



GEOFILOSOFANDO COM CRIANÇAS, COMO CRIANÇA...

Marisa Terezinha Rosa Valladares ¹
marisavalladares@gmail.com

Resumo

Este trabalho anuncia compreensões de crianças sobre espaço geográfico, lugares, paisagens e territórios desveladores de seu aprender vivendo. A Geografia, filtrada por um saber escolar, parece confiná-las em zonas de fronteiras permanentemente tensionadas, rumo a horizontes amplos, mais que finas linhas entre isso ou aquilo, mar e céu, montanha e planície, cidade e campo, lugar e território. Como amparo teórico para o estudo, usou-se Benjamin (2002); Kohan (2003); Castellar (2005); Lopes e Vasconcellos (2006). A opção metodológica da pesquisa com o cotidiano envolveu, como sujeitos-parceiros do estudo, 15 crianças, do ensino fundamental, com 6 a 14 anos, em tempos e lugares diferentes, com registro de suas elucubrações sobre mundo, lugar onde vivem, relacionamento com coisas, viventes e pessoas. Suas narrativas são conversas, enquanto brincam, jogam, manuseiam e leem globos, mapas, livros. Os registros são posteriores, na fidelidade possível de uma escriba migrante entre aión e chrónos. O desejo de socializar aprendizagens ambiciona provocar outras, em especial para docentes. A vida e a Geografia, trançada nas conversas, dialogaram com o que incorporam e recriam nas fronteiras entre o que a escola pretende ensinar e o que, de fato, aprendem filosofando novas geografias de (re) invenção de mundo...

Palavras-chave

Geografia infantil, Filosofia para crianças, Geografia escolar.

GEOPHILOSOPHIZING WITH CHILDREN, AS CHILD...

Abstract

This paper reports children understandings about geographic space, places, landscapes and territories that unfold their living learning experiences. Geography, filtered by school knowledge, seems to confine them in permanently tension border areas, towards wider horizons, more than thin lines between this or that, sea and sky, mountain and plain, town and country, place and territory. As theoretical support for the study we used Benjamin (2002); Kohan (2003); Castellar (2005); Lopes e Vasconcellos (2006). The research methodological approach option as to quotidian, involved as subject-partners, 15 elementary school children, ages 6 to 14 years old, in different times and spaces, to register their lucubration about the world, their living places, their

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Profa. Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Campos dos Goytacazes (RJ). Endereço: Rua Gênese B. Pinheiro, 250. Praia das Arraias. Marataizes (ES). CEP: 29345-000

relationship with things, living beings and persons. Their narratives consist of talks, while playing, handling and reading globes, maps and books. The registers were post done, in the possible fidelity of a migrant scribe, between *aión* e *chrónos*. The desire to socialize learnings ambitiously provoke other desires, especially to teachers. Life and Geography, knitted in conversations, dialogues with what they incorporate and re-create in the border of what school intends to teach and what, in fact, they learn philosophizing new Geographies of (re) invention of the world...

Keywords

Children Geography, Philosophy for children, School Geography.

Perambulando e preambulando...

Durante alguns meses, “fiquei” aposentada e comecei a buscar tempo para escrever, pelo prazer de fazê-lo. Atrevi-me a tentar contribuir com colegas na lida de professorar com crianças, a partir de experiências vividas e de estudos feitos.

Não sei se alcançarei este intento, mas são tantas as sugestões e os pedidos que eu escreva contando meus “causos” de sala de aula, de escola, de universidade, que me lancei à empreitada. Na verdade, acredito que “trocar figurinhas” com colegas, como afirma Azevedo (2005), deixa a gente mais forte em nosso fazer, porque nos permite constatações reconfortantes, que nos aproximam de outro colega - porque também pensamos ou trabalhamos assim ou concordamos com isto... Aquilo que é o cotidiano de nossa vida de professorar, quando reafirmado por alguém, nos deixa animados², estimula o fazer, ilumina o pensar na prática, sobre a prática (SCHON, 2000), fazendo-nos teorizar nosso fazer. Neste caso, esta é minha audácia e minha esperança.

Ser professora de meninos e meninas sempre foi uma delícia e, também, um caminhar na corda bamba – o tempo todo... Sempre me senti desafiada por seus olhares interrogativos, até quando estavam a teimar e insistir no que queriam fazer, dizer, acreditar. Às vezes, eu ficava inquieta, momentaneamente muda, fitando seus rostinhos inquiridores, comungando a pergunta de um coleguinha, na expectativa de uma resposta definitiva. Era preciso admitir, para mim mesma, que pouco sabia e que o pouco que sabia se encaminhava logo para mais uma interrogação: Como é que eu não havia pensado nisto antes? Ou então: Como vou explicar isso para eles? Ou ainda: O que é que faço agora?

² Uso, ora o masculino, ora o feminino e isto não é ocasional. É intencional, um convite verdadeiro para todo mundo se incluir, se sentir parte do texto... Aceitem meu convite, por favor. Somos pessoas e não um “a” ou um “o”, apenas.

A Geografia, que eu procurava viver como aprendizagem com eles, me ensinou que esse viver era uma permanente atitude de investigação, de reflexão e de descobertas.

Às vezes – e foram tantas... – o vício de achar que havia uma resposta pronta para ser ofertada, me colocava em situação delicada, pois eles e elas me olhavam com aqueles olhos lindos, não convencidos do que eu lhes ofertava como satisfatório, sempre me mostravam que era preciso saber mais, derivando para outra e ainda mais outra – e outras perguntas...- juntando isto e aquilo, fugindo para outra direção, escapando, mas sempre enredados no querer saber mais, mais... E sei que professoras poderão dizer que não é assim, porque a “bagunça” engole tudo, mas, escuta professora... há sempre perguntas...

O barulho é uma negação do silêncio que não entende perguntas, não identifica caminhos para deixar que vicejem buscas. A arte de ouvir perguntas, de lançá-las de um a outro ponto, de permitir aparentes fugas do assunto, insistentemente considerado como importante e que não obrigatoriamente tem que ser o foco de interesse daquele momento, é um exercício de paciência e de conhecimento. Daí, filosofar...

