

**GRUPO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA –  
GRUPEGI/CNPQ**

**Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal Fluminense/  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

**"A CIDADE ME DESPERTA UM SENTIMENTO DE CURIOSIDADE": UM  
ESTUDO SOBRE A MOBILIDADE E A INTERAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA**

**Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria  
Profa. do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Dranda em Estudos da Criança  
/ Sociologia da Infância – UMinho – Portugal; Membro do GRUPEGI/CNPQ;  
eliete.verbena@ufjf.edu.br**

O presente estudo aborda criança e infância ancorada nos estudos da Sociologia da Infância. Tem como objetivos: compreender o ir e vir para além dos deslocamentos escola-casa-escola, como expressão da capacidade de agir das crianças nos espaços sociais de convivência, a partir das experiências cotidianas; refletir acerca do papel da interação social na mobilidade das crianças; e identificar o sentimento das crianças sobre a cidade e seu ir e vir. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico, realizado com 21 crianças de uma escola pública estadual no município de Juiz de Fora (MG/Brasil), com idades compreendidas entre dez e treze anos. Adotou-se os seguintes procedimentos: observações em campo; aplicação de questionário; e produção de desenho e de texto sobre a cidade. A análise deu-se pela triangulação metodológica dos dados. Para a maioria das crianças, o deslocamento casa-escola-casa acontece em companhia dos colegas. As vivências compartilhadas pelas crianças, em interações com os pares, contribuem para gerar o sentimento de competência para o ir e vir. Poucos desses sujeitos sentem-se em condições de se deslocar pela cidade de forma independente, mas, por circunstâncias diversas, a maioria é levada a enfrentar os desafios que a cidade apresenta. Sobre as interações intergeracionais, negociações são estabelecidas e permissões/proibições são atribuídas conforme as condições do local a ser frequentado e a peculiaridade da organização familiar, que interferem no processo de mobilidade das crianças. O cerceamento do ir e vir, condicionado às recomendações quando a permissão é concedida, conflita-se com as intenções/ações transgressoras das crianças ao administrarem o seu ir e vir pelas ruas. A cidade desperta diferentes sentimentos nas crianças que incluem a sensação de pertencimento, de identidade, explicitando um olhar peculiar que evidencia a criança agente, que busca autogerência do seu ir e vir, influenciado pela realidade do meio social.

**Palavras-chave:** Criança e Infância. Mobilidade. Interação social.

**Criança e infância: um olhar sociológico**

*A cidade desperta em mim emoção, alegria, felicidade e às vezes sinto um pouco de medo, mas é legal porque todos se unem. (Fogão)*

Criança e infância são abordadas no estudo a partir de uma relação estreita e peculiar. Sob os preceitos da Sociologia da Infância, a primeira, a criança, é entendida como ator social que integra uma categoria geracional, de caráter permanente, a infância (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008, 2005; SIROTA, 2001). Em interação social, a criança estabelece relações verticais, adulto-criança, e horizontais, entre pares, fundamentais para a sua constituição enquanto sujeito.

Durante muitos anos deu-se um processo de marginalização da infância e da criança em estudos de cunho sociológico e antropológico. O que predominavam eram as pesquisas amparadas na psicologia e na psicanálise com objetivo de compreender o desenvolvimento da criança, neste caso maturacional<sup>1</sup>, em uma etapa transitória de sua vida individual (QVORTRUP, 2010). Para o autor, buscava-se sua socialização conforme as normas sociais, a partir de uma visão adultocêntrica da criança, que é "preparada" para a vida adulta.

A perspectiva da infância como categoria estrutural da sociedade, construção mediante as variáveis de análise social, difere da ideia de infância como período de desenvolvimento da vida. Embora a infância passe por transformações em diferentes momentos históricos, Qvortrup (2010, p. 641) afirma que “[...] a *infância*, em termos *estruturais*, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais”. Complementa: “[...] ela não é transitória e não é um período; tem permanência. O *desenvolvimento histórico da infância* não acaba com a sua categoria; e a *variabilidade cultural da infância* contemporânea testemunha a favor da sua presença universal” (QVORTRUP, op. cit., p. 637).

A criança como ator social e produtora de cultura, coloca em evidência a característica peculiar da categoria que integra, em função de sua especificidade e do contexto sócio-histórico e cultural. A produção de cultura pela criança acontece mediante as interações sociais, seja horizontal ou vertical, dadas de forma dinâmica.

As relações humanas estabelecidas na sociedade devem ser compreendidas considerando os aspectos macro e microssociológico, que mutuamente influenciam-se. Particularidades de um grupo social interferem na globalidade ao mesmo tempo em que são afetadas por questões "macro" (GIDDENS, 2009). Faz-se necessário compreender as interações sociais, dado o espaço ocupado, ou seja, o contexto físico, geográfico e social, bem como o lugar vivido, neste caso, entendido como local restrito, com

---

<sup>1</sup> Por desenvolvimento maturacional, entende-se o amadurecimento sexual, cognitivo e funcional (motor).

sentidos, que emana emoções e gera a sensação de pertencimento, de identidade. Sobre isso, Sarmiento (2004) afirma:

O mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. (SARMENTO, 2004, p. 14)

Os parâmetros sociais que circunscrevem a vida das crianças definem as condições de infância vivida pelas mesmas. Assim, pode-se dizer que as escolhas das crianças são relativas, considerando o meio social. Para Lopes e Vasconcelos (2006, p. 111), a partir das culturas infantis,

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo.

A base epistemológica que ampara este estudo tem contribuído para compreender a criança e a infância, considerando as diversas inquietações que se apresentam na atualidade. A mobilidade, entendida como o ir e vir, é diretamente afetada pela organização social, familiar e de necessidades que se fazem no cotidiano. É compreendida como ação intencional da criança ao explorar o espaço/lugar, colocando-se como ator social que é. Para Neto (1999, p. 52), é a forma “[...] como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano”. Malho (2004, p. 50) afirma que é a partir das experiências motoras que “[...] se compreende e interioriza o sentir, condição indispensável para a construção da própria existência. A criança realiza na motricidade - uso do espaço - o reconhecimento do seu Eu, do mundo exterior, do outro, e da passagem à acção”.

Em seu cotidiano, a criança precisa gerir riscos<sup>2</sup> a que está submetida. Em termos de mobilidade, alguns estudos como de Christensen e Mikkelsen (2008) e de Malho e Neto (2004), fundamentados na biologia e na sociologia, discutem as implicações sociais atreladas ao ir e vir de crianças, desde a escolha dos locais a serem percorridos às condições em que os deslocamentos são feitos. Daí a influência da organização familiar, que confere uma autonomia relativa à criança.

A mobilidade das crianças, entendida como forma de inserção no espaço/lugar social, foi focalizada no estudo com os seguintes objetivos: compreender o ir e vir para além dos deslocamentos escola-casa-escola, como expressão da capacidade de agir das crianças nos espaços sociais de convivência, a partir da análise das suas experiências cotidianas; refletir acerca do papel da interação social na mobilidade das crianças; e identificar o sentimento das crianças sobre a cidade e seu ir e vir.

O estudo foi desenvolvido como iniciativa de um programa de fomento à pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), denominado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PROBIC-JR)<sup>3</sup>. Para sua realização, contou-se com a participação de uma bolsista<sup>4</sup> que auxiliou no trabalho de campo. O estudo é considerado de inspiração etnográfica e segue os princípios da pesquisa com criança.

### **O encontro com a criança: pelos meandros da pesquisa de campo**

A pesquisa com criança, quando a coloca na condição de sujeito deste processo, apresenta-se como um desafio para o pesquisador. Além desse aspecto, apresenta-se como um espaço de descoberta constante, diferentemente do que ocorre em pesquisas em que esse grupo social é colocado como mero objeto de pesquisa, sobre o qual pensa-se e fala-se a partir do olhar do adulto, inculcando-lhes uma visão adultocêntrica da criança e da infância como afirmam Graue e Walsh (2003) e Delgado e Müller (2005).

---

<sup>2</sup> Os estudos de Beck (2003) postulam a "sociedade do risco" a que os indivíduos estão submetidos. As crianças também estão sujeitas a difentes tipos de riscos sociais em seu cotidiano.

<sup>3</sup> Segundo informações da UFJF, o PROBIC-Jr é um programa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), destinado aos alunos do Ensino Médio (EM), com objetivo de "despertar o interesse pela pesquisa científica em estudantes do ensino médio, inserindo-os precocemente no ambiente de investigação e formulação do conhecimento" (UFJF, 2014). Os bolsistas, enquanto vinculados a um projeto de pesquisa, recebem uma bolsa de iniciação científica.

<sup>4</sup> Sara Santiago de Souza Reis, aluna do Ensino Médio da Escola Estadual Fernando Lobo e Bolsista do Programa de Iniciação Científica Júnior (PROBIC-Jr) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Neste estudo, optou-se pela utilização de princípios metodológicos da etnografia que, para Giddens (2009, p. 648), “[...] procura descobrir os significados subjacentes às ações sociais”. A investigação etnográfica compreende o estudo de um grupo social no sentido de compreender seus modos de vida, sendo a observação participante essencial para que o comportamento social seja compreendido a partir do olhar destes sujeitos. Importante se faz que o pesquisador participe do cotidiano dos pesquisados, ocupando um lugar de fronteiras (CARIA, 2002), em que pairam a tensão entre o fato social e a realidade individual e social do pesquisador, provocado pela tensão na relação entre "interior e exterior", "dentro e fora", do pesquisador e dos acontecimentos que dão sentido ao viver dos sujeitos participantes do estudo. A respeito disso, em nota de campo tem-se o seguinte:

*Percebi que, às vezes, as crianças estavam inteiradas de alguns problemas da cidade, que nunca percebemos, mas que fazem toda a diferença para elas.*

(Nota de campo: 20 de junho de 2012)

Olhar para as situações com o olhar do sujeito é o desafio na pesquisa etnográfica, neste caso com criança. Na perspectiva do estudo apresentado, a criança, considerada como sujeito pertencente a uma categoria geracional permanente que vive em “[...] contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 22), é colocada no centro da investigação, num espaço-tempo historicamente situado.

