

## INFÂNCIA E ESPAÇO: CRIANÇAS, ESPACIALIDADES E ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

### CHILDHOOD AND SPACE: CHILDREN, SPATIALITIES AND TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Thabata Fonseca de Oliveira<sup>1</sup>

Celeste Azulay Kelman<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse texto tem como objetivo discutir a relação criança-espço como base para pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais. Para introduzir o debate, são apresentadas, brevemente, concepções de infância surgidas no decorrer da história e do conhecimento científico. Em seguida, por meio dos pressupostos da Geografia da Infância, dialogamos com autores que versam a respeito das espacialidades das crianças e da dialética criança-espço. Baseada nessa discussão, refletimos acerca de um ensino de Geografia que enfatize a vivência dos estudantes no processo de construção do conhecimento geográfico, problematizando modelos tradicionais de ensino desta disciplina. Ao final, são apresentadas iniciativas pedagógicas por nós desenvolvidas e de outros autores (COSTA; AMORIM, 2015; LOPES; COSTA; AMORIM, 2016), em que as experiências socioespaciais das crianças consistiram no elemento basilar para a elaboração das atividades.

**Palavras-chave:** Infância. Ensino de Geografia. Geografia da Infância.

#### Abstract

In this text, we aim to discuss the child-space relationship as a basis for thinking about teaching of Geography in the initial years of elementary school. To introduce the debate, briefly, conceptions of childhood that have emerged throughout history and of scientific knowledge are presented. Then, through the assumptions of the Geography of Childhood, we dialogue with authors who talk about the spatiality of children and the child-space dialectic. Based on this discussion, we reflect on a Geography teaching that emphasizes students' experience in the process of building geographic knowledge, problematizing traditional teaching models of this discipline. At the end, pedagogical initiatives developed by us and other authors are presented, in which the socio-spatial experiences of the children consisted of the basic element for the elaboration of the activities.

**Keywords:** Childhood. Teaching of Geography. Geography of Childhood.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRJ). Professora de Geografia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: thabatafon@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia (UnB). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: celeste@kelman.com.br

## Introdução

Refletir as relações que envolvem criança e espaço, bem como o ensino de Geografia para esse público, implica em um debate inicial acerca das concepções de infância<sup>3</sup>. Afinal, de quais crianças estamos falando? Conforme já afirmava Pinto (1999), há uma grande disparidade de posições a respeito das concepções de criança, seja no discurso comum, como na produção científica.

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação do mundo adulto; outros defendem a necessidade de proteção a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (PINTO, 1999, p. 33-34).

Ao longo da história, foram diversas as ideias construídas acerca das crianças. Aries (1981) afirma que, no período medieval, a criança rapidamente ingressava na sociedade dos adultos, sendo inexistente o sentimento da infância, que corresponderia a uma “consciência da particularidade infantil [...] que distingue essencialmente a criança do adulto” (p. 156). A emergência deste sentimento seria observada nos séculos XVI e XVII, no âmbito familiar, por meio de uma relação que o autor chamou de ‘paparicação’. No entanto, outro sentimento no tocante à infância também marcou o período - principalmente no século XVII. Tal sentimento, surgido numa esfera exterior à família, através de moralistas e educadores, contrapunha-se à ‘paparicação’ e concebia as crianças como “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (p. 164).

Pinto (1999) também destaca o pensamento de importantes pensadores e filósofos na construção social da infância. Para John Locke<sup>4</sup>, “o ser humano recém-nascido seria como uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam ‘escrever’ aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento” (p. 40), sendo este o princípio da teoria da *tábula rasa*. Jean Jacques Rousseau<sup>5</sup>, por sua vez, concebia a criança como possuidora de uma natureza boa e pura, devendo a educação preservar tais características. O aprofundamento do sentido da infância foi realizado por muitos autores dos séculos XIX e XX, principalmente pedagogos e fundadores da psicologia (PINTO, 1999).

---

<sup>3</sup> Algumas das discussões presentes nesse texto compõem a tese “A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), pela primeira autora deste artigo.

<sup>4</sup> (Inglês - 1632-1704)

<sup>5</sup> (Suíço - 1712-1778)

Do mesmo modo, Barbosa (2014) afirma que os campos da psicologia e pedagogia, emergidos no século XIX, foram responsáveis por constituir a ‘questão da infância’, com a elaboração de estratégias para estudar as crianças, bem como a construção de proposições acerca dos melhores métodos de educação destas. No entanto, a autora pondera que a armadilha presente nesses campos estava na

busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX (BARBOSA, 2014, p. 648).

