

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA

**Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro Ano do Ensino  
Fundamental em Juiz de Fora (MG)**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo  
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

**Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro Ano do Ensino  
Fundamental em Juiz de Fora (MG)**

Bruno Muniz Figueiredo Costa

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de doutor em Geografia Humana.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nídia Nacib Pontuschka

VERSÃO CORRIGIDA  
De acordo:

  
Nidia Nacib Pontuschka

São Paulo  
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C837g COSTA, BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO  
Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro  
Ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG) /  
BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA ; orientadora NÍDIA  
NACIB PONTUSCHKA. - São Paulo, 2016.  
186 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Geografia. Área de concentração:  
Geografia Humana.

1. Geografia Escolar. 2. Crianças. 3. Infâncias. 4.  
Geografia da Infância. 5. Primeiro ano do ensino  
fundamental. I. PONTUSCHKA, NÍDIA NACIB, orient. II.  
Título.

**COSTA, B. M. F. Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG).** Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutor em Geografia Humana.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: NÍDIA NACIB PONTUSCHKA (PRESIDENTE)

Instituição: FE – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: GLÓRIA DA ANUNCIAÇÃO ALVES

Instituição: FFLCH – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: MARIA LETÍCIA BARROS PEDROSO NASCIMENTO

Instituição: FE – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: CASSIANO CAON AMORIM

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: JADER JANER MOREIRA LOPES

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo, 08 de Março de 2016.

Dedico este trabalho à minha mãe Naide, à  
minha esposa Laura e ao meu filho Miguel,  
razão de tudo o que sou e faço.

## AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos são redigidos em um misto de lágrimas e sorrisos. A empreitada de um curso de doutorado é árdua e bastante solitária, já que exige uma dedicação que implica renúncias e afastamentos de atividades e pessoas que são para nós muito importantes. Ainda assim, durante os últimos anos, em nenhum momento me senti desamparado, o que me faz não só reafirmar a solidez de algumas bases das quais nunca abro mão, mas também me surpreender com a emergência de novas amizades e situações que se revelaram imprescindíveis. Por isso, peço desculpas ao leitor se me estender um pouco, mas me é impossível não agradecer.

Deus, eu Te agradeço pelo dom da vida e pelo amparo em todos os momentos. Saio deste processo com a confiança ainda mais fortalecida em Seu amor por mim.

Agradeço à professora Nídia pela orientação que mescla rigor e afeto, exigência e respeito. É uma honra e uma grande responsabilidade ser seu aluno e orientando. Obrigado por aceitar este mineiro em terras paulistas. Em sua pessoa, agradeço também aos colegas de grupo na USP, bem como aos membros das bancas de qualificação e defesa por suas contribuições.

Obrigado aos colegas do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (UFF/UFJF) e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia Escolar (UFJF), cuja parceria foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Durante o processo do doutorado, houve a necessidade de readequação de horários de aulas, substituições e ajustes para o afastamento das atividades docentes durante um ano. Por todo esse apoio, agradeço à direção do C. A. João XXIII/UFJF pela sensibilidade com as minhas demandas. Agradeço também à Acácia Bedim, Regina Barra, Fernando Lamas e demais colegas do Departamento de Ciências Humanas. Em especial, agradeço aos colegas da Geografia: Oswaldo Bueno, Leandro Faber, Rosângela Nasser e Andreia Rodrigues. À Vera Krepker e Lucila Guadalupe, pela amizade, parceria e colaboração com os resumos. Também agradeço à amiga Rita Araújo, pela partilha das dúvidas, angústias e pela escuta sensível.

Agradeço aos estagiários e bolsistas que compartilharam comigo os últimos anos e acompanharam de perto o desenvolvimento desta pesquisa.

“Uma revolução se faz em dois dias...”. Continuo não me esquecendo desse lema que me foi ensinado pelo amigo, professor e sempre orientador Jader Janer Moreira Lopes. Que eu seja digno de seguir seus exemplos de conduta acadêmica. Sua generosidade e respeito continuam inspirando-me.

Ao amigo e professor Cassiano Caon Amorim, por estar ao meu lado ao longo das batalhas dos últimos anos e, especialmente nesta pesquisa, participando desde a elaboração do projeto. Sou muito feliz por contar com sua amizade, parceria e exemplo raro de professor/pesquisador.

Uma lembrança à professora Roselene Perlatto Bonjardim, cujo carinho trago comigo desde o primeiro dia em que pisei na faculdade de Geografia da UFJF. Você foi minha primeira orientadora, estimulou-me a ir adiante e acreditar em mim mesmo.

Obrigado à Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG), direção, coordenação, professoras e demais funcionários das escolas que tão gentilmente acolheram esta pesquisa. Especialmente às crianças, por compartilharem conosco um pouco de suas vivências e geografias, e também aos seus responsáveis, pela confiança depositada neste trabalho.

Agradeço também o apoio financeiro que recebi por meio de bolsas do Programa de Apoio à Qualificação (PROQUALI/UFJF) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Aos primos Írio, Maria e Michelle Bertolini e demais familiares, pela calorosa acolhida em São Paulo. Nossas intermináveis conversas sobre culinária e São João Nepomuceno (MG) estão guardadas no meu coração.

Aos amigos Mariana e Gustavo, pela amizade sincera e pelos momentos de risos que aliviam.

Ao amigo Guilherme Siqueira, pela colaboração na busca pelo equilíbrio.

À minha família, minha eterna gratidão. À minha mãe Naide, meu padrasto José Geraldo, meu irmão Stéffano (sempre o primeiro leitor de tudo o que produzo), minha irmã Bárbara (só você me entende...) e ao querido Célio (C. d. C.). Também aos meus sogros, Avelino e Ana Paula, sempre tão companheiros, e à vó Rosy (Bibi), por cuidar tão bem do nosso pequeno nas nossas ausências.

Laura, minha amada esposa, obrigado pela parceria incondicional, por segurar todas as barras e por me trazer o Miguel, nossa preciosidade. Ele que faz de mim cavalo de rodeio, caçador de dinossauros, piloto de corrida, jogador de futebol e que me mostra o velho no novo do mundo. A você, meu filho, eu também

agradeço por chegar durante esta caminhada, iluminando nossas vidas com seus olhinhos de faísca e trazendo-nos a paz com o refrigério do seu sorriso.

Muito obrigado!

Falar de reforma no ensino significa discutir a educação, este pilar sagrado da sociedade moderna. Falar de reforma na educação significa pensar o futuro da sociedade, pois é sobre ele que se deve discutir. Falar sobre o futuro significa pensar o novo, ousar sonhar, sonhar o sonho junto pela sociedade.

**Arioaldo Umbelino de Oliveira**

Quase sempre se constata que a escola que se tem perdeu o sentido do tempo, que está defasada, sem que se apontem as razões disso. De nossa parte, sustentamos que a escola, sobretudo nos seus níveis fundamentais, comporta uma contradição básica entre conhecimento e liberdade à medida que ela, ao mesmo tempo em que deve transmitir a tradição, visa disciplinar para a obediência, para aceitar a hierarquia, e, assim, tolhe um componente indissociável para a invenção, para a criação, para o conhecimento verdadeiramente crítico que é a liberdade.

**Carlos Walter Porto-Gonçalves**

## RESUMO

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

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as vivências da Geografia Escolar pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do seu protagonismo. Inspirada em princípios qualitativos, tem na Etnografia sua base metodológica, enfocando especialmente o trabalho realizado em duas escolas públicas de Juiz de Fora (MG). Assim, busca aproximar-se dos significados que as crianças atribuem a este campo de saber nas práticas escolares, colocando-os em diálogo com alguns discursos adultos constituintes da Geografia Escolar. Tomando como referencial teórico os estudos da infância e, em especial, a Geografia da Infância, traz as vozes das crianças, sujeitos centrais no processo de antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental para os seis anos de idade. Os achados da investigação foram organizados em três campos interpretativos que reorientam o olhar sobre a política de antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental, bem como a Geografia Escolar com crianças.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Crianças. Infâncias. Geografia da Infância. Primeiro ano do ensino fundamental.

## ABSTRACT

COSTA, B. M. F. **School Geography: children and childhood in the first year of Elementary School in Juiz de Fora (MG)**. 2016. 186 f. Thesis (Doctorate in Human Geography). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences from the University of São Paulo, in 2016.

This work has aimed to understand the experiences of School Geography by children in the first grade of Elementary School from their role. Inspired by qualitative principles, it has in Ethnography its methodological basis, especially focusing on the work carried out in two public schools in Juiz de Fora (MG). Thus, it seeks to approximate the meanings that children attribute to this field of knowledge in school practices, putting them in dialogue with adults speeches constituents of School Geography. Taking as the theoretical reference childhood studies and in particular the Geography of Childhood, it brings children's voices, central subjects in anticipation process of compulsory admission to the Elementary school for six years of age. The findings of the investigation were organized in three interpretative fields that redirect the look on anticipating policy of compulsory entry in Elementary Education, as well as the School Geography with children.

Keywords: School Geography. Children. Childhood. Childhood Geography. First grade of Elementary School.

## RESUMEN

COSTA, B. M. F. **Geografía Escolar: niños y infancias en el primer año de la Escuela Primaria en Juiz de Fora (MG)**. 2016. 186 f. Tesis (Doctorado en Geografía Humana). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo , en 2016.

Esta investigación tiene como objetivo comprender las experiencias de la Geografía escolar por los niños en el primer año de la escuela primaria a partir de su papel activo. Inspirado en los principios cualitativos, tiene en la Etnografía su base metodológica, sobre todo centrándose en el trabajo llevado a cabo en dos escuelas públicas de Juiz de Fora (MG). De esta manera se busca aproximar los significados que los niños atribuyen a este campo del conocimiento en las prácticas escolares, poniéndolos en diálogo con los discursos adultos constitutivos de la Geografía Escolar. Tomando como marco teórico de los estudios de la infancia y, en particular, la geografía de la Infancia, trae las voces de los niños, los sujetos centrales en el proceso de anticipación de la admisión obligatoria a la escuela primaria para los seis años de edad. Las conclusiones de la investigación se organizaron en tres campos interpretativos que reorientan la mirada en la política de anticipación de entrada obligatoria en la Educación Primaria, así como la Geografía escolar con los niños.

Palabras clave: Geografía escolar. Niños. Infancias. Geografía de la Infancia. Primer año de la escuela primaria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Família nobre europeia medieval .....	29
Figura 2: Os duques de Osuña e seus filhos .....	30
Figura 3: Prédio do EF e EJA – C. A. João XXIII/UFJF.....	97
Figura 4: Ginásio Poliesportivo (entrada) – C. A. João XXIII/UFJF.....	97
Figura 5: Ginásio Poliesportivo (interior) – C. A. João XXIII/UFJF.....	97
Figura 6: Prédio do Ensino Médio – C. A. João XXIII/UFJF.....	98
Figura 7: Centro de Ciências – C. A. João XXIII/UFJF.....	98
Figura 8: Cantina – C. A. João XXIII/UFJF.....	98
Figura 9: Sala de atividades – 1º ano EF – C. A. João XXIII/UFJF.....	99
Figura 10: Sala de Atividades do 1º ano EF – C. A. João XXIII/UFJF.....	99
Figura 11: Sala de Atividades do 1º Ano EF – C. A. João XXIII/UFJF.....	99
Figura 12: Infocentro – C. A. João XXIII/UFJF.....	100
Figura 13: Salão de Ginásticas – C. A. João XXIII/UFJF.....	100
Figura 14: Brinquedoteca – C. A. João XXIII/UFJF.....	100
Figura 15: Cantina – C. A. João XXIII/UFJF.....	101
Figura 16: Biblioteca – C. A. João XXIII/UFJF.....	101
Figura 17: Parquinho – C. A. João XXIII/UFJF.....	101
Figura 18: Fachada – E. M. P. C. A. Marques.....	103
Figura 19: Varandão – E. M. P. C. A. Marques.....	104
Figura 20: Horta – E. M. P. C. A. Marques.....	104
Figura 21: Parquinho – E. M. P. C. A. Marques.....	104
Figura 22: Salão de Reuniões – E. M. P. C. A. Marques.....	105
Figura 23: Pomar – E. M. P. C. A. Marques.....	105
Figura 24: Sala de Atividades do 1º Ano EF – E. M. P. C. A. Marques.....	105
Figura 25: Biblioteca e Brinquedoteca – E. M. P. C. A. Marques.....	106
Figura 26: Espaço Concretado – E. M. P. C. A. Marques.....	106
Figura 27: Refeitório – E. M. P. C. A. Marques.....	106
Figura 28: Desenho de Ângelo (fábrica de biscoitos) - C. A. João XXIII.....	120
Figura 29: Prática por videoconferência - E. M. P. C. A. Marques.....	124
Figura 30: Prática por videoconferência - E. M. P. C. A. Marques.....	124
Figura 31: Produção de texto coletivo - C. A. João XXIII.....	127
Figura 32: Coleção de lugares - Renata - E. M. P. C. A. Marques.....	130

Figura 33: Coleção de lugares - Antônio - C. A. João XXIII/UFJF.....	131
Figura 34: Coleção de lugares - Bárbara – C. A. João XXIII/UFJF. ....	133
Figura 35: Coleção de lugares - Gabriel - E. M. P. C. A. Marques.....	134
Figura 36: Coleção de Lugares – Cristina – C. A. João XXIII/UFJF.....	138
Figura 37: Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques –.....	143
Figura 38: Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques –.....	143
Figura 39: Vivências da Geografia Escolar pelas crianças. ....	163

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Geografia da Infância – pesquisas de pós-graduação concluídas .....	74
---	----

### **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1: Formulário de transcrição.....	179
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre Esclarecido - Direção das escolas .....	180
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre Esclarecido - Professora/Coordenadora pedagógica.....	181
Anexo 4: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Responsáveis .....	182
Anexo 5: Solicitação de autorização - Prefeitura de Juiz de Fora .....	184
Anexo 6: Conteúdos – Ciências, História e Geografia – C. A. João XXIII/UFJF ....	185
Anexo 7: Proposta Curricular PJJ (Geografia) – 1º ano do Ensino Fundamental...	186

### **SIGLAS E ABREVIACÕES**

Art. – Artigo

C. A. João XXIII – Colégio de Aplicação João XXIII

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
E. M. P. C. A. Marques – Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques  
EF – Ensino Fundamental  
EI – Educação Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
ENG – Encontro Nacional de Geógrafos  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GPS – Sistema de Posicionamento Global  
GRUPEGI – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PJF – Prefeitura de Juiz de Fora  
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	22
1 A GEOGRAFIA E O CAMPO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA.....	28
1.1 “NO PRINCÍPIO ERA ARIÈS” .....	28
1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	34
1.3 DIÁLOGOS COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	40
1.4 A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: O ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO DIMENSÃO DO HUMANO.....	45
1.4.1 Lugares, paisagens e territórios de infância .....	48
2 A GEOGRAFIA ESCOLAR E A POLÍTICA PÚBLICA DE ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	55
2.1 A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO EF: AS BASES LEGAIS DA (NOVA) POLÍTICA CURRICULAR .....	56
2.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	63
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	84
3.1 OS ESTUDOS DO TIPO ETNOGRÁFICO .....	86
3.1.1 Pesquisa documental.....	86
3.1.2 Observação participante .....	87
3.1.3 Entrevistas .....	89
3.1.4 A interpretação dos dados .....	91
3.1.5 Questões éticas de pesquisa.....	92
3.2 O CAMPO DE PESQUISA: SUJEITOS EM SEUS CONTEXTOS .....	94
3.2.1 O Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF .....	95
3.2.2 A Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques.....	102
3.3 PESQUISANDO O COTIDIANO ESCOLAR .....	107

4 CRIANÇAS, ESCOLAS E O MUNDO: SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS NA VIVÊNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR .....	110
4.1 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO EF: O QUE VIVENCIAM AS CRIANÇAS?.....	112
4.1.1 “Desenhar o bairro da escola? Moleza, eu passo lá todo dia”: vivências cotidianas que levam (e são levadas) à Geografia Escolar .....	113
4.1.2 “É igual GPS, só que GPS fala”: Geografia para “abrir o caixão e ver os mortos”, falar dos “lugares que a gente vai” e descobrir o mundo.....	123
4.1.3 “A gente tava estudando sobre os mapas das regiões, sobre os países, aí ajudou um pouco a gente a aprender a ler”: Geografia Escolar desconhecida ou para aprender a ler e a escrever.....	136
4.2 VIVÊNCIAS INFANTIS NO PRIMEIRO ANO DO EF: (RE)VENDO A POLÍTICA PÚBLICA DE ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	144
4.3 VIVÊNCIAS INFANTIS NO PRIMEIRO ANO DO EF: (RE)VENDO A GEOGRAFIA ESCOLAR .....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	156
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS .....	178

## APRESENTAÇÃO

Os comentários que sempre ouvi sobre o que seria escrever uma tese, por muitas vezes, deixavam-me confuso. Afinal, várias pessoas afirmavam que, se por um lado, passamos boa parte do tempo imersos na pesquisa de um tema que nos é muito caro, por outro, acabamos ficando saturados. Em realidade, este outro lado ainda não me ocorreu. Talvez seja por sentir que ainda há muito a dizer e que sempre haverá. Espero que essa sensação continue a me mover.