Participaram do estudo 21 crianças, de ambos os sexos, de uma escola pública estadual<sup>5</sup> no município de Juiz de Fora - MG, com idades compreendidas entre dez e treze anos. Foi desenvolvido entre os meses de março e setembro de 2012 e a inserção na pesquisa deu-se mediante o consentimento da criança, oficializado pela manifestação de interesse em participar do estudo<sup>6</sup>. Antes de iniciar a pesquisa de campo, as crianças foram informadas sobre o estudo e seus objetivos, para que pudessem definir sobre a sua participação. A esse respeito, Graue e Walsh (2003, p. 76) afirmam ser necessário

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi realizada com crianças da Escola Estadual Fernando Lobo, localizada no Bairro São Mateus, na cidade de Juiz de Fora. As crianças estavam matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental e estudavam no turno da tarde.

<sup>6</sup> Foi utilizado um Termo de Consentimento específico para criança, em que, além de manifestar seu interesse, indicava um nome que a identificaria na pesquisa, resguardando, assim, sua identidade. Posteriormente ao interesse manifestado, os pais/responsáveis foram contatados para se manifestarem acerca da efetiva participação das crianças.

obter a permissão “[...] que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”.

Em um dos primeiros encontros, instaurou-se um estranhamento das crianças em relação à presença da pesquisadora no contexto da pesquisa:

*No primeiro dia na escola como pesquisadora, as crianças estranharam a minha presença. Olhavam curiosas e consegui aproximar-me de algumas. Expliquei que faria uma pesquisa, mas isso não fez sentido para elas. Nesse começo elas achavam que eu as observava para saber seu comportamento e contar para professores ou diretores da escola. Uma criança perguntou: - Você vai ver o nosso comportamento e dar uma nota?*

(Nota de campo: 19 de março de 2012)

A situação apresentada evidencia a dificuldade para a entrada no terreno, como é abordado por Corsaro (2005) ao se referir à etnografia com criança e, conseqüentemente, à relação adulto-criança. Notou-se que a permissão aos poucos era manifestada pelas crianças ao se aproximarem da pesquisadora, porém em alguns casos a participação na pesquisa foi cerceada por seus pais/responsáveis.

Para que a participação se confirmasse, os pais/responsáveis das crianças interessadas foram contatados para manifestarem-se quanto ao interesse demonstrado pelas mesmas e o consentimento foi-lhes solicitado. Este procedimento tem respaldo na ética da pesquisa com criança numa perspectiva da criança como sujeito, ator social. A nota de campo que segue ilustra alguns aspectos desse processo.

*Depois de observar por um tempo e conseguir uma aproximação com as crianças e seu consentimento, bem como de seus pais/responsáveis, comecei a entregar um questionário que continha perguntas sobre a mobilidade da criança na cidade e um espaço para elas escreverem e desenharem como enxergavam a cidade. Nesse momento outras dificuldades foram surgindo: algumas crianças pareciam ter receio de participar. Embora tivessem dado o consentimento, neste momento pareceu-me que a finalidade da pesquisa não havia sido plenamente esclarecida. Conversei com as crianças, deixando claro a possibilidade de desistência em participar; alguns pais não concordavam com a participação da criança no projeto, ainda que tivessem manifestado interesse; outras esqueciam o questionário em casa [...].*

(Nota de campo: 18 de maio de 2012)

Importante destacar que demais indivíduos relacionados à pesquisa, por exemplo no espaço da escola<sup>7</sup>, foram também informados no sentido de permitirem a realização do estudo a partir deste contexto.

Durante os meses de realização da pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos para registro dos dados que emergiram do campo: observações em campo; aplicação de questionário; e produção de desenho e de texto sobre a cidade pelas crianças. A análise deu-se pela triangulação metodológica das informações obtidas em campo, considerando o contexto do campo pesquisado.

### **O ir e vir das crianças: os dados que emergiram do campo**

Para melhor compreensão do estudo, é importante contextualizar os sujeitos participantes da pesquisa com relação à escola, ponto de origem do mesmo. A escola localiza-se em um bairro próximo ao centro de Juiz de Fora, de classe média, e atende, em sua maioria, crianças de bairros vizinhos e, até mesmo, mais distantes. Os sujeitos do estudo residem em oito bairros<sup>8</sup>, sendo que seis destes estão relativamente distantes da escola, exigindo da criança e da família uma organização conforme o contexto de suas vidas.

Os três pontos focalizados, a saber: o ir e vir das crianças no seu cotidiano; a interação social neste processo; e o sentimento das crianças sobre a cidade, apresentam especificidades e pontos convergentes no estudo realizado.

Com relação ao ir e vir, como mobilidade relativa aos deslocamentos casa-escola-casa, os dados revelam que a maioria das crianças o realiza em companhia dos colegas, seja a pé ou por meio de transporte público ou privado. Porém, o ir e vir compartilhado com os pares, sem o acompanhamento de um adulto, tem abrangência restrita à escola e às proximidades do bairro em que residem a partir da permissão de seus pais/responsáveis. Algumas informações e a imagem 1 ilustram a compreensão do ir e vir pelas crianças:

*Só quando venho para o colégio. (Ben 10)*

---

<sup>7</sup> A direção da escola também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a realização da pesquisa a partir deste contexto.

<sup>8</sup> As crianças residem nos seguintes bairros: São Mateus (3 crianças); Santa Cecília (4 crianças); Santos Dumont (1 criança); Dom Bosco (8 crianças); Teixeira (1 criança); Jardim Laranjeiras (1 criança); Paineiras (2 crianças); e Sagrado Coração de Jesus (1 criança).

*Ir e voltar sozinha [para a escola] às vezes. (Lúcia Helena)*

*Na hora que eu vou para a escola. (Batmam)*

*Nos comércios pela minha rua. (Cida)*

*Na rua da minha casa. (Tiririca)*

*Quando eu levo minha irmã para a creche e vou para a escola.  
(Capitão América)*



Imagem 1: O ir e vir para a escola  
Desenho Alice

Do papel da interação social na mobilidade das crianças, no que se refere às interações intergeracionais, negociações são estabelecidas e permissões/proibições são atribuídas conforme algumas peculiaridades: as condições geográficas do local a ser frequentado; a necessidade de proteção pelos pais/responsáveis; e a peculiaridade da organização familiar. Tais questões interferem no processo de mobilidade das crianças, gerando experiências diferentes conforme o contexto de suas vidas. Cunha (2005), ao discutir o lugar dos filhos na família, identifica a dimensão *estatutária* que trata da relação de poder e controle dos pais/responsáveis sobre as crianças a partir de valores considerados essenciais. As falas das crianças evidenciam a relação estabelecida com seus pais/responsáveis

*Porque eu sou dependente do meu responsável para sair sozinha. (M. S. S.)*

*Porque minha mãe não deixa. (Fogão)*

*Comprar alguma coisa às vezes. Não posso andar a não ser na minha rua. (Ana Luiza)*

*Para cortar cabelo, para pagar conta para minha mãe e me divertir. (James Bond 007)*

*Indo para a escola, supermercado, cursos, para casa, aniversários. (M. S. S.)*



*Posso ir ao parque de diversão, a uma locadora e uma lanchonete.  
(Capitão América 2)*

*Não posso ir em nem um [sic] lugar. (Roberta da Rebelde)*

O cerceamento do ir e vir, condicionado a espaços e tempos em meio às recomendações, quando a permissão é concedida, conflita-se com as intenções/ações transgressoras das crianças que efetivamente administram o seu ir e vir pelas ruas. Neste caso, as ruas deixam de ser meios de acesso a diferentes espaços-ilha, constituindo-se como espaço vivido. Ainda, assim, reconhecemos que a cidade, como uma construção social, apresenta locais inclusão e de exclusão de crianças, evidenciados por ilhas urbanas (Zeihner, 2001). Em nota de campo, a situação fica evidenciada:

*As crianças afirmam que no caminho para casa, após a escola, elas passam por caminhos diferentes e que seriam reprovados pelos pais/responsáveis. Também, elas se atrasam para chegar em casa ao utilizarem as ruas pra brincar.*

(Nota de campo: 25 de junho de 2012)

Das experiências cotidianas, compreende-se que as vivências compartilhadas pelas crianças, em interações com os pares, contribuem para gerar o sentimento de competência para o ir e vir. Tais ações podem ser vistas como expressão da capacidade de agir das crianças nos espaços sociais de convivência. Pela interatividade, um dos pilares das culturas da infância<sup>9</sup> (SARMENTO, 2004), destaca-se a convivência com os pares que possibilita a interação, a partilha, a aprendizagem etc. O trecho da nota de campo ilustra essa reflexão:

*Uma criança comentou sobre a seguinte situação: um colega já sabe o caminho e os pais acabam confiando, sabe? Aí a gente vai junto e vai aprendendo também.*

(Nota de campo: 10 de agosto de 2012)

Nota-se que a companhia de um colega favorece o deslocamento cotidiano. Estar só não é permitido, mas compartilhar o ir e vir com os pares parece torná-lo mais

---

<sup>9</sup> Além da Interatividade, outros pilares das culturas da infância, segundo Sarmiento (2004) são: Ludicidade, a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado pela criança; Imaginação do real no qual é possível a criança viver o jogo de forma aceitável pela mesma, ou seja, a imaginação como configuração do real; e Reiteração em que a criança vive a brincadeira como flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados entre outras situações.

