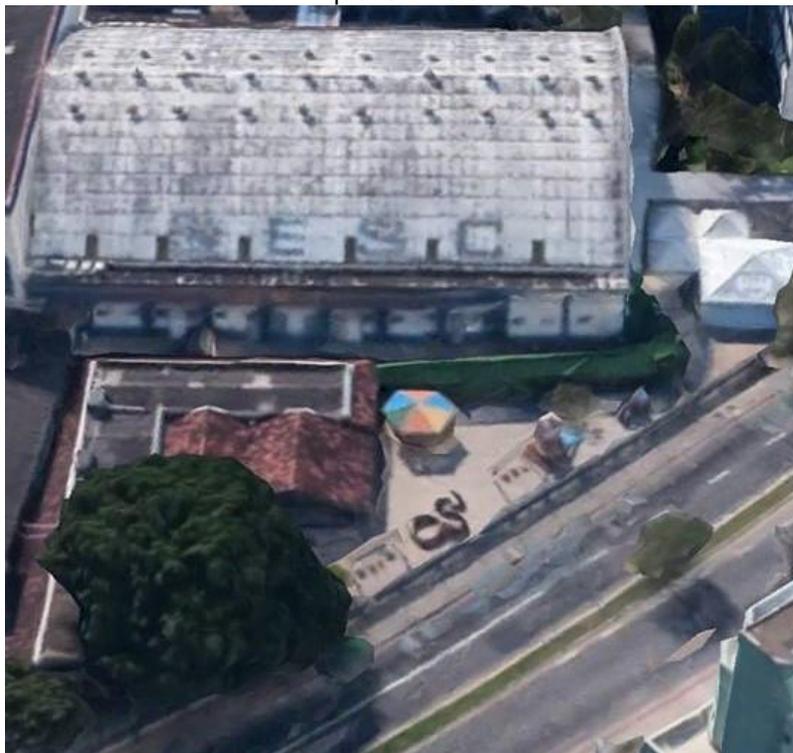
A3: "olha o carro do meu pai".

Rimos todos juntos, mesmo sabendo que não era o carro do pai dele. Nosso dia já estava acabando, e combinamos de desenhar nossos lugares favoritos na semana seguinte, pois ainda precisávamos terminar algumas atividades da 'mostra educativa'¹⁹, sem contar que vinha um feriado pela frente.

¹⁸ Google Street View é um recurso do Google Maps e do Google Earth que disponibiliza vistas panorâmicas de 360° na horizontal e 290° na vertical e permite que os usuários vejam partes de algumas regiões do mundo ao nível do chão/solo.

¹⁹ Evento que acontece a cada encerramento de projeto para mostrar as produções realizadas pelas crianças aos responsáveis.

Imagem 23: Parque da instituição visto do Google Earth. A imagem foi escolhida dentre tantas outras que visualizamos, pois, as crianças imediatamente reconheceram o parque e o labirinto que tem nele.



Fonte: acervo pessoal da autora- print de tela do celular

DIA 7- 19 de novembro Construção do nosso mapa dos lugares favoritos.

A maravilha é a capacidade que algumas pessoas têm de maravilhar-se. É valorizar o universo infantil que é inevitável e ricamente diverso dos mundos do adulto. (STACCIOLI, 2002, apud GOBBI, 2005, p. 132).

Último dia de intervenções pedagógicas. Nosso "mapa dos lugares favoritos" começou a ser construído coletivamente, e antes que os desenhos começassem a ser feitos conversamos sobre nossa expedição. Gobbi (2005) fala que as "crianças pequeninhas tem em seus desenhos uma relação de prazer que reside antes, em suas descobertas. (GOBBI, 2005, p. 25), portanto, nossa conversa consiste em lembrar o que vimos, descobrimos e gostamos. Muitas observações foram feitas, inclusive a de fazer mais expedições porque era muito legal sair da instituição. Durante nossa conversa decidimos que cada um desenharia o seu lugar favorito, fizemos uma lista com o nome de cada criança e seu respectivo lugar favorito a ser desenhado, para que mais tarde pudéssemos colar no nosso mapa gigante. Algumas crianças não se sentiram à