O privilégio de participar de um curso de pós-graduação torna-se uma grande responsabilidade quando considero que o programa em questão pertence ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP). E essa responsabilidade toma uma dimensão incalculável ao recordar que boa parte de nossos colegas licenciados em Geografia, que realizam um trabalho sério – apesar das dificuldades que envolvem a atividade docente em nosso país –, provavelmente não terá essa oportunidade.

Em 2008, saí de São João Nepomuceno, interior de Minas Gerais, para participar do XV Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), sediado na cidade de São Paulo. Naquele momento, desenvolvia minha pesquisa de mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Era o primeiro encontro com a cidade e com a USP. Durante a longa viagem, tentava conter a expectativa por encontrar um dos mais importantes centros de produção de conhecimento geográfico do hemisfério sul.

Um ano antes desse evento, tive contato com uma entrevista concedida por Nídia Nacib Pontuschka, intitulada Cartografia do Ensino<sup>1</sup>, em que a professora discutia, entre outros assuntos, o sofrimento dos professores por não saberem as soluções necessárias para a prática em vários tipos de escola. Fiquei fascinado por sua capacidade de tornar simples ao leitor uma visão tão complexa dos desafios docentes no país.

Tive contato com outros trabalhos da professora Nídia durante a graduação, de modo que seu interesse pela educação sempre me contagiou. Evidentemente, durante o XV ENG, a mesa em que ela participaria era muito aguardada por mim. Como esperado, tivemos inúmeras contribuições, que ainda hoje se fazem

---

<sup>1</sup> PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Cartografia do ensino. *Discutindo Geografia*, São Paulo, n. 17, p.12-15, dez. 2007. Mensal.

presentes em minha prática docente e em minha vida, especialmente por sua já destacada simplicidade e profundidade.

Feito este breve relato, acredito que o leitor possa agora ter alguma noção do que foi para mim o retorno à USP em 2012, como doutorando do programa de pós-graduação em Geografia Humana e ser orientado pela professora Dr<sup>a</sup>. Nídia Nacib Pontuschka. Meu desejo era não perder nada, nenhum evento, estar presente em todos os momentos de diálogo e debates que somente quem estuda ali sabe que existem.

Passado todo esse período, percebo que perdi muitas oportunidades e descobri que será sempre assim. Nunca iremos aproveitar todas elas, seja por nossas limitações em não enxergar a importância de algumas situações, seja pela impossibilidade de conciliar outros compromissos com os quais se ocupa um doutorando (família, trabalho, horários, viagens), seja pelo cansaço inerente à atividade intelectual.

Conviver com a professora Nídia durante os últimos anos tem me ensinado o quanto podemos estar na Academia fazendo um trabalho sério e rigoroso, sem perder o encantamento pela docência, atuando com a vibração de um jovem professor recém-formado que deposita toda a confiança no potencial de seu trabalho e dos estudantes. Mais do que qualquer aspecto da pesquisa, com ela aprendi que na simplicidade da conduta residem as melhores virtudes de uma professora que não se curva aos louros e holofotes, ainda tão disputados por muitos do meio acadêmico. Nídia esteve presente ao meu lado ativamente e foram inúmeros os nossos momentos de conversas e entrevistas, às vezes presenciais, outras via videoconferência, sempre disposta a ouvir as minhas inquietações, valorizando e impulsionando minhas ideias.

Nosso primeiro encontro aconteceu na entrevista do processo seletivo para o doutorado, quando apresentei um projeto de pesquisa cujo foco incidia sobre a Geografia trabalhada com as crianças em escolas públicas de Ensino Fundamental<sup>2</sup>. O projeto trazia os temas que me moviam desde a graduação: Educação, Geografia e Infância.

Durante a graduação de licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desenvolvi uma pesquisa intitulada A Paisagem: uma

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, definiremos o Ensino Fundamental por EF.

proposta didática para o ensino de Geografia. Nesse trabalho, investiguei propostas didáticas que trabalhavam o conceito de paisagem com crianças da 5ª série (atual 6º ano) do EF. A investigação apontava para a importância do desenho como recurso didático na construção de conceitos geográficos.

Naquela época, pelos idos de 2007, uma das críticas que a investigação recebeu foi a postura adultocêntrica e determinista com que a conduzi. Tive dificuldades em lidar com tais críticas e demorei a compreender que nelas estava a chave para o encaminhamento de minhas pesquisas. Essas dificuldades foram sendo superadas na medida em que fui avançando com as atividades docentes e de pesquisa.

Meu ingresso na docência ocorreu ainda no primeiro período da graduação, no segundo semestre do ano de 2002. Naquele momento – e ainda nos dias de hoje –, o sistema de ensino estadual de Minas Gerais admitia professores substitutos em caráter temporário, embora não formados, desde que estivessem cursando a licenciatura relacionada à respectiva disciplina. Dessa maneira, o afastamento de uma professora efetiva inaugurou meu ingresso na docência na Escola Estadual Professor Gabriel Arcanjo de Mendonça, em São João Nepomuceno (MG).

Obviamente, minha parca formação até aquele momento não me permitia ter uma leitura crítica da situação. Afinal, quais poderiam ser as garantias do trabalho de um professor que mal ingressara na graduação? Contudo, essa situação, apesar de distante do ideal, confirmou em mim as intenções construídas desde a época de estudante na mesma escola em que iniciei como docente: ser um professor de Geografia. Desde então, nunca mais deixei a docência, trabalhando como professor em escolas públicas e particulares, paralelamente à minha formação na graduação.

Nesse movimento, tendo oportunidade de trabalhar com as séries iniciais e finais do EF e também do Ensino Médio<sup>3</sup>, sempre me inquietava a paulatina perda de entusiasmo das crianças, ao longo de seu processo de escolarização, com relação aos temas e objetos da Geografia (mapas, bússolas, GPS, livros, entre outros). Além disso, interessavam-me, sobremaneira, os diferentes usos que as crianças faziam dos espaços escolares, bem como de outros espaços vividos no cotidiano.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, definiremos o Ensino Médio como EM.

Tais inquietações levaram-me a desenvolver minha pesquisa de mestrado em Educação pela UFF<sup>4</sup>, que tinha como orientação inicial a indissociabilidade entre os processos de humanização e a produção do espaço geográfico. Pautados nos estudos de Milton Santos e na perspectiva histórico-cultural de Vigotski<sup>5</sup>, pensamos o espaço a partir dos sistemas de objetos e ações presentes em uma relação dialética com os sujeitos, passando a constituir também seu plano simbólico. Assim, para compreender as interações das crianças com os objetos de seus espaços geográficos, entre os anos de 2008 e 2010, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa orientada pela metodologia etnográfica em uma escola municipal de Educação Infantil<sup>6</sup> (EI), acompanhando um grupo de crianças de 4 a 6 anos nos momentos de menor interferência adulta possível.

Entre os vários achados, tivemos contato com o vasto repertório de usos e produção de espaços pelas crianças, inseridas em vários processos sociais estabelecidos nas diferentes linguagens, no ato de brincar, nas relações com os adultos e com seus pares. As crianças lidam com os objetos presentes nos espaços como artefatos culturais portadores de tempos e espaços, apropriando-se, reconfigurando seus usos e criando geografias enquanto internalizam o mundo e constituem sua própria condição humana.

Após o mestrado, o meu reencontro com as crianças de seis anos, no ambiente escolar, ocorreu no segundo semestre de 2010, no C. A. João XXIII/UFJF, onde ingressei como docente após aprovação em concurso público. Porém, em uma condição completamente nova: as crianças eram estudantes do primeiro ano do EF e não mais da EI.

Algumas conversas preliminares<sup>7</sup> realizadas com docentes revelavam-me um contexto conflituoso, por conta das recentes mudanças. Mas somente quando conversei com algumas crianças pude ter a certeza de que ali estava um problema que precisava ser investigado, pois me deparei com falas como “[...] eu gostava de

---

<sup>4</sup> COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Crianças e suas geografias**: processos de interação no meio técnico-científico-informacional. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

<sup>5</sup> Embora existam outras grafias para o nome de Vigotski nas traduções brasileiras, optamos pelas traduções realizadas por Prestes (2012).

<sup>6</sup> Neste trabalho, definiremos a Educação Infantil como EI.

<sup>7</sup> Conversas realizadas no C. A. João XXIII/UFJF, no segundo semestre de 2012.

brincar, mas agora eu tenho que aprender a ler e a escrever”<sup>8</sup>; ou “A gente teve que colocar as palavras no mapa e... só”<sup>9</sup>.

Decidi que as crianças me direcionariam o caminho...

---

<sup>8</sup> Nota de campo. Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

<sup>9</sup> Nota de campo. Cristina (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

## INTRODUÇÃO

O dia hoje amanheceu chuvoso. A turma estava bastante vazia e a professora me disse que em dias assim a rotina muda por completo. Como muitas crianças não vão à aula por conta da chuva, ela acaba “não dando aula e deixando mais elas brincarem”. As crianças riam e se divertiam, satisfeitas.<sup>10</sup>

Ao alterar toda a rotina de uma turma de primeiro ano do EF, a chuva viabiliza sorrisos, diversão e satisfação das crianças. “Chovem” possibilidades de brincar, imaginar e criar, ao invés de “receber” a aula “dada” pela professora. “Chuvas” que lhes trazem novamente a condição de crianças, muito além da condição de alunos:

Durante as observações na sala de atividades, duas crianças brincam além do tempo previsto, por opção da professora, pelo fato de muitas terem se ausentado por ser uma manhã chuvosa:

Lúcia: Nãaa! Essa carteira aqui é o nosso avião. Segura esse! (Entrega o lápis de cor azul para a colega).

Aline: Tá bem. Então vou segurar o piloto e você fica com as aeromoças (Entrega um lápis cor de rosa para a colega, que já segurava outro com a mesma cor).

Lúcia: Tá, agora só temos que encontrar os viajantes!

Aline: E vamos pra qual lugar?

Lúcia; Não sei, você que tá com o piloto. Tem que decidir... é... aquele lugar bonito, da praia.

Aline: Eu nunca fui na praia.

Lúcia: Praia é sempre liiiinda! Eu vejo na novela.

Aline: Mas a mesa não parece um avião.

Lúcia: Agora parece! (Coloca um caderno em cada lateral da mesa, simulando asas).<sup>11</sup>

As crianças brincam e se imaginam assumindo diferentes papéis. São piloto, aeromoça, viajantes... Viajam para onde quiserem e partilham saberes ao trazerem impressões dos diferentes lugares. Inserem, na brincadeira, o conteúdo que lhes é apresentado pela TV e reproduzem o que massivamente lhes é imposto pela sociedade como cor de homem (azul) e de mulher (rosa). Mas não veem o mundo da forma como se lhes apresenta, pois o interpretam, reelaboram, colocam-lhe asas. No entanto, é intrigante imaginar que, vivendo em uma cidade de baixa pluviosidade

<sup>10</sup> Nota de campo. E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>11</sup> Nota de campo. E. M. P. C. A. Marques, 2013.

em longos períodos do ano, as crianças fiquem na torcida pela chuva, para que faltem alguns colegas da turma e elas possam brincar por mais tempo, uma vez que isso tem sido menos frequente em suas vidas.

Implementada pelas Leis 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a expansão do EF para nove anos de duração, com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade, é um processo apoiado em um movimento mais amplo do mundo que disputa as infâncias através de uma gama de aspectos políticos, econômicos e culturais. No entanto, um dispositivo legal não tem o poder de transformar, de uma só vez, um sistema já estabelecido há décadas, pois são necessárias mudanças estruturais relacionadas à organização do espaço-tempo escolar, gestão, políticas de formação docente, verbas, sistemas de avaliação, recursos didáticos, currículo, transporte, merenda escolar, entre outras. Soma-se a isso a ação daqueles que estão diretamente envolvidos no processo: crianças e docentes.

Ao analisarmos a legislação oficial, percebíamos definições claras sobre o movimento das crianças de seis anos da EI para esse novo nível de ensino, mas as já mencionadas conversas preliminares nos davam indícios de que, nas práticas escolares cotidianas, pairava certa confusão por parte dos envolvidos com tal implantação. Afinal, temos classes que guardam traços da EI inseridas em uma nova condição que, muitas vezes, não está preparada para acolhê-las.

É nesse confuso contexto que a Geografia passou a ter seu momento inaugural no EF, de forma que tal confusão a ela se estende, na medida em que ainda é escassa a discussão sobre qual tem sido seu papel no primeiro ano do EF, com crianças que, tradicionalmente, vêm sendo pouco consideradas como sujeitos geográficos, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas práticas escolares. Isso levou-nos à organização e implementação desta pesquisa que, obviamente, não comportará toda a amplitude da temática, mas se conseguir contribuir com o debate da Geografia Escolar com as crianças, já terá cumprido o seu papel.

Todos os documentos oficiais, de alguma maneira, afirmam que o processo de ingresso obrigatório das crianças no EF aos seis anos de idade foi coletivamente construído com a participação de gestores, coordenadores, diretores, professores, familiares das crianças, pesquisadores, dentre outros, de todo o país. Questionando a condição coletiva dessa construção, optamos por implementar uma pesquisa que

buscou pelo olhar das crianças, sujeitos mais diretamente tocados por um processo que sequer ouviu suas vozes.

A partir dessas considerações, a pesquisa realizada teve como objetivo compreender as vivências da Geografia Escolar pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do seu protagonismo. Para tanto, tomou como foco o trabalho realizado no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e na Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques, da rede de ensino de Juiz de Fora (MG).

Tomando como referência o que as crianças nos apresentam no cotidiano escolar e dialogando com os documentos oficiais e cotidianos, anais de encontros de agências/associações que debatem Educação e Geografia, bem como as declarações de professoras e coordenadoras pedagógicas, esperamos que a pesquisa contribua para uma reflexão sobre o processo nas demais escolas do país. Assim, organizamos uma questão que orientou toda a investigação: Que significados as crianças atribuem às vivências da Geografia Escolar no primeiro ano do EF?

Se as crianças não foram ouvidas quando da elaboração da política em questão, o mesmo também pode ser dito com relação às pesquisas acadêmicas, pelo menos quando se trata da Geografia Escolar dentro deste novo contexto do EF. A dificuldade em encontrar estudos que envolvessem esse campo do saber em uma perspectiva de pesquisa com crianças tornou o nosso desafio ainda maior, pela aparente dificuldade inicial de interlocução.

A saída foi encontrada no campo de estudos da infância, que reúne as principais referências das quais partimos para realizar essa pesquisa. Sobretudo as contribuições da Geografia da Infância e seu interesse pelos espaços socialmente destinados às crianças e a produção destas em tais espaços. Trabalhos de autores como Lopes e Vasconcellos (2005), Lopes (2008), Guitart (2007) e Jeffrey (2010), dentre outros, possibilitam-nos pensar a escola como um lugar de criança, cuja paisagem revela as infâncias que ali ocorrem. Por outro lado, também nos possibilitam pensá-la como um território de infância, na medida em que os discursos e ações – advindos dos diferentes sujeitos e escalas – que permeiam e constituem a escola, nela dialogam, negociam, disputam e territorializam suas concepções de infância.

No Brasil, os diálogos que a Geografia da Infância vem estabelecendo com os demais campos que compõem os estudos da infância também contribuem para pensarmos no problema que se delinea, sobretudo com as pesquisas realizadas no campo da História da Infância, da Sociologia da Infância e Teoria Histórico-Cultural.

Autores como Ariès (1986), Heywood (2004), Del Priore (2007), entre outros, cujos trabalhos são importantes referências para a História da Infância, oferecem-nos subsídios para compreender que os papéis sociais atribuídos às crianças variam historicamente. Mais do que isso, possibilitam-nos ler as infâncias como produção histórica, que sofre os efeitos das mudanças do mundo ao longo do tempo.