seguro. São relatadas pelas crianças experiências de interações horizontais, a partir da forma como veem a cidade:

*A cidade desperta em mim pessoas que matam e roubam e que fazem coisas ruins com os outros. Por isso nós não devemos andar sozinhos, devemos andar com um responsável ou com algum colega ou amigo: "- crianças fiquem de olho na rua porque tem várias pessoas perigosas, às vezes até na sua própria casa, não só na rua". (Ana Luiza)*

As crianças compartilham experiências de relativa independência no ir e vir, que fazem parte da realidade vivida. Ainda assim, recomendações são feitas pelos pais/responsáveis. Outras apresentadas pelas crianças:

*Não falar com quem não conhece e sair da rota do meu caminho. ( M. S. S.)*

*Atravessar sempre quando o sinal tiver fechado para os carros. (James Bond 007)*

*Não falar com estranhos, não aceitar nada de ninguém nas ruas. (Luzia Lopes)*

*Não pegar caronas, atravessar a rua com cuidado (Michel)*

*Prestar atenção na hora de pegar o ônibus, e não acompanhar pessoas que não sejam da família. (Capitão América)*

Como visto, deslocamentos diversos são realizados pelas crianças. Porém, somente uma pequena parcela desses sujeitos sente-se em condições de se deslocar pela cidade de forma independente, ou seja, apresenta um sentimento de capacidade sobre o ir e vir pela cidade, como demonstrado por algumas crianças:

*Eu estou muito acostumado com Juiz de Fora. (Ti Beijo)*

*Eu acho que estou preparada. (Capitão América 2)*

*Porque eu olho para os dois [lados] na rua. (Capitão América 3)*

*Porque eu já me desloco sozinho pela cidade de Juiz de Fora. (James Bond 007)*

Outros assumem não se sentirem preparados para se deslocarem pela cidade, sendo necessário fazê-lo. Muitas vezes esse sentimento está associado à idade cronológica e ao momento atual de suas vidas. Da condição atual em que a criança se

percebe acerca do ir e vir, identifica-se a ideia de infância como etapa individual da vida na perspectiva de fase transitória para a adultez, fase de amadurecimento e de preparação, de incompletude (QVORTRUP, 2010). Esse discurso permeia o ambiente familiar, evidenciando a visão de criança e infância nesse contexto. Almeida (2009, p. 23) pondera a dicotomia em que à criança “[...] imatura, irracional, incompetente, inacabada e dependente opõe-se um adulto maduro, racional, competente, acabado e autônomo”. A criança reproduz tal discurso com convicção, como podemos identificar em suas colocações:

*Porque sou menor de idade e pode acontecer alguma coisa. (Ana Luiza)*

*Porque eu sou pequeno. Na hora que eu crescer e conhecer melhor a cidade. (Batmam)*

*Não, porque eu não conheço as pessoas e às vezes eu vou no trabalho da minha mãe sozinha. (Luzia Lopes)*

*Nunca. Eu não tenho idade para andar sozinho. (Alice)*

Outro ponto de destaque pelas crianças que interferem no ir e vir cotidiano pela cidade refere-se ao desconhecimento sobre a cidade, uma vez que os deslocamentos são focados nas necessidades cotidianas, e nem sempre nas condições apresentadas pelas crianças, gerando insegurança e medo. Observemos as informações das crianças ao justificarem o fato de não se sentirem preparadas para se deslocarem sozinhas pela cidade:

*Porque eu ainda não conheço Juiz de Fora inteiro, somente se for por perto do meu bairro. (Lucia Helena)*

*Porque eu não tenho experiência. (Tiririca)*

*Porque eu não sei andar no centro e não sei como andar na Rio Branco. (Tiririca)*

Interessante perceber que, por circunstâncias diversas, a maioria é levada a enfrentar os desafios que a cidade apresenta. Como apresentado por Beck (2003), vivemos em uma sociedade de riscos e, dessa forma, um dos papéis sociais da criança é administrá-los e desvencilhar-se dos mesmos. Estes, relacionados à mobilidade, à organização social e às formas de compreender a infância e a criança são representativos para este grupo.

Na visão das crianças, os riscos são identificados como os perigos relacionados à violência, expressa por meio de assaltos e pela presença de drogas no cotidiano, por exemplo, e ao trânsito. Bauman (2001, p. 110) afirma que o “[...] o espectro arrepiante e apavorante das ‘ruas inseguras’ mantém as pessoas longe dos espaços públicos e as afasta da busca da arte e das habilidades necessárias para compartilhar a vida pública”. Interessante observar que, mesmo havendo a identificação de riscos, no entanto isso não as impede de estarem nas ruas. Para ilustrá-los, foram utilizados alguns dados:

*Trânsito, algumas violências e outros.* (Lúcia Helena)

*Muitas brigas, assaltos e etc.* (Ti Beijo)

*Assalto e gangues.* (Ben 10)

*Atropelamento e assaltos.* (James Bond 007)

*Ladrão, acidente de carro, de moto, de ônibus, bicicleta, etc.* (M. S. S.)

*Drogas e ladrão.* (Cida)

*Violência = briga entre bairros.* (Capitão América)

Para o grupo de sujeitos desta pesquisa, o deslocamento pela cidade apresenta estreita relação com o sentimento que a cidade provoca neles. Rissotto e Tonucci (1999) destacam que os desafios, até mesmo os riscos vivenciados pelas crianças em seu cotidiano, são fundamentais para seu crescimento e aprendizagem de forma mais independente. Tonucci (2009) afirma que a criança deve crescer no imprevisto, porém reconhece também que o crescimento e a organização das cidades não tem priorizado a permanência das pessoas nesse espaço e as crianças sentem, também, tais consequências. Perde a criança ao explorar menos as ruas e perde a cidade com a ausência das crianças, afirma o autor.

Como ilustração a estas reflexões, alguns excertos de textos produzidos pelas crianças acerca do sentimento que a cidade provoca e imagens são compartilhados:

*Porque nossa cidade não tem segurança nem para sair de casa. Nessa cidade a gente não pode sair de casa, quando nós saímos, nós ficamos mal. [...] Antigamente essa cidade não tinha traficante, antes essa cidade tinha muita paz.* (Hulk)

*Minha cidade de Juiz de Fora é muito legal! Os lugares que eu gosto de ir: na lan house de play station 3, praça, cidade, etc...Eu não tô tendo um sentimento muito bom da cidade de Juiz de Fora, porque está tendo muitas brigas de gangue e isso é muito ruim para a nossa*

*cidade por causa das crianças, porque as brigas de gangue, as crianças veem isso e começam a brigar entre si.[...]. (James Bond 007)*

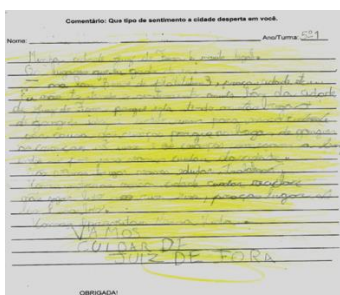


Imagem 2: Sentimento sobre a cidade  
Texto James Bonde 007



Imagem 3: A cidade e seus locais  
Desenho Michael

Em continuidade à identificação do sentimento das crianças sobre a cidade e sobre seu ir e vir, foi entendido que a cidade desperta diferentes sentimentos nas crianças que transitam do desejo e alegria ao pesar e tristeza pelo que identificam na cidade. Tais percepções levam-nas à sensação de pertencimento, de identidade, explicitando um olhar peculiar que evidencia a criança agente. Alguns textos, ou trechos dos mesmos, são apresentados:

*Eu amo essa cidade. Ela já me deu muitos momentos bons e ruins, mas eu gosto mesmo dos momentos bons. Bons porque eu vou no shopping eu vou na loja de roupa e loja de sapato e isso que é Juiz de Fora. (Alice)*

*A cidade desperta em mim um sentimento de orgulho e de raiva. Porque o progresso está atrapalhando o meio ambiente. É tanto lixo que produzimos que tem até um lixo orgânico, mas quase ninguém separa o lixo molhado e seco. O progresso atrapalha muito as coisas, mas ninguém consegue viver longe dele, computador, celular, tablet, TV, rádio, vídeo game e outras coisas. (M. S. S.)*

Os locais de maior referência para as crianças são aqueles considerados turísticos, muitas vezes distantes das vivências diárias. A curiosidade e o desejo, são assim externados. Porém, a preocupação com o cotidiano da cidade, leva as crianças a refletirem sobre a necessidade de modificação e melhoria.

A vivência do espaço pela criança, que produz afetividade, não significa a passagem por ele simplesmente. Ela o vivencia como possibilidade de modificação, de transformação, de alteração do ambiente dadas as interações estabelecidas. Lopes (2009, p. 131), afirma que “[...] se a criança é um sujeito histórico, como vem sendo alardeado nos discursos mais contemporâneos, podemos afirmar que ela também é um sujeito

geográfico”. Um sujeito geográfico é aquele que está no mundo. É aquele que sente e expressa o ser no mundo. Outra criança explicita sentimentos de alegria, felicidade e esperança:

*De alegria pois é uma cidade bonita com pontos turísticos muito bonitos: por exemplo Morro do Cristo, Museu Mariano Procópio, Parque da Lajinha, Parque Halfeld, etc. De felicidade por morar em uma cidade que está desenvolvendo a cada dia, melhorando na educação e na saúde. E de esperança dela se tornar uma cidade menos perigosa, pois está muito violenta ultimamente. (Tilírica)*

## **Reflexões finais**

A infância e a criança serão sempre temas de grande discussão e reflexão. Na perspectiva do estudo apresentado faz-se necessário compreender a criança como ator social, capaz de refletir e posicionar-se em relação às questões que permeiam o seu cotidiano, considerando o lugar de onde fala.