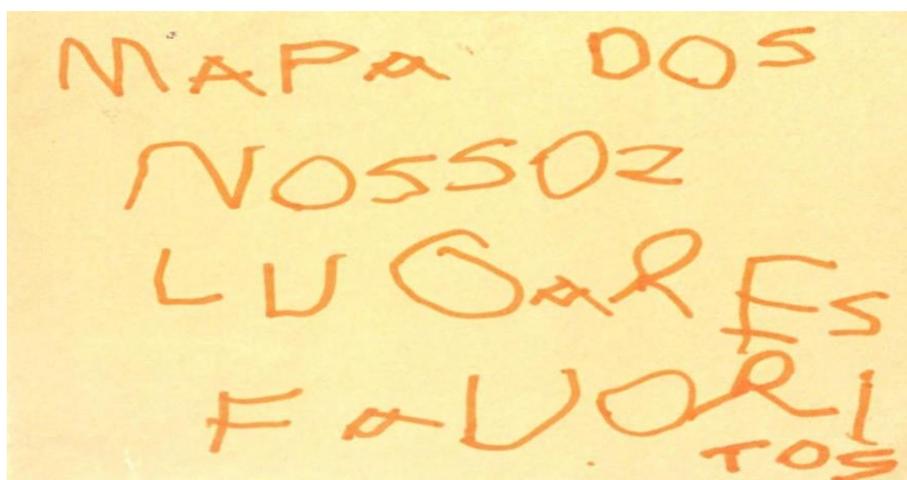
vontade para desenhar, as deixei livres para decidir se traçariam ou não seus rabiscos, mas no fim todos desenhamos e traçamos os trajetos. Apesar de todos terem desenhado, alguns não quiseram ilustrar o lugar, mas sim desenhar livremente. Algumas crianças imaginaram que eu estava triste por que alguns não quiseram desenhar seu lugar favorito, por isso dois deles me perguntaram se poderiam desenhar mais de um lugar, respondi que sim, e disse que na verdade todos temos muitos lugares favoritos, depende do dia.

Imagem 24: Construções de outros mapas, mapas de tesouro, mapas de encontrar Pokémon, mapas de localização de aniversário.



Fonte: acervo da autora

Imagem 25: Título do mapa



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 26: Produções das crianças, produção 1 e 2 biblioteca, produções 3,4,5 e 6 casinha nova.



Fonte: acervo pessoal da autora

Cada um que desenhou seu lugar favorito, o fez conforme seu ponto de vista, realçando o que mais gosta no lugar. Houve os que desenharam o parque, destacando nele o seu lugar de preferência, como por exemplo o balanço. Teve registro da biblioteca, e por incrível que pareça, a criança que a desenhou, é a mesma que pede para eu contar histórias todos os dias. Há detalhes no desenho da sala de referência, pois a criança contou quantos ganchos haviam na parede para pendurar as mochilas, e os desenhou, os 17 ganchos estão registrados, assim como as cortinas e o ar condicionado.

Os desenhos falam muito a respeito da criança, de como ela está se sentindo e de como percebe o lugar a sua volta. Segundo Lopes “o importante é o que elas revelam para nos adultos: a vivência das crianças nas suas relações com o mundo, os seus “ser e estar” (LOPES, 2012, p. 215), ou seja, a criança representa a partir dos seus rabiscos, suas emoções e sentimentos, o que pensa sobre o lugar que desenhou, estabelece uma relação de afeto ou não.

Imagem 27: Produções das crianças. Produção 1 carrinho de mão da brinquedoteca, produção 2, cabana da brinquedoteca, produção 3 labirinto do parque, produção 4 balanço do parque de trás.



