

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



Isabela Damasceno Franck de Souza

Muito além das quatro paredes:
a escola como lugar de afetividade e pertencimento em sua espacialidade

Juiz de Fora

2026

Isabela Damasceno Franck de Souza

Muito além das quatro paredes:
a escola como lugar de afetividade e pertencimento em sua espacialidade

Trabalho de conclusão de curso apresentado como etapa final
da graduação do curso de pedagogia da Universidade Federal
de Juiz de Fora

Orientador: Prof. Jader Janer Moreira LOPES

Juiz de Fora
2026

Souza , Isabela Damasceno Franck de.

Muito além das quatro paredes: : a escola como lugar de afetividade e pertencimento em sua espacialidade / Isabela Damasceno Franck de Souza . -- 2026.

31 f. : il.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2026.

1. Educação Infantil . 2. Afetividade . 3. Espaço Escolar . 4. Rodas de Conversas . 5. Mapa Vivenciais . I. Lopes, Jader Janer Moreira, orient. II. Título.

AGRADECIMENTO

A Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho. À minha família, pelo amor incondicional, paciência e incentivo diário, que me motivaram a seguir firme mesmo nos momentos mais desafiadores. Ao meu orientador Jader Janer, pela dedicação, paciência e valiosas contribuições, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. À Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques, pela receptividade e acolhimento durante a realização da pesquisa, abrindo suas portas para que este estudo pudesse se concretizar. Aos professores e colegas de curso, pelas trocas de conhecimento e experiências que enriqueceram minha formação. Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

O presente trabalho investiga a importância da afetividade na construção da relação entre a criança e o espaço escolar na Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se nas teorias de Henri Wallon, que posiciona a afetividade como eixo central do desenvolvimento humano, e nos conceitos de Topofilia de Yi-Fu Tuan, que discutem a transformação do espaço abstrato em lugar de pertencimento. O objetivo central foi analisar como os alunos percebem e significam os diferentes ambientes da escola, utilizando o mapeamento vivencial como ferramenta de expressão. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e descritiva, configurando-se como uma pesquisa-ação. Foram realizadas rodas de conversa, pautadas na ética da escuta e na participação ativa dos sujeitos. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a produção de desenhos mediada por um código de cores, sinalizando sua relação com os espaços. Os resultados demonstram que a escola pesquisada possui um ambiente altamente acolhedor, evidenciado pela dificuldade dos alunos em identificar locais de isolamento. Conclui-se que a valorização das narrativas infantis e a organização de espaços afetivamente seguros são estratégias fundamentais para a promoção do bem-estar e a prevenção de conflitos no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Afetividade. Espaço Escolar. Rodas de Conversa. Mapas Vivenciais.

Abstract

This study investigates the importance of affectivity in the relationship between children and the school environment in early childhood education. The research is based on the theories of Henri Wallon, who positions affectivity as a central axis of human development, and on the concepts of “Topophilia” by Yi-Fu Tuan, which discuss the transformation of abstract space into a place of belonging. The central objective was to analyze how students perceive and give meaning to the different environments of the school, using experiential mapping as a tool for expression. The methodology adopted was qualitative and descriptive, configuring itself as action research. Discussion circles were held, guided by the ethics of listening and the active participation of the subjects. As a data collection instrument, drawings mediated by a color code were used, indicating their relationship with the spaces. The results demonstrate that the school studied has a highly welcoming environment, evidenced by the students' difficulty in identifying isolated areas. It is concluded that valuing children's narratives and organizing emotionally safe spaces are fundamental strategies for promoting well-being and preventing conflicts in the school context.

Keywords: Early Childhood Education. Affectivity. School Space. Circle Time. Experiential Maps.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
2.PREFÁCIO: MINHAS ESPACIALIZAÇÕES ESCOLARES.....	13
3.REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
4.REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	20
5.RELATO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MAPEAMENTO AFETIVO DA ESCOLA.....	23
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERENCIAS.....	31

1. INTRODUÇÃO

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que
aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se
esqueceu.

chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

**(Carlos Drummond de Andrade, 1930,
p.10)**

O poema presente na epígrafe que abre esse texto é construído através da indicação de delimitação de espaços (o campo, a sala de costura, o quintal/mangueiras, a fazenda "sem fim") da vida do poeta. Cada espaço está carregado de um afeto: a figura distante do pai, o cuidado da mãe, a solidão reflexiva do menino, e a nostalgia do adulto que percebe, tardiamente, a beleza daquele cenário (daquela "história"). O espaço da infância torna-se o lugar mítico da memória afetiva e uma dimensão fundamental da vida humana.

É com esse poema que convoco e convido você leitor(a) a mergulhar nessa produção acadêmica cujo objetivo é refletir sobre a relação afetiva que construímos com o espaço. Uma das motivações que me levaram a produzir este trabalho surgiu a partir de um contexto alarmante que tomou conta dos noticiários nos últimos anos: o aumento da violência nas escolas, especialmente os ataques contra estudantes ou ex-estudantes. Era março de 2019, quando assisti pela tv um noticiário sobre o massacre na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), chocou o país quando dois ex-alunos invadiram uma escola armada e mataram oito pessoas, incluindo estudantes e funcionários. Esse episódio trouxe à tona debates sobre *bullying*, saúde mental e falta de suporte emocional para crianças e adolescentes. Essas temáticas invadiram minha mente, me mobilizaram, me levantaram muitas reflexões e me levaram a questionar como era a relação dessas pessoas com o espaço escolar antes de chegarem ao ponto de praticarem tais atrocidades.