A aproximação com nossos alunos, para desespero de nós todos, não acontece tal como aparecem, congeladas em *flashes*, naquelas fotos bonitas de revistas pedagógicas ou naquelas românticas figuras de antigos livros de didática. São criações diárias, diferentes entre si, aparentemente efêmeras, mas, de verdade, mais profundas do que se pode imaginar... Atente professor e invista... Quem sabe se passar a anotar num caderno os encontros – mesmo que lhes pareçam raros – poderá perceber que são muitos e que cada um tece uma teia (quase imperceptível) com outros encontros... Talvez isto mude seu olhar sobre seu próprio fazer. É que nós vivemos os “causos” e só percebemos como são ricos, quando os contamos, quando os (vi)vemos traduzidos em palavras. Eles são também os “causos” dos nossos meninos e meninas. E são incorporados à vida deles e são contados, por eles, numa perspectiva que não necessariamente é a nossa...

Tive uma turma de primeira série do ensino fundamental, numa escola pública, que foi formada a partir de uma perversa seleção de meninas e meninos em onze turmas da mesma série. A intenção era “homogeneizar” turmas, para “facilitar” o trabalho de professoras. Aí, essa minha turma se tornou a décima primeira, aquela que ninguém queria... Eu a aceitei com muito medo. Temia não ser suficientemente sábia para “ensinar” àquelas crianças. Acho que não era mesmo, mas aprendi a ser, pelo menos um pouco – com elas...

Havia uma menina que se levantava da carteira e saía cantando músicas inventadas por ela. Eu ficava fascinada pela multiplicidade de harmonias musicais, mais do que pelas palavras. A menina me parecia uma versão atualizada do flautista de Hamelin, encantador de ratos e, nós, todos nós da turma, seguíamos a menina, dançando pela sala, para espanto e horror de quem nos via... Ninguém me chamava a atenção, com medo de que eu não quisesse mais ficar com a turma, considerada como maluquinha, piolhenta, catarrenta, feiosa, pobre e burrinha... Estes adjetivos chocam, num texto que se pretende pedagógico, mas eram murmurados nas conversas de corredores, nas reuniões, nas avaliações informais. Penso que foram eles que me empurraram para a turma. Não gostei, não concordei com a seleção e com a categorização que gerou. Continuo não gostando, não concordando.

A menina cantarolante parecia ter um sentido sensível, que acionava nos momentos certos: quando um menino ficava agressivo, quando eu ficava aparvalhada demais, quando a turma silenciava, quando todo mundo parecia ficar triste, quando a gente se alegrava... Lá ia ela, cantando e dançando entre carteiras e, nós, colegas da cantoria, seguíamos até um ponto em que eu sugeria que todo mundo escrevesse ou desenhasse no quadro a “música” e então começávamos outra sessão de perguntas: “tá bonito assim?”, “como escreve bunitu, tia?” , “..e cantá?”, “quem tava na frente da fila, M?”... Eu aproveitava tudo e acho que eles também: surgia um mapa da sala com um trajeto marcado entre as carteiras, apareciam palavras começando igual e outras com som igual no final, desenhavam-se em ordem crescente de tamanho ou em pares, contavam quantos eram... Outras vezes, a cantoria morria devagarinho, com um e outro sentando e começando a fazer outra coisa, alguém perguntava o que era uma coisa presente na música ou no caminho, na sala, e então, voltávamos a outros afazeres. Às vezes, cismávamos em falar um jogo de “triste” e “alegre” para cada palavra da música e lá vinham mil histórias dos porquês...

Então, um dia, pelos idos de 2011, numa turma de pós-graduação em Enfermagem, na disciplina Educação em Saúde, esta história veio à tona, na discussão sobre o processo de aprendizagem e seus intervenientes. E, lá de trás, uma “menina” diz: Como tudo isto é verdade... eu era a garota que cantava...” E lá veio a sua história, linda, inteira, depois do abraço emocionado e forte. A escola, o lugar, o ano, o nome.

Não nos reconhecemos, pois mudamos demais ao longo do tempo. Ela disse que sentiu algo estranho quando comecei a aula, mas não viu a professora do primeiro ano imediatamente. A professora, em sua lembrança, não tinha rosto, só voz... Em sua história, a professora era uma mulher jovem, eternamente jovem e, com o tempo, meio

que se convenceu que era invenção sua, assim como as músicas que sempre a acompanharam “como um halo, um pozinho colorido em torno de si mesma”. A racionalização sobre a vida fez com que tudo ficasse “escondidinho no fundo da memória, só visitado de vez em quando e solitariamente”. Ela contou como tudo foi importante para a sua alfabetização, já tentada antes, com outras professoras, só alcançada naquela turma. Manteve o jeito de estudar com mapas conceituais, como nosso quadro de anotações coletivas. A lembrança das cantorias e com todo mundo junto ficou como “uma marca de responsabilidade de ser a primeira a se manifestar, a primeira a tomar uma decisão, a que tomava a frente nos acontecimentos”...

O que me encanta, nesta história, é que nós duas temos lembranças fortes de uma turma. Acho que eu me lembro mais da menina, do que ela se lembrava da figura da professora. Eu a gravei com mais fogo no coração do que fui grafada na sua história. E isto, me dá uma serenidade enorme. Não há uma importância de professora-deusa. Há uma lembrança forte do aprender junto, de um tempo vivido junto com algumas pessoas.

No limiar das fronteiras entre esta e tantas outras histórias com crianças, fui(contínuo) aprendendo que filosofar é uma prática do perguntar refletindo e de refletir perguntando sobre a vida, propondo novo jeito para vivê-la coletivamente.

Não tenho pretensão de criar conceito de tão complexo conhecimento... Ainda me assombra a audácia de tentar filosofar com crianças, mesmo quando me coloco como mais uma delas, diante de outras pessoas que não somente elas...