Em perspectiva semelhante, Lopes, Costa e Amorim (2016, p. 240) consideram que este momento baseou-se fortemente em um “discurso desenvolvimentista, racionalista e de um “vir a ser”, um aqui-agora que se projeta somente no tornar-se adulto e retira as crianças de seus contextos histórico-geográficos”. Contudo, Barbosa (2014) salienta que, apesar das problematizações feitas na atualidade, esses investigadores não merecem ser negados ou esquecidos, uma vez que possibilitaram um outro olhar para as crianças, com importantes contribuições no campo científico e social.

A partir da década de 80, inicia-se uma mudança paradigmática nos estudos com/sobre as crianças. Destacou-se, nesse cenário, o campo da Sociologia, com a emergência da Sociologia da Infância.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

O autor também assinala que o campo de estudos da Sociologia da Infância “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, s/d, p. 7). Prout e James (1981 *apud* PINTO, 1999) apresentaram alguns pressupostos que envolvem a investigação sociológica da infância, dentre os quais destacamos: a infância não é um dado universal nem natural, mas sim uma construção social; as crianças são seres ativos e devem ser enxergadas deste modo, não sendo sujeitos passivos das estruturas e processos sociais; as culturas e relações das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, independente das perspectivas e preocupações dos adultos. Em suma,

há uma clara defesa da concepção da infância que é *versus* a infância do **vir a ser**, presente, principalmente, nos estudos de cunho biologizante e desenvolvimentista. Além disso, há uma ênfase no protagonismo infantil, assumindo o papel ativo da criança na cultura e negando-se uma perspectiva universalista ao se olhar para esse segmento.

Os aportes conceituais dos Novos Estudos da Criança e da Infância, que incluem a Sociologia da Infância, debates na Filosofia e na Antropologia, dentre outras áreas, têm influenciado inúmeras pesquisas nos últimos anos. De acordo com Barbosa (2014), estas linhas apresentam uma reflexão crítica acerca das produções já existentes, trazendo uma reconfiguração nas investigações com crianças, por meio de novos procedimentos de pesquisa e novas conceitualizações disciplinares. No entanto, é importante destacar que o campo de Estudos da Infância, “decorridos em média 40 anos desde a produção dos primeiros trabalhos acadêmicos [...] vem passando por releituras em seus próprios paradigmas, constantemente questionados pelas pesquisas que dentro e fora deles se desdobram” (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 243).

Vale também ressaltar que, mesmo os Novos Estudos da Infância representando uma ruptura de paradigma nas pesquisas com crianças, o cenário das investigações, na atualidade, revela-se plural, permanecendo as concepções de infância desenvolvidas ao longo dos últimos séculos, nas áreas da psicologia e pedagogia<sup>6</sup>. Sendo assim, diferentes ideias acerca das crianças coexistem atualmente, seja em pesquisas acadêmicas, em práticas escolares ou no próprio senso comum.

A Geografia da Infância, corrente pela qual refletiremos a relação criança-espço na próxima seção deste texto, surge nas últimas décadas do século XX, compondo e dialogando com outros campos teóricos integrantes dos Novos Estudos da Criança e da Infância.

### **Criança e Espaço: refletindo por meio dos pressupostos da Geografia da Infância**

O estudo das crianças pelo viés geográfico começa a ser realizado, com mais intensidade, a partir da década de 1970/80. Lopes (2013) aponta que alguns paradigmas presentes no campo da Geografia, até então, tais como as correntes teórico – quantitativa e marxista, não permitiam um olhar mais atento para as infâncias. Com a emergência da

---

<sup>6</sup> É importante destacar, como bem afirma Barbosa (2014, p. 649), que “após os anos de 1950, a concepção *unitária* de infância foi problematizada por vários campos de conhecimento”. A autora assinala que estudos da psicologia começaram a enfatizar a ação social dos sujeitos, repensando a relação entre biologia e cultura, atentando-se para a importância do protagonismo das crianças na elaboração da cultura e de si mesmas.

Geografia Humanista, abre-se um caminho para os estudos das crianças e suas relações espaciais.