O trágico evento ocorrido nesta cidade de São Paulo foi intensamente noticiado pela imprensa brasileira e também pelas mídias sociais:

Nos anos seguintes, outros ataques em escolas no Brasil reforçaram a gravidade do problema. Em 2022, um adolescente matou quatro crianças e feriu várias outras em uma creche em Blumenau (SC). Já em 2023, o país viveu uma sequência de ataques, como o caso do aluno de 13 anos que esfaqueou uma professora até a morte em São Paulo. Além disso, outros países também enfrentaram essa questão há anos, como os Estados Unidos, onde massacres em escolas, como o de Columbine (1999) e o de Sandy Hook (2012), evidenciam a necessidade urgente de discutir os fatores que levam os jovens a atos extremos de violência.

Tais fatos também foram divulgados amplamente nos noticiários brasileiro e nas mídias sociais:

https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/2023-ja-e-o-ano-com-mais-ataques-em-escolas-diz-ong

ANDES
SINDICATO NACIONAL

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Entidade Documentos Comunicação Agenda Jurídico Espaço de Lutas Contato Buscar...

2023 já é o ano com mais ataques em escolas, diz ONG

Publicado em 20 de Junho de 2023 às 13h14.

Desde 2002 foram contabilizados 25 casos que deixaram 139 vítimas, sendo 46 fatais. Dois estudantes morreram após um ataque a tiros no Colégio Estadual Professora Helena Kolodny, em Cambé, no norte Paraná, na segunda-feira (19). O autor dos disparos é um ex-aluno de 21 anos que utilizou um revólver, segundo a Polícia Militar. Ele foi detido e encaminhado à delegacia. Karoline Verri Alves, de 17 anos, e Luan Augusto, de 16 anos, eram namorados e estudavam na mesma escola.

O episódio soma-se à extensa lista de ataques a escolas nos últimos anos e colocou 2023 como o ano que mais registrou episódios de violência com sete ataques, seguido por 2022 com seis, e 2019 com três casos. O levantamento foi feito pelo Instituto Sou da Paz, uma organização sem fins lucrativos e que criou a primeira campanha de desarmamento no país.

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

Dez anos de crime de Mariana: impunidade, destruição e luta por justiça

O rompimento da barragem de Fundão, da mineradora Samarco, em Mariana (MG), completou dez anos na quarta-feira...

EVENTOS

NOVEMBRO 2023

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
26	27	28	29	30	31	1
<small>mais +2</small>	<small>mais +1</small>	<small>mais +2</small>				
2	3	4	5	6	7	8
<small>sexta</small>	<small>sábado</small>	<small>domingo</small>		<small>sexta</small>	<small>sábado</small>	
9	10	11	12	13	14	15
<small>mais +2</small>	<small>terça</small>	<small>quarta</small>		<small>terça</small>	<small>quarta</small>	
16	17	18	19	20	21	22
				<small>mais +2</small>	<small>terça</small>	<small>quarta</small>
23	24	25	26	27	28	29
	<small>sexta</small>	<small>sábado</small>	<small>domingo</small>			

https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/de-columbine-e-sandy-hook-a-uvale-de-os-piores-tiroteios-em-escolas-nos-eua/

CNN BRASIL

Ao vivo Política WW Money Esportes Pop Viagem & Gastronomia COP30

De Columbine e Sandy Hook a Uvalde: os piores tiroteios em escolas nos EUA

Episódios de violência nas escolas marcaram a história das últimas décadas do país norte-americano

Da CNN em Especial

25/05/22 às 10h27 | Atualizado 25/05/22 às 10h27

Mais Lidas

Gabarito Enem 2025: veja as respostas certeiras da prova verde

Enem 2025: MEC divulga tema da redação; saiba qual

Esses acontecimentos despertaram em mim uma inquietação: o que leva crianças e adolescentes a chegarem a um ponto de extrema agressividade? Como a escola pode atuar na prevenção desse tipo de tragédia? Ao refletir sobre esse problema, percebi uma lacuna na minha formação: não estudei essa questão durante minha trajetória acadêmica, mas entendi que a afetividade poderia ser um caminho relevante para abordar essa questão desde a infância. Assim, decidi me aprofundar no tema, buscando compreender como as emoções influenciam o comportamento humano e de que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento emocional das crianças.

Para fundamentar esta pesquisa, recorri a teóricos como Henri Wallon, psicólogo, médico e filósofo francês que estudou profundamente o desenvolvimento infantil e destacou a importância das emoções nesse processo. Para Wallon, as emoções não são apenas reações espontâneas, mas específicas, um dos principais pilares da construção do pensamento e da socialização. Ele argumentou que, nos primeiros anos de vida, a afetividade tem um papel central no desenvolvimento da criança, influenciando suas interações com o mundo e sistematizando sua forma de aprender e se formar como ser humano. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional estão interligados, e ignorar as emoções na educação significa negligenciar um aspecto fundamental da formação humana.

Mas surgiu uma questão: Será que nós criamos laços afetivos com os lugares? Na busca dessa resposta tive acesso a outros referenciais teóricos, para pensar sobre a relação do estudante com o espaço escolar, me deparei com as pesquisas do geógrafo chines, chamado Yi-Fu-Tuan, atualmente vivendo nos Estados Unidos e sua obra clássica Topofilia (1980). Segundo Tuan (1980), há uma distinção essencial entre Espaço e Lugar, vistas a partir da experiência humana. O Espaço é frequentemente associado à liberdade e ao movimento, enquanto o Lugar representa o centro de segurança, de significado e de laços afetivos. O ser humano tende a se ligar afetivamente ao Lugar, pois essa identidade e aura ganham por meio das experiências e da imaginação.

Essa distinção é crucial para entender o ambiente escolar: a escola deixa de ser um mero espaço físico delimitado (como paredes, corredores e salas de aula) para se tornar um lugar quando é relatado de experiências, memórias e relações. Para que a escola cumpra seu papel de ambiente acolhedor, ela precisa ser sentida pela criança como um lugar de segurança e pertencimento, e não como um espaço restritivo. A busca por mapear as experiências afetivas das crianças visa justamente compreender como elas transformam o Espaço em Lugar na escola.