Mergulhando de vez no estudo...

Penso que estou vivendo aquele antigo ditado popular que diz que “quando velhos, viramos crianças”. Escorrego na delícia que é me permitir vivê-lo intensamente. Ainda que meus 62 anos teimem em me dizer como isto pode ser inconveniente, encontro apoio para resistir e me reinventar, retomando o aprendido com Kohan, para me sentir ainda criança:

[...] Um intrigante fragmento de Heráclito (DK 22 B 52) conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”), seu reino é o de uma criança, infantil”. Há uma dupla relação aí afirmada: *tempoinfância* (*aión - país*) e poder-infância (*basileie - país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de ser criança. Se uma lógica temporal – a de *chrónos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento.[...] (KOHAN, 2004, p.3)

Tentando, com essa esperança, explicar a minha infância perene, vou também me perdoando pelos não saberes eruditos e circunspectos, para viver com as crianças o intempestivo, o acontecimento *aiónico* de cada momento que me permite o *chrónos*...

Então, já que a audácia me trouxe até aqui, me engajando na compreensão gramsciana de que “*todos somos filósofos*” (GRAMSCI, 1978), busco apoio em Gadotti para acreditar que posso *geofilosofar* com crianças, uma vez que

Hegel dizia que a filosofia é a única disciplina que coloca “o problema de todos os problemas”, “a questão de todas as questões”. Talvez não devamos ser tão pretensiosos quanto Hegel. O filósofo não tem um terceiro olho pelo qual ele pode ver o mundo diferentemente, com mais profundidade do que outros seres humanos. Podemos e devemos ser mais modestos. Se a filosofia nos ajudar a pensar e a transformar o mundo, já terá dado uma grande contribuição. (GADOTTI, 1999, p.5)

E que ninguém pense que as crianças não interrogam a vida, que não procuram respostas para as questões que rondam as sociedades. Tanto quanto a filosofia, a geografia se anuncia em situações que as crianças vivem, percebem, investigam, questionam, interferem, pensam... Se...

... O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho... (SANTOS, 1994, p. 28)

...então, sua compreensão exige um mirar o mundo que não é coisa só da ciência, nem só do saber escolar, sequer se resume ao mundo adulto... nas infâncias, essa complexidade se expressa na ação de aprender a viver, o que implica aprender sobre as coisas, sobre as relações entre coisas e coisas, entre coisas e pessoas, entre pessoas e outros viventes, sobre as pessoas, sobre as relações nas relações, com as relações. O trabalho dos adultos e o trabalho das crianças envidam pensares e criam os fazeres, os querereres, os poderes, enfim tornando-os saberes, que exigem ver e viver.

E eu vi(vi) com muitas crianças, lições de uma geografia que não era feita apenas decorar ou reproduzir ou copiar, como muitos querem crer que sejam princípios de uma geografia escolar. Fui chamada a pensar, pesquisar, refletir, murmurar, remoer, escrever, desenhar e viver uma geografia encantadoramente geográfica, com cartografias de um jeito diferente de achar no mundo, respostas para pensar fazer o mundo diferente.

Ao definirmos lugar como aquele que ocupamos, ouvi do menino de 10 anos: “*Se este lugar na classe é meu porque eu uso ele, por que é que tem gente sem*

casa, sem terra, com tanto lugar vazio por aí? Não devia ser assim, um lugar pra cada um? A gente aprende na escola, mas lá fora não é bem assim... Então de que adianta estudar?" Então, uma menina acrescentou: *É, e quando estou no ônibus, sentada, e vem uma avozinha, em pé, minha mãe fala pra eu dar o lugar pra ela e eu dou... de quem é o lugar? Não tem um lugar pra cada um."* E logo, mais um menino disse: *"E lá no banco do jogo? Todo mundo corre, quem pegar o lugar, é dele!"* Os olhares se concentraram em mim. Um dos meninos do diálogo, apontado por meus colegas como "impertinente, respondão, indisciplinado", me brindou com um sorriso de cumplicidade que não escondia a promessa de que iria continuar pensando sobre o assunto: *"vamos ver o que ela vai dizer..."* era o começo da conversa sobre o tema. Suas mentes trabalhavam as experiências vividas com o que estudávamos juntos e não bastavam definições de lugar como isto ou aquilo. Lugar era um conjunto de relações travadas em diferentes circunstâncias, nas quais afetos eram chamados à cena para permear compreensões.

Pois não é isto que teimo em acreditar que a Geografia pode fazer e que eu posso fazer com ela? Então, insisto. Pulo o muro da escola e da academia, carrego as duas para casa, para um quintal largo, beirado de mar, onde me encontro com crianças. Convido-as a mirar o mundo, alforriada de imposições institucionais.

Jogando pique bandeira, na areia da praia, discutimos território. Éramos um grupo de seis crianças e mais eu, incluída nele. Como minha corrida era pouca, toda hora meu time perdia e eu aproveitava para conversar, experimentando aprendizagens sobre limites, poder, território, porteiras abertas para o mundo grande...

A bandeira de vocês estava mais longe do que a nossa, afirmiei. B, menino, 10 anos, me olha de soslaio e diz: Tava não, vó. Quem mediu com passos foi você, lembra? Mas, eu insisto: Um passo não é igual ao outro. Vai ver que pisei mais largo. Todos me olham e A., menina 9 anos, do meu time, diz: Você está velha, não aguenta correr, por isso a gente perde toda hora! Eu olhei pra ela e para o grupo e falei, zangada: Vamos embora, então. Chega de praia. Todo mundo gritou alguma coisa, tudo significando "Não!". Territórios e poderes. Então, a conversa que estava em pé, foi amansando, até que sentamos na falação. A conversa foi sobre como nós, adultos e velhos, mandamos 'demais'. Fiquei ouvindo. Logo, mostraram-me incoerências nos mandos e desmandos: Fecha a boca e come. Toma um banho caprichado, mas não demora. Fruta faz bem, mas não come a uva toda... E o quarto? É seu, mas arruma como EU quero. E a roupa? Quem vai vestir sou eu, mas tem sempre alguém para dar nota. Eu