Da Sociologia da Infância, autores como Borba (2005), Nascimento (2011, 2013), Corsaro (2011), James, Jenks e Prout (1998), Prout (2010), Qvortrup (2009, 2009a) e Sarmiento (2007, 2008), levam-nos, a partir de diferentes perspectivas, a desnaturalizar as infâncias. E neste sentido, também as crianças são vistas como produtoras de cultura inseridas em contextos sociais situados espaço-temporalmente. Logo, lidam com os elementos do mundo como sujeitos sociais ativos e atuam na produção de infâncias múltiplas, que não necessariamente cabem em um modelo que se pretende universal.

Já a Teoria Histórico-Cultural, calcada especialmente nos estudos de Vigotski (2006, 2009 e outros), mas também de seus colaboradores e demais estudiosos que nela se referenciam, traz à tona o desenvolvimento humano como um processo revolucionário que se dá em colaboração, na vivência com o outro humano. Recentes pesquisas como as de Prestes (2012) têm apontado importantes problemas de tradução da obra do autor para a Língua Portuguesa e nos revelam aspectos importantes de sua teoria, como o conceito de vivência, que nos possibilita tratar o espaço geográfico como dimensão do processo de humanização.

Temos defendido a condição de sujeitos geográficos das crianças, que vivenciam espacialidades e constroem geografias a partir de lógicas próprias. São vivências que constituem lentes através das quais realizam leituras geográficas do mundo. Afinal, a leitura do mundo também passa pelos significados constituídos pelas vivências nos lugares e cabe à Geografia Escolar estender o alcance de tais lentes, possibilitando às crianças a ampliação de sua construção conceitual. Trata-se, portanto, de abrir ao sujeito o movimento revolucionário de ir além de si, autor consciente de sua condição geográfica no mundo, autor de seu tornar-se humano.

A mesma trajetória, que nos fez chegar à elaboração do projeto para a pesquisa de doutorado, levou-nos a reconstruí-lo na caminhada da pesquisa. As disciplinas cursadas, os eventos, os debates nos grupos de estudos, o próprio campo de pesquisa e o processo de qualificação trouxeram interlocuções

determinantes para o desenvolvimento da investigação, cujo texto ficou organizado como apresentamos na sequência.

No capítulo 1 – A Geografia e o campo de estudos da Infância –, explicitamos o principal referencial do qual partimos para a realização desta pesquisa. Tendo como orientação inicial a condição indissociável entre o desenvolvimento humano e o espaço geográfico, entendemos que não seja possível pensar as infâncias fora de suas espacialidades, assim como de suas temporalidades. Partindo desse viés, elas são apresentadas como concebidas socialmente e situadas histórica e geograficamente. São infâncias plurais, rompendo com o discurso que pensa a criança pelo que lhe falta em comparação ao adulto, e a infância como etapa inicial de um desenvolvimento linear.

No capítulo 2 – A Geografia Escolar e a política pública de antecipação do ingresso obrigatório no Ensino Fundamental –, apresentamos o contexto da pesquisa, resgatando as origens do processo de antecipação de ingresso no EF para seis anos no Brasil, bem como debatendo as principais orientações pedagógicas disponibilizadas pelo Governo Federal a todas as escolas do país. Feita a contextualização, estabelecemos um diálogo com os referenciais do campo do currículo e da Geografia, explicitando os discursos provenientes da Academia e dos órgãos educacionais oficiais sobre a Geografia Escolar com as crianças.

O capítulo 3 – Caminhos metodológicos – expõe as escolhas metodológicas para a realização do trabalho. Inspirados em princípios qualitativos, desenvolvemos uma pesquisa que tomou a Etnografia na sala de aula como metodologia, estabelecendo uma postura dialógica frente às crianças – os sujeitos da pesquisa – de forma que pudéssemos tentar nos aproximar ao máximo dos significados que atribuem ao evento investigado. Para tanto, realizamos observações participantes nas aulas, entrevistas e práticas pedagógicas com crianças de duas turmas de primeiro ano do EF nas duas escolas já citadas.

Entrevistamos também professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas. Soma-se a isso a pesquisa em documentos cotidianos e oficiais que orientam o funcionamento deste novo EF. Por último, levantamos referenciais teóricos acadêmicos, por considerarmos que a Geografia que se faz na Academia tenha importante influência na constituição da Geografia Escolar. Assim, compreendemos que os discursos presentes, tanto nas narrativas dos adultos quanto nos documentos e nos referenciais teóricos (também adultos), possam ser

colocados em diálogo com as falas das crianças, uma vez que todos constituem a dinâmica da Geografia Escolar trabalhada no primeiro ano do EF.

O capítulo 4 – Crianças, escolas e o mundo: significados constituídos na vivência da Geografia Escolar – traz o diálogo com os sujeitos da investigação. Os discursos das crianças são fundamentais para compreendermos sua relação com a Geografia Escolar. Pelas dificuldades que elas apresentaram em não reconhecê-la como um saber escolar, redirecionamos o foco para os significados que atribuíam às atividades que envolviam algum teor geográfico.

Dentro da riqueza do que nos apresentaram as crianças, conseguimos organizar os achados em três campos interpretativos: vivências cotidianas que levam (e são levadas) à Geografia Escolar, Geografia Escolar que leva (e é levada) às vivências cotidianas e Geografia Escolar desconhecida ou para aprender a ler e escrever. Posteriormente, relemos as orientações pedagógicas oficiais sobre o processo de antecipação do ingresso obrigatório no EF, bem como a própria Geografia Escolar do primeiro ano, interpretando-os e fazendo nossas inferências à luz dos significados partilhados pelas crianças.

Desde sua concepção, esta é uma pesquisa que não se pretende prescritiva e tampouco conclusiva. Ao contrário, tentamos muito mais levantar indícios, significados e marcas de um campo de saber ao qual acreditamos que todos – especialmente as crianças – devam ter acesso.

As crianças trazem ao centro do debate uma Geografia Escolar vivenciada pelas lógicas infantis. Conhecê-la por essa perspectiva poderá nos dar subsídios para uma educação que não as desconsidere como produtoras de Geografias da Infância, bem como da própria Geografia Escolar. Por outro lado, pensar a Geografia Escolar com as crianças sob a nova condição do primeiro ano do EF, é repensar as infâncias que nele se constituem.

## 1 A GEOGRAFIA E O CAMPO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA

Os estudos da infância, atualmente, podem ser considerados um campo de conhecimentos consolidado. Prova disso é o grande número de programas de pós-graduação, cursos de ensino superior, pesquisas, publicações e eventos nacionais e internacionais<sup>12</sup> diretamente envolvidos. De característica multidisciplinar, esses estudos têm recebido a colaboração de pesquisadores da Educação, Psicologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outros, na constituição de suas bases epistêmicas, com o objetivo de compreender as crianças e suas infâncias.

No Brasil, a contribuição da Geografia para os estudos da infância ainda é tímida, porém crescente. O referencial teórico em construção vem sendo denominado Geografia da Infância e se dedica a pensar as vivências das crianças no espaço geográfico, considerando tais sujeitos como social e culturalmente ativos, produtores de histórias e também de geografias. Trata-se de estudos que nos possibilitam rever a criança, suas infâncias e também a Geografia Escolar com elas trabalhada. Afinal, tendo o espaço geográfico como dimensão significativa de seu processo de humanização, é fundamental que as crianças tenham contato com o campo de saber geográfico e possam refletir sobre suas próprias espacialidades. Desse modo, a Geografia da Infância é o principal referencial teórico de onde partimos para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste capítulo, serão debatidos seus principais conceitos, situando suas contribuições dentro do campo de estudos da infância, articuladas especialmente com a História da Infância, Sociologia da Infância e Teoria Histórico-Cultural, áreas com as quais vem estabelecendo maior diálogo.

### 1.1 “NO PRINCÍPIO ERA ARIÈS”

A expressão acima é de autoria de Heywood (2004, p. 23) e refere-se aos estudos com foco na perspectiva histórica das crianças e da infância, que têm na obra de Philippe Ariès um importante marco. Baseado na iconografia europeia pós-renascentista, este historiador francês desenvolveu as teses de que a sociedade

---

<sup>12</sup> Ver: <http://www.geografiadainfancia.blogspot.com>. Acesso em 13/11/2014.

européia medieval “[...] via mal a criança” e de que o novo lugar para a criança e para a família surgiu nas sociedades industriais (ARIÈS, 1986, p. 10).

A primeira tese identifica, no máximo, um sentimento superficial, que denomina “paparicação”, destinado às crianças bem pequenas, enquanto ainda eram “[...] uma coisinha engraçadinha” (ibidem, p. 10). Ao primeiro sinal de desenvolvimento físico suficiente para dispensar os cuidados da mãe ou da ama, a criança era inserida no meio adulto, participando de atividades e sendo educada na convivência. Dessa forma, durante a Idade Média e início da Modernidade, as obras de arte desconheciam a infância ou não lhe davam lugar, de forma que, quando retratadas, as crianças eram reconhecidas como adulto em miniatura:



**Figura 1:** Família nobre europeia medieval  
Barthélemy l'Anglais. Le Livre des propriétés des choses.  
Bibliothèque Nationale de France, Département des Manuscrits.

Na imagem, enquanto um bebê, aparentemente despido no colo de uma mulher, recebe atenção e cuidados maternos, a criança um pouco maior usa roupas semelhantes às de adultos. No primeiro plano, empunhando um objeto, como alguém que pretende impor algum tipo de castigo físico, o homem segura a criança por uma das mãos. A ausência de trajés específicos ou de jogos diferenciados para as crianças, a despreocupação com a contagem etária e com a preservação das crianças pequenas em relação a temas como sexo, tal qual ocorre atualmente, são indícios, para Ariès (1986), de que naquele período não se tratava a infância como um momento diferente da vida.

No fim do século XVII, as obras de arte evidenciaram uma importante mudança: além de o modelo de família, que passou a ser tradicional (pai provedor,

mãe cuidadora e filhos), começam a aparecer crianças retratadas com trajes próprios e diferenciadas dos adultos. Ao analisar a velha sociedade europeia, Ariès (1986) afirma que as famílias não tinham, essencialmente, função afetiva, estando mais relacionadas à ajuda mútua, à conservação dos bens e à proteção da vida, ficando as trocas afetivas abertas à comunidade, incluindo vizinhos, amigos e outros.

Por outro lado, aos poucos, as obras passam a retratar a família como o lugar da afeição entre seus membros, especialmente entre pai, mãe e suas crianças, evidenciando-se pela importância que dão à sua Educação, especialmente nas famílias burguesas ou nobres, que passaram, portanto, a se organizar em torno de suas crianças, como nos apresenta a obra a seguir:



**Figura 2:** Os duques de Osuña e seus filhos  
Obra: *Los Duques de Osuña y sus hijos*. Artista: Francisco de Goya. 1788.  
Dimensões: 225 x 174 cm. Óleo sobre tela. Museu do Prado. Madri (Espanha).

Aqui, percebemos o modelo de família e infância que se desenhava: o pai, na figura do provedor, permanece de pé e atrás de todos os demais membros, dando-nos a ideia da segurança; a mãe, figura da afetividade, sentada com as crianças ao seu redor; as crianças, com expressões, trajes e objetos (brinquedos) próprios, no lugar específico destinado a elas, confirmando que “Quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna tomou forma também [...]” (POSTMAN, 1999, p. 58), como lugar da intimidade que cerca a criança de cuidados e proteção, o que não ocorreu descolado das transformações sociais do período.

Desse modo, para Ariès (1986), o sentimento de infância surgiu na Modernidade europeia, ligado à consciência de uma particularidade infantil que se evidencia nos trajés e demais artefatos específicos para crianças, na preocupação com a disciplinarização, nos programas de higiene, na idade de ingresso dos estudantes na escola, bem como na divisão em séries escolares, entre outros. Tudo isso vinculado especialmente à classe burguesa, que passou a reconhecer a necessidade de um tratamento especial às crianças, partilhado entre a família e a escola. Esta, por sua vez, passou a cumprir o papel de separar as crianças dos adultos e prepará-las para o mundo.

Nesse sentido, Postman (1999, p. 55-56) afirma que “[...] assim como no século dezenove a adolescência passou a ser definida pelo alistamento militar obrigatório, no século dezesseis a infância foi definida pela frequência escolar”, confirmando o reforço dos laços entre a Pedagogia e a Psicologia na escola, na medida em que, “Ao criarem o conceito de uma hierarquia de conhecimentos e habilidades, os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil” (p. 60), que culminou na organização cronológica das crianças em idades e séries, definindo estágios da infância.

Um modelo universal de infância começava, portanto, a se desenhar com as mudanças que ocorreram no contexto europeu entre os séculos XVII-XVIII, nos âmbitos político, econômico, social e religioso. Se, em um primeiro momento, a vida social era realizada em espaços públicos, com os familiares, vizinhos e amigos, delineia-se, aos poucos, um processo de particularização em direção a casa, ao privado, ao núcleo familiar, que se tornou o lugar da infância, juntamente com a escola.

Discordando de muitos aspectos da teoria de Ariès, Heywood (2004, p. 24) aponta, em linhas gerais, pelo menos três importantes críticas ao historiador francês. A primeira delas relaciona-se à forma “ingênua” como tratou as fontes históricas, interpretando o fato da arte medieval não privilegiar a infância como sua recusa ou inexistência; outra crítica reside no olhar “centrado no presente” a que pertencia, o que dificultaria o reconhecimento de uma possível consciência de infâncias muito diferentes; por último, identifica certo exagero na afirmação de uma completa ausência da infância na sociedade medieval. Ainda assim, reconhece a importância de sua obra na medida em que trouxe a criança e a infância para o centro do debate teórico, tornando-se um marco. Ao considerar a infância como uma construção

social e não como condição natural, abriu a possibilidade de pensarmos outras infâncias possíveis, pertencentes a tempos e espaços diversos.

No Brasil, a escolarização e a emergência da vida privada ocorrem com atraso, se comparadas ao contexto europeu. As concepções ideológicas sobre a infância ganham corpo com as poucas escolas jesuíticas, voltadas especialmente às camadas mais ricas da sociedade. Já a intimidade,

[...] sabemos como ela sempre foi precária entre nós. Os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica – exemplificada nos espaços onde se misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições –, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços no século XIX e de favelas no XX, são fatores que alteravam a noção que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista (DEL PRIORE, 2007, p. 11).

Segundo a mesma autora, a infância no Brasil era também vista como etapa de transição e sobre ela pairava o temor por conta das altas taxas de mortalidade infantil. Nesse sentido, a paparicação era comum, independentemente de condição étnica ou de classe social, de forma que o mimo chegava a ser considerado excessivo por moralistas religiosos, que defendiam os castigos físicos. Porém, dentro da necessidade de prepará-las para a vida adulta, enquanto às crianças pobres restava o trabalho, às ricas era destinado o aprendizado da leitura, da escrita e da religião, de modo a torná-las adultos responsáveis (ibidem, p. 96, 100).

É recente o fenômeno da fascinação pelos anos da infância. Citando o medievalista James A. Schultz<sup>13</sup>, Heywood (2004, p. 10) afirma que, até o século XVIII, os primeiros anos de vida guardavam uma criança marginal em um mundo adulto, um “adulto imperfeito”, em potencial. Já no século XIX, cientistas e educadores passaram a estudar a infância, considerada como uma etapa de preparação para a vida adulta, em uma perspectiva evolucionista e de socialização. O século XIX, aliás, pode ser considerado o período de confirmação do modelo predominante de se pensarem as crianças e a infância, cujas origens estão no advento do capitalismo e da burguesia e ganha status com as revoluções Industrial e Científica. Essa constatação nos remete ao processo de consolidação da

---

<sup>13</sup> SCHULTZ, J. A. **The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995.

Modernidade e seus pilares que redefiniram a perspectiva sob a qual o espaço geográfico, o tempo e o ser humano passaram a ser vistos.

A Modernidade estruturou-se sobre alguns princípios que se tornaram universais. A expansão do processo colonial, cujo destaque maior é dado à ênfase em seus aspectos políticos e econômicos, tem como uma de suas bases a colonização do campo das ideias. Por outro lado, essa é a dimensão menos visível do processo e guarda seu maior complicador, uma vez que acabou naturalizando a colonização do próprio sujeito. Segundo Mignolo (2004, p. 668), tal processo pode ser pensado através de dois períodos sistêmicos: enquanto o primeiro, iniciado nos séculos XV-XVI, era vinculado às tradições medievais relacionadas especialmente à “[...] opressão do mundo sagrado do Cristianismo [...]”, o segundo, posterior ao século XVIII, com a secularização da ciência, que passou a assumir a opressão sistêmica, era vinculado à criação do Estado-nação, culminando na Revolução Industrial.