Complementarmente, O artigo “Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias”, de Jader Janer Moreira Lopes (2016), discute a consolidação da Geografia da Infância como campo de estudo voltado a compreender as relações entre as crianças e os espaços que habitam. O autor revisa influências teóricas de correntes como a Geografia Humanista, a Psicologia Cognitiva de Piaget e a teoria histórico-cultural de Vigotski, mostrando como essas perspectivas contribuíram para enxergar as crianças como sujeitos ativos na construção de seus espaços e experiências. O texto também ressalta o impacto de políticas e marcos legais, como o ECA, na valorização das infâncias plurais e na defesa do espaço geográfico como parte essencial da formação humana.

Foi no contato com esses autores e vivendo essas inquietações, que minha questão de pesquisa foi sendo construída, fui reorientando minhas angústias sobre esses violentos ataques para compreender a espacialização da vida humana. Com base nesse referencial teórico, surgiu um questionamento essencial: Como as crianças se relacionam afetivamente com o espaço escolar a partir das narrativas delas?. Para tal, serão explorados conceitos fundamentais da teoria de Wallon, de Yi Fu Tuan e da Geografia da Infância, pois são postulados que fazem uma relação das crianças com os espaços. além de analisar um referencial metodológico aplicado no ambiente escolar para promover o autoconhecimento, regulação emocional a partir da vivência espacial. A partir dessas abordagens, pretende-se pensar um espaço em que os alunos sintam a vontade de expressarem suas emoções e sua relação com o espaço escolar, favorecendo a escuta atenta e uma possível intervenção do professor, uma estratégia pedagógica que favoreça o desenvolvimento socioemocional das crianças.

2. PREFÁCIO: MINHAS ESPACIALIZAÇÕES ESCOLARES

Ao retomar a minha própria infância, percebo que a escola, diferentemente do que muitos idealizam, nem sempre foi um lugar de acolhimento. Pelo contrário: ir para a escola era um desafio. Minha casa representava o lugar seguro, o refúgio do conforto e do aconchego, onde as necessidades eram atendidas. A transição para o ambiente escolar deixou essa para adentrar um espaço percebido como de cobrança e de uma nova ordem. A dificuldade se agravava pela constante sensação de desamparo e exclusão: em uma ocasião, lembre-me da professora nos fazer encostar na parede para verificar, um por um, se havíamos molhado a blusa ao escovar os dentes, ameaçando com uma bronca aqueles que o fizeram. Além disso, por ter chegado na escola com o ano letivo em andamento, os outros alunos já foram adiantados, mas a professora não me deu o suporte necessário para acompanhar a turma. Essa falta de apoio se somava ao seu comportamento durante a aula, quando ela frequentemente passava horas envolvida em outras ações, não atendendo às necessidades da aula e ao desenvolvimento individual. Essa indiferença tornou uma sala de aula um ambiente de ansiedade e isolamento. Na hora do intervalo, o próprio espaço físico reforçava o desconforto: o pátio era totalmente coberto, o que deixava o ambiente escuro, era uma paisagem de pouco acolhimento. Cercada por pilhas de pneus de carro e sem laços de amizade que me faziam sentir parte do grupo, sentindo que aquele **espaço** era restritivo e angustiante. Foi essa experiência pessoal de desencontro e a percepção do contraste entre o acolhimento do lar e o distanciamento da instituição que, anos depois, me veio à mente ao pensar sobre afetividade e o espaço alimentou ainda mais minha inquietação e o desejo de pesquisar a fundo como as crianças constroem sua relação afetiva com o ambiente escolar. A dificuldade e o silêncio que experimentei no meu “espaço de vida” escolar são, em parte também, uma força motriz deste trabalho.

A escola é muito mais do que paredes, corredores e salas de aula. É um espaço de encontros, de trocas e de descobertas. Se como Tuan (1980) afirma que espaço é uma faceta fundante da existência humana, ele não pode ser pensado como um simples arranjo físico, mas um arranjo, uma organização formadora da vida. Nela, as crianças constroem vínculos afetivos

não apenas com colegas e professores, mas também com o próprio espaço físico que habitam diariamente. Cada canto pode guardar uma lembrança, um momento de alegria ou até de medo.

“É nesse espaço que a vida se trama e que a vivências se estabelece, por isso, ao falarmos na vivência espacial, não estamos querendo reduzir esse conceito, mas olhar para uma dessas facetas que ele abriga (a da topogênese). Todo espaço é origem.” (JANER; RODRIGUES, 2022, p. 9).

Este trabalho nasce do desejo de compreender como as crianças percebem e se relacionam com esses espaços, explorando suas memórias e narrativas. Mais do que medir ou descrever o ambiente escolar, buscamos ouvir e mapear as experiências afetivas que dão vida à escola. A metodologia escolhida — os mapas vivenciais — nos permite enxergar a escola sob o olhar sensível da infância, revelando o quanto o espaço é também um território emocional. A partir

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de vivência espacial é apresentado por Janer e Paula (2022) como a experiência subjetiva e afetiva vinculada ao espaço, como uma relação de encontro entre o coletivo e o singular de cada vida. Inspirado pela teoria histórico-cultural, especialmente por L.S. Vigotski (obras diversas, mas em especial o texto “Quarta aula a questão do meio na Pedologia, 2010), o termo descreve como o espaço vivido se integra à biografia da pessoa, sendo capaz de provocar sentimentos de presença, ausência, saudade e pertencimento.

A escola, nesse sentido, não é apenas um local físico delimitado, mas um território simbólico, que abriga experiências, memórias e relações. Portanto, uma escuta ativa, acolhimento e compreensão têm que ser o fundamental da prática docente.