As culturas infantis colocam as crianças em interações horizontal e vertical, dado o contexto de suas vidas. O ir e vir acontece mediante relações com os pares, quando compartilham vivências de relativa independência na mobilidade, e com os adultos, que estabelecem limites para orientação da vida dos filhos. Nessas vivências a criança aprende, transgride, evidenciando sua condição de sujeito que produz cultura.

Na relação com a cidade, evidencia-se atribuição de significado ao espaço a partir das forma com se relaciona com o mesmo. Ainda que o sentimento transite entre a alegria/satisfação e o medo/pesar, em que pairam receios quanto ao ir e vir, pode-se dizer que o acesso às ruas transcende à finalidade de deslocamentos a diferentes espaços. A cidade é vista com um lugar, de pertencimento onde o desejo e a esperança de mudança são externados.

À infância, exige-se que seja vivida, reconhecida e valorizada pela sua especificidade. À criança, exige-se o reconhecimento de ser sujeito histórico e social, que integra a categoria de modo a fazer desta vivência, a essência do tempo presente, vivido em meio ao contexto, de alguma forma modificando-o. Observadas as peculiaridades da infância e a condição de ser criança dos sujeitos pesquisados, a busca de autogerência do seu ir e vir é influenciada/modificada pela realidade do meio social.

## **Referências**

ALMEIDA, A. N. de. **Para uma Sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: Portugal: ICS, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, U. **La société du risque** : sur la voie d'une autre modernité. Paris: Flammarion, 2003.

CARIA, T. H. Introdução: a construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: CARIA, Telmo H., (Org.). **Experiência etnográfica em Ciências sociais**. Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento. p. 9-20, 2002.

CHRISTENSEN, P. e MIKKELSEN, M. R. Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. **Sociology of Health & Illness**, vol. 30, No. 1, pp. 112-130, 2008.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n 91, Campinas. Mai/Ago, 2005.

CUNHA, V. **As funções dos filhos na família**, 2005. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/VanessaCunha-Publicações nº3.pdf> . Acesso em 25 de jul. 2014.

DELGADO, A. C. C. e MÜLLER, F. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2014.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 7 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

GRAUE, M. E. e WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: Lopes, Jader Janer Moreira e Mello, Marisol Barenco (Org). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro, p. 119-132, 2009.

LOPES, J. J. M. e VASCONCELOS, T. de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

MALHO, M. J. A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. **Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco**, p. 49-56, 2004. Disponível em: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4628ed529c42d\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ed529c42d_1.pdf). Acesso em: 10 de jul. 2014.

MALHO, M. J. e NETO, C. Espaço Urbano e independência de mobilidade na infância. **Boletim do IAC**, Lisboa, nº 73, p 1-4, julho/Setembro, 2004.

NETO, C. O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. **Tempos livres a criança o espaço a ideia**. Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Acção Social, 1999.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RISSOTTO, A. e TONUCCI, F. La mobilità urbana come misura della democrazia della città - Il bambino come unità di misura. In **Medio ambiente y responsabilidad humana**, Universidad de la Coruña (pp. 61-67). Coruña, Espanha, 1999.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmento, M. e Gouvêa, M. C. Soraes de. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, vol. 26 n 91 Campinas, Mai/Jun, 2005.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da 2<sup>a</sup> modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (Coord.), **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa. (9-34), 2004.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 112, março/ 2001. Recuperado em: 22 jul. 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>.

TONUCCI, F. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, número extraordinário, 147-168. Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - ISTC. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Roma, Itália, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Programa de Iniciação Científica Júnior** (PROBIC-Jr), 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/propesq/iniciacao-cientifica/bolsas-iniciacao-cientifica/probic-jr-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-junior-fapemigufjf/>. Acesso em: 25 de jul. 2014.

ZEIHER, H. Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In: Bois-Reymond, Sünker, Heinz e Krüger, Heinz-Hermann (Orgs.). **Childhood in Europe: approaches – trends – findings**. New York: Peter Lang, 2001.



**“TEM QUE ESTAR NO MAPA PORQUE FAZ PARTE DO MUNDO”:**

**CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS EM AREAL (RJ)**

**Reinaldo José de Lima**

**GRUPEGI – Grupo de Estudos em Geografia da Infância – UFF (RJ)**

[grupegui.uff@gmail.com](mailto:grupegui.uff@gmail.com)

**Agência financiadora: CNPq**

Não falo em início, mas talvez em começos... mesmo que essas palavras estejam próximas (ou até mesmo sejam sinônimas nos dicionários brasileiros) me permito fazer uma demarcação: o começo é sempre o começo de algo, mesmo que não esteja no início. Por isso trago uma geografia, para começar uma história, é assim que colho a memória de uma infância em uma pequena cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, em meio a brincadeiras, a “por quês” e a uma descoberta fascinante: a imagem cinematográfica. Aqui situa-se o meu começo: uma infância que não se descola das telas.

É a ela que justamente faço menção quando me proponho, na situação de um adulto a trazer as memórias do menino que fui, embrenhado nas brincadeiras de quintal que tinha sempre um aporte nos filmes que rodearam aquela criança que hoje contemplo.

A paisagem de meu entorno se contorcia e ganhava outras dimensões, misturava-se às minhas brincadeiras e as tornavam reais.

Era assim que a cartografia escolar escapava da cartografia da minha vida, ao mesmo tempo que se encontravam, num paradoxo difícil de ser explicado por mim.

Locais não presentes nos mapas “oficiais” das escolas, por não serem lugares considerados “reais”, mas se os mapas representam a realidade, o que torna algo mais real que o outro? Foi assim que a cartografia se aproximava do cinema e me permitia reler as lâminas grafadas com suas fronteiras estáticas, com folhas planas e sem rugosidades.

Foi vivendo isso tudo que comecei a me dar conta de que a vivência espacial é também marcada pelos sentimentos, que os morros, as elevações, os riachos não são meras formas na paisagem, mas são vidas e possuem nossas vidas, na mesma medida que as possuímos. Foi vivendo tudo isso que

compreendi que as imagens que formam meu mundo são constituídos de muitas formas e não somente pelos cânones cartesianos, tradicionais das racionalidades que se tornaram hegemônicas no mundo ocidental.

Nessa inebriante tessitura de caminhos, a partir da minha trajetória de vida como espectador, desde a infância e chegando aos dias atuais, penso em todos os espaços que passei e que por mim passaram, penso em suas representações, nas cartografias que nos constituem e no diálogo com Massey (2012) assumo a certeza de que não somos meros “pensantes” no mundo, mas produtores constantes de espacialidades

Diferente do tempo, parece, pode-se ver o espaço estender-se ao nosso redor. Tempo é ou passado ou por vir, ou o tão minimamente instantâneo *agora*, que é impossível apreender. O espaço, por outro lado, está *aí*. (...) Tome então, novamente, o trem de Londres para Milton Keynes. Mas, desta vez, você não está apenas viajando através ou cruzando o espaço (de um lugar – Londres – para outro Milton Keynes). Na medida em que o espaço é o produto de relações sociais, você também está ajudando, embora, neste caso, de maneira bem mais sutil, a *alterar* o espaço. Você é parte do processo constante de estabelecer e quebrar elos, que é um elemento na constituição de você mesmo, de Londres (que não terá o prazer de sua companhia naquele dia), de Milton Keynes (que o terá e cuja existência como um nó independente de comutação, em função disso, é reforçado), e assim, do próprio espaço. Você não está apenas viajando *através* do espaço ou cruzando-o, você o está modificando um pouco. Espaço e lugar emergem através de práticas materiais ativas. Além disso, este movimento seu não é apenas espacial, é também temporal. A Londres que você deixou para trás há apenas meia hora (enquanto você passa, velozmente, através de Cheddington) não é a Londres de agora. Já se alterou. Vidas foram impulsionadas para a frente, investimentos e desinvestimentos foram feitos na City, começou a chover muito fortemente (disseram que iria), uma reunião decisiva foi interrompida causticamente, alguém apanhou um peixe no canal Grand Union. (p. 174-175).

E a partir dele levantei indagações que foram a gênese dessa pesquisa:

Como as crianças produzem os mapas de seus locais?

Quais referências espaciais elas trazem?

Quais pontos e memórias são presentes em suas paisagens vividas?

O que trago aqui, nesta perspectiva, são achados de campo, reflexões e construções coletivas sobre esta pesquisa de mestrado acadêmico em educação, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (RJ) e que teve como objetivo dialogar com as formas de representação cartográfica das crianças dentro do contexto de um pequeno centro urbano de uma cidade do interior da região serrana do estado do Rio de

Janeiro. O projeto, ligado ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI (CNPq/UFF), tem como sustentação teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, o que possibilitou a criação coletiva de uma metodologia chamada de “Mapas Vivenciais”.

Sendo uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, através das vozes infantis e sobretudo do olhar da infância para as suas referências espaciais, a pesquisa possibilitou interpretar essa linguagem espacial infantil a partir da diferença peculiar entre o olhar da criança e do adulto sobre as representações cartográficas e das vivências socioespaciais.

Mantida a perspectiva de se pesquisar com as crianças e principalmente de fazer cartografia *com* as crianças – e a partir das indagações anteriores - surge a questão de pesquisa que move todo esse trabalho que é a de pensar “como as crianças concebem o espaço do centro de Areal (RJ) e como essa concepção pode ser transcrita para uma representação cartográfica”.

Esse trabalho passa assim, da leitura da paisagem pelas crianças para a paisagem representada por elas, fusões necessárias em outras formas de conceber o espaço e suas vivências.

O trabalho envolveu um diálogo com narrativas de memórias de alunos e também com outras narrativas de pessoas que vivem a cidade como o Sr. Antonio Morelli Carneiro, 85 anos e de Filomena Fernandes Carneiro, 79 anos.