Essa segunda etapa, calcada em bases racionalistas e positivistas, fortaleceu a ideia de uma lógica temporal linear (*chronos*) como dimensão única e que se tornou o princípio organizador de toda a sociedade: um tempo de produção linear, sequencial, mensurável e sobreposto à temporalidade, ao espaço e à própria vida. Tal lógica tornou-se uma grande forma de controle, na medida em que se naturalizou e passou a reger toda a vida humana. Inclusive a escola, esta instituição moderna que se configurou como um dos principais lugares onde aprendemos a viver dessa maneira, segmenta toda a vida das crianças, estabelecendo para elas o que e quando pode ou não pode ser feito.

Tal raciocínio estende-se à maneira como foi fundado um modo de pensar o ser humano e o seu desenvolvimento. A vida passou a ser vista como uma sequência de acontecimentos, cujas intensidades, espacialidades e temporalidades foram desprezadas por uma ciência que enxergava o humano de forma universal, valorizando o biológico em detrimento do social e do cultural.

Especialmente no caso das crianças, tal universalização é sentida de forma decisiva. Primeiramente, porque se consolidou a visão por sua incompletude, como seres imaturos em direção ao estágio mais avançado de desenvolvimento: a condição adulta. Em consequência disso, estruturou-se um sentido linear de infância baseado no desenvolvimento temporal, desconsiderando a diversidade na

espacialidade e consolidando-se a infância como algo natural e biológico dentro de uma lógica pautada em etapas de desenvolvimento.

Em segundo lugar, à medida que o capitalismo foi expandindo-se pelo mundo, esse modelo chegou a novos espaços e se afirmou, de forma que vivemos um modelo colonizado de infância que, assim como o próprio sistema capitalista, foi reinventando-se ao longo da história na busca de sua manutenção. Contudo, essa não é a única possibilidade...

O diálogo com a História da Infância colabora com esta investigação na medida em que nos convida a refletir sobre sua desnaturalização, ao considerarmos as infâncias como concepção humana historicamente estabelecida nos diferentes contextos. Dessa forma, dialoga com a Geografia da Infância, especialmente ao considerar a dimensão geográfica na constituição do contexto histórico em que as infâncias ocorrem.

## 1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O sentido universal atribuído à infância encobre o fato de que ela veio passando por um processo de ocultação em três vertentes. A primeira é a invisibilidade histórica, que revela o conhecido desinteresse pela infância. A segunda é a invisibilidade cívica, pela exclusão das crianças no exercício dos seus direitos políticos. Invisibilizadas como atores políticos concretos, não há maior preocupação com o impacto das políticas sobre elas. O tratamento das crianças por suas ausências, como menores, recusa a sua condição cidadã e as atrela à escola como única possibilidade de acesso à cidadania. E por último, a invisibilidade científica, relacionada à relativa ausência de investigações sobre as crianças e pela forma dominante da produção de saberes, que as trata como objetos de conhecimento e não como sujeitos (SARMENTO, 2007).

Na tentativa de romper esse processo de ocultação, a Sociologia da Infância trouxe importantes contribuições nas últimas décadas, sendo a de 1980 responsável pela emergência de um paradigma com importantes implicações, especialmente em relação à revisão dos pressupostos teórico-metodológicos, às questões éticas na pesquisa com crianças e na interdisciplinaridade. Em suas pesquisas, James, Jenks e Prout (1998) propuseram um quadro analítico das perspectivas de infância,

organizando-as em dois grandes grupos: a infância pré-sociológica e a infância sociológica.

As abordagens pré-sociológicas têm como marca a compreensão da criança dentro de um modelo genérico, em uma perspectiva biológica e pensada fora de seu contexto social. Delas desdobram-se diferentes representações sobre as crianças.

A imagem da “criança má” é vista por James, Jenks e Prout (1998) como produto de um pensamento moralizador, que busca a disciplina e a punição para o seu desenvolvimento. Considerando a obra de Hobbes, *O Leviatã* (1651), os autores destacam suas afirmações sobre a natureza humana, que seria de discórdia, especialmente pela competição. Hobbes não se dedica especialmente à criança, mas traz no horizonte de sua reflexão a maldade como constituinte do humano desde o nascimento.

Essa imagem da criança também está relacionada ao pecado original cristão. De acordo com Heywood (2004), tanto para os católicos, com Santo Agostinho, quanto para os protestantes, com Lutero, a mancha do pecado seria transmitida de geração em geração. Daí a necessidade de controlar as forças do mal, inclusive pelo batismo.

Já a imagem da “criança inocente” está vinculada especialmente à obra *Emílio*, de Rousseau, para quem o ser humano nasce naturalmente bom:

[...] antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber; e não há moralidade em nossas ações, embora haja por vezes no sentimento das ações de outrem em relação a nós (ROUSSEAU, 1995, p. 48).

Vista como etapa da inocência, a infância precisa de cuidado, proteção e escolarização, de forma a não ocorrerem erros que possam manchá-la. É especialmente neste discurso da criança inocente, cunhado ao longo dos séculos XVIII e XIX, que está fundamentada a educação contemporânea centrada na criança (JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Para Heywood (2004), a imagem da inocência original também está calcada em outra tradição cristã. Por conta da impossibilidade de realizar planos malévolos e pela fé que tinham em seus pais, as crianças eram reconhecidas como um exemplo de devoção. Com a influência dos românticos no século XIX, essa imagem tornou-se arraigada na cultura ocidental.

A “criança imanente” é outra imagem apresentada pelo referido quadro analítico e faz referência à obra de Locke, *An Essay on Human Understanding*<sup>14</sup> (1689), e a visão da criança como tábula rasa. Essa perspectiva nega a ideia de saberes inatos a serem despertados pela razão, de modo que a criança é vista sempre em potencial, como um vir-a-ser, de acordo com suas experiências e com a Educação que receber. Segundo Tebet (2013, p. 21), tal abordagem sustenta as teorias tradicionais de socialização, visto que aborda as crianças como “[...] seres pré-sociais que somente se concretizarão na medida em que neles forem inscritas informações sociais”.

A “criança naturalmente desenvolvida” é a imagem derivada de uma perspectiva universal de ser criança, que a considera como ser biológico incompleto, cujo desenvolvimento inevitavelmente ocorrerá por etapas contínuas e lineares de maturação. Segundo James, Jenks e Prout (1998), a figura de maior destaque entre os que defendem tal perspectiva é Jean Piaget, que concebe um modelo biológico para entender a cognição humana e reconhece a criança como uma criatura cujo desenvolvimento transcorre de forma passiva e, inevitavelmente, em estágios claros e bem definidos.

Por último, James, Jenks e Prout (1998) debatem a “criança inconsciente”, cuja imagem é baseada nos estudos de Freud. Essa perspectiva vê na criança o passado do adulto: a vivência da infância determinaria o desenvolvimento do sujeito ao longo da vida. Outra vez, vemos uma teoria em que o protagonismo das crianças e sua intencionalidade frente ao mundo são desconsiderados, agora em nome dos instintos como chave para a socialização.

Apoiada especialmente nos estudos de autores da Sociologia da Infância de língua inglesa, Tebet (2013) propõe um acréscimo no quadro da infância pré-sociológica com a imagem da “criança socialmente desenvolvida”. Para a autora, trata-se de uma ruptura epistemológica, na medida em que avança ao considerar o seu desenvolvimento moldado pela sociedade, através do processo de socialização.

A mesma autora defende a proximidade da teoria de Vigotski à imagem da “criança socialmente desenvolvida”, e seus argumentos residem no fato de que, se por um lado, Vigotski mantém o foco de investigação sobre o desenvolvimento individual, por outro, concebe o cultural e o social como elementos centrais no

---

<sup>14</sup> Ensaio acerca do entendimento humano (tradução nossa).

desenvolvimento. Portanto, reconhece em sua teoria um marco transitório entre a infância pré-sociológica e a infância sociológica.

Os estudos da Sociologia da Infância, a partir dos anos 1990, fazem uma revisão crítica da teoria da socialização de Durkheim<sup>15</sup>. Até então, este era visto como grande expoente de uma teoria que pensa o indivíduo como resultado das estruturas sociais, que sobre ele exercem um processo de coerção e inculcação das normas, definindo todo o seu ser e estar no mundo. Se por um lado, seu trabalho destacava a condição sociológica da infância, por outro, considerava as crianças como sujeitos “em vias de ser”, como destinatários passivos do que lhes era transmitido pelos adultos. Segundo Sarmiento (2008, p.18), por essa perspectiva, o conceito de socialização constitui fator de ocultação da infância, uma vez que desconsidera as crianças como sujeitos sociais plenos.

Assim, os estudos de James e Prout (1997) tornam-se importante marco, por discutirem o que ficou conhecido como novo paradigma da infância, do qual se desdobram várias abordagens da infância sociológica:

- 1) A infância como construção social: sua imaturidade biológica é socialmente atribuída de significado, de acordo com o grupo no qual se insere;
- 2) A infância é uma variável de análise social: deve ser considerada em relação às demais variáveis, como classe, gênero e etnia;
- 3) Crianças são dignas de ser pesquisadas por sua própria condição;
- 4) Crianças como atores sociais ativos: têm interferência direta na determinação de suas vidas e daqueles ao seu redor;
- 5) A Etnografia como particularmente pertinente à pesquisa com crianças, uma vez que considera a perspectiva e maior participação de tais sujeitos;
- 6) Proclamar um novo paradigma da infância na sociedade envolve um processo de reconstrução da própria infância.

No Brasil, a obra do português Manuel Jacinto Sarmiento influenciou expressivamente as pesquisas sobre a infância. Em um de seus principais textos (2002), o autor defende a necessidade de se compreender o lugar destinado às crianças pela contemporaneidade e como as crianças lidam com isso na construção de suas culturas e de seus mundos.

---

<sup>15</sup> DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

Nesse sentido, o mesmo autor defende as “gramáticas da infância” como grande objeto a ser pesquisado. Exprimindo-se em várias dimensões, elas guardam traços distintivos das culturas da infância, que vão desde os elementos linguísticos, passando por “[...] elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimoniais e também normas e valores” (SARMENTO, 2002, p. 13).

Por sua vez, ao tentar capturar a perspectiva das crianças em seu mundo vivido, Corsaro (2011) mantém seu foco de investigação nas interações de pares, percebendo um movimento genuíno em que crianças, além de partilharem significados em rotinas com adultos, partilham também nas interações que estabelecem com outras crianças. Essa é a base do conceito de “culturas de pares”, central em sua obra, a partir da qual o autor defende a existência de uma rede cultural horizontal entre as crianças, construída na interação, na partilha da linguagem e dos artefatos e nas rotinas, que indica a sua forma de pensar e produzir a cultura do mundo.

Corsaro (2011) também defende a condição autoral da criança frente aos processos do mundo. Para ele, a cultura de pares é produzida imersa na cultura partilhada pelas crianças com o grupo a que pertencem. Ao tomarem contato com elementos da cultura que até então desconhecem, elas assumem, diante do que lhes é apresentado, uma postura ativa de construção de seus próprios significados. A esse processo o autor denomina “reprodução interpretativa”.

Na mesma perspectiva, Borba (2005) fala em “culturas de infância”, como formas de ação situadas e que têm no brincar não um sinônimo, mas ação central nas vidas das crianças. Em sua pesquisa, a autora destaca a autoria das crianças no brincar, elaborando lógicas próprias de representar, interpretar e agir sobre o mundo por meio das relações estabelecidas com os adultos, mas especialmente entre seus pares. Nesse sentido, reafirma as relações sociais entre pares como constitutivas das culturas de infância.

Qvortrup (2009), por sua vez, centraliza em sua obra conceitos como estrutura e geração. Defendendo a infância como uma categoria social geracional permanente, considera sua condição estrutural em qualquer sociedade, abordada em conjunto com as demais categorias sociais estruturais, como classe, gênero e etnia, em sua variação histórico-geográfica e cultural. Entre as categorias sociais, o autor vê a infância exposta às mesmas forças que os adultos, apesar de ser uma categoria minoritária, objeto de tendências marginalizadoras e paternalizadoras. E

se diferencia das demais especialmente pelas formas de institucionalização das crianças e pelo lugar atribuído pelo grupo adulto dominante à criança como menor.

O autor propõe também que a infância seja reconhecida como uma categoria histórica variável entre as culturas, mas sempre parte integrante da sociedade e de sua divisão do trabalho. Nesse sentido, as crianças são vistas como construtoras da sociedade e de sua própria infância, influenciando e sendo influenciadas pelos projetos de seus pais, bem como do mundo social e econômico.

Especialmente ao se referir à escolarização, Qvortrup (2009a, p. 15-16) afirma que, com o advento do processo industrial, o Estado começou a apropriar-se do trabalho das crianças no lugar dos pais, uma vez que muitas delas passaram a trabalhar nas escolas, o que tirou sua visibilidade como sujeitos sociais. Apesar de a infância ainda ser tradicionalmente considerada como etapa de proteção, o autor defende as atividades realizadas pelas crianças como trabalho, ainda que se tornem invisíveis à maioria das descrições históricas e sociais.

Tal invisibilidade também é vista pelo autor como um produto da convencionalizada dependência atribuída pelas descrições históricas e sociais às crianças. Desse modo, o senso de que as crianças são propriedades dos pais faz com que a sociedade não se reconheça como responsável sobre todas elas, exceto em casos excepcionais (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Em uma revisão crítica de seus textos publicados nos anos 1990, Prout (2010, p. 729) afirma que a renovação da Sociologia da Infância acabou por impor sobre os estudos da infância um importante desafio. O autor destaca a necessidade de se ultrapassarem dualismos que emergiram, como as abordagens macro *versus* micro, que focam a infância como estrutura *versus* as crianças como atores sociais; o debate sobre infância como fase natural *versus* infâncias culturalmente estabelecidas; o modo como as crianças são abordadas, ora como sujeitos do ser, no presente, ora do devir, em uma perspectiva de futuro. Para o autor, tais oposições teóricas são excludentes e desviam a atenção das mediações e conexões que possam existir entre elas, suprimindo aspectos importantes.

Para superar essa situação, Prout (2010) propõe a busca pelo que há na intercessão de tais opostos, constituído pelo que contém e é contido em cada um deles, sem excluí-los, para que se possa aproximar da complexidade das infâncias contemporâneas. Não se trata, entretanto, de propor uma coexistência pacífica entre polos dicotômicos, tampouco achar um caminho do meio. Como estratégias, o autor

defende a interdisciplinaridade e a mobilidade entre as fronteiras dos campos de conhecimento, de modo a produzir um discurso híbrido, complexo, que retrate as infâncias pela metáfora da rede, como “[...] um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito” (ibidem, p. 741). E é nessa dimensão colaborativa que encontramos as possibilidades de diálogo entre a Geografia da Infância e os diferentes campos.

Componentes não neutros do mundo, todas essas narrativas sobre as crianças consubstanciam conflitos pelos significados a elas atribuídos, nos quais o choque de forças sociais torna a palavra viva e compõe o que historicamente constituiu as perspectivas de se pensarem as crianças e suas infâncias. Trata-se de um referencial que nos possibilitou ir a campo e ver as crianças em sua condição social ativa. Sujeitos que, em seu protagonismo infantil, de fato marcam o mundo e produzem a Geografia da Infância.

Pensar as infâncias como pluralidade no ingresso antecipado no EF guarda também uma conotação geográfica, uma vez que esse processo vincula-se aos diferentes lugares em que elas ocorrem. Por outro lado, esses múltiplos contextos são envolvidos pela mesma lei nacional, que toma a criança como objeto e a insere em um modelo social cuja criação não tem sua marca. Assim, a presente pesquisa possibilita o diálogo com outras investigações, que contemplam outras infâncias em outros contextos.

### 1.3 DIÁLOGOS COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No Brasil, a Geografia da Infância vem estabelecendo estreito diálogo com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e demais colaboradores. As recentes traduções de sua obra diretamente do russo têm aberto expressivas possibilidades aos estudos da infância, bem como da Geografia Escolar, por trazerem revisões e contrapontos importantes.