Na perspectiva walloniana, a afetividade não é um aspecto secundário ou apenas emocional: é um eixo estruturante que organiza as relações da criança com o mundo. Nos primeiros anos de vida, a emoção é o principal meio de comunicação com o outro, e seu papel continua fundamental ao longo de toda a infância. Wallon afirma que as emoções influenciam tanto o pensamento quanto a ação, moldando a forma como o indivíduo aprende e interage.

Cabe aqui ressaltar, que Henri Wallon (1879-1962), foi psicólogo, médico e filósofo francês, e dedicou sua obra ao estudo do desenvolvimento infantil. Para ele:

“o ser humano é organicamente social. Isso porque está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança. Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança.” (JUNQUEIRA, p.37)

Assim, a formação da pessoa é resultado de uma integração indissociável entre afetividade, motricidade e inteligência. A emotividade é a força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades. Pensando assim, Wallon afirma que a expressão

emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos (Dantas, 1992 *apud* Wallon, 2007). Portanto, o educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejá-lo processo de aprendizagem.

Ao considerar o espaço escolar, essa visão aponta para a necessidade de compreender que cada sala, corredor ou pátio é carregado de significados afetivos para a criança. Esses significados, por sua vez, influenciam seu comportamento e seu envolvimento com as atividades escolares.

Ao integrar a teoria de Wallon e o conceito de vivência espacial, percebemos que o espaço escolar não é neutro. Ele é construído e ressignificado pelas interações que abriga. O espaço é uma das linguagens formadoras do ser humano. Lugares que oferecem segurança, liberdade e possibilidades de expressão tendem a estar associados a experiências positivas, enquanto espaços restritivos ou carregados de experiências negativas podem ser evitados ou lembrados com desconforto.

“É assim, gestando valores, significados e constituindo nossa consciência de mundo e da nossa pessoa no mundo, que espaço e infância se encontram e também se tornam perenes mesmo na vida adulta, em forma de memórias, sentimentos e emoções, em formas de habitações. Espaço é vida na diferença do viver. É, nessas diferenças, que há os espaços das crianças, vivenciados por suas geografias, mas há os espaços de infância, vivenciados, ainda, na condição de adulto. (JUNQUEIRA, p.9)”

Compreender essa relação é fundamental para repensar a organização dos espaços escolares, de modo que promovam o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo vínculos e favorecendo aprendizagens significativas.

Para fundamentar a análise da relação afetiva das crianças com o espaço escolar, recorremos inicialmente à Geografia Humanista. De acordo Tuan (1982):

“A Geografia Humanística 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 sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar.” (TUAN, 1982, p. 143).

Faz-se importante contextualizar, que é por volta da década de 70 (Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em

diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o ser e estar das crianças no espaço.) (Ideias a respeito do espaço e do lugar..., palavras que denotam a expectativa desse grupo em desvelar o mundo habitado pelos sujeitos, o encontro entre pessoas e espaço, as confluências em que emergem e se fundem a condição humana e a condição geográfica, são desafios postos! Aos geógrafos cabe se esforçarem para construir caminhos, alcançar teorias, tecer interpretações sobre a nova *terrae incognitae*, que agora não se constitua mais como lugares nunca visitados, espaços distantes do território europeu e de outras nações, mas, sobretudo, se “[...] encontra no interior da alma e do coração dos homens”³³.)

O geógrafo Yi-Fu Tuan, em sua obra clássica "Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência", estabelece a distinção fundamental entre Espaço (associado à liberdade e ao movimento) e Lugar (associado à segurança, ao significado e aos laços afetivos). A escola, para ser um ambiente promotor de bem-estar, deve transcender a noção de Espaço puramente físico para se consolidar como um Lugar de segurança e pertencimento, sendo o significado afetivo atribuído pela experiência humana. O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, e a noção de Topofilia, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos. O termo Topofilia, ao ser compreendido como o “[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5), pronuncia a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar, porém “[...] ‘espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN, 1980, p. 6, grifos do autor).)

Cabe aqui ressaltar que, a obra de Armand Frémont, publicada em 1976 e intitulada *La Région, espace vécu* (A região, espaço vivido), assegura a noção de espaço vivido como um conceito chave desse movimento, evidenciando-se à maneira como as pessoas experienciam e exprimem os espaços, e à concepção, o significado que os aportes geográficos têm para as diversas e diferentes localidades, como orientações fundamentais nas pesquisas que se organizam nesse momento, como aparece descrito nas palavras de Claval (2003):

Armand Frémont imagina, em meados dos anos 1970, a noção de espaço vivido: ele se volta para a significação da experiência que as pessoas têm do contexto em que se desenvolvem. [...] Com a ideia de espaço vivido aparecem duas orientações importantes: 1- a atenção que convém dar à maneira como as pessoas se exprimem; 2- a consciência da significação especial que adquire a experiência dos lugares para aqueles que os habitam. A geografia não deve aparecer como a visão estrangeira de um viajante que passeia sobre a paisagem um olhar distraído. Deve dizer o que significam a paisagem, o campo, a cidade, a natureza, para as populações locais. (CLAVAL, 2003, p. 11).

O próprio Claval (2003, p. 12) irá destacar que o “[...] sucesso da noção de espaço vivido é imenso”, pois “[...] seus fundamentos teóricos são fáceis de compreender. A utilização de fontes literárias e pictóricas, de testemunhos biográficos ou de correspondências privadas abre muitas possibilidades”.

Uma obra, publicada em 1960, trará influências expressivas nesses estudos; trata-se do livro *A Imagem da Cidade*, de Kevin Lynch. Fruto de diversos anos de estudos em três cidades dos Estados Unidos (Los Angeles, Boston e Jersey City), o autor destaca, em suas páginas, como essas cidades são percebidas em seus arranjos espaciais.