Essas duas vozes iniciaram as ideias, reflexões e narrativas deste trabalho. Vozes que se constituíram em imagens das mais variadas formas como imagens do pensamento. Um vivência que se inicia com as minhas memórias de infância desta cidade, passando pelas vozes desses dois moradores que residem há mais de sessenta anos em Areal e encontrando finalmente as vozes/expressões das crianças da que retrataram, em seus mapas vivenciais, suas referências, suas histórias.

É a partir dessas vozes, portanto, que os fios dessa dissertação começaram a ser tecidos, não de forma linear, mas talvez como uma mandala em que traços, linhas, cores e imagens se encontraram, se construíram e se reconstruíram a cada instante em busca de várias outras imagens.

O que pensa, cria, constrói hoje esse pesquisador que tece palavras em forma de narrativas em meio a tantas novas lógicas e vivências?

Vigotski, que se configura como a principal base teórica dessa pesquisa, possibilita um olhar mais direto ao que diz respeito a idéia de vivência. E é justamente a partir desse olhar que, através das narrativas, das imagens-pensamento deste texto que me possibilitou fazer tal rico encontro entre as vivências da infância, em meio à história oficial e à paralela em que me inseria naquele momento e que a retomo com os olhos de hoje.

### **Vigotski: uma cartografia possível**

Considerado como um dos grandes pensadores do século XX, Vigotski tem como uma de suas características principais o fato de ter buscado uma forma mais abrangente de analisar e refletir sobre os processos psicológicos do ser humano numa perspectiva multifacetada e com base no materialismo histórico e dialético.

O olhar de Vigotski para o fato de que a história de cada um é um processo que se inicia logo no início da vida, principalmente no que se refere ao mundo da cultura como produto da imaginação e criação humana, é um dos elementos de sustentação para a proposta deste trabalho.

Portanto, a necessidade de compreensão do papel do meio neste processo, ao qual é muito importante localizar especificamente as influências do meio no desenvolvimento do ser humano, a partir do pensamento vigotskiano.

Para Vigotski, o meio está na relação mas não de forma determinante. É o que podemos pensar, por exemplo, sobre a relação da criança com o espaço que lhe é ofertado. O arranjo do espaço não irá fomentar a subjetividade do sujeito como muitos educadores pensam ao propor, por exemplo, o trabalho em “rodinha” com crianças, sem que esta abordagem esteja aportada em elementos reais de liberdade de se expressar e de se fazer ouvir. Este espaço ofertado inclusive, para a criança possui um outro arranjo que não aquele pensado pela ótica do adulto.

O entendimento do conceito de vivência teve início a partir das discussões no nosso grupo de pesquisa, quando abriu-se espaço para a análise do conceito proposto por Vigotski citado por Lopes:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI,<sup>10</sup> 2010 apud LOPES, 2012, p. 157)

Prestes (2012) reforça a importância da total compreensão do termo russo *Perejivanie* como “vivência” – e não “experiência” como anteriormente foi conhecido.

Dessa forma é necessário entender a vivência como a unidade entre o meio que é ofertado e a criança. Por isso não se pode considerar a relação da criança com o meio, como “interação” pois há uma unidade, no caso, a vivência.

Sendo assim, é possível pensar um meio que será ofertado com nossas intencionalidades e que a criança irá interpretar essa situação (e a criança sempre interpreta). Se a criança vivencia o meio, não há, portanto, interação e sim unidade, a ideia de vivência.

Tais reflexões me fazem tecer pensamentos díspares e ao mesmo tempo entrelaçados sobre a perspectiva trazida por Vigotski e as vivências socioespaciais das crianças – elemento central dessa dissertação.

Nesta perspectiva trago a contribuição de Lopes (2009):

O espaço das crianças é, portanto, um espaço geográfico, e pensar suas ações sobre este deve ser percebido nessas condições. A experiência sensório-motor, a percepção ambiental não pode ser compreendida apenas como um conjunto de maturações e ações, mas sim em planos culturalmente construídos, em que o processo de mediação

---

<sup>10</sup> VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

está sempre presente. A cultura de cada grupo é fundamental na construção de sua visão de mundo, é o elemento mediador entre o Eu-individual e o espaço que o cerca. A nossa relação com o espaço é, portanto, baseada numa mediação simbólica. Relacionamo-nos com ele através de símbolos, construídos e internalizados a partir do desenvolvimento de nossa história de vida criamos imagens e com elas atuamos sobre o mundo, mediados pelo espaço-tempo-grupo social que ocupamos. (p. 128)

## O encontro de vivências

Os alunos da Escola Municipal Antonia Marinho estavam ansiosos pela visita do tal professor que viria fazer uma atividade “de geografia” com eles – conforme havia sido anunciado anteriormente pelas professoras.

Foram duas turmas, com um total de 39 alunos, essa divisão possibilitava às duas professoras dividirem as disciplinas entre elas de modo a estarem em contato com os dois grupos.

A proposta da pesquisa neste momento da abordagem de campo, de forma resumida, poderia ser sistematizada da seguinte forma:

Atividade	Ações
Momento I: Exibição das fotografias aéreas de Areal.	Apresentação pesquisador aos pesquisados sobre o local representado seguido da proposta de fazer a delimitação do que seria o centro de Areal para os alunos,
Momento II: Construção do mapa vivencial.	A partir das delimitações construídas pelos próprios alunos no momento anterior, os mesmos receberam o contorno desta limitação para que pudessem registrar, em forma de desenhos os espaços de acordo com suas vivências, que foram narradas individualmente após a confecção do mapa.

Estávamos iniciando um momento que servia não apenas para buscar dos alunos o que eles compreendiam do espaço representado, mas também era uma forma de me aproximar do grupo, do pesquisador conhecer os sujeitos envolvidos no processo e também ser reconhecidos por eles, como nos aborda Corsaro (2005) a entrada no campo é crucial e o processo de aceitação é fundamental, ainda mais quando se trata de criança.

O primeiro momento se deu, portanto, a partir da análise dos alunos sobre fotos aéreas do centro da cidade que foram projetadas para que as crianças pudessem trazer suas percepções iniciais sobre o centro de Areal e, conseqüentemente, a possibilidade do surgimento de propostas pelos próprios alunos em relação aos recortes exibidos.

A partir deste ponto foi produzida a lâmina com os contornos do centro da cidade, o que se configuraria no espaço pré-existente, a partir do qual os sujeitos pesquisados criariam suas representações motivados pelas vivências nestes espaços e, por conseguinte a estruturação de narrativas sobre estas representações, conforme continuaremos a analisar neste capítulo.

A questão principal da pesquisa “como as crianças concebem o espaço e a representação cartográfica do centro de Areal (RJ)?” começou a ganhar expressividade justamente a cada encontro com o grupo de crianças.

Cada uma das trinta e nove crianças, produziu seu mapa do centro da cidade e, logo após, narraram informações sobre os locais escolhidos e também sobre a própria vivência do trabalho de campo proposto – elemento que surgiu naturalmente no decorrer das conversas. Essa era a proposta das atividades nesse momento cartografar o encontro entre as fotos de satélites, o contorno do mapa e o que as crianças trariam para aquela representação.

O momento das vozes dos alunos do quinto ano de uma escola municipal desta mesma cidade. As vozes de novos elementos que se juntarão às lembranças de Antônio, Mena e Reinaldo e que a partir das vivências em forma de representações espaciais trariam novas visões sobre essas relações espaciais que unem três diferentes gerações nesta dissertação.

O espaço geográfico entremeando todas essas lembranças, todas essas memórias. De posse desse ideário penso, portanto, que isso significa também adotar, tomar sobre si uma ideologia, trago novamente Lopes (2009) em uma afirmação que entendo como necessária para reiterar o que acima foi dito:

Assumir o espaço geográfico significa assumir que o nascimento humano ocorre num espaço intencionalmente elaborado, sem o qual não podemos pensar a dimensão do processo de humanização, e reafirma a máxima expressa anteriormente da condição indissociável do processo de geografização de espaços e sujeitos. É nessa dimensão que pensamos as intenções das crianças com o espaço que vivem, ocupam e transformam e ao qual se conformam, porém essa significação tem diferentes sentidos ao longo de sua própria construção. (p. 124)

É a partir dessa pequena – e importante – reflexão inicial que darei continuidade ao processo de análise dos mapas construídos na abordagem de campo.

No total foram confeccionados 25 mapas vivenciais, a partir do espaço ofertado – centro da cidade de Areal – delimitado pelos alunos no primeiro momento da pesquisa. Como forma de subsidiar a tessitura deste diálogo entre os mapas construídos, as narrativas das crianças e o aporte teórico que compõem a estrutura desta dissertação, após várias leituras do material produzido, busquei elaborar algumas categorias que pudessem contribuir para uma melhor – e ampla – análise/diálogo do/com o material construído pelas crianças.

As categorias foram construídas a partir de elementos colhidos das narrativas das crianças sobre os mapas vivenciais, tanto no que se refere ao que mais era citado por elas, passando pelas vivências de cotidiano, quanto pelas ideias/pensamentos implícitos nas falas.

Nesta perspectiva as crianças citaram os espaços que mais frequentam, em seu cotidiano no centro da cidade de Areal, a relação entre o mapa e a função deste enquanto elemento de localização, o mapa como possibilidade de criação por parte das vivências pessoais, entre outros.

Dessa forma a configuração das categorias se deu da seguinte forma:

1. Lugares que lembram (memória vivida);
2. Lugares que mais frequentam;
3. Função do mapa;
4. O mapa como canal de expressão artística;
5. O mapa como elemento que marca/registra o cotidiano das crianças;

As categorias aqui criadas se fazem necessárias justamente como forma/meio de aproximar o olhar do pesquisador – que inclusive trouxe o



espaço ofertado às crianças da Escola Municipal Antonia Marinho – “(...) às referências das próprias crianças, às suas lógicas próprias” (Lopes, 2009).