A Geografia Humanista reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982, p. 143)

Conforme aponta Tuan (1982), para esta vertente da ciência geográfica importa compreender as múltiplas relações estabelecidas entre as pessoas e seus lugares, bem como as percepções destas acerca dos seus espaços vividos. Nessa perspectiva, as crianças também se revelaram como sujeitos espaciais passíveis de investigação. Deste modo, os primeiros trabalhos que envolveram crianças e seus espaços originaram-se a partir da Geografia Humanista (LOPES, 2013; LOPES; COSTA; AMORIM, 2016).

Mais recentemente, veio a constituir-se o campo da Geografia da Infância, que compõe e dialoga com as correntes dos Novos Estudos da Criança e da Infância. Nessa ótica, as crianças são vistas como construtoras de espaços, sendo capazes de percebê-los, representá-los e transformá-los. A concepção de infância presente nesse campo de estudos remete ao protagonismo infantil, em que as crianças são atores sociais, produtores de culturas e de geografias. Sendo assim, concepções de infância baseadas na incompletude da criança e no não reconhecimento destas como sujeitos ativos são refutadas por essa corrente.

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), o objeto de estudo da Geografia da Infância consiste na

compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.

Em outro trecho, os autores evidenciam o aspecto dialético presente na relação criança-espço, uma vez que apontam o espaço enquanto dimensão que também contribui na conformação das diferentes infâncias: “associando-se feixes culturais que estabelecem o que é ser criança e **incorporando o espaço como um deles**, os diferentes grupos elaboram lugares onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 117, grifo nosso).

Nesse sentido, as crianças não apenas produzem os espaços, mas também são ‘produzidas’ por ele, à medida que suas infâncias são influenciadas pelas condições socioespaciais dos lugares em que se encontram. Isto é, há uma pluralidade de infâncias, pois

há uma pluralidade de lugares conformados por distintos aspectos simbólicos e materiais, sendo estes sociais, culturais, econômicos e também naturais.

As condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. **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. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110-111, grifo nosso)

Pensar nos modos como as infâncias constituem-se ao redor do mundo, faz-nos compreender melhor esse pressuposto. Ser criança no Brasil é diferente de ser criança na Alemanha, por exemplo. Mas não é preciso fazer comparações com distâncias geográficas tão grandes. Dentro de uma própria cidade, há distintas geografias, e as crianças, que vivenciam diferentes contextos socioespaciais, se diferenciarão em suas formas de ser e estar no espaço.

Lopes (2012, p. 221), refletindo a partir de elementos da teoria histórico-cultural, afirma que existe “um meio/contexto geográfico ofertado que se modificaria a cada momento para a criança, em suas diferentes idades, e existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não num processo de interação mecânica [...] mas num uno”. Portanto, nas palavras do autor, “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial” (idem).

Amorim e Costa (2015, p. 118) refletem que “ao construir sua geografia da infância (LOPES e VASCONCELOS, 2005), olhando o mundo através do outro, a criança ensina e aprende partilhando interações, construindo intenções em comum o que pressupõe a intersubjetivação (FICHTNER, 2010)”. Os autores ponderam ainda que nisto consiste uma relação semiótica em que a criança se relaciona consigo mesma, orientando seu comportamento pela sua própria ação e ação do outro.

Portanto, numa interface entre a geografia da infância e a geografia escolar, que será discutida a seguir, concordamos com os autores supracitados (*ibidem*, p. 125) quando preconizam uma “geografia escolar que considere todos os seus sujeitos, os seus mundos, aprendendo com eles, como um espaço de reflexão e construção de conhecimentos, constituídas também pela experiência geográfica das crianças”.

## O ensino de Geografia nos anos iniciais

Assumindo os pressupostos discutidos anteriormente, como pensar o ensino de Geografia para crianças, mais precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Somos provocados por esta indagação porque há possibilidade de se criar um embate entre concepções de infância, ou seja, **a criança protagonista** (tal como visto no tópico anterior) *versus* **a criança como vir a ser**, uma vez que o meio escolar é tradicionalmente marcado por um viés desenvolvimentista. No entanto, considerações mais recentes de Prout (2010) direcionam para a superação das dualidades nas abordagens sobre a infância. A proposta do autor é que se “busque o que é comum a cada um desses pólos, de forma a não excluir um ou outro, nem tampouco buscar um caminho do meio, mas, antes um discurso híbrido” (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 242). Nessa perspectiva, tentaremos associar a concepção de criança e sua relação com espaço pensada até aqui, por meio da Geografia da Infância, com alguns aportes do ensino de Geografia nos anos iniciais.