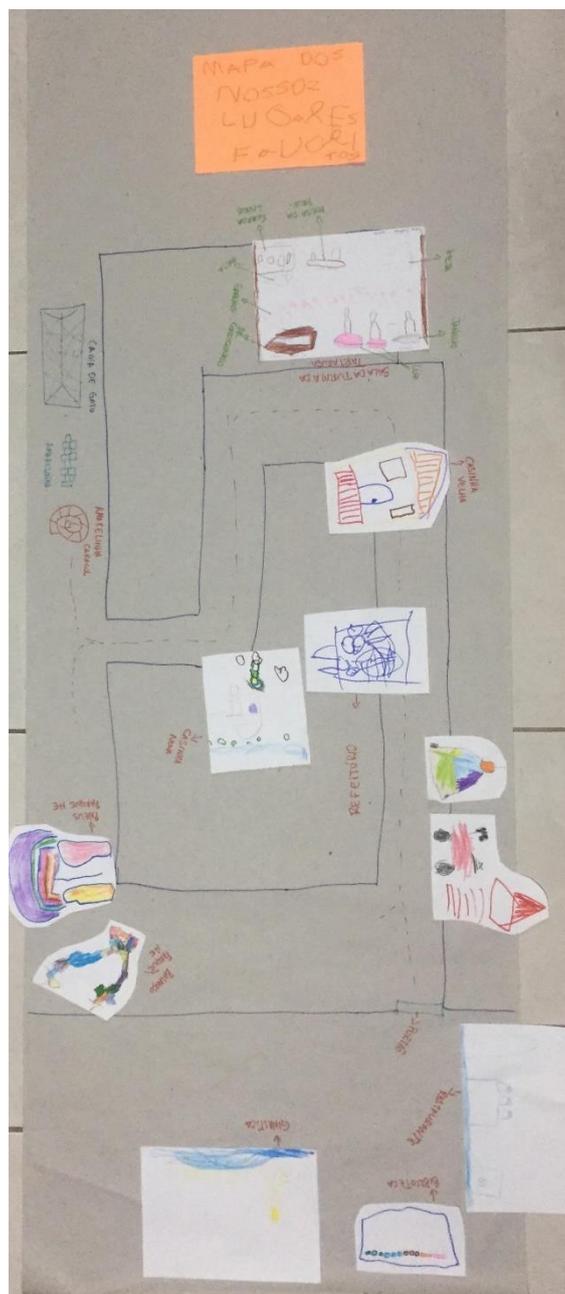
Fonte: acervo pessoal da autora

As crianças adoraram produzir seu próprio mapa, pois relataram diversas vezes isso enquanto produzíamos nossos desenhos. Depois da intervenção, muitos outros já foram construídos, alguns para achar tesouros, outros para eu conseguir chegar no local do aniversário. Mapas foram construídos até mesmo com peças de montar durante as interações na sala de referência.

E agora toda vez que vamos para a caixa de areia, ela vira um lugar diferente, com um tesouro a encontrar, com divisões de terras e até mesmo um local de construção.

Imagem 28: Produções das crianças. Produções 1 e 2, momento da ginástica, produção 3 sala de referência e produção 4 refeitório.

Imagem 29: Produto final da construção do mapa dos nossos lugares favoritos.²⁰
 Fonte: Acervo pessoal da autora.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Podemos então pensar que as representações da infância são assim, um misto de reconstruções a partir das diferentes vivências no grupo social ao qual estão inseridas as crianças, pois como afirma Lopes (2008),

²⁰ Depois de alguns dias, as crianças enfeitaram mais o mapa, desenhando grama, areia, sol, flores e outras características do lugar, infelizmente retiraram nosso cartaz antes de eu conseguir registrar fotograficamente.

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. (LOPES, 2008, p. 67)

Basta que nós professores, possibilitemos as crianças, que essas vivências na instituição de educação infantil sejam parte das suas criações e recriações do cotidiano no espaço vivido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões que mais me inquietou durante o processo de construção deste trabalho, foi justamente a minha questão inicial elaborar desde o Projeto de TCC: será que é possível trabalhar a iniciação cartográfica com crianças tão pequenas?