sabia que não devia, mas não resisti e fiz pose de mandona mesmo: *É que vocês não sabem nada.* E alguém me disse logo: *Como vamos aprender se só podemos obedecer? Nem pode perguntar por quê... E quando o padre manda, o presidente manda, a polícia manda, todo mundo obedece, é?* sibila C. 14 anos, menino. E uma vozinha fininha, baixinha (L., 8 anos, menino), completa: *Quando eu entendo e concordo, fica fácil fazer o combinado...* Aí, eu chamei para o pique outra vez. Segurei o C., menino 14 anos, pequeno e gordinho, e meu companheiro roubou a bandeira. Então, B. e C. me disseram: *Tá roubando... Não pode segurar.* Eu perguntei: *Isso foi combinado?* Responderam: *É a regra, sô!* Eu insisto: *Quem fez a regra?* Aí, virou revolta geral: *Ela não sabe jogar...* Eu falei: *Se combinar eu entendo, se eu entender, eu cumpro...* R., 11 anos, menino magrelo e atrevido, me diz: *Pensa, é melhor. Só tá imitando ele...* (o da voz fininha). O campo do pique perdeu a graça e todas as crianças, menos eu, começaram a correr sem regras de jogo, derrubando-se e rindo. Excluíram-me. Único limite. Outros limites deixaram de existir e grupos se desfizeram. A maré subia e encurtava a faixa de areia. Chamei para irmos embora. C., o garoto de 14 anos, me olhou sorrindo e falou: *O mar e você desmancham o lugar da gente brincar...* Observações do espaço que muda e mexe com a vida que flui... Falei: *É a maré. Maré de lua.* Olharam pra mim de banda: *É professora... não tem jeito, é professora. Maré e lua. Marélua. Mar é lua,* cantou J., menina, 10 anos. Riram. Eu também.

Fui buscar antigas anotações, de outros escritos, para comparar. O relato é de um jogo de bola num quintal, quando, eu e um grupo de crianças efetuamos longas discussões sobre territórios e poder, sobre limites e fronteiras, sobre mapas e, como sempre, porteiras largas do mundo que se vê.

Diz-me JP³ (menino, 8 anos): *Não valeu esse gol. Você ficou fora da linha...* E eu, frenética, com o gol de lucro, pergunto: *Que é que tem a linha?*⁴ Ele me fala: *Você está fora.... Fora de quê, meu Deus? Do campo, uai,* diz A (menino, 9 anos). *Mas só vale gol no campo? É um limite? É, sim,* sibila JP (menino, 8 anos). *Que nem um país? eu aproveito. É, que nem o Brasil. Só vale o gol assim,* volta a fuzilar A (menino, 9 anos). *Mas, se eu quiser, vai ser gol. O quintal é meu.* Entra B. (menino, 6 anos): *Mas a bola é*

³ As crianças serão identificadas pela inicial ou por iniciais de seus nomes. Farei sempre a indicação da idade para ajudar o leitor na sua particular compreensão do seu pensar.

⁴ Usarei a fonte em itálico, no meio dos diálogos com as crianças, para identificar falas, tentando assim romper menos o movimento da conversa.

minha. Tem que jogar direito, vó. Eles me olham desconfiados. Sabem da força do adulto, mas me acham doida o bastante para e por brincar com eles. Então, recuo: Tem que ser que nem um país, né? Isso dá guerra... Vamos tomar um copo de suco. A linha é igual ao limite. Se o Brasil invadir outro país vira guerra. Pronto, lancei uma linha e eles pegam para trançar - só um pouco - no meio do jogo: O limite é que nem a linha dos mapas. Cada país de uma cor. (ainda sou eu provocando). *Aí, R. (menino, 11 anos), lança o fio para quem quiser pegar: Se todos países tivessem o mesmo tamanho, acho que ninguém ia querer pegar o do outro. Ficava igual. Mas as casas também são assim. A minha casa não tem um quintal desse tamanho... Os meninos olharam para mim, esperando uma resposta, como se eu fosse responsável por isto ou se eu pudesse mudar isto. Peguei o laço: Como é que podia fazer então? Ué, era só combinar de ser mais ou menos igual,* *retruca B. (menino, 6 anos) E grita: que nem no nosso campo, 3 pra lá e dois pra cá, que você é grande. Meu parceiro me olha e diz: Mas não sabe jogar... Corre, vamos que senão eles ganham (e chuta a bola, que estava comigo).*

Meus parceiros-sujeitos de aprender pelo interrogar a si e ao mundo...

Leio e o texto me traz lembranças. Parece que ainda foi ontem, mas lá se vão quatro anos... O menino B cresceu em tamanho, magreza, inteligência e, como ele mesmo o diz “sacação” – jeito esperto de perceber as coisas muito rapidamente. C. também cresceu e ficou mais gordinho. Seu modo de olhar o mundo parece que ficou mais sério, mais doce, mais sagaz e respeitoso, mas ainda assim, criança. Olho, boca e pensamento infantil, mil perguntas sempre bailando em torno de si...

Algumas crianças são eventuais, forasteiras de verão. Vão e nem sempre voltam. Sucedem-se no grupo.

Suas observações me trazem cuidadosas passadas sobre a temática que espio como pesquisa. Elas me mostram como a escola nos armazena, nos embala, nos dispõe em prateleiras, com rótulos. Eu sou para elas, *a estranha*. O que me torna aceita é o fato de ser, para os outros (pai, mãe, outras avós) uma adulta. Por isto, podemos andar na beira do mar, sem a vigilância intensa dos outros adultos. Para as crianças, não sou adulta. Sou diferente. Obedecem, respeitam, me olham de banda. Em algumas, muitas, ocasiões, esquecem que sou avó de B. Tratam-me como igual: eu amo isto!!!