Um ponto articulador dessa discussão consiste em compreender a vivência dos alunos como integrante dos processos de construção de conhecimento que ocorre na escola. Afinal, conforme já discutido, a criança e o espaço formam uma unidade vivencial. O principal objetivo do ensino de Geografia, por sua vez, é proporcionar a compreensão do espaço geográfico. Mas de qual espaço estamos tratando? Esse espaço geográfico abarca a vida e as relações socioespaciais das crianças. Isso nos leva a refutar um ensino tradicional da Geografia, em que os elementos estudados são desconexos da realidade dos estudantes. Resende (1989, p. 84) já alertava que “se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do individuo se perde, e a geografia torna-se alheia a ele”.

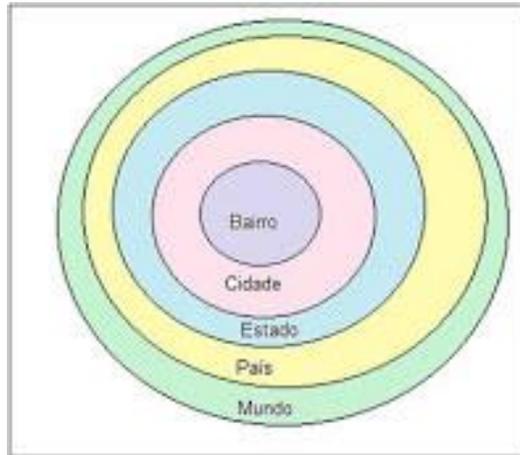
Conforme orientam os documentos curriculares para os anos iniciais, o conceito de lugar deve ser um dos basilares no ensino de Geografia, nesta etapa de escolarização. “O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua” (CARLOS, 2007, p. 17). O conceito de lugar compreende também a identidade, “um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade” (CAVALCANTI, 2008, p. 50). Portanto, abarcar os **lugares** dos alunos na construção de conhecimento geográfico significa considerar suas geografias e também compreendê-los como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento.

Concordamos com a premissa de que “o ensino de Geografia, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deve se preocupar em possibilitar uma leitura de mundo, a partir da análise vivida e percebida pelo educando” (GONÇALVES; LOPES, 2008, p. 47). Nessa perspectiva de construção do conhecimento, as experiências e vivências da criança e a sua relação com o ambiente extraescolar são constituintes do processo de significação dos conteúdos geográficos e de suas práticas de letramento. Ou seja, é preciso reconhecer as práticas geográficas das crianças e considerá-las como conhecimento válido no espaço escolar (LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015).

Não negamos, nesta discussão, o papel social da escola, que envolve uma instrumentalização do saber. No caso da Geografia, é importante que nos anos iniciais, iniciasse uma alfabetização geográfica, ou seja, um processo de desenvolvimento de competências e habilidades para ‘ler e escrever’ o espaço, ao longo das etapas de escolarização. A leitura do espaço consistiria na compreensão deste para além das aparências e baseia-se na capacidade de apreender os processos relacionais entre sociedade - natureza que originam as formas visíveis e a organização espacial. Como afirmam Alves e Souza (2015, p. 282), “é a partir da leitura dos significados do espaço e do que eles expressam que são estabelecidos os problemas, representações e curiosidades para compreender como ele ocorre e constitui”. A escrita do espaço, por sua vez, vincula-se ao desenvolvimento de uma noção de representação, que em algum momento da fase escolar, avançará para a abordagem cartográfica.

Nesse processo, Callai (2005, p. 234) sugere que o trabalho também pode se organizar em vista das questões e problemas presentes nos locais dos estudantes. A autora ressalta que “é a partir de tais problemas que devem ser feitas a leitura, a representação, e que deve ser instigada a curiosidade para avançar na investigação e compreender o que ocorre”. São sugeridos procedimentos “para dar conta de realizar a análise geográfica de determinados lugares” (CALLAI, 2014, p. 98), tais como observação, descrição, comparação, correlação e estabelecimento de conclusões acerca do espaço geográfico.