Os primeiros estudos sistematizados do desenvolvimento infantil foram registrados no final do século XVIII e início do século XIX. Das pesquisas implementadas por Charles Darwin originaram-se as análises do que era considerado desenvolvimento normal das crianças. Baseados em teorias biológicas e evolucionistas, tais estudos pensavam o desenvolvimento humano por uma perspectiva de maturação, que se tornou uma das correntes mais fortes dentro da

Psicologia do Desenvolvimento, cuja entrada no século XX ocorreu pelas teorias psicanalíticas. Constituiu-se, portanto, um histórico predomínio de um pensamento que tratava as crianças como mero reflexo de suas atitudes individuais dentro do desenvolvimento biológico, praticamente desconsiderando o social e o cultural (VASCONCELLOS, 2008).

Em termos biológicos, os bebês humanos apresentam maior fragilidade quando comparados aos filhotes de outras espécies. Nesse sentido, Maturana (1998) ressalta a importância da colaboração como um marco que cumpriu importante papel na história filogenética humana, possibilitando a superação da aparente fragilidade biológica.

Já os estudos desenvolvidos por Tomasello (2003) apontam para um importante enigma dentro do debate sobre nossa filogênese. Para o pesquisador, não haveria tempo hábil para o grande salto evolutivo entre o humano e seus ancestrais, de modo que a chave de tal enigma seria uma adaptação biológica: o mecanismo da sociocognição – nossos bebês nascem com a capacidade de reconhecer o humano e as intencionalidades das ações do outro. À medida que ocorrem suas vivências, vão construindo sistemas de significados, através dos quais estabelecem novas relações com o mundo. Trata-se, portanto, de uma defesa que resgata a condição de pensamento simbólico das crianças desde muito cedo, extrapolando o concreto. Embora tais afirmações não neguem a condição biológica do desenvolvimento humano, elas ressaltam o nascimento como evento inaugural da entrada do indivíduo na cultura, construída e transmitida às gerações seguintes, dentro da qual sua biologia se desenvolve.

Complementares entre si, essas duas perspectivas nos impelem a refletir sobre o papel da intersubjetivação das consciências no processo de desenvolvimento humano, na qual se aproximam mediadas pelo mundo e, dialetizando-se, possibilitam que conheça um pouco mais de mim ao reconhecer-me no outro.

Os estudos de Piaget e Vigotski também marcam uma mudança no processo de compreensão da natureza humana. Apesar de significativas diferenças em suas obras – ao ponto de alguns estudiosos as colocarem em campos opostos –, apresentam como traço comum a noção das crianças a partir de seus processos e aspectos próprios.

Tendo como um de seus principais objetivos a compreensão de como as crianças constroem novas ferramentas intelectuais, para Piaget, apesar de essenciais, os fatores sociais não são primordiais para o desenvolvimento humano. Partindo da noção de egocentrismo, defende que a criança pequena apresenta “[...] incapacidade inicial de descentrar [...]”, tendo, portanto, uma característica pré-social (PIAGET, 1990, p. 71).

O autor traz um enfoque genético de base biológica, que trata a cognição infantil e seu desenvolvimento por saltos qualitativos – sensório-motor, operações concretas e operações formais –, sendo a criança um ser solitário que tenta resolver para si as questões que o mundo lhe apresenta. Em outras palavras, seu desenvolvimento e aprendizagem prescindem de seu aspecto sociocultural, sendo o desenvolvimento a base para que se realize a aprendizagem.

Em outra perspectiva, Vigotski defende uma concepção de desenvolvimento fundado em um processo dialético, em que a vivência no meio produz transformações qualitativas no sujeito. O processo de humanização se daria na interface entre a filogênese (a história da espécie), a ontogênese (a história do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura do grupo no qual o indivíduo se insere), tornando o processo único a cada um.

Segundo o autor, a criança constitui sua subjetividade tomando os elementos do meio, interpretando-os e criando algo novo a partir do que já existe. Desse modo, se o meio é formado historicamente, é com ele que a criança, desde o nascimento, forja sua própria história, dialeticamente (VIGOTSKI, 2010a). Dessa condição desdobra-se o complexo processo de enraizamento do meio pela criança, na cultura, ultrapassando critérios exclusivamente etários a partir dos quais se embasava a compreensão da criança. Ao contrário, é ao aprender que a criança se desenvolve.

Em recente trabalho, Prestes<sup>16</sup> (2013) discorda de algumas críticas que classificam o trabalho de Vigotski como construtivista. De maneira geral, tais críticas enfatizam conceitos que são produto da distorção sofrida por seus escritos. Essa divergência evidencia que a obra de Vigotski tem sido alvo de polêmica nos últimos anos, pois, como afirma Prestes (2012, p. 115), suas obras “[...] sofreram e ainda

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, as referências aos trabalhos de Zoia Prestes foram muito utilizadas em função dos problemas de tradução sofridos pelas obras de Vigotski e pelo fato de não termos leitura dos originais em russo. Nos últimos anos, Zoia Prestes vem se dedicando às novas traduções e viabilizando acesso a um “novo” Vigotski. Por outro lado, as obras do autor que, segundo Prestes (2012), não sofreram deturpações, foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

sofrem violentas mutilações mundo afora, inclusive na Rússia”. Muitos conceitos de interesse do campo educacional e capítulos inteiros foram alterados, sendo, inclusive, publicados livros a ele atribuídos cuja autoria não é comprovada. A proposta do autor para se pensar o humano era revolucionária não só para a própria Rússia stalinista, mas também para o mundo ocidental em contexto de Guerra Fria, o que teria levado a tais deturpações.

Ainda segundo a autora (ibidem), *Mind in society* (1978), traduzido no Brasil como *A formação social da mente* (1999), é um dos livros atribuídos ao autor mais lidos no Brasil. Porém, não é fiel às suas ideias, evidenciando sérias questões de tradução, como nas palavras dos próprios organizadores:

[...] o leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma *tradução editada* da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de *tornar mais claras as ideias de Vygotsky* (VIGOTSKI, 1999, p. 14 *apud* PRESTES, 2013, grifo da autora).

Para Prestes (2013), um dos principais equívocos nas traduções está relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, conferindo uma visão determinista do desenvolvimento. A mesma autora defende ainda que a melhor tradução para o conceito de *Zona Blijaichego Razvitia* seria Zona de Desenvolvimento Iminente. Muito mais do que um mero jogo de palavras, a mudança dos termos evidencia um conceito que trata das possibilidades de desenvolvimento da criança. Vigotski está preocupado com o processo do desenvolvimento, muito mais do que com o resultado, mesmo porque é uma possibilidade, imprevisível e não obrigatória.

Para Vigotski (2010a), as funções psicológicas humanas surgem inicialmente na colaboração entre os sujeitos para, posteriormente, tornarem-se funções individuais. Como seres sociais, só é possível tornar-se humano pela capacidade de estabelecer uma unidade dialética com o meio, de modo que o domínio dos conteúdos sociais não é pré-requisito para a criança participar da vida em sociedade. Por meio das vivências, vai-se atribuindo sentido à realidade e criando-se com o meio as condições para a sobrevivência:

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 de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010a, p. 686).

Segundo Pino (2010, p. 753):

Com a ideia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser humano, é feito do ‘material’ social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relacione a vivência com a significação que a criança faz das situações criadas pela dinâmica do meio.

Assim como outros, o conceito de vivência, que resgata a perspectiva monista da teoria de Vigotski, foi mal traduzido para a língua portuguesa (PRESTES, 2012). É a vivência que possibilita ao sujeito marcar o mundo e por ele ser marcado. Sujeito e meio não podem ser pensados como dois elementos que se juntam e formam um só, na medida em que existem somente na unidade dialética<sup>17</sup>, que comporta o movimento, a historicidade, a espacialidade, a cultura, entre outros, processo em que o autor também considera o papel das crianças:

---

<sup>17</sup> Segundo Prestes (2012), o termo russo *perejivanie* veio sendo traduzido de forma equivocada para o português como “experiência”. Por isso, a autora defende o emprego do termo “vivência”, uma vez que Vigotski não indica uma perspectiva interacionista entre sujeito e ambiente social, mas sim de unidade dialética.

A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significativa ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas da sua vida (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

Entendemos que, ao abordar a questão do meio no desenvolvimento humano, Vigotski alerta também para sua dimensão geográfica. Construídos historicamente, os lugares e suas paisagens oferecem elementos da cultura com os quais são constituídas as histórias coletivas e individuais no mundo. Nesse sentido, o espaço geográfico não pode ser compreendido como mera superfície, por ser também parte efetiva do processo de desenvolvimento humano, possibilitando à criança ser portadora de diferentes espaços em sua subjetividade, de acordo com as Geografias da Infância.

#### 1.4 A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: O ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO DIMENSÃO DO HUMANO

O modo como consideramos as crianças e suas infâncias indica também o que pensamos sobre como a Geografia Escolar está relacionada com elas. Como sujeitos sociais ativos que interferem diretamente no mundo e por ele são marcados em suas subjetividades, nossas crianças têm seu desenvolvimento situado no tempo e no espaço.

O projeto da Modernidade supervalorizou a dimensão temporal e, de certa maneira, negou a dimensão geográfica na constituição do ser humano, divulgando-o apenas como palco para a nossa existência, uma superfície métrica e compartimentalizada. Esse é um dos grandes paradoxos sobre o qual se estabeleceu. A dimensão geográfica, que ele nega, lhe é primordial, na medida em que funda a sua própria existência em questões territoriais, com o estabelecimento dos Estados Nacionais e o processo colonial, o que nos possibilita afirmar que nascer em um ou outro lugar no planeta pode ter implicações na vida e formação dos sujeitos, uma vez que toda ação humana é também uma ação no espaço geográfico.

Pautados em Massey (2008), reconhecemos o risco herdado pela Modernidade de expressarmos o espaço pelo tempo, assumindo uma única

narrativa que esconde a multiplicidade, o heterogêneo. O desafio passa a ser o de reconsiderar as coexistências simultâneas, recuperando a condição de abertura e processo do espaço geográfico (como espaço-tempo), esfera da coetaneidade, das múltiplas identidades e suas interações, inclusive, das crianças.

Portanto, partindo do princípio de que o pertencimento territorial forja nossa subjetividade, que também é temporal, cultural, social, não nos é possível compreender o desenvolvimento humano desconsiderando sua condição geográfica.

Tais reflexões estabelecem um importante diálogo com o referencial que compõe os estudos da infância conhecido no Brasil como Geografia da Infância (LOPES e VASCONCELLOS, 2005; LOPES, 2008 e outros), que pensa a criança e sua condição geográfica a partir de dois argumentos. O primeiro defende a impossibilidade de considerarmos as dinâmicas das crianças e suas infâncias fora de suas espacialidades, já que, como sujeitos sociais ativos, elas também produzem espaços, sendo, portanto, sujeitos de geografias, o que nos impele a relevar o espaço geográfico como dimensão do humano, dialeticamente. Como um desdobramento, o segundo argumento reconhece que a forma como se concebe a espacialidade interfere na nossa compreensão sobre as crianças e suas infâncias. A Geografia da Infância tem no espaço geográfico um vetor fundamental para a compreensão das infâncias, uma vez que as crianças estão nos diferentes espaços do mundo, e os espaços, nelas.

Ao nascerem, nossas crianças recebem um mundo preconcebido, composto por paisagens que lhes são ofertadas e vivenciadas. Em sua condição autoral, apresentam um vasto repertório de usos desses espaços, seja incluindo seus elementos em brincadeiras e falas, seja pela negociação<sup>18</sup> ou subversão da ordem estabelecida pelos adultos, seja transformando tais espaços ou se conformando neles. A experiência infantil não é universal, havendo várias formas de ser criança e viver as infâncias nos mais diferentes lugares que compõem os contextos de suas vivências.

Em recente trabalho, Lopes (2013) discute as bases epistemológicas que fundamentam essa área de conhecimento, cujos primeiros trabalhos, que remontam à década de 1970, foram fortemente influenciados por uma perspectiva humanista da Geografia, buscando compreender a condição geográfica das crianças. Somaram-se a isso os postulados da Psicologia Cognitiva de Piaget, o conceito de

---

<sup>18</sup> É comum o emprego deste termo em pesquisas com crianças e infâncias, não no sentido comercial, mas indicando a realização de ajustes, acordos e combinações entre as crianças e seus pares ou adultos.

espaço vivido, desenvolvido por Armand Frémont, na obra *La Région, espace vécu*<sup>19</sup> (1976), além da obra *The image of the city*<sup>20</sup>, de Kevin Lynch (1960).

Pensando a infância como conceito científico e universal, Piaget defendia que a construção da noção espacial da criança seguiria um desenvolvimento estabelecido linear e cronologicamente em etapas. Por sua vez, Frémont defendia que os sujeitos experimentam e significam os espaços em que vivem de diferentes formas. Já Lynch fecunda a reflexão ao contribuir com pesquisas sobre a experiência e a percepção das pessoas nos espaços urbanos (LOPES, 2013).

Lopes (idem) lembra ainda a importância dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente as obras de Vigotski, cujas teses possibilitaram um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias.

Assumindo esses pressupostos, a Geografia da Infância apresenta-se como uma perspectiva que, assim como as que abordam as questões das mulheres, dos imigrantes e dos idosos – sujeitos tradicionalmente pouco considerados como tais pelas pesquisas acadêmicas – contribui para dar visibilidade às crianças. Dessa forma, não pretende ser mais uma subdivisão da Geografia, mas uma forma de aproximá-la do campo de estudos da infância. Com uma ampla temática, traz enfoques e perspectivas que transitam desde as reflexões teórico-metodológicas aos estudos de caso.

Crescem as pesquisas que contemplam temas como as infâncias em áreas urbanas e os diferentes lugares ocupados pelas crianças nas cidades, quer seja nos espaços públicos, quer seja nos espaços privados pensados para elas. Outros trabalhos buscam compreender a participação ou a invisibilidade de crianças nas políticas espaciais de bem-estar social, que procuram aproximar a construção da identidade infantil e o sentido do lugar. Somam-se a isso pesquisas com focos nas infâncias das áreas rurais, infâncias abandonadas nas ruas, das crianças migrantes, entre outros, contemplando a dimensão geográfica das infâncias (GUITART, 2007).

Por sua vez, Lehman-Frisch e Vivet (2012) veem as pesquisas no campo da Geografia da Infância em duas vertentes: por um lado, os estudos que analisam a distribuição das crianças nos diferentes espaços, como vivenciam as desigualdades espaciais, os impactos que sofrem com as políticas públicas, entre outros; outra vertente caminha na perspectiva das próprias crianças, de como elas constroem

---

<sup>19</sup> A região, espaço vivido (tradução nossa).

<sup>20</sup> A imagem da cidade (tradução nossa).

seus territórios, seus movimentos, práticas e representações, em suma, como vivenciam suas espacialidades no meio social ao qual pertencem.

A partir dessas duas vertentes, as autoras citadas organizam as pesquisas do campo da Geografia da Infância em cinco grupos: I – Espaço geográfico e cartografias infantis; II- Crianças e seus territórios; III – Discursos sobre as espacialidades infantis; IV – Crianças, espaços e tempos; V – Questões metodológicas da pesquisa com crianças.

Em outra perspectiva, destacando que as transformações sociais e econômicas em nível global transformam também a vida das crianças, Jeffrey (2010) defende que os geógrafos deveriam ter em tais sujeitos um dos pontos centrais de interesse, uma vez que suas lógicas oferecem lentes para que possamos compreender uma série de questões, como as que envolvem aspectos do mundo do trabalho, da Educação, da micropolítica e da identidade, entre outros. Para tanto, retoma o conceito de *agency*<sup>21</sup>, proposto por James, Jenks e Prout (1998), para debater a participação geográfica das crianças na sociedade.

À Geografia da Infância e sua busca por compreender a dinâmica das crianças em diferentes contextos geográficos, somam-se expressões importantes da espacialidade humana como paisagem, lugar e território, dentre outros. Trata-se de conceitos geográficos que vêm sendo redefinidos historicamente e são fundamentais na compreensão das espacialidades infantis.

#### 1.4.1 Lugares, paisagens e territórios de infância

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convenceram de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. [...]. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. [...].

**Infância – Graciliano Ramos**

---

<sup>21</sup> Os autores utilizam o termo para se referirem à condição social ativa das crianças frente ao mundo. Nos textos de autores brasileiros, tem-se optado pela manutenção do termo em inglês e, em alguns casos, pela tradução literal: agência.

Em seu livro *Infância*, Graciliano Ramos apresenta-nos as memórias de sua dura vida de criança no agreste do Nordeste brasileiro, na passagem do século XIX para o século XX. Nesse trecho, ele revela sua entrada na escola, passando à categoria de aluno.