Tanto falamos no protagonismo infantil, em dar voz às crianças, mas me pergunto sempre, oportunizamos a elas que se permitam fazer ouvir? Que se sintam pertencentes a sociedade em que vivem? Pequenas sutilezas as fazem perceber tais questões, e se possibilitarmos que desde pequeninos, ainda na educação infantil as crianças possam perceber que fazem parte das relações de uma sociedade, tanto no que diz respeito a natureza, como em relação às suas ações, sejam elas individuais ou coletivas, elas perceberão que são sujeitos de voz ativa, que modificam direta ou indiretamente os ambientes em que se fazem presentes e que pertencem a uma realidade ampla e plural.

Alguns autores foram de grande importância no embasamento teórico que sustenta minha pesquisa, as contribuições de Lopes me permite perceber as sutilezas da infância nos espaços demonstrando que a criança é um ser sociocultural, histórico e também geográfico. Callai, discute as possibilidades e a importância de aprender desde cedo questões que envolvam a cartografia a partir da leitura do mundo, da vida e do espaço vivido. Tuan, faz observações sobre como as pessoas compõem suas realidades e refutam ao espaço/lugar de diferentes maneiras, influenciadas tanto pela cultura, valores, como também a partir das suas próprias experiências. E por fim, Almeida, que traz para a realidade exemplos de como trabalhar essas questões com as crianças, adaptando e criando diferentes tipos de intervenções pedagógicas.

É muito bom perceber os resultados de uma intervenção com crianças pequenas que dá certo. Com toda certeza, aprendi muito mais com as crianças, aprendi sobre estar atenta e dispor de um olhar sensível, sobre perceber as sutilezas e sobre cores, porque tudo tem cor, tudo é colorido e vivo. Ver os movimentos das crianças, suas descobertas, encantamentos e a possibilidade de deslocamento pelos espaços que cotidianamente frequentam, mas que pouco usufruem mostra a relevância desta pesquisa, pois mais do que apenas criar

mapas ou ensinar como fazê-los, é preciso movimentar o olhar de educar em relação aos espaços que vivemos desde a infância.

Quanto a nossa exposição, não conseguimos chamar outras turmas para ver, mas mais uma vez nos reinventamos, modificamos e mostramos a cada pai, mãe e responsável que chegava, todas as nossas atividades, e cada uma delas foi apresentada pelos pequenos.

É bom também ouvir dos pais o quanto as crianças se empolgaram com as intervenções, pois contavam em casa cada detalhe das nossas práticas. Foi maravilhoso escutar de uma mãe²¹:

C: “B²²” me guiou o trajeto todinho até Lajes, e falava, mamãe, vira a esquerda, a mãozinha vermelha, tá vendo? ”e, também, “ Sabia que você pode usar o *GSP* mãe? ”

São essas delicadezas que nos engrandecem, satisfazem e nos fazem perceber que esse é um caminho possível de percorrer, e que as crianças estão sempre prontas para os novos desafios. É preciso observar as crianças, só assim poderemos perceber o quanto elas têm a nos ensinar.

²¹ Nesse diálogo a mãe será representada pela letra C.

²² Refere-se a criança que estava conversando com sua mãe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALVES, Rubem. crônica “Gaiolas e asas”. Opinião/Folha de S.Paulo, 5 de dezembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. v. 01.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016

Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010. 205 p. : il.

FASSEIRA, Monica Yohana Alves. CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Descobrimo o mundo a sua volta. Rio Claro, 2017. 101 f.: il.,figs., quadros.

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC - 2015

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Volume III, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. 2009.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. Geografia (Londrina) v. 18, n. 2, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira ; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. Revista Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. Revista de Educação Pública Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos Cheiros: Cartografia com crianças pequenas. Revista Geografares, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. GEOGRAFIA DAS CRIANÇAS, GEOGRAFIAS DAS INFÂNCIAS: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Revista Contexto & Educação Editora Unijuí. Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS ,Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2Ed. Rio de Janeiro: EPU,1986.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MELLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas ficcionais implicadas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2015.

REGO, N. Geografia educadora, isso serve para.... In: REGO, N. CASTROGIOVANNI, A.C; KAERCHER, N. A. (Org.). Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007, v. 1, p. 4-11.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.