É importante ressaltar que as categorias surgem a partir dos desenhos e das narrativas das crianças que participaram da pesquisa.

Como por exemplo, na fala de João Batista (12 anos), “*desenhei a igreja, o supermercado e o parquinho, costumo ir ao parquinho*”, e completa “*o mapa é importante para as pessoas se localizarem*”.



### **As vivências e seus encontros**

A possibilidade de trabalhar/pensar a representatividade de uma cidade a partir de memórias foi uma vivência que se comprovou muito importante e necessária para o que a pesquisa se propunha.

Nesta perspectiva, o trabalho teve como fio condutor as memórias do adulto/pesquisador/autor deste trabalho em suas reminiscências de infância, passando – e ao mesmo tempo se entrelaçando – pelas memórias da história não oficial, mas que como disse anteriormente, também oficial – contada/narrada por seu Antônio e dona Filomena e, finalmente, chegando às crianças do quinto ano da Escola Municipal Antonia Marinho.

Pensar, escrever, buscar e pesquisar a partir – e através deste fio condutor me aproximou ainda mais dos pressupostos da teoria histórico-cultural, suporte principal das discussões em torno dos Mapas Vivenciais.

O fio das memórias, elemento imprescindível neste trabalho, as memórias vindas de outros espaços-tempos, próximos ou longínquos, não importa, são memórias constituintes do ser e estar neste mundo vivido a nas possibilidades de representação deste.

Pensar em todo o processo envolto nessa pesquisa me remete às falas dos alunos que produziram os mapas do centro de Areal, entre elas destaco a de Matheus (10 anos), que acabei escolhendo para dar título a essa dissertação, quando relata sobre o momento que criou seu registro: *“eu desenhei os lugares que eu conheço. Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo”*. O mesmo apelo presente na fala de seu Antônio....*Areal é o mundo*.

A afirmação de Matheus me remeteu diretamente àquela criança – descrita aqui nas páginas iniciais - que criava suas aventuras e seus mapas a partir do que via e sentia nas mais diversas formas de expressão, mas principalmente pelo cinema. Ambos queriam o mundo no mapa, mas não somente o mapa-múndi dividido politicamente entre as nações e sim os mapas da vida, os mapas das vivências, os mapas que exprimem meus sentimentos, olhares, percepções e emoções sobre o mundo.

Por isso tal vivência com as crianças foi tão importante. Em todos os mapas que foram produzidos pelas crianças que participaram desta pesquisa, mais próximo estive das idéias de Vigotski, principalmente no que se refere ao mundo vivido que está no entre-lugar.

Tentar compreender, fechar uma explicação concreta – com o risco de se tornar um caminho linear e sem volta – ou simplesmente estar em consonância com essa idéia de unicidade que, inclusive, desconstrói a idéia de interações que, graças a mais um dos encontros dessa pesquisa – aqui no caso o que se refere às novas traduções da obra de Vigotski – nos foi possível pensar.

Trazer à discussão o quanto a idéia de que “a criança está num lugar” deve ser (re)pensada, pois a ideia que discutimos e trazemos é que, acima de tudo, a criança é o lugar, constatação que é possível de se fazer justamente por causa do conceito de vivência.

Por isso tantos encontros e que sensação prazerosa em assim ter sido...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única. São Paulo : Braziliense, 2012

LOPES, J.J.M. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para debate teórico-metodológico. In: Educação em Foco – Diálogos entre as teorias da atividade sócio-histórico cultural. ISCAR Brasil e II Fórum Nacional. Ed Especial, Ed. UFJF, Juiz de Fora/MG, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapas narrativos e espaços de vivência: cartografando os lugares de infância. In: ANDRADE, Daniela B. S. Freire; \_\_\_\_\_ . Infâncias e Crianças - lugares em diálogo. Cuiabá ; Ed UFMT, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira; O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: \_\_\_\_\_; MELLO, Marisol Barenco. O jeito de que nós pensamos as coisas – dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro : Rovel, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. Quando crianças e dinossauros se encontram: uma experiência sócio-histórico-cultural na creche UFF. In: LIBERALLI, Fernanda Coelho; MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais. Campinas , SP: Pontes Editores, 2012.

MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: uma nova política de espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo : Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Tomo IV. Madri: Machado Libros, 2006.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Arte. São Paulo :Martins Fontes, 1999

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

# **TERRIROTIALIDADES INFANTIS: A GEOGRAFIA ESCOLAR COM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE**

**Bruno Muniz Figueiredo COSTA**

**Universidade Federal de Juiz de Fora  
Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância –  
GRUPEGI/UFF**

A ampliação dos estudos e pesquisas sobre crianças e infâncias no Brasil nos últimos anos tem nos trazido algumas inquietações, especialmente com relação à expansão do ensino fundamental para nove anos. A inclusão das crianças de seis anos de idade neste novo segmento traz em seu bojo mudanças estruturais importantes e que demandam reflexões e investigação, especialmente por tratar-se de um processo ainda muito recente e que reorienta todo o debate curricular nas escolas públicas e privadas brasileiras.

Dentre as mudanças, a constituição da Geografia Escolar, cujo momento inaugural neste segmento de ensino passa a ser com as crianças de seis anos de idade, desperta o nosso maior interesse. Este é o desafio que tem nos movido na realização de nossa pesquisa, a partir da qual partilhamos algumas reflexões no presente texto.

Entendemos que a Lei 11274/2006 (BRASIL, 2006) não se restrinja em ser apenas um dispositivo legal, mas um (re)definidor do currículo oficialmente prescrito para o trabalho nas escolas. Assim, é de fundamental importância que possamos compreender como este currículo é praticado no cotidiano da escola pelos sujeitos da pesquisa: professores e crianças.

A referida pesquisa tem como objetivo principal *compreender a constituição da Geografia Escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Para tanto, temos desenvolvido uma investigação de ordem qualitativa, no município de Juiz de Fora, Brasil, com duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas públicas, colocando em diálogo o currículo prescrito, através da análise dos documentos oficiais, e o currículo praticado, através da realização da etnografia em sala de aula e de entrevistas semiestruturadas com crianças e professores.

**Infâncias, crianças e Educação em tempos neoliberais**

As crianças sempre estiveram presentes nas diversas paisagens do mundo, cumprindo diferentes funções e ocupando lugares de acordo com os grupos humanos aos quais pertencem. Sua presença – mesmo que silenciada – não pode ser negada. Dessa forma, existem várias formas de ser criança e viver a infância, de acordo com o contexto em que se insere. Falamos, portanto, de crianças e suas infâncias e da necessidade de desnaturalizar alguns aspectos da temática.

É possível afirmar que a visão hegemônica de infância nasceu com o advento e a expansão do sistema capitalista, consolidando-se no século XIX. O paradigma científico da modernidade, calcado no positivismo e nas ideias racionalistas trouxe mudanças profundas na forma de ver o mundo e, especialmente, de se conceber o espaço geográfico, o tempo e o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o espaço passou a ser tratado como superfície métrica, mensurável e hierarquizada, palco para as ações humanas submetido aos ditames do tempo. Este, por sua vez, reduziu as temporalidades a uma perspectiva única e linear, como se a vida pudesse ser reduzida a uma sequência de fatos. E assim também era pensado o desenvolvimento humano: de forma linear, sequencial e organizada em etapas. Assim, vemos que o modelo hegemônico de infância atravessou os séculos XVIII e XIX compondo uma única narrativa.

Em sua dimensão espacial, a infância foi levada em direção ao privado, protegida em casa pela família ou pela escola, que substituíram a convivência nas praças e demais espaços públicos em coletividade com amigos e vizinhos e as práticas em meio aos adultos. Aliás, a escola era um meio de separar as crianças dos adultos, de forma que pudessem ser educadas, protegidas, cuidadas e preparadas para o mundo, perspectiva que guardava a infância como etapa biológica do desenvolvimento e a criança como um ser incompleto até que chegasse a idade adulta. Ao longo dos últimos séculos, o sistema capitalista sofreu mudanças e adaptações sem, contudo, alterar a sua essência. E junto com sua expansão pelo mundo, essa forma de ver as crianças e a infância veio a reboque.

Compondo o campo de estudos da infância, a Sociologia da Infância (obras diversas), especialmente a partir dos anos 1980, vem desconstruindo visões que consideram as crianças e infâncias em um modelo ideal, colaborando para uma perspectiva que aborda a infância como um fenômeno complexo e multidimensional e as crianças como sujeitos sociais ativos. Qvortrup (2010) vê a infância como categoria estrutural geracional definida por parâmetros econômicos, políticos, culturais,

tecnológicos, ideológicos e discursivos. Nesse sentido, recusa a infância como período, mas como permanência que se transforma com a entrada e saída de seus constituintes.

Sua tese do contrato entre gerações afirma que até o século XIX as crianças começavam a trabalhar quando tinham condições e, em determinado tempo, passavam a cuidar de seus próprios idosos. Contudo, com a industrialização, a urbanização e os demais processos relacionados, as crianças saíram do trabalho infantil clássico para a escolarização, o que contribuiu, aos poucos, para que deixassem de ser reconhecidas como contribuintes ativas. Na realidade, com a transição para a sociedade industrial, o Estado passou a se apoderar do trabalho das crianças – que passou a ser o trabalho escolar - no lugar dos pais. Portanto, se na sociedade pré-industrial o trabalho das crianças era reconhecido, sua imagem não condiz com a perspectiva hegemônica da infância como etapa de proteção. Logo, com a escolarização, o seu trabalho se reconfigura, mas perde tal reconhecimento (QVORTRUP, 2011).