Considerar as práticas sociais das crianças como construtores do conhecimento escolar envolve também a problematização de um método tradicional de se ensinar Geografia nos anos iniciais: o modelo dos círculos concêntricos. Nessa lógica, os conteúdos são abordados em uma sequência, do mais simples e próximo, ao mais distante, ou seja, estuda-se a criança partindo do “eu”, e segue-se uma sequência gradativa de temas geradores; família, escola, rua, bairro, cidade, município, estado, país (GONÇALVES; LOPES, 2008).

**Figura 1** - Modelo dos Círculos Concêntricos

Fonte: <https://petpedufba.wordpress.com/2013/04/12/proposta-didatica/>

Concordamos com Braga (1999) quando salienta que o próximo para a criança não consiste, necessariamente, no entorno, mas no espaço que ela já construiu significados. Costa (2016, p. 80), por sua vez, sinaliza ainda que é “cada vez mais comum as crianças terem contato com elementos de lugares fisicamente distantes, mas simbolicamente mais presentes em suas vidas do que lugares contíguos, fisicamente próximos”. Desse modo, trabalhar os conteúdos guiando-se, apenas, pelos círculos concêntricos revela uma negligência da verdadeira condição socioespacial das crianças e das possibilidades de construir conhecimento de forma mais significativa.

Além disso, este modelo mostra-se problemático por contribuir para a construção de uma compreensão segregada do espaço geográfico. Straforini (2002, p. 50) afirma que “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo”. Segundo Callai e Callai (2002) o problema não consiste em partir do “eu”, mas na fragmentação dos espaços que se sucedem, passando estes a serem compreendidos isoladamente, como se tudo se explicasse naquele lugar. Esta lógica não permite a compreensão das relações local – global que se fazem na escala do lugar. O ensino de Geografia deve proporcionar que as crianças, a partir das suas vivências, possam relacionar-se com outros lugares mais distantes e aos poucos compreendê-los (MARQUES, 2009).

## Reflexões sobre práticas e possibilidades

Neste tópico, apresentaremos algumas experiências de nossa autoria<sup>7</sup> e de outros autores, que sugerem possibilidades de entrecruzamento das práticas socioespaciais das crianças na construção do conhecimento geográfico em contexto escolar.

Nos últimos anos, têm sido discutidas experiências cartográficas com as crianças dentro de uma perspectiva intitulada *Mapas Vivenciais* (LOPES, 2012; COSTA; AMORIM, 2015; LOPES; COSTA; AMORIM, 2016). Estes mapas “se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que trazem não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças” (LOPES, 2012, p. 222). A proposta consiste em encontrar uma cartografia com crianças, onde suas lógicas sejam valorizadas. Este tipo de trabalho com a cartografia abre caminhos para repensarmos outras possibilidades de construção de conhecimento com os alunos no espaço escolar.

Para ilustrar essa prática, apresentamos o trabalho de Costa e Amorim (2015) em que relatam e discutem a experiência realizada no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, por meio de um curso de cartografia escolar com as crianças do sexto ano do Ensino Fundamental. Os autores salientam a importância da aprendizagem das representações cartográficas, uma vez que estas constituem um conjunto de saberes fundamentais aos estudantes. No entanto, ressaltam que a cartografia ‘formal’ não se limita a uma única forma de representação do espaço. Os Mapas Vivenciais, segundo Costa e Amorim (2015, p. 246), também têm se configurado como um exercício para se refletir sobre os espaços geográficos e seus sujeitos.

Daí, nessa experiência com os mapas vivenciais, consideramos o termo mapa para representações livres, que, como constatamos, incluem: visões verticais do espaço geográfico, tentativas de redução proporcional do espaço cartografado, traçado dos elementos presentes nos lugares, textos, transcrições de falas dos estudantes, desenhos livres, entre outras formas representativas. Isso é o que nos tem feito refletir sobre outras possibilidades de elaboração de mapas que contemplem as vivências das crianças em seus lugares, com suas histórias de vida.