Lynch (1960) identifica que a configuração urbana percebida pelas pessoas que nela habitam e transitam se constitui de forma gradativa, sendo o tempo essencial nesse processo; além disso, reconhece cinco dimensões em torno das quais organizam a imagem das cidades:

- as vias, os caminhos para deslocamentos;
- os limites, os contornos que criam delimitações;
- os bairros, espaços marcados por características mais homogêneas e percebidas pelas pessoas em suas diferenças e identidades;
- os pontos nodais, locais de convergências, tais como praças, cruzamentos e outros;
- e os marcos, pontos de referências espaciais, que, independente de suas escalas, são marcados por suas especificidades e singularidades.

No processo de reconhecimento das cidades, Lynch (1960) demonstra que as pessoas formam mapas mentais, que, atravessados pelas dimensões acima descritas, também são marcados por suas experiências e histórias pessoais.

As técnicas dos mapas mentais (LyNCH, 1960), mas também trabalhadas por outros autores, como Peter Gould e Rodney White (1974), ganham grande notoriedade nos estudos da percepção e passam a ser utilizadas em diversos outros espaços além dos urbanos, se constituindo como uma das estratégias mais presentes em se desvelar o cotidiano espacial dos diferentes sujeitos que habitam a superfície terrestre.

Ainda hoje, os mapas mentais apresentam significativas aplicações nas pesquisas do campo da percepção ambiental, muitos trabalhos ainda utilizam os caminhos traçados por essa proposta e se presentifica não só na Geografia brasileira, mas também em outros espaços territoriais e campos de conhecimentos. Apesar de novas perspectivas terem se desenvolvido (mapas narrativos - BEHNKEN; ZINNECKER, 2010, mapas vivenciais - LOPES, 2012b, por exemplo), os mapas mentais apresentam expressivas presenças na contemporaneidade.

Os estudos da Geografia da Infância (2013), emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados, por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços. Portanto cabe aqui,

O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido.

No mesmo escopo, a Geografia da Infância reforça essa perspectiva ao postular o protagonismo da criança na construção de seu meio. O trabalho pioneiro da psicóloga alemã Marta Muchow é exemplar nesse sentido, conforme resgatado por Lopes e Fichtner no artigo "O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow...". Muchow demonstrou

como as crianças utilizam a criatividade para transformar ambientes em seus próprios espaços de vida, valorizando a lógica e as formas singulares da criança de se relacionar com o espaço. Essa abordagem justifica a necessidade de escutar e valorizar o olhar sensível da infância sobre o ambiente escolar, como propõe este presente trabalho.

4. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Esse é um artigo que aborda a vivência espacial, sobre quando a vida humana é compreendida por sua espacialização (p.5). Os mapas vivenciais, portanto, são uma ferramenta metodológica que permite registrar, por meio de desenhos, narrativas e outros recursos expressivos, a forma como as pessoas percebem e se relacionam com um determinado espaço. Como nos diz Lopes (2021), nossas narrativas se constroem a partir dos espaços, nossa biografia é também espacial. No contexto escolar, essa metodologia possibilita acessar a visão da criança sobre seu ambiente, valorizando sua voz e seu olhar. Aqui merecem ser transcritas e vividas, pois como já apontamos anteriormente, a palavra dita tem o impulso da criação, agência em fazer vivências espaciais para aqueles que não as viveram de perto, reconhecemos as texturas diferentes que formam essas vivências, mas elas também não podem e não devem ser universalizadas, pois se assim o fossem, perderiam a essência desse vocabulário que é sempre liame. (JANER; RODRIGUES, 2022, p.12)

Inspirados em práticas da Geografia da Infância, os mapas vivenciais articulam elementos objetivos (representações espaciais) e subjetivos (memórias, afetos e percepções). Cabe aqui ressaltar que a escolha do caminho metodológico de pesquisa é essencial para desvelar o objeto de estudo, uma vez que este nos ajuda a compreender os fenômenos existentes no campo pesquisado. Optei por uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, utilizando o procedimento de pesquisa-ação. A coleta de dados deu-se por meio da técnica de mapeamento vivencial, permitindo a análise das subjetividades e da alfabetização cartográfica dos alunos no contexto da Educação Infantil. Ainda como objetivo transversal, o estudo pretendeu estudar

Sendo assim, em 2025, fiz uma intervenção em uma escola de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade localizada no município de Juiz de Fora, na Zona da Mata de Minas

Gerais. Era uma escola municipal que havia gentilmente aceitado me receber. Estava com planejamento, com base no artigo “MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças das anos iniciais” de Janer (2016), fazer com que as crianças produzissem mapas vivenciais que são registros cartográficas que capturam as experiências e vivências das crianças em relação ao espaço, promovendo a alfabetização cartográfica e a compreensão geográfica, de suas vidas especializadas.

Em meu trabalho, tinha o interesse em perceber os indícios de autoria e de criação presentes nos fazeres cartográficos dessas crianças da Educação Infantil e a afetividade que as crianças desenvolvem com o lugar sendo um momento propício para uma escuta atenta dos(as) professores(as). Cabe aqui ressaltar que:

A principal razão para a interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo. Essa complexidade resulta do seu caráter híbrido, constituído mediante o que Latour chama de “redes heterogêneas do social”. [...] Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão a priori de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável. Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. Não existem mais entidades puras, apenas híbridas, [...]. Nem é preciso dizer que isso é muito mais desafiador analiticamente do que partir de uma divisão estável e predeterminada entre o natural e o cultural. Alan Prout (2010, p. 740)

Dessa maneira, os mapas vivenciais são uma ferramenta pedagógica que permite às crianças expressar suas percepções e experiências sobre os lugares que habitam. Eles são utilizados principalmente no contexto da Geografia Escolar, onde as crianças se tornam protagonistas na produção de representações cartográficas de suas vivências. Essa abordagem é fundamentada na Geografia da Infância e na Teoria Histórico-Cultural, que enfatizam a importância de considerar as vozes e experiências das crianças na educação.