As meninas são um acréscimo. Os meninos as aceitam, mas, às vezes, separam-se delas. Elas também saem do grupo, quando querem brincadeiras outras. O gênero, como critério cultural, funciona no “junta e separa”. As meninas abandonam os meninos para ouvir música, ver clipes, estudar, dançar, falar de roupas... Os meninos as esquecem na hora de jogar ‘bafão’⁵. Brincam juntos no pique esconde, no pular corda e elástico, no pique gelo, na queimada, na roda de cantar, batatinha frita. A brincadeira mais cotada é o pique esconde.

Nas brincadeiras, as regras são revisitadas e reinventadas. Burlar regras é roubo.

Houve um tempo em que nós, professores de Geografia, fomos transformados em professores de uma disciplina escolar que pretendia ensinar moral e civismo. As aulas se tornavam uma prescrição de coisas certas e coisas erradas. A moral da sociedade brasileira se manifestava como regras de convivência, nas quais a obrigação era o respeito a elas, mais do que a aceitação do outro. O negro era diferente do branco, uma raça inferior, mas era preciso ser bom com ele. Dar-lhe esmolas quando pobre – eu só tinha Pelé para exemplificar como com “esforço” (explicar isto como? Só com autoridade que não permitia perguntas...) o negro e o pobre (negro também?) podiam progredir. Era um tempo em que se pensava que Educação Moral e Cívica podia ser ensinada com questionários e “pontos”. Como tantos professores, fiquei com calos nos julgamentos e tenho me esforçado por substituí-los por articulações confortáveis. Isto significa que corro sempre o risco de ser prescritiva e arrastar a moral ensaiada tantos anos, como regras pré-determinadas, como o fio condutor em questões que se pretendem filosóficas. A Geografia, quando se tornou crítica, me ajudou a enfrentar isto melhor...

Todavia, durante muito tempo, a Geografia escolar teve um viés facilitador dessa prática: por anos a fio se pretendeu neutra, já estando assim a serviço do poder... No decorrer desta pesquisa, me peguei trafegando pelo viés. Isto me afligia e me faz(ia) tentar virar pelo avesso o vivido, na busca de viver de novo, reconstruindo o feito para projetar um outro fazer. Era como se pegasse um atalho e o percebesse já trilhado, buscando então um *détour* (KOSIK, 1978) para aprender... O *détour* não é apenas um desvio para um avanço num caminho, nem uma saída para superar um obstáculo. Ele concede *espaçotempo* para se recriar o entendimento sobre a coisa ou sobre o fenômeno que se investiga.

⁵ Jogo com uso de figurinhas que devem ser movidas sem o toque das mãos, só com o deslocamento de ar causado pela pancada de mãos juntas no chão.

As interrogações e as questões como um aprender e um ensinar...

Aí, vamos para a brincadeira no chão, com carrinhos, casinhas, bichinhos de plástico. Pois, então, na brincadeira de carrinhos, no chão de terra, eu vou tentando fazer o grupo se reencontrar com a Geografia:

Isso está parecendo maquete... Vocês brincam com as maquetes que fazem na escola? Não resisto em perguntar, pois isso me incomoda muito: maquetes só para fazer e depois abandonar, para mim é desperdício... Eu nem nunca fiz um troço deste na escola, afirma M., (menina, 10 anos). B. (menino, 6 anos), se assanha: Eu já fiz duas vezes. É igual mostrar o lugar de brincar, mas é o lugar onde a gente mora, que a gente faz pequenininho, com ruazinha, carrinho, casinha, "arvrinha". Já fiz um daqui e outro da classe da gente, as carteiras tudo de caixa de fósforo. Mas, a tia não deixou brincar porque estraga. Era só dever de casa. O maior da turma olhou de lado para mim e disse: Acho que só você inventa de brincar com tudo. E é velha, hem... Se fosse criança, eu até entendia. Só que você brinca pensando. Um outro completou: E fica fazendo a gente pensar também. Eu disparei: Incomoda é? Não quer brincar assim? Todo mundo me olhou e todos resmungaram "não". Então, eu disfarcei, tentei subir com meu carrinho um "morro" e fingi que atolei. Aí, eles tentaram me ajudar: É, moça, só pode subir com carro de 'trauçãõ'⁶, falou L (menino, 10 anos). Outro completou: Ou então, passa pelo meio da estrada, que é mais dura. Tem que ser depressa. Eu disse: Se eu correr, caio no barranco. Não tá vendo que a terra está caindo, não tem nada para segurar ela? Se chover, então... M (menina, 10 anos) traz o que os jornais noticiam: Que nem aconteceu naqueles lugares do Rio, não é? Isso, digo. É porque tiram as árvores, fazem estrada e acham que tudo vai ficar certo. Aí, vem a chuva e ploft o chão escorrega... E aí, as casas caem. Quem perde? pergunto com cara de sonsa. Os pobres, né, que só pobre mora no morro e em lugar pobre, que nem aqui... (Essa fala é de O, menino de 9 anos, que adora ver televisão e só vai à escola porque a mãe leva e busca, senão ele foge no meio do caminho). Eu continuei empurrando meu carro e gritei para eles: Vou fazer uma casa para mim aqui em cima, porque eu sou pobre. O (menino, 9 anos) disparou a rir: Com esse carrão, tia? Só se for traficante, né? Eu disse: Mas no morro mora gente que trabalha também... L (menino, 10 anos), ri e acrescenta: Mas ninguém tem um carrão desses. Agora é V (menino, 7 anos) quem fala: Então roubou ele. R. (menino, 11 anos), entra na conversa:

⁶ Tradução de trauçãõ: tração.