A partir da explicação trazida pelos autores, é possível inferir que os mapas vivenciais permitem a construção de noções de representações com as crianças, fazendo com que o processo de desenvolvimento seja mais orgânico, à medida que inclui experiências significativas na elaboração de propostas cartográficas. Trata-se de um interessante caminho de alternativa pedagógica, uma vez que a escola com frequência apresenta conhecimentos

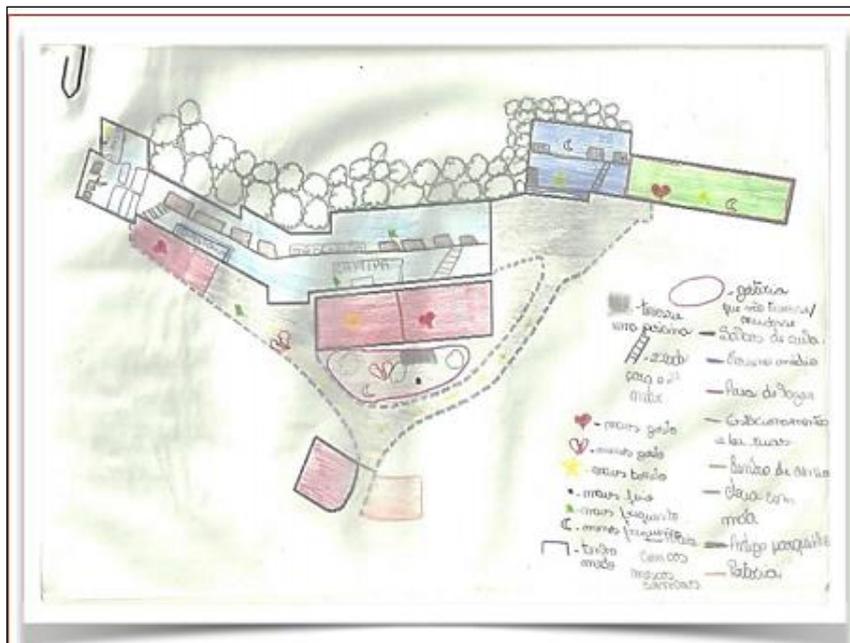
---

<sup>7</sup> Referem-se a práticas engendradas durante pesquisa de campo, no âmbito do curso de Doutorado em Educação, realizado pela primeira autora deste artigo.

descolados do cotidiano dos alunos e com isso raramente levam a algum desenvolvimento (PRESTES, 2013).

Em um dos momentos do curso, as crianças foram convidadas a repensar a representação do espaço da escola, atribuindo aspectos que não eram contemplados na planta tradicional. Nas palavras dos autores, a intenção residiu na possibilidade de os alunos reconhecerem-se como produtores de suas próprias cartografias. Na ilustração a seguir, é possível verificar a produção cartográfica de uma das crianças, em que se evidencia a relação afetiva com o espaço, à medida em que se cartografa os lugares de maior ou menor afetividade, que considera mais bonito/mais feio, que mais frequenta/menos frequenta, dentre outros elementos.

**Figura 2** - Planta do Colégio de Aplicação João XXIII por meio do mapa vivencial de uma aluna do 6º ano.



Fonte: (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016)

Essa proposta mostra-se interessante também por instigar a reflexão sobre elementos importantes para a representação do espaço, como por exemplo, as legendas. Estas não precisam seguir as lógicas convencionais, podem ser ressignificadas pelas lógicas infantis. No entanto, o desenvolvimento de um sistema de identificação faz-se necessário, à medida que a leitura e compreensão dos mapas por terceiros exigirá elementos que descortinem o que está sendo representado.

Por fim, apresentamos também algumas atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa de doutoramento da primeira autora deste artigo. O estudo em questão investigou a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, por meio da observação participante em aulas regulares de uma escola especial para surdos na cidade do Rio de Janeiro, tivemos a oportunidade de acompanhar a ida da turma do 2º ano do Ensino Fundamental ao Museu do Amanhã, situado na Zona Portuária da cidade do Rio de Janeiro.

Em aulas anteriores, a professora regente já havia apresentado fotos aos alunos, contextualizando o espaço que seria visitado. A maioria das crianças desconhecia o Museu do Amanhã, bem como aquela área da cidade. No dia da visita, conversamos com alguns alunos na área externa do Museu e solicitamos que observassem a paisagem. Elementos como a ponte Rio-Niterói e a Baía de Guanabara, com seus diferentes tipos de embarcações, foram destacados pelas crianças. As árvores, plantadas no entorno do museu – em uma zona urbanizada -, também chamaram a atenção de alguns estudantes.