Todavia, cabe aqui destacar, como nos mostrou Hart (1992), num texto clássico, que protagonismo nem sempre significa a garantia da qualidade da participação infantil nos processos sociais, uma vez que as crianças podem ser convidadas a ter diferentes tipos de inserções nas relações com os adultos. Em seu estudo ele estabelece a escada da participação, que pode ser assim descrita:

[...] o autor inicia descrevendo dois momentos mais amplos: o da não participação e o da participação infantil, dentro desses, descreve diferentes inserções que estariam

presentes na relação adulto e criança. No nível nomeado de manipulação, apesar das crianças estarem presentes e até mesmo serem consideradas inspiradoras do projeto, a elas não lhe foi dada nenhuma informação, são usos da infância, ligados diretamente aos interesses adultos. A manipulação seria seguida pelo nível da ‘decoração’, nesse, como bem expresso pelo nome, as crianças seriam apenas peças decorativas na contemplação dos projetos adultos e a última etapa desse estrato seria o tokenismo, momento em que haveria uma aparente autoria infantil, mas seria apenas ilusória, pois o uso das crianças viria mais por determinadas habilidades de uma e outras e não por um desejo de real participação de todos. A prática dos auditórios no Brasil é um exemplo claro desse nível, onde crianças são ‘pinçadas’ pelos adultos no universo da escola de Educação Infantil, a partir de suas habilidades em dança, em narrar poemas, em representações teatrais, entre outras, negando a participação de muitas outras. O segundo estrato proposto por Roger Hart já envolveria a participação, ele descreve quatro etapas: delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças. Como pode ser percebido, as diferenças entre um e outro, referem-se a inserção das crianças no processo, seu nível de informação e condução do projeto (LOPES, PANTEVIS E GONZALES, 2014, p. 09).

A Partir desse pressuposto, é que planejei a minha intervenção. A realização desta pesquisa pautou-se em cuidados éticos que envolveram todo o percurso, desde a coleta até a análise dos dados. Como pesquisadora, assumi o papel de intermediária entre a oralidade dos narradores (os alunos) e a escrita acadêmica, garantindo que as vozes infantis fossem respeitadas e reveladas com fidedignidade.

Para viabilizar esse processo, a principal estratégia metodológica utilizada foi a **roda de conversa**. Este recurso foi escolhido por ser um meio de participação democrática, onde os envolvidos puderam dialogar, expressar sentimentos e escutar seus pares. Através da fala, os sujeitos dividiram experiências e aprenderam a argumentar, transformando a intervenção em um espaço genuíno de aprendizado e troca coletiva.

Durante a intervenção, foram realizadas três rodas de conversa em espaços distintos (brinquedoteca, sala de aula e pátio), com o intuito de observar como a relação das crianças mudava de acordo com o ambiente. Os temas abordados foram: os espaços, as brincadeiras e a visão geral da escola. A duração de cada momento respeitou o tempo e a disponibilidade de cada criança, assegurando que todos se sentissem parte integrante do processo.

Como desdobramento de cada rodinha, as crianças foram incentivadas a realizar desenhos coloridos para representar os espaços escolares. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de que o desenho é a forma como a criança lida com a realidade que a cerca, representando situações do seu cotidiano.

Neste contexto, embora a proposta inicial de utilizar uma planta baixa tenha sido modificada por orientação da professora regente, a adaptação para o desenho livre — mediado pelo código de cores (verde, vermelho, amarelo, azul e marrom). O desenho funcionou como uma extensão da fala na roda de conversa, permitindo que as crianças mapeassem seus ambientes de maneira significativa.

5. RELATO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MAPEAMENTO AFETIVO DA ESCOLA

A intervenção iniciou-se com a professora regente apresentando-me à turma e mencionando o nome do meu professor orientador. Em seguida, tive a oportunidade de explicar a atividade proposta. Originalmente, a ideia era utilizar uma planta baixa da escola para que os alunos sinalizassem os locais; contudo, por orientação da professora regente, realizei uma adaptação metodológica no momento da aplicação.

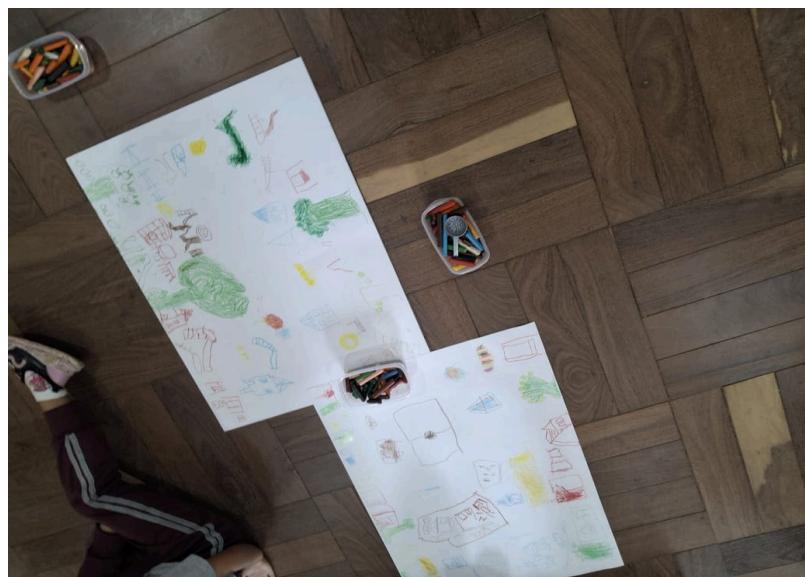
A nova dinâmica consistiu em pedir aos alunos que desenhassem os lugares correspondentes às minhas perguntas, utilizando um código de cores específico para cada sentimento ou ação.