No morro só tem Fiat, Kadet, Chevette, tudo meio velho ou muito velho..., diz pegando o meu carrinho para olhar. Tem gente que se amarra no carro e aí cuida mais dele do que da casa... fala M. (menina, 10 anos). A gente continua brincando, mas O (menino, 9 anos) pega uns matinhos e vai “colando” nas ribanceiras das estradinhas. De vez em quando olha para mim, desconfiado. Quando resolvo parar e encará-lo, ele me diz: É isso que devia fazer, né? Eu já ouvi falar na aula de Geografia, mas não liguei. Agora eu pensei: é tão fácil, aí não morre gente pobre... (Não é fácil, penso comigo, mas será hora de dizer isso? Não ficará como quando a gente conta história e fica pregando lição de moral, que tira o sabor gostoso da história? Optei por deixar a brincadeira falar por si. Logo ele ia entender...ou eu...) Daí um pouquinho, ele me pergunta: Posso pegar o regador? Vou molhar as plantinhas... Nem é preciso dizer que a intenção não era esta. As estradinhas, as casinhas, os carrinhos, as “arvrinhas”...tudo debaixo da água. E ninguém achou ruim, pelo contrário, acharam graça, depois que perceberam que eu não ia brigar. Então desmancharam tudo. Mais tarde, de mãos lavadas e comendo pipocas, conversamos: Na brincadeira, a gente derruba tudo, mas de verdade, precisamos aprender as coisas. A Geografia ensina, não é mesmo? digo eu. Quando a gente é criança, a gente não pode fazer as coisas que o pessoal adulto resolve, mas um dia... Nós vamos virar adultos, disse M (menina, 10 anos). Mas só vamos poder fazer coisas grandes se a gente for presidente, arrematou O (menino, 9 anos). Eu me meti de novo: Não só o presidente. Mas quem escolhe o presidente. Além disso, quem trabalha faz também muitas coisas. Pensar onde fazer uma casa. Na associação de moradores, lutar para a comunidade não jogar lixo em qualquer lugar, por exemplo. Achei que era pouco, mas L (menino, 10 anos), me disse, com um braço sobre meus ombros: Sabia que eu aprendo muito com você??

Continuo com dúvidas sobre esse meu fazer de intervir na brincadeira para pensar Geografia.

Retomo a leitura de Kohan para refletir sobre o que tento fazer:

Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KHOAN 2004, p. 8)

Ouso acreditar que os pontos fixos da cultura docente que nos fazem insistir no ensinar, mais do que no aprender, me causam esse incômodo. Ainda que eu raspe, apenas, a cobertura no palimpsesto do que as crianças apreendem do mundo com minhas provocações, aprendemos, eu e elas, muito mais com o que ensaiamos juntas, do que com o que eu possa – teimosamente - tentar ensinar provocando. Então, penso que a alternativa possível é potencializar esses *espaçostempos* que as crianças me permitem: *espaçostempos* em que “[...] não se fixa o que alguém pode ou deve ser, onde alguém não se antecipa a experiência do outro” (KHOAN, 2004, p.5).

Quando me dizem das suas percepções de mundo, vindas à baila durante suas brincadeiras com jogos virtuais, penso no quão difícil é evitar a prescrição de isto é certo, isto é errado. Espanto-me com a banalização da perda, do descarte, do efêmero. Mergulho na conversa com pequeninos e jovens, tentando, desesperadamente, encontrar liames entre o sobre e o possível. Pergunto-lhes se o mundo, onde as brincadeiras dos jogos acontecem, é igual ao nosso e as respostas brotam imediatas, cheias de concepções que se me escapam, mas que apontam um jeito diferente de ver o agora e o depois nas sociedades:

A turma está jogando com um equipamento que se projeta no aparelho de televisão. As crianças me chamam para participar. A violência, presente nos jogos virtuais, inclui uma leitura de paisagens e territórios, cujos quais as crianças administram com uma orientação que me parece precisar ser – urgentemente!!! - questionada por uma criticidade ética, capaz de fazer a distinção entre a aparente inocência do jogo virtual e a cotidianidade ensaiada neles, sempre prestes a se tornar prática no espaço geográfico que as crianças constroem desde e em suas infâncias. “O carro não é de verdade, é só no jogo.”, insiste J.P. (menino, 8 anos). Pego-me a pensar no volátil do brinquedo que se quebra e que é substituído por outro, perguntando-me se não será este o sentido da floresta que se queima, como se sua extensão diminuída ficasse tão “virtual” quanto o carro do jogo, quanto a árvore da paisagem do jogo, atingida e derrubada... As crianças me olham a cada protesto feito pela derrubada do inimigo no jogo para se contabilizar pontos... Há um jogo no qual os carros correm numa estrada, com uma velocidade inacreditável. Cada tentativa minha em manter o carro na estrada provoca muitas risadas: perco a velocidade e se tento correr, causo um choque com tudo e com os outros concorrentes. A estrada, que representa a paisagem do deserto ou da beira-mar, se contorce entre uma vegetação tão insípida, quanto artificialmente ali posta; contorna