Criação da Modernidade para ser um lugar de infância, a escola traz as concepções, expectativas e intencionalidades dos adultos que a constroem como um lugar para as crianças. Especialmente no caso do trecho apresentado, a escola também serve para domá-las, docilizando seus corpos e inculcando-lhes os valores sociais.

O conceito geográfico lugar remete-nos à ideia de dimensão geográfica do cotidiano, em que a realidade nasce e se constitui. Nesse movimento, o lugar e o cotidiano desvelam a produção do próprio lugar (DAMIANI, 2005, p. 164).

Massey (2000), por sua vez, não vê o lugar como uma esfera fechada, coerente e bem estabelecida. Defende que a sua condição política se dá exatamente por ser um “lugar de encontro” (p. 184), onde se particularizam interseções, atividades, influências, movimentos, entre outros processos.

Para Santos (2012, p. 314), “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...]. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais.” Desse modo, o mundo toca os lugares que, por sua vez, oferecem uma dimensão única e particular, movimentando-o de forma contígua, em um acontecer solidário.

A noção geográfica é uma construção simbólica constituída social e culturalmente. Cada sujeito que vivencia determinado lugar significa de forma própria os artefatos que o compõem, bem como sua organização e atributos, consolidando uma identidade que é individual atrelada a uma identidade coletiva. Podemos dizer que, nos diferentes grupos sociais, as vivências das crianças nos lugares deixam marcas de suas identidades infantis, reveladas pela leitura da paisagem.

O conceito geográfico paisagem também assume nuances e tem sido fundamental para os estudos da Geografia da Infância. Segundo Santos (1991, p. 67), “Tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca”. Em outra obra, o mesmo autor afirma que paisagem e espaço

[...] não são sinônimos. A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima (SANTOS, 2012, p. 103).

Ao conceituar paisagem, o autor nos convida a ultrapassar o que ela nos deixa aparente, em busca dos seus significados. A paisagem sofre transformações constantes, pois constante é a ação humana na produção do espaço. Apesar disso, preserva as marcas dessas ações, especialmente através dos artefatos que nela se materializam e a compõem como um registro histórico, uma “[...] acumulação dos tempos” (SANTOS, 2012a, p. 54), mas que pertencem à fluidez de uma espacialidade dinâmica. Nesse sentido, os processos sociais que constituíram e constituem historicamente as infâncias podem ser compreendidos através da paisagem e dos artefatos nela presentes. São testemunhos do tempo que marcam a paisagem ao interagirem no presente.

Como expressões geográficas, os lugares e suas paisagens estão presentes no desenvolvimento humano. Ao observarmos a paisagem de um lugar, temos um ponto de entrada fundamental para resgatar quais os processos sociais, culturais e políticos que historicamente formaram determinada sociedade.

Quando os diversos grupos sociais criam lugares para que as crianças vivam suas infâncias, dotam tais lugares de artefatos e de uma organização portadores de suas concepções de infância que se materializam no espaço, construindo o que Lopes (2008, p. 113) denomina paisagens de infância. Segundo o autor, “Paisagens de infância seriam, assim, as formas visíveis e materiais do espaço, produzidas temporalmente pelos diferentes agentes sociais para as possíveis infâncias presentes nas diversas instâncias da sociedade” (ibidem).

As paisagens de infância guardam as formas e processos que a sociedade pensa para suas crianças. Muitas dessas formas ditas de infância não foram construídas pelas crianças, mas por adultos e destinadas a elas. São paisagens que explicam os processos históricos e sociais que geraram aquela produção do espaço geográfico e como a sociedade de certa forma vê e destina tal espaço às crianças.

Não é difícil vermos nas paisagens de nossas cidades, por exemplo, locais cujos artefatos são criados para as crianças:

Em nossas pesquisas, podemos observar diversos locais, cujas formas e objetos aí situados nos aproximam de uma ideia de infância, como, por exemplo: as praças públicas, escolas, parques

presentes nas praças das cidades, parques presentes nos shopping centers, parques presentes em interiores de lojas (muito comuns em redes de fast-food). Parques presentes em condomínios fechados, locais para comemorar aniversários (que geralmente, em seu interior, guardam muitos brinquedos), clubes particulares, bibliotecas infantis, espaços agregados a bares e restaurantes (com brinquedos e alguns com recreadores, alguns recebem o nome do estabelecimento mais o termo kids), lojas de diversão (com brinquedos eletrônicos e de plástico, espaço pago para ser utilizado por um determinado tempo) (LOPES, 2008, p. 114).

Em contrapartida, a condição de sujeitos geográficos das crianças não se resume ao fato de alguns lugares serem produzidos para elas. As crianças podem ser consideradas sujeitos que produzem geografias na medida em que nos apresentam um vasto repertório de usos do espaço que vai muito além do que é concebido por suas normas.

Diversas pesquisas<sup>22</sup> indicam que, nas relações com seus pares e com os adultos, se, por um lado, as crianças se conformam com as normas do espaço, por outro, negociam, subvertem, reorganizam, produzem outras e novas espacialidades. Todo esse embate guarda também uma dimensão territorial, uma vez que se desdobra em regulação, controle e produção de novos espaços pensados para a infância (LOPES e VASCONCELLOS, 2005).

Há controvérsias acerca da etimologia do termo “território”. Por muito tempo, o que se propagou no meio acadêmico vinculou-se à sua materialidade ou ao sentido de medo ou satisfação para aquele que dele é excluído ou pertencente (HAESBAERT, 2006).

Desde sua origem, o termo vem sendo apropriado por muitos campos, como a Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História e até mesmo a Psicologia. Tal situação é análoga à de sua amplitude e polissemia conceitual dentro da própria Geografia, considerando-se que se trata de uma construção histórica a partir de relações de poder entre a sociedade e o espaço geográfico. Nesse sentido, algumas correntes interpretativas auxiliam-nos a pensar o território: a materialista, a idealista e a integradora (HAESBAERT e LIMONAD, 2007; HAESBAERT, 2006).

Concebendo o território em uma dimensão concreta, ainda que não necessariamente determinada pelas relações de produção, a corrente materialista é constituída por diferentes perspectivas teóricas: naturalista, baseada nas relações entre

---

<sup>22</sup> Ver <http://www.geografiadainfancia.blogspot.com>. Acesso em 23/12/2014.

sociedade e natureza, especialmente no comportamento natural do humano no ambiente físico; econômica, que compreende o território pelas relações de produção e como fonte de recursos; jurídico-política, que o considera como espaço de poder a ser defendido, geralmente vinculado à manutenção do Estado. Já a corrente idealista reforça a dimensão simbólico-cultural do território. Nesse sentido, vincula-se às questões de pertencimento e identidade do sujeito ou de um grupo social a determinado espaço.

Por último, a perspectiva integradora, que envolve os processos sociais e da natureza na constituição do território. Dessa forma, não nos remete ao território apenas por sua dimensão natural, mas também política, econômica e cultural (HAESBAERT, 2006a).

Essa última é a perspectiva que mais interessa a esta pesquisa, na medida em que considera o território em uma complexidade que não dissocia a sua face vinculada às questões de dominação e aos efeitos concretos das relações de poder, das relações sociais e simbólicas. Estas, por sua vez, vinculam-se ao campo do vivido, do simbolismo, constituindo o território através dos diversos usos a ele vinculados, que são múltiplos e produzem territorialidades multidimensionais, flexíveis, que se cruzam e se sobrepõem a outros territórios pelas conexões e fluxos que se estabelecem. Remetendo-nos a Santos (2006, p. 14):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida – grifo do autor.

O mesmo autor nos alerta para o fato do uso que fazemos do território ir além de sua concretude, uma vez que nele “[...] desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2006, p. 13).

As crianças, por sua vez, lidam com esse processo territorial ativamente em suas infâncias – e com os elementos estruturais que as atravessam – ora em embates, ora em conformidade, recriando as condições e reinventando-as. Em

contrapartida, nunca reproduzem o mundo simplesmente tal qual o recebem, e seus diferentes usos e formas de apropriação do espaço geográfico marcam e são marcados por suas identidades. Isso nos aproxima do conceito de território, na medida em que a criança negocia “[...] o chão mais a identidade [...]”, os espaços e tempos em que sua infância ocorre. Por isso, o “[...] sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” identifica a criança à sua infância, aos seus espaços de vivência e às relações sociais que estabelece.

Segundo Lopes e Vasconcellos (2005, p. 36),

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos *territorialidades infantis* – grifo dos autores.

As Geografias da Infância são constituídas por territórios cujos limites “[...] podem se amalgamar, sobrepor-se, cruzar-se, diferenciar-se, revelando muitas vezes conflitos de diversos grupos sociais [...]” (LOPES E VASCONCELLOS, 2005, p. 36). Assim, podemos considerar que a antecipação do ingresso no EF esteja inserida na dinâmica de negociação da escola como um território de infância, uma vez que caminha na tensão entre os “[...] territórios de criança e os territórios pensados para elas [...]” (ibidem, p. 41), comportando as interfaces entre as políticas macro e o cotidiano, as concepções do grande capital, dos adultos e das crianças, das instituições, da cultura e de toda a sociedade.

O conceito de território de infância parte de uma relação de poder sobre o espaço, onde os diferentes agentes sociais se digladiam e normatizam espaços para as crianças a partir de suas concepções, expressando geograficamente as relações sociais que envolvem as infâncias. Por outro lado, os territórios de infância comportam também a ação das próprias crianças, nesse embate de tensão com quem tenta controlá-las a todo o momento. Em última instância, é a infância que se expressa em território, com as crianças territorializando sua humanidade.

A Geografia da Infância e os campos com os quais dialoga impelem-nos a pensar as crianças circunstanciadas pelas condições espaço-temporais, vivenciando lógicas próprias nos diferentes lugares e suas paisagens, compondo diferentes territórios de infância. Contemplar suas vivências na escola assumindo uma perspectiva que as considera como sujeitos sociais ativos vivenciando suas

infâncias neste espaço que constitui e é constituído por suas ações, possibilita-nos uma maior aproximação dos significados que elas atribuem às práticas de Geografia Escolar.

## 2 A GEOGRAFIA ESCOLAR E A POLÍTICA PÚBLICA DE ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nunca digam que isto é natural,  
diante dos acontecimentos de cada dia [...].  
A fim de que nada passe por imutável.  
Sob o familiar descubram o insólito,  
no cotidiano desvelem o inexplicável.  
Que tudo que seja dito ser habitual cause  
inquietação.  
[...].

### A exceção e a regra - Bertold Brecht

A antecipação do ingresso obrigatório no EF para seis anos de idade é um processo recente que propôs redefinições e questões importantes a toda educação básica no Brasil. Um de seus principais aspectos residia na pretensão de colocar as crianças, a partir dos seis anos de idade, em contato com um corpo de conteúdos curriculares obrigatórios, entre os quais a Geografia. Essa situação comporta uma série de dificuldades, especialmente pelas pressões por um processo de escolarização e alfabetização cada vez mais precoce.

A partir do processo de implementação da política de antecipação do ingresso, o MEC disponibilizou aos professores, coordenadores e gestores escolares uma série de documentos com orientações de ordem administrativa e pedagógica que contemplavam esse novo momento, sendo os últimos a grande referência para o trabalho docente no inédito primeiro ano do EF que se anunciava.

Neste capítulo, apresentaremos o contexto em que a pesquisa se estabeleceu, evidenciando a implementação da política pública educacional em questão. Ao recuperar seu histórico e dialogar com os documentos de orientações pedagógicas criadas e disponibilizadas pelo MEC, bem como os referenciais teóricos do campo da Geografia, buscamos situar a Geografia Escolar nas séries iniciais do EF nesse processo.

Para tanto, tomamos como base o documento Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007)<sup>23</sup>, cujo slogan é “+ 1 Ano é Fundamental”, que reúne nove artigos escritos por

---

<sup>23</sup> Aqui denominaremos “Orientações para a inclusão”.

pesquisadores – nenhum deles do campo da Geografia – com o foco no processo de ampliação do EF, especialmente no primeiro ano, orientando professores e gestores. O documento tornou-se a referência para a orientação pedagógica da política a ser implementada e inspirou boa parte dos processos em todo o país.

Além disso, trabalharemos com as DCNEB/2013 (BRASIL, 2013), por reconhecermos ser, junto com a LDB/1996 (BRASIL, 1996), o documento que embasa o sistema educacional do país. Após um processo de modificações, as Diretrizes trazem importantes considerações sobre o EF de nove anos.

Campo autônomo de saberes, a Geografia Escolar é tratada nesta pesquisa por suas peculiaridades e situada entre a legislação e orientações oficiais, os referenciais do campo acadêmico, os documentos e práticas escolares, bem como os saberes constituídos pelos diferentes meios na vivência não escolar. Dessa forma, consideramos tanto os aspectos institucionais e disciplinares quanto os cotidianos.

A antecipação do ingresso obrigatório trouxe implicações diretas sobre o currículo escolar, denotando como as políticas públicas são pensadas “para” e não “com” as crianças. Estas, por sua vez, tiveram suas rotinas duramente alteradas em nome de uma reforma planejada somente depois de aprovada.

## 2.1 A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO EF: AS BASES LEGAIS DA (NOVA) POLÍTICA CURRICULAR

Embora a vivência do cotidiano escolar produza a sensação de que tudo o que ali ocorre é natural, a compreensão das finalidades implícitas no currículo passa por sua desnaturalização. Afinal, como produção humana, o currículo é dotado de intencionalidades que o concebem como um instrumento de poder e portador da cultura a ser oferecida às próximas gerações, vislumbrando um projeto de sociedade e de sujeito.

Tal constatação remete a uma condição do currículo como arena política, na qual os discursos que comportam diferentes saberes disputam e definem o que deve ser ensinado. Ou seja, os agentes curriculares sistematizam o processo educativo, realizando escolhas interessadas em privilegiar determinado saber (SILVA, 2003; GOODSON, 2012).

Atrelado às relações de poder, o currículo escolar destina aos educandos a visão de mundo de um determinado grupo social, guardando uma dimensão normativa da Educação que orienta, sobretudo a partir do mundo exterior à escola, aquilo que nela deve ocorrer. E como a seleção de saberes para sua composição ocorre de forma contextualizada geográfica e historicamente, valorizando determinados aspectos da cultura, é fundamental que também o problematizemos a partir de sua condição cultural.

Assumindo uma perspectiva dinâmica de cultura e currículo que cria formas inteligíveis de compreender o mundo, produzindo significados, mesmo que estejam submetidos a regras e convenções, formando as futuras gerações, Silva (2003, p. 15) afirma que, em sua condição cultural, o currículo guarda a seguinte questão: “O que eles devem se tornar?”. Com essa questão, o autor defende que o currículo, como artefato da cultura, atua na produção de identidades e subjetividades.

Trata-se, portanto, de uma construção social, instrumento prático-discursivo do processo educativo em que forma e conteúdo são contextualizados. É importante nos ocuparmos da história da produção do currículo como um processo social de caráter fragmentário e caótico pelas forças que o produzem, negociam, reproduzem e o moldam: “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 17).

O mesmo autor aponta como grande paradoxo o fato de o currículo ser uma construção social e, concomitantemente, assumida por muitos como um dado atemporal, guardando, portanto, uma esfera de definições prévias e um potencial atual. Assim, assume os conceitos de currículo como fato, em um nível pré-ativo/prescritivo, e o currículo como prática, que ocorre no cotidiano da escola.

É necessária a compreensão dos parâmetros do currículo pré-ativo, uma vez que alimentam a retórica que legitima a escolarização. Trata-se de “[...] um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 21).

No entanto, é na prática que os agentes escolares dele se apropriam e o refratam, como um sistema aberto a múltiplas possibilidades e em constante transformação. A condição curricular pré-ativa e a ativa se constituem mutuamente na prática, momento culminante do currículo em que a escola cumpre sua função

institucional de formação dos sujeitos. Pensá-las de forma dicotômica é esvaziar o currículo de sua história e torná-lo irrelevante, ou tomar uma atitude politicamente ingênua de pensar que o importante é o que ocorre na sala de atividades. Dessa forma, não se negam os agentes predominantes das políticas curriculares, mas não se restringe somente às suas ações, o que envolve uma atmosfera de negociação de sentidos:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004, p. 111-112)

A autora citada recusa a exclusividade do Estado nas políticas de currículo. Apesar de, obviamente, reconhecer seu papel, considera também o efeito discursivo de outros agentes do processo educativo, incluindo professores e crianças. Não se pode prescindir daqueles que estão no cotidiano da escola cujos saberes, impressões e expectativas sobre o processo de escolarização implicam recontextualização das políticas curriculares, de forma que, embora elas sejam marcadas pelos contextos nos quais são produzidas, aquilo que é pensado e feito “para” a escola, também é (re)pensado e (re)feito “pela” escola.