Abaixo, descrevo as respostas obtidas de acordo com as cores e categorias propostas:

- **Verde (Locais de interação e brincadeira):** Ao pedir que pintassem os lugares onde mais brincam com os amigos, notei que as crianças unificaram as noções de "onde mais ficam" e "onde mais brincam", refletindo a política de ensino da escola.
 - **A Árvore:** Foi, disparado, o local mais citado. Eles justificaram que gostam de subir nela (mesmo não sendo uma árvore frutífera).
 - **O Parque e a Quadra:** O parque foi citado por ser o ponto de encontro com amigos, e a quadra foi associada especificamente ao futebol.

- **Vermelho (Locais de solidão):** A pergunta inicial sobre onde eles ficam mais sozinhos gerou respostas como a **sala de leitura**, justificada por ser um ambiente de silêncio. A professora regente interveio e reformulou a pergunta para facilitar a compreensão.
 - Alguns citaram o **balanço** e o **escorregador**.
 - Houve uma dificuldade geral em apontar um lugar de isolamento, o que sugere que a escola é um ambiente inclusivo, onde poucos alunos ficam sós.
 - **Observação social:** Notei que a escola funciona como uma "pequena sociedade"; muitos alunos repetiam a resposta dos colegas (efeito manada). A maioria afirmou não gostar de brincar sozinha, embora alguns tenham mencionado brincar de bola sós.
- **Amarelo (Locais evitados/onde não ficam):**
 - **O Túnel:** Foi apontado negativamente porque a areia no interior "machucava".
 - **Sala da Diretoria:** Citada como um local onde não costumam ficar.
 - **Jardim:** Um ponto específico foi evitado devido à presença de minhocas.
- **Azul (Locais preferidos):**
 - **Pátio de baixo:** Valorizado pela presença dos balanços.
 - **A Casinha:** Muito popular pelos brinquedos, pela ludicidade (o "forninho" para cozinhar), por ser um local de esconderijo e pela brincadeira de pular a janela.
- **Marrom (Escolha livre):** Nesta etapa, os alunos poderiam desenhar qualquer lugar da escola que desejassesem. As escolhas foram variadas:
 - **Quadra:** Para correr e brincar com pedrinhas.
 - **Parque:** Balanço e escorregador.
 - **Cozinha:** Uma aluna citou a cozinha pelo afeto à alimentação ("amo comer biscoitos").

- **Árvore:** Reapareceu com uma justificativa ecológica, pois "faz bem para a natureza".





A dinâmica proposta permitiu observar que, uma vivência geográfica vai além da simples memorização de informações. Essa competência tornou-se evidente em situações específicas durante a atividade. Um exemplo claro foi a ressignificação da árvore: inicialmente citada apenas como um objeto de lazer (subir), ela foi posteriormente, na escolha livre, reconhecida por sua função ambiental ("faz bem para a natureza"). Isso demonstra que o aluno foi capaz de articular o uso recreativo do espaço com uma consciência ecológica incipiente. Da mesma forma, a crítica ao túnel (pela areia que machuca) e a identificação de locais de silêncio (sala de leitura) revelam que as crianças não apenas ocupam a escola, mas avaliam a qualidade e a funcionalidade de seus espaços, exercendo uma leitura crítica do ambiente em que estão inseridas.

Dessa maneira, a intervenção evidencia que a Cartografia com Crianças, por meio dos mapas vivenciais, atua como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades de observação e representação. Ao mapearem seus ambientes de maneira significativa — substituindo a planta técnica pelo desenho de suas próprias vivências — os alunos iniciam um processo de alfabetização cartográfica que transcende a técnica. Essa prática facilita a

compreensão do espaço geográfico desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo que a criança compreenda a relação entre o "eu", o "outro" e o território escolar.

Além disso, a atividade serviu como um canal de Expressão de Experiências pessoais e coletivas. Através da criação dos mapas coloridos, as crianças puderam exteriorizar suas subjetividades, refletindo sobre suas interações com o espaço e com a cultura escolar. A percepção do parque como local de amizade ou do túnel como local de desconforto demonstra como o mapeamento permite entender a relação afetiva e social que o aluno estabelece com o mundo. Essa externalização é essencial para o docente, pois revela como o estudante percebe e se posiciona na estrutura social da escola, transformando o mapa em um documento de identidade e pertencimento.

Ainda sob a perspectiva da Expressão de Experiências, a criação dos mapas permitiu identificar a natureza do ambiente escolar, revelando-se um espaço profundamente acolhedor. A análise das respostas evidenciou uma política de ensino da Educação Infantil que prioriza o "estar junto" e a ludicidade como eixos centrais.

Essa característica ficou demonstrada, de forma prática, na dificuldade sentida pelos alunos em relatar locais onde permaneciam sozinhos. O fato de a maioria não conseguir identificar espaços de isolamento — ou de apenas citarem locais de silêncio para leitura — corrobora a tese de que a escola promove uma cultura de convivência e inclusão. Assim, o mapeamento não apenas descreveu a estrutura física, mas serviu como um indicador da eficácia das diretrizes da Educação Infantil, onde o brincar e a interação social são colocados como prioridades no desenvolvimento da criança, consolidando a escola como um ambiente de acolhimento e coletividade. Sabendo que:

(...) o espaço nunca é neutro, pois carrega sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colação e de uso de objetos, de relações interpessoais etc. Por meio da leitura ‘das paredes e da organização dos espaços’ das salas de aula de instituições de Educação Infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem. (Horn, 2004, p. 37)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, elas têm percepções bastante particulares. Veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teorias. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 56)

A citação que abre estas considerações finais sintetiza o desafio e a beleza desta pesquisa. Ao longo deste estudo, buscou-se não apenas observar a criança no espaço escolar, mas tentar decifrar, através de suas próprias narrativas e representações, as camadas de significados que elas atribuem ao ambiente. A compreensão do espaço na Educação Infantil, conforme discutido, transcende a arquitetura física e adentra o campo da subjetividade e da afetividade, onde cada canto da escola é ressignificado pela vivência infantil.