Na semana seguinte, elaboramos dois tipos de atividade, com a intenção de abarcar essa nova experiência espacial das crianças na cidade. A primeira consistiu em solicitar que os estudantes produzissem coletivamente um desenho que representasse o trajeto que eles percorreram da escola até o museu. Optamos pelo desenho, a partir das considerações de Campos (2008) quando sugere que novas formas de expressão, para além da oralidade, sejam realizadas em pesquisas com crianças. Nesse desenho, o objetivo era que os alunos pudessem relembrar de aspectos da paisagem que chamaram a atenção durante o percurso. Pois seguindo as orientações de Callai (2014, p. 100) “é importante estudar o lugar concretamente, observando-o e descrevendo”.

No início da atividade, a confecção do desenho mostrou-se um pouco conflituosa, pois cada criança tinha elementos preferenciais para representar. No entanto, o túnel Santa Bárbara, que liga diferentes bairros da cidade do Rio, consistiu num aspecto privilegiado por quase todos os alunos. Luana<sup>8</sup>, 8 anos, sentiu a necessidade de se representar no desenho, fazendo uma ilustração da sua entrada na van da escola, transporte que foi utilizado para ida ao museu. Santos (2016), em uma pesquisa com crianças acerca dos seus trajetos casa-escola, já havia observado produções semelhantes. Assim, afirmou que o desenho e percepção do espaço, quando realizado por algumas crianças, tem gente e tem vida!

---

<sup>8</sup> Este e outros nomes apresentados até o final do texto são fictícios, como medida de garantir o anonimato das crianças participantes da pesquisa.

**Figura 3** - Desenho elaborado por alunos surdos do 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: arquivo pessoal

Após essa atividade, nos dirigimos para a sala de informática em que, com o suporte de um projetor digital, apresentamos algumas imagens da região portuária (fig.4), onde o Museu do Amanhã está situado. O objetivo foi pensar, juntamente com as crianças, as transformações recentes ocorridas na paisagem daquele espaço que, para os alunos, não representava mais o desconhecido, mas sim um **lugar**, tendo em vista a relação de afetividade que desenvolveram na visita. Assim, ao contemplar, por meio da abordagem geográfica, a vivência significativa das crianças nesta zona da cidade, já houve um rompimento com a lógica de ensino dos círculos concêntricos.

**Figura 4** - Slide apresentado para turma do 2º ano.

Fonte: arquivo pessoal

A interação com os alunos ocorreu em forma de perguntas, tais como: De qual lugar estamos falando? Qual a diferença entre as duas imagens? O que mudou nessa paisagem de 2011 até 2017? Muitas crianças se dirigiram para o quadro onde as imagens estavam sendo projetadas, de modo a apontar e explicar as transformações ocorridas. Esta atividade envolveu procedimentos tais como observação, descrição, comparação e correlação. De acordo com Callai (2014, p. 100), “a comparação e a correlação são tarefas a realizar após a observação e a descrição dos lugares, no sentido de buscar analogias, levantar semelhanças e diferenças no interior do referido lugar, como dele em relação a outros lugares”.

Nessa mesma apresentação, trouxemos, ao final, um mapa turístico da cidade do Rio de Janeiro (fig. 5). Este mapa foi escolhido, principalmente, por haver muitos elementos gráficos que pudessem auxiliar a criança surda na identificação dos lugares. A intenção inicial era perceber se algum aluno, a partir da observação da ponte Rio – Niterói – elemento que chamou atenção no dia da visita – pudesse responder onde o Museu do Amanhã estaria situado.

**Figura 5** – Slide apresentado para a turma do 2º ano.

Fonte: arquivo pessoal

Todavia, nesse instante, as outras crianças já haviam levantado de suas cadeiras, aproximando-se da imagem projetada com muita empolgação, conversando entre elas acerca dos locais que conheciam, ou seja, relatando suas experiências socioespaciais, conforme demonstra o relato de campo:

Maria, 10, e Ana, 7, levantaram-se rapidamente, aproximando-se da imagem projetada com muita empolgação, querendo mostrar o que conheciam da cidade. Enquanto Maria percorria com o olhar e os dedos a Lagoa Rodrigo de Feitas e a praia de Copacabana, Ana identificava o zoológico e o Maracanã, apontando que ali era onde aconteciam partidas de futebol. Maria, então, aponta para a Lapa e identifica a Ponte Rio-Niterói, mostrando corretamente o local onde estaria situado o Museu do Amanhã. Nesse momento, Luana, 8, também se aproxima da imagem projetada e simula estar passeando de carro pelo caminho. As crianças se divertem observando a imagem e Ana faz menção à Vista Chinesa com uma pose de “Samurai” (NOTA DE CAMPO, 01/11/2017).