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que, se a política de antecipação do ingresso obrigatório no EF impacta a dimensão normativa do currículo escolar, isso não se dá dissociado de sua prática cotidiana. Sua complexidade somente pode ser interpretada à luz de seu processo histórico, imprescindível para a compreensão da dimensão das práticas escolares – e da Geografia nelas presente –, uma vez que se influenciam e complementam mutuamente.

A LDB/1996 (BRASIL, 1996) abriu a possibilidade de antecipação do ingresso no EF, reafirmando a escolarização obrigatória com início aos sete anos de idade, mas facultando o ingresso aos seis. A forma muitas vezes vaga e contraditória como seus artigos apresentam o tema é exatamente o que nos possibilita tomá-la como dispositivo legal de partida do processo no Brasil.

Se, por um lado, em seu Art. 29º, orienta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança ‘até’ os seis anos de idade [...]” (grifo nosso), por outro, em seu Art. 87º, §3º - I, a Lei afirma que “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, ‘facultativamente, a partir dos seis’, no ensino fundamental” (grifo nosso).

De acordo com Saveli (2008), essa situação amparou a matrícula de crianças com sete anos a completar no EF. Enquanto, por parte das famílias, houve pressão relacionada ao receio de que seus filhos fossem prejudicados de alguma maneira em sua formação, por parte das escolas, realizavam-se matrículas pela possibilidade de ampliação da receita.

A criação do FUNDEF (BRASIL, 1996a) reorientou o papel do MEC como centralizador das políticas públicas para o EF. Caberia aos estados, municípios e Distrito Federal destinar, no mínimo, 60% dos recursos à manutenção e desenvolvimento do EF, enquanto à União caberia destinar um mínimo de 30%. Com o Fundo, o MEC passou a controlar diretamente a Educação obrigatória no país, ainda que não fosse o responsável pela maior parte de seu financiamento.

O FUNDEF introduziu novos critérios na distribuição de recursos da Educação, respeitando o número de estudantes atendidos pela rede de ensino de estados e municípios. Do montante do Fundo, foi estabelecido que, no mínimo, 60% fossem destinados a despesas com a remuneração de professores e, no máximo, 40% aos demais gastos. Como se tratava de um fundo exclusivo do EF, os estudantes do ensino superior, do EM, da EJA e principalmente da EI não foram contemplados.

Desse modo, a criação do FUNDEF foi outra importante raiz do processo de antecipação do ingresso obrigatório. Afinal, a entrada precoce das crianças era vista como um instrumento que possibilitava ampliar o montante de verbas públicas, conforme parecer do próprio CNE:

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como ‘unidade monetária’ (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração) (BRASIL, 2004a, p. 7 – grifo do autor).

Pelo parecer citado, os conselheiros acusam não só a maneira como os estudantes passaram a ser reconhecidos, mas também os desdobramentos desse processo para as matrículas no EF. Afinal, as escolas foram induzidas a aceitar as matrículas das crianças de seis anos nesse segmento de ensino como forma de ampliar recursos.

Corsino e Nunes (2001, p. 7) já nos alertavam para as repercussões que tal processo traria, uma vez que desencadeou um movimento de inserção quase automática das crianças, que valem verbas públicas ou privadas, podendo ocorrer a conseqüente mudança do nível de ensino sem as devidas condições físicas e estruturais das escolas, sem uma reflexão pedagógica e sem uma adequada organização de espaços e tempos. Logo, a questão das possibilidades de ensino da criança aos seis anos ficou em segundo plano.

O tema da antecipação do ingresso obrigatório também esteve presente entre os objetivos e prioridades no anexo do texto do PNE/2001 (BRASIL, 2001). O item 3 da seção I – Objetivos e prioridades – prevê a “[...] extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental [...]”. Na seção II – Objetivos e metas conforme os níveis de ensino –, encontramos entre as metas referentes ao EF “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

O diagnóstico do EF apontado pelo PNE/2001 (ibidem) indicava o atraso na escolarização dos estudantes e a distorção idade/série como um dos principais fatores tanto de evasão quanto de aumento dos custos dos sistemas de ensino. Segundo o documento, uma vez corrigida tal distorção, seria possível manter o mesmo número de vagas e ampliar o ensino obrigatório para nove anos. Para tanto, considerava a necessidade de planejamento e diretrizes que orientassem o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, social, psicológico e intelectual.

A importância da medida era apresentada pelo Plano através da comparação das estatísticas da Educação brasileira nas avaliações em larga escala de padrão nacional e internacional com os demais países da América Latina:

Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2001, p. 22).

A antecipação do ingresso obrigatório no EF também é tratada pelo MEC como uma política de caráter afirmativo e de equidade (BRASIL, 2004), sob o entendimento de que ampliaria a qualidade do ensino, exigindo das escolas e educadores um compromisso com um novo projeto político-pedagógico, tanto para o EF, quanto para a EI. A presença das crianças com seis anos no EF já era uma realidade das escolas privadas, e a proposta buscava garantir a entrada e permanência por mais tempo na escola daquelas pertencentes às camadas menos favorecidas.

O MEC afirmava a busca pela superação de uma histórica situação de desigualdade, retomando as intenções da antecipação presentes nas metas do PNE/2001 (BRASIL, 2001), que ressaltavam a importância de garantir maiores oportunidades de estudo e assegurar a progressão dos estudantes a um maior nível de escolaridade, o que atingiria, especialmente, as crianças mais pobres, cujo acesso aos artefatos da cultura letrada é limitado. Corroborando com tal perspectiva, as DCNEB/2013 afirmam que

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país (BRASIL, 2013, p. 113).

Para tanto, os documentos referem-se à reorganização de toda a estrutura em suas “[...] formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação [...]” (BRASIL, 2004, p. 22).

Todo o movimento é calcado no que o MEC denomina escola com qualidade social. Segundo um dos documentos de orientações gerais (BRASIL, 2004), esta perspectiva decorre do recente movimento de renovação pedagógica, que coloca o ensino em um patamar democrático real, garantindo a permanência e apropriação do conhecimento pelo aluno.

No ano de 2005, foi implementada a Lei 11.114/2005 (BRASIL, 2005), que alterou artigos da LDB/1996 (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a matrícula no EF a partir dos seis anos de idade e antecipando-se, inclusive, ao processo de expansão do próprio segmento de ensino. Segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011), a Lei aumentou o número de estudantes por turma nas escolas, uma vez que não foi acompanhada de investimento na ampliação da estrutura de fato. Além disso, nessas condições, as crianças perdiam o último ano da EI, o que tornou a ampliação do EF uma questão de tempo. Tal situação levou à elaboração do parecer CNE/CEB nº 06/2005 (BRASIL, 2005a), que visa normatizar a ampliação do EF para nove anos de duração.

Ainda no ano de 2005, foi publicado o parecer CNE/CEB nº 18/2005 (BRASIL, 2005b), que trazia orientações para a matrícula de crianças de seis anos no EF obrigatório. O próprio Parecer reconhece que a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos indicada pela Lei, sem o acompanhamento das demais medidas necessárias, foi uma precipitação do processo político-legislativo, “[...] de forma incompleta, intempestiva e com redação precária” (p. 02). Todo esse movimento culminou na lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que estabeleceu o EF de nove anos de duração, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, cujo prazo limite para implantação era 2010.

De acordo com Nascimento (2011), as políticas que afetam diretamente a vida das crianças e sua condição de sujeitos de direitos colocam-nas na posição de sujeitos concretos e contextualizados, rompendo, portanto, com a perspectiva natural e universal atribuída à infância pela sociedade atual. Por outro lado, destaca o caráter de improvisação sofrido por essa mudança estrutural.

Nesse sentido, segundo Craidy e Barbosa (2012, p. 23-24), até o primeiro semestre de 2005, vários documentos do MEC indicavam a consolidação de uma política pública para a EI, que englobava as crianças de 0 a 6 anos. Surpreendentemente, no mesmo ano, foi aprovado um projeto de lei pelo Congresso e pela Presidência da República obrigando o ingresso das crianças no EF aos seis anos, “[...] sem discussão com os educadores organizados, sem nenhum tipo de consulta à população, à sociedade civil, ao CNE e ao MEC [...]”. As mesmas autoras afirmam que isso poderia ser utilizado como *marketing* eleitoral por deputados tanto da situação como da oposição, por rapidamente promover um EF ampliado e atendendo às demandas dos financiadores internacionais.

É por meio desta controvertida política educacional brasileira, sobre a qual pairam muitas dúvidas e questionamentos, que nossas crianças deixam mais cedo a EI em direção ao EF. Os significados que elas atribuem às suas vivências da Geografia Escolar no primeiro ano do EF certamente nos darão uma maior dimensão do impacto de tal política em suas vidas.

## 2.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fico com medo de falar e eles (os estudantes) não entenderem. Sabe o que é? A gente vem da faculdade num nível diferente.

**Nota cotidiana, maio de 2011<sup>24</sup>.**

Uma situação comum aos estudantes de licenciatura que fazem estágio na escola básica é sua dificuldade em “passar o conteúdo” (nota cotidiana, maio de 2011)<sup>25</sup> para as crianças, sob o principal argumento de que chegam à escola envolvidos por saberes – e discursos – acadêmicos, sendo difícil torná-los acessíveis aos estudantes. Ao longo do estágio curricular, os licenciandos vão percebendo que a Geografia que se faz na escola é “uma outra coisa” (nota cotidiana, maio de 2011)<sup>26</sup>, e não uma mera transmissão.

Ainda é forte, entre professores, a perspectiva de um saber pronto e acabado a ser convertido para a escola e que se aproxima da noção de transposição didática, defendida por Chevallard (1997). Ao refletir sobre o trabalho com a Matemática, o autor afirma que um conteúdo acadêmico, designado como saber a ser ensinado, sofre transformações e adaptações para que seja tratado como objeto acessível em todo projeto de ensino.

Essa perspectiva consolidou fortemente nas escolas as marcas subjacentes ao paradigma moderno da cientificidade, que tem como uma de suas principais características a hierarquização dos saberes, reconhecendo o científico como superior aos demais. Como herança, a Academia foi vista historicamente como a detentora de um saber de referência, no qual os docentes devem se apoiar para a

<sup>24</sup> Observação realizada durante orientação de estagiários do curso de licenciatura em Geografia da UFJF, 2013.

<sup>25</sup> Observação realizada durante orientação de estagiários do curso de licenciatura em Geografia da UFJF, 2013.

<sup>26</sup> Observação realizada durante orientação de estagiários do curso de licenciatura em Geografia da UFJF, 2013.

realização de seu trabalho. Nesse sentido, a defesa da transposição didática nega os saberes que se produzem cotidianamente dentro e fora da escola.

Outro olhar sobre o tema está presente na obra de Chervel (1990). Além de considerar a transposição didática algo simplista e reducionista, que quebra com a autonomia das disciplinas escolares, o autor afirma ser paradoxal o fato de que, na realidade, o que se ensina na escola é produzido por seu cotidiano. Questiona, assim, que a escola realize metodologias de disciplina-vulgarização, pois defende que o sistema escolar possui criações próprias, cujas finalidades superam o embasamento dos textos oficiais e do mundo acadêmico, que, embora exteriores à escola, a ela estão relacionados.

Até o fim do século XIX, o uso do termo “disciplina” estava relacionado à vigilância, repressão e boa ordem das condutas nos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, emerge outra corrente pedagógica relacionando o verbo “disciplinar” a uma ginástica intelectual, indicando procedimentos em um sentido mais amplo de disciplinar a inteligência das crianças para sua formação intelectual. Já no início do século XX, o termo passou do geral ao particular, indicando a matéria de ensino que realizaria a ginástica intelectual. Somente após a Primeira Guerra Mundial é que o termo passou a estar diretamente ligado à matéria e seus conteúdos como entidades independentes entre si e vinculadas às ciências de referência (CHERVEL, 1990).

De maneira geral, as disciplinas escolares têm se relacionado a formas do saber que, por sua vez, são definidas por grupos geralmente alocados nos centros universitários. Para Goodson (1990), é paradoxal pensarmos nessa condição, uma vez que existem significativas diferenças entre o contexto acadêmico e o escolar. Além disso, muitas disciplinas escolares são divorciadas de suas correspondentes acadêmicas, inclusive, precedendo-as cronologicamente. Como se vê, a disciplina escolar é um campo de poder, embora guarde uma sensação de estabilidade que encobre tais relações.

Assim como várias outras disciplinas acadêmicas, a Geografia brasileira surgiu como saber escolar e ganhou status científico ao inspirar a criação de cursos superiores. Posteriormente, a lógica foi invertida com a Geografia Acadêmica incidindo sobre a própria Geografia Escolar, que a originou (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Ao longo de sua trajetória no Brasil, a Geografia Escolar nas séries iniciais foi se constituindo e tomando feições que atendiam às diferentes finalidades nela implícitas. Desde a forma compartimentada e descontextualizada como era tratada no

final do século XIX, ou como instrumento para o fortalecimento do sentimento nacionalista, valorizando questões como identidade nacional, unificação da língua, heróis civis da nação e o conhecimento do território, ou até mesmo influenciada pelas reformas de uma doutrina liberalizante, a Geografia, historicamente, foi tratada como um saber de segunda categoria na educação das crianças.

Novaes (2006, p. 112) chega a afirmar que, desde a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946)<sup>27</sup>, a educação brasileira passou por várias regulamentações, estando a Geografia sempre desvalorizada e ignorada nos documentos, a ponto de concluir que “[...] o saber geográfico, até 1990, foi usurpado da população”. A Geografia passou a ter espaço nos currículos oficiais das séries iniciais somente com a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e os PCN (BRASIL, 1997), embora, ainda assim, tenha continuado a ser pouco trabalhada nas escolas. Com o processo de antecipação de ingresso no EF, este campo de saber foi tocado diretamente, uma vez que passou a fazer parte do currículo escolar obrigatório, que atende as crianças de seis anos de idade, até então presentes na EI.

As DCNEB/2013 (BRASIL, 2013) defendem a necessidade de se integrarem os diferentes segmentos como a principal forma de superação de obstáculos que dificultam a trajetória dos estudantes. Dessa forma, propõem que o EF traga para suas práticas elementos que historicamente compõem a EI. Como afirma o documento de Orientações para a inclusão, “[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância [...]” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

No texto que abre as Orientações para a inclusão, Kramer (2007) defende a ideia de infância como categoria socialmente concebida, que guarda uma diversidade social, cultural e política. Em uma dimensão de pluralidade, as dinâmicas infantis trazem como especificidades a imaginação, a fantasia, a brincadeira e as culturas infantis.

A autora ressalta ainda a condição indissociável entre a EI e o EF: mais importante do que afirmar em qual segmento as crianças de seis anos estarão

---

<sup>27</sup> Vinda do processo conhecido como Reforma Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Primário traçava objetivos gerais e passava a orientar esse segmento de ensino incluindo, pela primeira vez, a Geografia como elemento curricular nos documentos oficiais.

presentes é reconhecer que sua separação é uma criação adulta e não da criança. Diante disso, o diálogo entre EI e EF é um direito das crianças.

Compartilhando essa perspectiva da pluralidade de infâncias, as DCNEB/2013 (BRASIL, 2013) reconhecem as crianças como sujeitos históricos, cujo desenvolvimento está marcado pelos modos próprios de vida e por suas experiências sociais e culturais. Apesar desse reconhecimento, tal desenvolvimento é tratado pelo mesmo documento de forma ambígua. Se, por um lado, destaca a relevância das experiências das crianças e da necessidade de compreenderem a realidade que as cerca, por outro, tratam a infância como fase, em uma perspectiva que fixa etapas do desenvolvimento.

Já nas Orientações para a inclusão, Borba e Goulart (2007) defendem a ideia da Educação como meio para a apropriação do acervo cultural da humanidade. Segundo as autoras, é com base nas experiências vividas e nos conhecimentos e valores apropriados que o ser humano torna-se capaz de criar e desenvolver-se. Daí a importância da escola organizada como um espaço que amplia as possibilidades de contato com manifestações artístico-culturais, além das científicas, o que toca diretamente a questão curricular.

O ingresso das crianças no EF, aos seis anos, deve implicar na mudança de todo o currículo da educação básica e do início da EI. Quando se cria um dispositivo legal que propõe uma alteração desse porte, não se muda apenas o tempo, mas também o espaço escolar, bem como suas dinâmicas, práticas e conteúdos.