construções e sobe e desce por sobre o relevo...Fico zonza. A imagem na tela é surpreendentemente rápida e fugaz, mas os dedos que teclam botões e que empurram alavancas não se perdem. As crianças só veem o movimento, investem no mínimo de cuidado quanto à destruição, limitadas apenas pela regra do jogo: correr, ganhar, avançar, vencer. Evidente que há jogos com outros propósitos: são minorias. Os jogos, de modo geral, são lutas entre personagens que se tornam conquistadores, ou se fazem como tais, na tomada de territórios. E a leitura do que está em jogo, escorrega para um só motivo: vencer. Quando questiono como tudo é destruído, eles me dizem que não é assim. Digo como o mundo é bonito e como ficará se todo mundo destruir tudo... Eles respondem, sem dúvidas: *Lembra da água que jogamos na brincadeira de carrinho? Você deixou e riu, que eu vi. É igual...* (R, menino, 11 anos). Eu fiquei parada, pensando, enquanto outro logo argumentou: *Moro dentro do mundo e tô aprendendo a cuidar dos bichos, das plantas e até das pessoas. No meu jogo, pode chocar com o carro, pode bater, mas de verdade não pode.* (B, 6 anos, segundo ano). Sugiro uma mudança de jogo e vamos para o computador. O jogo agora é de pesca. O molinete é fácil de ser acionado. Lança-se a linha e se pesca. Todos querem pescar e anotam as suas conquistas. Falo da paisagem: *Será que é uma lagoa? Naquela margem de fundo deve ter peixe, pois aquela árvore deixa cair sementes na água e os peixes devem ir ali para comer...* Eles me olham de soslaio. Investem em outros pontos. O virtual não combina com o real. Logo, preferem jogar com tubarões, no mar. Há um mapa num canto da tela. Ele ajuda a localizar os locais onde se encontram os barcos, as armadilhas, os navios afundados, cardumes... Os meninos adoraram perceber como ele ajuda a ganhar rapidez no jogo. Mas, a violência continua: sangue na água do mar. Sugiro conversar a respeito. Eles só me dizem: *É jogo... Não é de verdade.* Sinto-me impotente, mas não desisto. Lembro-me do fascínio que demonstraram ao assistirem um programa de uma organização defensora de baleias em mares gelados e puxo a conversa para o equilíbrio entre homens, animais e plantas. A conversa se intensifica entre eles, com lembranças de suas percepções sobre o tema. Noto que questionam a morte das baleias, mas parece-me que gostam muito das ações drásticas para impedir que aconteçam: *Eu gostei no dia que o pessoal se ferrou com o navio preso no gelo,* diz R (menino, 11 anos). A confusão de falas é impossível de ser reproduzida. Cada um tem uma lembrança. Perguntam-me, de repente, como é o nome do mar onde as baleias são caçadas por navios japoneses. Apanhamos um atlas e vamos à busca. Olhar mapas é sempre um detonador de perguntas: *Por que dão tanto nome aos mares (querem dizer oceanos) se é tudo junto?* O (menino, 9 anos) não tem

dúvidas: *Porque em cada lugar o povo pensa que só tem aquele mar. Depois é que descobriram que tinha mar num monte de lugar. Aí, já tinha um monte de nome e ficou.* Todo mundo riu, mas todo mundo entendeu. Quando viram o tamanho do Japão estranharam: *É pequenininho...* E R (menino, 11 anos) logo acrescentou: *Mas tem muita gente lá e só comem coisas do mar.* Olhos brilhando: *Por isso querem matar baleias...* (L, menino, 10 anos). *Mas não pode, gente* (B, menino, 6 anos). A geografia volta a filosofar: *Se não pode destruir árvore na corrida de mentirinha no jogo, imagina matar baleia que só tem pouquinhas agora...* (O, menino, 9 anos). Eles assentem e vamos tomar canjica: *Esse negócio de fome é um caso sério...* *Aí, se todo mundo inventar de arrebentar as coisas, os carros, e se inventarem de matar tudo quanto é bicho e tudo quanto é árvore, o mundo vai acabar...* fala sério M (menina, 10 anos). Surge certo mal estar e eles comem a canjica, meio quietos, até explodirem outras conversas...

Eu os olho e me questiono sobre a possibilidade de intervenção da Geografia em suas vidas, na perspectiva de instá-los a filosofar como não me ensinaram a fazê-lo quando fui criança em idade cronológica.

Matutações que deslizam até os limites de tempo e de espaço desta conversa...

A Geografia que aflora nesses *espaçostempos* será sempre uma descoberta, perderá rótulos tomados como possíveis ou corretos e ganhará cores de um devir (de) infância, no qual posso intervir mais perguntando do que acrescentando.

Então, soltar-me das pedras – tão cuidadosamente juntadas, ao longo da carreira docente - deixa de ser um risco, para se fazer traço novo, cheio de promessas. Não será mais preciso a Educação Moral e Cívica... Restará o instigante prazer de pensar junto, mesmo partindo para rumos diferentes. Não será essa a potencialidade de *geofilosofar* com crianças e como criança?

Experimento, outra vez, *geofilosofar* com meus grandes amigos pequenos. Uso, nesta oportunidade, um livro do Ziraldo, que conta a história do planeta O.

Estávamos sentados, embaixo da mangueira do meu quintal, eu, B (menino, 6 anos), JP (menino, 8 anos), M (menina, 10 anos), V (menino, 7 anos) e O (menino, 9 anos). Eu comecei a dizer “O” para tudo que diziam. Eles me perguntaram por que eu

estava dizendo “O”. Aí, eu lhes disse sobre o livro e corri para buscá-lo. Novamente, a intenção de *geofilosofar* veio se apresentando intencional. Comecei a ler a história: *“Era uma vez um planeta que se chamava assim: O. Nunca houve um planeta com nome tão pequenino – só planeta de menino. E só mesmo nas histórias que menino vai compondo um planeta é tão redondo como este planeta O.”* Logo B (menino, 6 anos) pediu para continuar a leitura: *“Não é preciso ser gênio pra saber que todos nós – teu primo, teu pai, tua mãe, teus amigos, teus avós – vivemos aqui na Terra, um planeta tão redondo quanto este planeta O”*. Então os comentários ferveram e B (menino, 6 anos) foi buscar um globo, porque todos estavam discutindo a redondeza da Terra e querendo saber se o planeta O era de verdade. O globo trouxe questões que toda criança parece gostar: *como é que a gente não cai se a Terra é redonda e roda?* Colocamos formigas na superfície do globo e imitamos o movimento de rotação. As formigas “voavam” e duvidaram da minha frágil explicação da relação tamanho/movimento... Quando tentei demonstrar a mesma relação com água num balde girando no impulso do braço, tudo virou uma grande festa de molhar... A redondeza da Terra voltou a provocá-los quando M (menina, 10 anos) voltou a ler, saltando algumas páginas: *“O planeta O tem um problema: ele tem um buraco no meio...”* Todos começaram a falar juntos e a pergunta deles pode ser traduzida assim: A Terra também tem um buraco no meio porque não é cheia lá dentro? Sugeri continuarmos a leitura, na página seguinte: *“Imagina um buraco no meio – um buraco daqui ao Japão – ele iria engolir todo o mar ou virar um enorme vulcão”*. Novamente ficaram em polvorosa e aí, a idéia de um buraco na Terra tomou conta do imaginário deles. O (menino, 9 anos) pegou o livro para ver as figuras e todos se debruçaram sobre o coitado do disputado livro. Novamente me crivaram de perguntas, que eles mesmos tentavam responder, rindo de suas respostas: o buraco era um túnel, o vulcão é *“para fora, uma montanha, não é só um buraco”*... Insisti em continuar lendo a página seguinte, que dizia não ser problema para os habitantes do planeta O, um buraco no meio dele. Não se interessaram pelas explicações poéticas de Ziraldo sobre o buraco do planeta O como uma janela para ver o nascer e o por do sol. Mas, gostaram da página final: *“Aí, todos dormem no planeta O. E roncam baixinho: ronrom, ronromm, romm... E roncam baixinho porque são felizes são todos felizes num planeta onde todos dizem: “Oi!” Num planeta onde todos riem Ô!Ô!Ô! e só levam pequenos sustos. Sustos pequenos que não valem mais do que um “Oh!”*. Primeiro, riram do ronco, depois disseram que roncar não quer dizer que a pessoa está feliz. Um deles lembrou que ouvira na TV que roncar pode levar a pessoa à morte. Todos olharam para mim, esperando