Portanto, a presente pesquisa propôs-se a investigar a relação afetiva que as crianças da Educação Infantil estabelecem com o espaço escolar, partindo da premissa de que a escola deve transcender a visão de uma estrutura física composta por "quatro paredes" para consolidar-se como um lugar de pertencimento, afeto e segurança. O percurso trilhado revelou que a espacialidade não é um cenário neutro, mas um componente ativo na formação da subjetividade e na construção da biografia humana.

Ao longo do trabalho, o referencial teórico de Henri Wallon permitiu compreender que a afetividade é um eixo estruturante do desenvolvimento, organizando as relações do indivíduo com o mundo. Essa perspectiva foi confirmada na prática: a forma como os alunos interagiram com os espaços — seja o desejo de subir na árvore ou o desconforto sentido no túnel — demonstrou que as emoções moldam a ação e a aprendizagem.

A distinção entre "Espaço" e "Lugar", proposta por Yi-Fu Tuan, foi o alicerce para interpretar a transformação da escola em um território emocional. Conforme observado na intervenção, o pátio ou a "casinha" deixam de ser áreas geográficas abstratas e tornam-se "lugares" à medida que são dotados de valor, memórias e ludicidade pelos alunos. A árvore, por

exemplo, foi citada inicialmente como um local de desafio motor (subir), mas evoluiu para um símbolo de cuidado ambiental ("faz bem para a natureza"), demonstrando que a percepção infantil amadurece na interação direta com o meio. O mapeamento vivencial provou ser uma ferramenta eficaz para desvelar essa "topofilia", ou seja, o elo afetivo entre a pessoa e o ambiente.

A intervenção pedagógica, pautada na ética da escuta e nas rodas de conversa, assegurou que as vozes das crianças fossem o centro do processo de pesquisa. Mesmo com a necessidade de adaptação metodológica sugerida pela professora regente — substituindo a planta baixa pelo desenho livre — os resultados foram altamente significativos. Essa mudança permitiu que os alunos utilizassem o desenho como um meio de lidar com a realidade, expressando sua percepção espacial de forma autêntica e criativa.

A utilização do código de cores revelou uma geografia rica em significados:

- O Acolhimento: A dificuldade discente em identificar locais de solidão reflete uma política de ensino que prioriza o "estar junto" e a cultura da convivência.
- A Crítica Espacial: A rejeição ao túnel por questões sensoriais e a escolha da sala de leitura como refúgio de silêncio mostram que a criança avalia a funcionalidade do meio em que vive.
- A Consciência Ecológica: A ressignificação da árvore, vista posteriormente como um bem para a natureza, aponta para uma consciência que vai além do uso recreativo, alcançando uma percepção social e ambiental.

Esses achados reforçam que a cartografia com crianças promove uma alfabetização cartográfica que transcende a técnica, permitindo a compreensão das relações entre o "eu", o "outro" e o território.

É imperativo retomar a inquietação inicial desta pesquisa: o alarmante aumento da violência escolar no Brasil e no mundo. A análise dos fatos trágicos noticiados sugere que a falta de suporte emocional e de laços de pertencimento pode ser um fator contribuinte para atos

extremos. Neste sentido, as conclusões deste trabalho apontam a afetividade como um caminho preventivo urgente.

Quando a escola é percebida como um "espaço vivenciado" e acolhedor, ela atua na regulação emocional e na formação de vínculos que podem mitigar sentimentos de isolamento e agressividade. O contraste entre a experiência de desamparo relatada no prefácio desta obra e a realidade acolhedora observada na escola pesquisada destaca o papel transformador de uma gestão espacial sensível.

Conclui-se que o mapeamento das experiências afetivas é um indicador da eficácia das diretrizes pedagógicas da Educação Infantil. A escola, enquanto "lugar mítico da memória afetiva", tem o poder de marcar positivamente a vida adulta. Reitera-se a importância da interdisciplinaridade entre a Geografia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento para garantir que o direito da criança ao espaço seja respeitado e promovido.

Este trabalho não se encerra aqui, mas abre caminhos para que educadores repensem a organização de seus ambientes, lembrando que a "leitura das paredes" revela a concepção de educação que se pratica. Afinal, como evidenciado pelas narrativas infantis colhidas, o espaço é vida, e cada canto da escola é um território onde a existência humana se trama e se fortalece.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 1930. (A cidade e a editora podem variar, mas a primeira edição é da Pindorama, 1930. 10 p

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. **Órfãos de espaço**. Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022

JUNQUEIRA, Patrícia. **Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP , São Paulo, v. 4, pág. 681-701, 2010.

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

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

LOPES, Jader Janer Moreira; PANTEVIS, Mathusalán; GONZALES, Carlos Moreno **Crianças, infâncias e protagonismo**: artefatos culturais, meio, ser e estar no mundo. Anais: Primeira Bienal latino-americana de infâncias y juventudes – Democracias, derechos Humanos y Ciudadanías. Manizales, Caldas, Colômbia. Noviembre-2014.

HORN, M. G. S. **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.** Rev. Educação. Pública, em Educação, Cuiabá, v. 22, n. 42/1, p. 283-294, maio/ago. 2013

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, Bernd. **O Espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas especialidades.** Rev. Educ. Publ. Cuiaba, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA; Bruno Muniz Figueiredo. **Mapas vivenciais: possibilidade para Cartografia Escolar com crianças dos anos iniciais.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016