O avanço do projeto neoliberal nas últimas décadas dotou esse processo de novas feições. O sujeito, jogado para fora do coletivo, foi submetido a uma lógica do individualismo e do consumismo. Isso se estendeu às crianças e infâncias, na medida em que passaram a ser alvo dos mecanismos intensificadores produtivistas para o consumo. Através dos programas de TV, músicas, propagandas, lugares pensados como *para* crianças, brinquedos, alimentos e demais produtos, o neoliberalismo toma a infância para si. Mas de forma especial e grave, as ideias neoliberais tem marcado a infância ao incutir os seus princípios nos rumos da Educação.

A expansão temporal da escola pública obrigatória, nos dias atuais, é um dos principais marcos da reinstitucionalização da infância no Brasil. Porém, basta que caminhemos pelas ruas e periferias de nossas cidades, bem como nas zonas rurais para reconhecermos a notória exclusão de muitas de nossas crianças das atividades escolares, bem como condições de vida em situação de risco. Por outro lado, muitas das crianças que constam nos dados oficiais como estudantes acabam por sofrer outro tipo de exclusão: não se identificam com o que é ensinado nas escolas e abandonam os anos escolares posteriores.

Os princípios neoliberais que se consolidaram na economia brasileira nos anos 1990 produziram um Estado mais flexível e a ausência de regulamentação econômica atendia aos interesses do capital. A lógica do mercado passou, assim, a regular todos os âmbitos da sociedade, inclusive a Educação, culminando especialmente nas reformas curriculares. Segundo Libâneo (2012, p. 15), tal perspectiva trata da

“(...) universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96), entre outras” (grifos do autor).

Nossas crianças também estão inseridas na mesma lógica. Não é possível pensar a infância descolada do contexto neoliberal e de seus pilares - autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade e fragmentação, dentre outros -, que tocam as suas vivências no mundo (FRIGOTTO, 2005). Também não é possível considerar o trabalho docente fora deste contexto. A realidade de grande parte dos professores brasileiros é reconhecidamente da precarização, da falta de estrutura e dos baixos salários, além dos desafios relativos à formação docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dentro da amplitude do tema, temos nos preocupado com a constituição da Geografia Escolar com as crianças de seis anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental. Afinal, se considerarmos o currículo como concretização de fins sociais e culturais da educação dirigido a determinados professores e alunos de determinado contexto (SACRISTÁN, 2000), importa muito a forma como pensamos as crianças e, especialmente, as suas Geografias.

Nesse sentido, temos assumido a perspectiva de Goodson e sua perspectiva de construção social do currículo. Para o autor, o currículo apresenta duas dimensões que se atravessam: a prescritiva (currículo como fato) e a cotidiana (currículo como prática):

“Em certo sentido, a promoção do conceito de ‘currículo como fato’ responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o ‘currículo como prática’ dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa” (GOODSON, 2012, p. 19).

Em nossas pesquisas, temos considerado os documentos oficiais (leis e orientações pedagógicas, dentre outros) como importantes elementos constituintes do currículo prescrito. Paralelamente, partilhamos o cotidiano das salas de aula com crianças de seis anos para compreender as práticas deste currículo e como nele se constitui a Geografia.

## **Aspectos legais da expansão do ensino fundamental: o currículo prescrito**

Os processos de ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil já vêm acontecendo há algum tempo. A Lei 4024/1961 (BRASIL, 1961) estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; isto mudou com o Acordo de Punta del Este e Santiago (1970), que estabeleceu a obrigatoriedade em cinco anos; a Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971) ampliou a obrigatoriedade para oito anos e a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) sinalizou a ampliação para nove anos de duração, a iniciar-se com a entrada da criança aos seis anos de idade. Com a lei 11274/2006 (BRASIL, 2006), foi instituído o ensino fundamental com duração de nove anos, incluindo as crianças de seis anos de idade.

Trata-se de um processo situado em um amplo contexto de discussões entre países da Europa e da América Latina, que considerava a universalização do acesso e aumento do tempo de escolaridade obrigatória. Assim, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos está calcada em um amplo movimento do mundo, com aspectos múltiplos.

No entanto, não é possível transformar um sistema educacional estabelecido há décadas apenas pela força da lei. Dentre as várias implicações que se desdobram de uma política como esta (organização do espaço-tempo escolar, adequação de estrutura das escolas, formação de professores, verbas, recursos didáticos, gestão, sistemas de avaliação, entre outras), é necessário realizar um recorte pela amplitude da temática.

A reforma de expansão do ensino fundamental atuou diretamente sobre o currículo das escolas, especialmente através de documentos oficiais com orientações pedagógicas organizadas pelo Governo Federal e destinadas aos professores, em sua maioria, somente após a implementação da Lei (BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. D., 2007). Tais orientações trazem importantes concepções que evidenciam contradições importantes em sua implantação.

Os documentos fogem da perspectiva que trata as crianças por sua incompletude, reconhecendo-as como sujeitos sociais ativos que vivem suas infâncias de acordo com seus contextos. Defendem ainda a importância das escolas serem para a criança espaços que lhes garantam as dimensões afetiva, social, cognitiva e psicológica, bem como que respeitem as especificidades da infância, especialmente na atividade do brincar.



Quando tratam da concepção de desenvolvimento, os documentos oficiais guardam uma postura ambígua. Se por um lado, reconhecem a importância das experiências das crianças no mundo para a aprendizagem, por outro, trata a infância em uma perspectiva de etapa de desenvolvimento, fixa, datada.

A mesma ambiguidade está presente quando se referem às concepções de avaliação, pois os documentos afirmam a importância de que seja qualitativa e processual, abarcando aspectos do cotidiano da escola. Por outro lado, supervaloriza as avaliações externas em larga escala que adotam um modelo de aluno ideal e descontextualizado, além de classificar escolas e professores, que tem parte de seus financiamentos e remunerações vinculados aos resultados obtidos.

Ao conceberem o currículo, os documentos o consideram como uma seleção de saberes que compõem uma base nacional que inclui a Geografia. Por outro lado, mencionam a importância de se valorizar os saberes dos professores, especialmente das crianças, nessa etapa de ensino, apesar de não indicarem como isso poderia ocorrer. Além disso, a maior parte das avaliações externas mantém o foco sobre a alfabetização e a matemática em detrimento tanto dos saberes cotidianos de professores e crianças quanto dos demais campos do saber.

O foco principal das orientações incide sobre o processo de alfabetização. Os documentos apontam para uma percepção de que a idade certa para o início do processo seria aos seis e não aos sete anos de idade. A defesa é por um processo que garanta às crianças mais tempo e que não se prenda apenas à aquisição de uma nova técnica de leitura e escrita, mas que contribua também na ampliação de sua leitura de mundo, o que coloca em destaque a importância dos diversos campos do saber.

Com a expansão, a Geografia oficialmente passou a fazer parte do novo trabalho com as crianças de seis anos como um componente curricular obrigatório. Porém, os documentos de orientação pedagógica do MEC não a apresentam com muita clareza, podendo causar equívocos em relação ao seu papel na prática docente com as crianças.

Um dispositivo legal, por si só, não tem força suficiente para transformar profundamente um sistema historicamente estabelecido. Ainda mais por um texto de lei que não traz as marcas daqueles que mais seriam tocados por esta proposta: crianças e professores, que tiveram uma participação indireta – ou não tiveram participação, no caso das crianças – na elaboração da nova lei.

### **As crianças de seis anos e a Geografia Escolar**

Em nossas pesquisas, temos tomado as crianças e seus espaços geográficos como nosso tema principal. Em concordância com Lopes (2009, p. 121), empregamos o termo *geográfico* para indicar o espaço da presença humana, socialmente construído ao longo da história de nossa espécie. A aparente dimensão reducionista e simplória com que justificamos o uso do termo guarda uma complexidade que nos permite assumir uma orientação em nossos trabalhos: a condição indissociável entre a produção do espaço geográfico e o processo de humanização.

Como sujeitos sociais ativos, nossas crianças lidam com o espaço desde o nascimento. E percebemos que o espaço Geográfico não surge como um mero palco para suas ações. Suas Geografias da Infância (LOPES e VASCONCELLOS, 2005) são vivenciadas na transformação/conformação, disputa, subversão da ordem, brincadeiras, dentre outros e, especialmente, através uso da fala como ferramenta para perceber e apreender os espaços que vivenciam. Paralelamente, os espaços vão constituindo suas subjetividades, pelos significados que constroem em suas vivências.

Um olhar sensível para as singularidades da infância que chega ao ensino fundamental aos seis anos reconhece a condição de sujeitos Geográficos de nossas crianças e contempla a espacialidade de suas vivências, especialmente na Geografia ensinada na escola. Uma educação que abarque os sujeitos em sua totalidade não pode prescindir de sua espacialidade. Ao ingressarem na escola, as crianças levam consigo os diferentes espaços que vivenciam, produzindo significados que constituem conceitos espontâneos construídos cotidianamente. Portanto, precisamos conhecer melhor nossas crianças... precisamos conhecer melhor as suas Geografias.

O ensino de Geografia com as crianças nas escolas brasileiras remonta ao período do Brasil Império (1822-1889). Apesar das escolas de primeiras letras priorizarem a matemática, a leitura e a escrita, além da doutrina religiosa, os saberes Geográficos estavam indiretamente presentes através dos textos dos livros utilizados por professores e alunos. Segundo Vlach (2004, p. 189):

“(...) o ensino de Geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais.”

A institucionalização da Geografia ocorreu por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário, mais conhecida por Reforma Capanema (1946). Produto do capitalismo industrial, a lei atendia às novas demandas da sociedade urbana brasileira. Dentre outros aspectos, indicava a Geografia no primário, mas o que se verificava na prática era uma escola que adestrava o indivíduo a ler e escrever o nome (NOVAES, 2006).