O mapa ilustrado, num contexto de educação de surdos, mostrou-se um interessante recurso para motivar o relato dos alunos acerca da sua relação com a cidade, bem como trabalhar competências geográficas, tais como localização. A imagem, como “linguagem outra”, pôde atuar como um signo visual, que remontou às percepções espaciais da criança surda, diante do desconhecimento de signos linguísticos para a referenciação de seus espaços experienciados.

Costa (2016, p. 135), numa perspectiva vigotskiana, relata a importância de “as crianças narrarem situações e falarem sobre os lugares e suas vivências”. O autor destaca que as narrativas podem promover uma reorganização das interpretações que as crianças fazem do

mundo, além de servirem de base para atividades imaginárias, fantasiando situações e vivências. Foi o caso de Luana e Ana, na cena descrita anteriormente. A imagem, além de promover a referenciação de espaços conhecidos pelas alunas, também atuou como um campo de possibilidades imaginárias, onde se pode “passear de carro pelo caminho” ou lembrar de um “samurai” ao ver o desenho representativo da Vista Chinesa.

### **Para não finalizar...**

Neste texto, abordamos o ensino de Geografia nos anos iniciais, tomando como base a relação criança-espaço, engendrada nos aportes dos Novos Estudos da Infância. Desenvolvemos também algumas reflexões tentando romper com as dualidades emergidas quando pensamos na criança protagonista, inserida na escola, espaço típico do desenvolvimento. Na base dessa discussão, está a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que não consideram o mundo da vida dos estudantes como conhecimento válido. Este repensar envolve ainda uma relação de ensino-aprendizagem que transcorre de modo dialógico (horizontal) entre alunos-professores e alunos-alunos.

Ainda são poucos os estudos que articulam a Geografia da Infância ao ensino desta disciplina para crianças. Refletir em como ensinar Geografia para crianças, instrumentalizando-as, mas ao mesmo tempo entendendo-as como protagonistas nas suas condições socioespaciais e nos seus processos de aprendizagem é uma questão que merece ser contemplada por mais educadores.

### **Referências**

ALVES, A. O.; SOUZA, M. I. A. A Geografia nos anos iniciais: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 5, n. 10, p. 277-299, jul./dez., 2015.

AMORIM, C. C.; COSTA, B. M. F. Diálogos entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância. In: BEZERRA, A. C; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. *Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiência*. Niterói: EdUFF, 2015, p. 115-128.

ARIES, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRAGA, R. B. A tradição com os conteúdos geográficos na escola elementar e os PCNs para o ensino fundamental: possibilidades e limites. *Caderno de Geografia*. Belo Horizonte. v. 9. n. 13. p. 24-29. jul/1999.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. *Geografia em sala de aula: prática e reflexões*. Porto Alegre: AGB, 1995.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. (org) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, L. S. C. *A Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana*. Campinas: Papirus, 2008.

COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Geografia escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João XXIII. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015

COSTA, B. M. F. *Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora*. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

FICHTNER, B. Instrumento – signo – mimésis: o potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: LOPES, J. J. M.; SILVA, L. S. P. (orgs.) *Diálogos de pesquisas entre crianças e infâncias*. Niterói: EdUFF, 2010.

GONÇALVES, T. R. P.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, J. J. M.; Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. *Revista Geografares*, n. 12, p. 211-227, jul. 2012.

\_\_\_\_\_; Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *R. Educ. Pública*, Cuiabá. v. 22. n. 49/1. p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, J. J. M.; GONÇALVES, T. R. P. S.; LIMA, R. E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais. *Educ. Foco*. Edição Especial, p. 187-201, fev. 2015.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan./jun., 2016.

MARQUES, V. M. *Alfabetização Geográfica: o Ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2009. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga/Portugal: Bezerra Editora, 1999.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PROUT, A. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010.

RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W.(org) et. al. *Geografia e Ensino: textos críticos*. 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 1989.

SANTOS, C. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da Infância na Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 185-207, jan./jun., 2016.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20ncias.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade – mundo*. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.

**Recebido em 05 de março de 2019.  
Aceito em 20 de abril de 2019.**