explicação, que eu não dei. Então O (menino, 9 anos) disse: *É porque quem ronca não sabe que ronca... Fica feliz porque está dormindo. Mas, será que tem gente mesmo em outro lugar, tia?* Pergunta-me, com doçura S (menina, 7 anos). V (menino, 7 anos) nem me deixou responder e foi dizendo que *“só se fosse marciano...”* E Z (menino, 8 anos) lembrou do filme do E.T. O assunto desviou para o futuro: B (menino, 6 anos) disse que quando crescer vai ser um astronauta e vai saber disto tudo. Voltaram para o globo e começaram a fazer outras perguntas, respondendo-as entre si, só me pedindo para confirmar ou não o que acreditavam. E eu, absorta no poder de suas perguntas e respostas...

Mais tarde, registrando tudo, continuei pensando no jeito de pensar dos meus amigos, procurando no meio de outros amigos (que não me conhecem, mas dos quais tento capturar a leitura da vida...), como Matthews, que parece ter acompanhado comigo o narrado, pois afirma:

[...] a reflexão das crianças realmente se desenvolve dessa maneira. A resposta incomum é desconsiderada por ser um indicador não confiável das maneiras como as crianças pensam; [...] contudo é a resposta divergente que costuma ter um interesse maior para a filosofia. [...] O adulto tem um domínio da língua superior ao da criança e pelo menos o potencial para dominar com mais segurança os conceitos expressos pela língua. Todavia, é a criança que tem olhos e ouvidos atentos para a perplexidade e a incongruência. As crianças também costumam ter um grau de franqueza e espontaneidade difícil de encontrar nos adultos.” (MATTEWS, 2001, p. 46).

Quedo-me no que penso ser uma atitude filosófica, refletindo no receio de ultrapassar a fina linha, que é limite entre o dogmatismo, o perpetuar pensamentos considerados bons - mas que se torna armadilha na captura do direito de pensar, de escolher, de questionar escolhas - e o negligenciar valores em atitudes de omissão. Este limite sinaliza zonas de fronteiras em torno dele: para um lado e para o outro, se avança em *espaçostempos* onde não se vive a definição de isto ou aquilo, mas se exercita tentativas díspares, diversas de questionar a vida, de (vi)vê-la. Essas zonas de fronteiras são *espaçostempos*, inventados entre escolas e academias, onde nós, professores, ‘erramos’ como migrantes em missões erráticas, à busca, não de acertos, mas de alternativas - que expandem periferias, nas bordas das zonas, fronteiraças de outras linhas limítrofes, de tantas outras opções de escolha nos modos de (vi)ver o mundo...Sobra-me uma expectativa, roubada ao que Gadotti reafirma:

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e transformar o mundo. Formar o espírito crítico, eis a missão da filosofia. Por isso não pode ser dogmática, puramente afirmativa. Para cumprir essa missão ela deve ser interrogativa. (GADOTTI, 1999, p.5)

Prometo-me continuar investindo nessas ideias, com a ajuda do entendimento de espaço que ensinam professoras e professores não citados, mas lembrados, procurados, lidos e que serão sempre apoios: Girardi (2008); Castellar (2005); Lopes e Vasconcellos (2006); Meira (1997, 2001)...

Prometo-me permanecer atenta às conversas e brincadeiras com minha turma de grandes amigos pequenos, buscando aprender com eles e tentando entrever outras formas de ler o mundo e escrever a vida, instando que:

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. (LOPES & VASCONCELLOS, 2006, p. 110-111)

Vou tentando manter a expectativa de esperança num *devir criança* como “[...]uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, à “núpcias anti-natureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada[...]” (KOHAN, 2004, p.6) na formulação da vida... Perdura a questão que se fez desafio para este trabalho: Será que a geografia escolar tem feito uma prática de *geofilosofar* com as crianças?

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, J.G. De “abobrinhas” e troca de “figurinhas”. In: ALVES, N.; AZEVEDO, J.G. (Org.). **Formação de professores:** possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.11-25.
- GADOTTI, M.A. filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS. 1999, Brasília. **Anais...** Congresso Internacional de Filosofia com crianças e jovens. Brasília, 4 a 9 de julho de 1999. p.1-11.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KOHAN, W.O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 6, Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004. p. 1-12.
- LOPES, J.J. & VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância:** Territorialidades Infantis. 2006.
- MATTHEWS, G.B. **A Filosofia e a Criança.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Valladares, M.T.R.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio-técnico-informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

Recebido em 13 de junho de 2014.

Aprovado para publicação em 30 novembro de 2014.