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 é que podemos dizer que a Geografia ganhou, de fato, espaço no currículo oficial e prescrito no Brasil. Contudo, os diversos campos de saber tradicionalmente vêm sendo negligenciados em nome de um processo de alfabetização calcado em uma apropriação da técnica, muito mais do que em ampliar os horizontes das crianças compreenderem o mundo, incluindo nele as suas marcas.

Baseados em Vigotski (2000, p. 244), entendemos que a importância do trabalho pedagógico reside na ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos a partir de suas vivências, através da aproximação entre os conceitos que o sujeito constrói no cotidiano e os conceitos cientificamente elaborados, mais complexos em sua constituição. Nesse sentido, o debate atribui ao ensino de Geografia um papel fundamental. Afinal, tratar dos eventos e fenômenos do mundo pela perspectiva do espaço implica considerar os sujeitos Geográficos e, dentre eles, as crianças que vivenciam muitos de tais eventos e fenômenos em seu cotidiano. Não devemos desconsiderar tais vivências... Mas também não podemos ficar girando em torno delas. Do contrário, corremos o risco de um processo educativo calcado no espontaneísmo, alheio a uma educação, que “(...) só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo (VIGOTSKI, 2010, p. 10)”.

Ao ensino de Geografia com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental cabe a função de garantir as aproximações ao patrimônio conceitual desse campo de conhecimento em diálogo com os demais campos, enquanto reconhece nele as suas vivências. Uma Geografia que também se faz na escola, garantindo às crianças amplas possibilidades de diálogo com o mundo e do reconhecimento de si mesmas.

Atingindo essas condições, realizaremos uma “educação como prática revolucionária”, como ação cotidiana que muda a totalidade das circunstâncias e nossa existência Geográfica e histórica. Esta mudança advém do processo de significação – essencialmente humano – da atividade emergente, que é transformador e revolucionário para as próprias crianças (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 60).

## **Breves reflexões acerca dos achados de campo**

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental guarda consigo alguns desafios relacionados às múltiplas visões que temos sobre tais sujeitos e suas infâncias. A opção pelo termo no plural já indica o nosso reconhecimento de que em cada lugar e tempo, os grupos humanos produziram diferentes concepções do que seja infância e o que é ser criança em determinado contexto cultural.

Ao considerarmos o trabalho pedagógico, as muitas concepções de crianças e infâncias abrem ao professor uma gama de possibilidades de ação. No entanto, o mais importante é que possamos manter nosso foco sobre a criança em suas singularidades, a partir das construções que estabelece nas vivências em seu meio sociocultural. Quando apuramos nosso olhar para tais vivências, podemos nos aproximar, não apenas do que elas se apropriam do mundo, mas do que lhe devolvem, por suas autorias.

Retomando os desafios citados anteriormente, Corsino (2007, p. 57) nos afirma que não há dúvidas de que muitos de nós, professores, consideramos as crianças como sujeitos do processo educativo e, cotidianamente, buscamos formas de valorizarmos seus conhecimentos e produções. Mas alerta para o fato de que conseguimos observar em nosso cotidiano, dois outros exemplos de posições tomadas pelos professores. Uma primeira, em que o foco incide sobre o conteúdo a ser ensinado, muitas vezes amparado pelo livro didático e nas imposições adultas sobre organização espaço-temporal e os procedimentos de aprendizagem. Uma segunda, inversa, em que o foco está sobre a criança de uma forma que o compromisso do adulto e da escola com os conhecimentos e sua aprendizagem ficam subordinados às suas vontades.

O que estamos defendendo através da análise preliminar do currículo prescrito são as ausências de professores e crianças, dos processos de elaboração da lei e dos documentos oficiais. O mesmo podemos dizer da Geografia, pois sua condição um tanto indefinida dentro das orientações oficiais lhe coloca em uma situação marginal.

Na contramão, esta pesquisa considera professores e crianças por suas presenças, como sujeitos sociais ativos, que produzem saberes, transformam o mundo e por ele são marcados. São sujeitos que, em suas vivências, constroem significados a partir das relações que estabelecem entre si e com os aspectos do meio (VIGOTSKI, 2010), inclusive, em sua condição Geográfica.

As investigações tem nos mostrado que as escolas, professores e, sobretudo as crianças, sofrem uma grande pressão dos programas de avaliação para que a alfabetização ocorra na “idade certa”. Não é incomum nos depararmos com rotinas de aula rígidas, engessadas, sobre as quais paira uma atmosfera de tensão para aprender a ler e escrever, não só da parte das crianças, mas também dos professores e até mesmo dos pais ou responsáveis.

As crianças são inseridas cada vez mais precocemente em uma lógica de produção e suas atividades escolares são um reflexo disso. É comum vermos rotinas de aula, nas quais o brincar, atividade-guia dessa faixa etária, ou está ausente, ou ocorre de forma pedagogizada. É impossível estimar o quão empobrecedora é essa situação, visto que é na brincadeira que as crianças podem ir além de si, apropriando-se da realidade com suas lógicas infantis, com suas formas de ver o mundo. Contraditoriamente, é na brincadeira sufocada pela escola que a criança marca sua autoria frente ao mundo.

Os professores, por sua vez, veem sua autonomia profissional cada vez cedendo mais espaço a uma postura de meros reprodutores. As carências de sua formação somadas às exigências verticalmente impostas pelos dispositivos legais fazem com que se tornem aplicadores de metodologias desenvolvidas fora do contexto da escola.

A experiência humana no mundo não cabe em formatos como este, que buscam moldá-la de forma rígida e idealizada. Nosso entendimento sobre a questão é reforçado pela condição ativa com que as crianças lidam com o currículo, interpretando-o de deixando nele as suas marcas, de modo que o que se constrói na escola é outro currículo, praticado, assinado também por elas.

Dessa forma, situações claramente destinadas ao aprendizado das primeiras letras, à escrita, e leitura se transformam em suporte para as brincadeiras e o devaneio, como uma forma de reler o que lhes é proposto pelo currículo prescrito. Assim, dois lápis cruzados podem se transformar em um avião que lhes possibilita explorar mil lugares, uma folha de papel enrolada vira uma luneta através da qual veem o seu mundo e um peixe no aquário é mesmo um peixe, que veio de algum lugar muito distante.

As crianças levam o mundo para a escola. Através do que vivenciam nos diferentes lugares, das informações que recebem pela TV, internet e outros meios, pelo que aprendem partilhando as vivências com os adultos e outras crianças, constroem discursos que também são marcados por um teor geográfico.

Durante as aulas, frequentemente as crianças insistem em contar sobre lugares que conhecem ou que desejam conhecer. Através da narrativa sobre os diferentes

lugares, a descrição dos elementos que compõem as suas paisagens, as crianças vão apresentando o mundo umas às outras e também à professora.

Não é incomum também a ocorrência de lugares imaginários. As crianças vão construindo em suas brincadeiras diferentes lugares onde se dão as ações. Capturando elementos do mundo, imaginam paisagens diversas, criam situações em novos lugares.

São Geografias outras, calcadas em suas Geografias da Infância, quase desconsideradas pela escola e pelos documentos oficiais. Mas estão com as crianças, constituem suas subjetividades, marcam suas vivências. E quanto a isso, não há dispositivo legal que sufoque.

### **Considerações Finais**

É tempo de recolocarmos a Geografia Escolar no patamar que lhe é devido. Isso não significa, contudo, reorganizá-la como uma disciplina que olha para si mesma. Até porque, se assim for, teremos promovido apenas a manutenção do que aí está, sem abri-la às demais áreas do saber, sem a busca do diálogo com outros campos. A caminhada é longa, ainda há muito por fazer e isso somente será possível quando assumirmos o rigor e a seriedade necessários para tratar dos desafios da educação.

Ao estudar Geografia, as crianças dialogam com o mundo, ampliando os seus significados e transformando em discurso as suas observações e análises. Dessa forma, entendemos que a função da Geografia na escola seja possibilitar às crianças apreenderem a leitura e escrita do mundo por sua condição geográfica.

No entanto, para atingirmos esse patamar é necessário repensar as funções da instituição escolar e de tudo o que nela se realiza. Para que serve a escola instrumental quando o que deveria prevalecer é a possibilidade de contribuição da escolarização para o desenvolvimento humano? A escola como meio social educativo é um meio complexo organizado para que a criança possa se desenvolver. Nessa perspectiva, a inclusão no processo de alfabetização de elementos da Geografia é salutar. A fala e os conceitos do cotidiano entram na escola carregados de teor geográfico e devem ser uma ponte para que a criança acesse a gêneros de discurso e conceitos mais complexos. É importante possibilitar aos alunos o impulso para além do seu cotidiano. A escola é um espaço aberto, altamente modificável, porque suas crianças não podem ser conformadas e caladas.

## Referências Bibliográficas

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. D. **Ensino fundamental de seis anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. *Lei 4024, 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada. Brasília: [s.n.], 1961. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11628802/lei-n-4024-de-20-de-dezembro-de-1961>. Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei 5692, 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada. Brasília: [s.n.], 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 17/02/2014.

\_\_\_\_\_. *Lei 11274, 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental (...). Brasília: [s.n.], 2006a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: JEANETE BEAUCHAMP; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, R. D. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 135.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 77-108.

GOODSON, I. F. *Currículo*: teoria e história. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38, 2012. 13-28.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: JADER JANER MOREIRA LOPES, M. B. D. M. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 274.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da Infância*. Juiz de Fora: FEME, 2005. 80 p.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOVAES, Í. F. D. *A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*. Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Pós-graduação em Geografia: [s.n.], 2006. 202 p. Orientadora: Vânia Rubia Farias Vlach.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 631-643, maio/ago 2010. ISSN 2.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, p. 323-332, maio/ago 2011. ISSN 47.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 3ª ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-217.