Na apresentação do documento Orientações para a inclusão (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), constavam indicações para revisão do currículo, dos conteúdos e práticas de todo o EF. Nesse sentido, procede a defesa de adequação, não só da estrutura física das escolas, mas também dos recursos humanos, bem como dos equipamentos, mobiliários, entre outros, o que, no entendimento desta pesquisa, também é currículo. Em contraposição, o mesmo documento, ainda em sua apresentação, ao apresentar alguns questionamentos, evidencia sua concepção de currículo:

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: O que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da

primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?  
(BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8)

Aparentemente, as Orientações para a inclusão associam o currículo à ideia de lista de conteúdos a ser percorrida. Obviamente, trata-se de uma discussão que também tem a sua importância, pois é necessário saber o que será trabalhado, uma vez que há uma nova demanda das crianças de seis anos “[...] por uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas” (ibidem, p. 8). Por outro lado, como mencionado anteriormente, o currículo não se resume apenas aos conteúdos.

As DCNEB/2013 defendem o currículo como uma seleção de saberes que compõem uma base nacional comum de conteúdos obrigatórios<sup>28</sup> articulados a uma parte diversificada, garantindo uma “[...] sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local [...]” (BRASIL, 2013, p. 113). Os conteúdos sistematizados estão organizados em áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – de acordo com sua referência no campo científico, no desenvolvimento das linguagens e produção artística, no mundo do trabalho e das tecnologias, entre outros. Desse modo, embora procurem manter os referenciais próprios de cada campo do conhecimento, sugerem romper com a fragmentação, estabelecendo a comunicação e interdisciplinaridade.

O processo de alfabetização e letramento é o foco principal do currículo dos três primeiros anos do EF, garantindo às crianças mais tempo para sua apropriação. As Orientações para a inclusão destacam a sua relevância nas séries/anos iniciais, especialmente pela relação das crianças com o mundo da escrita, bem como de sua formação leitora. Destacam ainda a necessidade de se reverem as concepções e práticas dos processos de alfabetização, na defesa de um trabalho contextualizado, que vise ao uso social dos saberes como prática cidadã para além da escola (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

As DCNEB/2013 salientam, todavia, a incoerência pedagógica na exclusividade do processo de apropriação da leitura e escrita em detrimento dos demais campos de conhecimento. As diversas expressões advindas das demais áreas possibilitam às crianças o contato com um arcabouço mais amplo de saberes, enriquecendo seu processo de aprendizagem. Em virtude disso, afirmam a necessidade de se assegurar

---

<sup>28</sup>Base já prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996.

“[...] o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Música, a Literatura e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia” (BRASIL, 2013, p. 122).

Dessa forma, nas Orientações para a inclusão, Leal, Albuquerque e Moraes (2007a, p. 70), sugerem como desafio “alfabetizar letrando”. Segundo os autores, alfabetização e letramento são dois processos distintos e complementares: enquanto o primeiro está relacionado à aquisição de uma tecnologia, ou seja, “[...] a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever”, o segundo relaciona-se ao “[...] exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais”.

Ainda nas Orientações para a inclusão, Goulart (2007) destaca a importância de se conhecerem os estudantes e suas realidades. Segundo a autora, as diferenças entre classes sociais, regiões geográficas, condições etárias e de gênero, implicam variações na utilização da língua. Por isso a importância de o professor buscar o que as crianças sabem para, a partir daí, inseri-las no universo dos diversos campos de conhecimento e, por conseguinte, no mundo letrado.

Os documentos expressam um foco bem definido quando se referem à apropriação da língua escrita, do desenvolvimento do raciocínio matemático e da linguagem matemática. Já os demais campos do conhecimento são apenas mencionados ao indicar a necessidade de se ampliarem as experiências com suas temáticas.

Nas Orientações para a inclusão, o texto de Corsino (2007) destaca a importância de se realizar um trabalho focado nas crianças, sem perder o compromisso com sua inserção sociocultural, garantindo a articulação entre os eixos propostos pelas DCNEB/2013 e buscando reconhecer os conhecimentos indispensáveis para a formação das crianças de seis anos. Nesse sentido, a autora ressalta a importância da articulação do trabalho às Ciências Sociais. No que tange à Geografia – apesar de não mencioná-la – destaca o objetivo de “[...] ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza” (ibidem, p. 60).

Por outro lado, as Orientações para a inclusão negligenciam uma ferramenta geográfica fundamental e sequer mencionam a linguagem cartográfica como uma

possibilidade de trabalho, restringindo-se, em um dos textos (CORSINO, 2007), a uma ligeira referência ao mapa como gênero discursivo de expressão/registro escrito.

Para Cavalcanti (2004; 2012), a importância da Geografia Escolar reside na possibilidade de o estudante compreender e ter consciência da condição espacial de sua realidade. Tal consciência possibilita-lhe perceber-se como um sujeito que interfere na produção do espaço e reconhecer a importância deste em suas vivências. Daí a necessidade dos conteúdos, métodos e procedimentos geográficos no processo educativo das crianças.

Nesse sentido, Callai e Callai (1996, p. 103) concordam, ao afirmar que:

[...]. Ao invés de conhecer e descrever para se adaptar, se ajustar, devemos procurar entender o espaço como resultado de uma dinâmica e, então, dar condições ao aluno para que se situe nesse processo. Deve-se reconhecer que é possível construir o espaço, e que a forma como ele se apresenta, no momento atual, é o resultado da história de quem vive nele e como vive.

A preocupação com a transformação das condições sociais é vista por Straforini (2004) como papel da educação, de maneira que à Geografia Escolar caberia evidenciar a contradição social a partir do que o espaço geográfico revela. O contato com este saber deve produzir no sujeito o inconformismo e o desejo de mudança, que culminam na ação e transformação social, pela produção do espaço.

Já Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 38) afirmam a contribuição da Geografia Escolar no enriquecimento de “[...] representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação”. Enfim, é o que possibilita a problematização da realidade geográfica, através da materialização e significação espacial das relações sociais e suas contradições.

Vendo na Geografia Escolar um instrumento-chave da educação cidadã, Pérez (2011) questiona se é possível à escola educar para a cidadania e como a Geografia pode contribuir. Embora não defina uma resposta, o autor sugere como possível saída a abordagem de problemas sociais e ambientais focando a participação cidadã.

O exercício de uma nova cidadania também é defendido por Paganelli (1992-1993, p. 233), para quem é fundamental que os professores da educação básica

tenham clareza de seu papel na escola, já que sobre eles se estabelece uma responsabilidade de mudança. Em texto anterior (PAGANELLI, 1987, p. 139), a autora afirma a necessidade do acesso pelas crianças às formulações interpretativas que lhes possibilitem compreender as articulações da sociedade através do espaço e do tempo.

Obviamente, debater o trabalho pedagógico da Geografia com as crianças do primeiro ano do EF passa pela questão da formação docente. Em seu parágrafo 4º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – licenciatura – definem como um de seus objetivos a formação de docentes para atuação na EI e no primeiro segmento do EF (BRASIL, 2006a). Tais profissionais deverão, de acordo com o artigo 5º, estar aptos a ensinar Geografia assim como os demais campos do saber, de forma interdisciplinar. Já o artigo 6º, que trata da estrutura do curso de Pedagogia, indica que no núcleo de estudos básicos devem se articular, entre outros aspectos, a utilização de códigos e diferentes linguagens, bem como o trabalho didático com diversos conteúdos.

Se as leis educacionais tratam de uma escola idealizada, distante da realidade de boa parte dos brasileiros, da mesma maneira pensam a formação dos professores que trabalham em tais escolas. Estes, além de terem clareza de sua perspectiva pedagógica de trabalho, necessitariam dominar os conteúdos específicos que ensinam, o que é difícil imaginar, sobretudo, pela impossibilidade de aprofundamento teórico em todos os campos do saber, durante o período de sua formação acadêmica.

De maneira geral, os docentes que atuam no primeiro ano do EF são formados por cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Embora sejam cursos generalistas – o que possibilitaria maior flexibilidade na formação e ação profissional –, tradicionalmente mantêm seu foco mais sobre a alfabetização do que sobre os demais campos do saber. No caso da Geografia, assim como a História e outros campos, é comum que tais cursos ofereçam uma ou duas disciplinas de noções básicas, o que se desdobra em uma visão desses saberes como menos relevantes.

Analisando as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a EI e séries iniciais do EF em Juiz de Fora (MG), Amorim e Calvano (2010) procuraram identificar o tratamento dado à Geografia em tais cursos. Dentre outros aspectos, destacam as variadas proposições curriculares e pedagógicas, com

diferentes cargas horárias e com professores de áreas distintas da Geografia ministrando disciplinas relacionadas a este saber.

O rompimento com o pressuposto do domínio do saber geográfico pelo professor interfere diretamente em seus objetivos na Geografia Escolar. Isso implica seleção dos conteúdos, sua adequação aos conceitos e à complexidade do trabalho com as crianças, bem como as referências epistemológicas e metodológicas do trabalho pedagógico. Romper com tal pressuposto é tornar o professor um simples transmissor e não um sujeito do conhecimento, incapaz de situar-se crítica e criativamente na organização e planejamento curricular (PAGANELLI, 2002, p. 150).

Por outro lado, a questão da infância também é pouco conhecida da Geografia e, por conseguinte, resta ainda muito a ser investigado sobre suas contribuições para o ensino com crianças. Apesar de tal constatação, tem crescido consideravelmente, como podemos constatar no quadro a seguir, o volume de pesquisas de pós-graduação concluídas e em andamento tendo a Geografia da Infância como base teórica principal ou em diálogo. Para sua elaboração, buscamos pela expressão “Geografia da Infância” no banco de teses da CAPES e incluímos também informações de pesquisas vinculadas ao GRUPEGI:

Ano	Referência
2003	LOPES, Jader Janer Moreira. <b>Então somos mudantes: espaço, lugar e identidades em crianças migrantes.</b> 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
2008	NETTO, Karla Berbat. <b>Alfabetizações cotidianas: lendo o espaço, descobrindo o mundo e escrevendo a <i>palavramundo</i> nos anos iniciais.</b> 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Carmen Lúcia Vidal Perez. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
2010	COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. <b>Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional.</b> 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
	FRIGÉRIO, Regina Célia. <b>Essa rua é a melhor do mundo: vivências do mundo-rua fotografado por crianças.</b> 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
	BONOMO, Lorena Lopes Pereira. <b>Geo-grafias cotidianas - as possibilidades da aula como encontro nas fronteiras espaciais de aprender e ensinar.</b> 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Orientação: Carmen Lúcia Vidal Perez. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2010.
	BENEDICT, Katherine Cilae. <b>Nas tramas das teias cartográficas: cartografia com crianças.</b> 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação).

2011	Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
	ROCHA, Luciene Karine da Silva. <b>Crianças, infâncias e espaços</b> : conhecendo suas culturas e suas geografias. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
	PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. <b>Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil</b> : o que dizem as crianças desse entrelugar. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Orientação: Sonia Lopes Victor. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
	HERNANDEZ, Luciana Helena de Araújo. <b>A inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida</b> . 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Orientação: Alessandra David Moreira da Costa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.
	CUZZIOL, Ana Paula Gomes. <b>Pequenos-gigantes entre si</b> : notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. <b>Ambientes da infância e a formação do educador</b> : arranjo espacial no berçário. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
	FRANCELIN, Lismaria Polato. <b>O saber-fazer dos professores de geografia do ensino fundamental</b> : fatores que poderão influenciar na escolha dos procedimentos didáticos para ensinar sobre o cerrado. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação para a Ciência). Orientação: Osmar Cavassan. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.
	GONCALVES, Glauco Roberto. <b>A crise da cidade em jogo</b> : o futebol na contramão em ruas da penha. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Odette Carvalho de Lima Seabra. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2011.
	BIANCHI, Vilma Aparecida. <b>As práticas de assistência ao deficiente no município de Assis/SP</b> : delimitações históricas. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Jorge Luis Ferreira Abrao. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2011.
2012	VIEIRA, Belissa Saadi. <b>Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC/FURG</b> : contribuições para a educação ambiental. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Vanessa Hernandez Caporlingua. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
	JULIASZ, Paula Cristiane Strina. <b>Tempo, espaço, corpo na representação espacial</b> : contribuições para a educação infantil. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Rosângela Doin Almeida. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.
	BUSS-SIMAO, Márcia. <b>Relações sociais em um contexto de educação infantil</b> : um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: João Josué

	da Silva Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
	DIAS, Rafael de Souza. <b>Ouvir contar como ferramenta de educação ambiental:</b> uma análise dos impactos socioambientais na localidade de Bananal, em Cardoso Moreira (RJ), por meio da memória dos idosos. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Ivalina Porto. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
	ALVES, Cleber Consoni. <b>O trabalho infanto-juvenil:</b> as representações da pedagogia do trabalho. 2012. 164f. Tese (Doutorado em Psicologia). Orientação: Elizabeth Piemonte Constantino. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2012.
	ANANIAS, Natalia Teixeira. <b>Educação ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas municipais.</b> 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.
2012	REBELO, Andressa Santos. <b>Os impactos da política de atendimento educacional especializado:</b> análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.
	MEDEIROS, Fernanda Vieira de. <b>Cartografias com crianças:</b> composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Carlos Eduardo Ferraco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
	ZAPPAROLI, Kellen Fabiana Gubolin. <b>Espaços institucionais e inclusão:</b> os olhares de dentro. Dissertação (Mestrado Acadêmico). 2012. Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
	MADANÉLO, Daniela Helena Vieira de Lima. <b>A gênese da noção de território na ontogênese humana:</b> olhares localizados a partir da creche UFF. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
	ARENHART, Deise. <b>Entre a Favela e o Castelo:</b> Efeitos de Geração e Classe. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Lea Pinheiro Paixão. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
2013	GONÇALVES, Tânia Regina Peixoti da Silva. <b>O olhar dos discentes de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre a alfabetização geográfica.</b> 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Vicente Paulo dos Santos Pinto. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
	ZANETTE, Marcos Suel. <b>Espaço Habitado e o Espaço que nos habita:</b> dizeres da espacialidades na fala das educadoras de creche. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
	FLÓRIO, Ricardo Amorim. <b>Das Trocinhas pós-escolares de Florestan Fernandes às novas condições sócio-espaciais pós-escolares de crianças</b>

2014	<b>na contemporaneidade.</b> 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
	LIMA, Reinaldo José de. <b>Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo:</b> cartografia com crianças em Areal. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
2015	ROBERTI, Daniel Luiz Poio. <b>Cartografia de quem produz cartografias:</b> narrativas sobre crianças, mapas e escolas. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
2016	BENEDICT, Katherine Cilae. <b>Representação Espacial nos Games:</b> o que dizem as crianças jogadoras?. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
	PORTO, Thiago Bogossian. <b>Se você não falasse eu nem saberia:</b> territorialização do diagnóstico do TDAH em uma instituição federal de Educação. Dissertação (Mestrado Acadêmico), 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação: Zoia Ribeiro Prestes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
	CARVALHO, Lorena Julieta de. <b>Crianças e criações:</b> espacialidade e tecnologias em movimento. Dissertação (Mestrado Acadêmico), 2016. Orientação: Jader Janer Moreira Lopes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

**Quadro 1:** Geografia da Infância – pesquisas de pós-graduação concluídas

Fonte: Banco de teses CAPES e GRUPEGI. Elaborado pelo autor. Janeiro de 2016.

Como, em nossa trajetória, somos constituídos muito mais pelos saberes que construímos na educação não-formal, compartilhamos da premissa freireana de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). Trata-se de considerar os sujeitos por suas presenças no mundo e o processo de alfabetização articulado a elas. Enfim, saberes vinculados às suas vivências, produzidos e transmitidos especialmente pela oralidade e que os ajudam a decifrar o mundo em que vivem, constituem o processo de alfabetização e ampliam suas possibilidades de releitura do mundo.

Essa perspectiva vai especialmente ao encontro do que Vigotski discute sobre a criação literária das crianças. Segundo o autor, não se deve pedir que a criança escreva sobre algo que não conhece. Embora a criação verbal e a criação literária sejam características da criança em idade escolar, somente quando atinge uma condição de domínio da fala é que a criança inicia a sua criação literária, mais complexa. Dessa forma, existe um atraso no desenvolvimento da escrita em comparação à oralidade das crianças, já que “A escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a

criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 64). Na mesma obra, produzida originalmente nos anos 1930, o autor nos apresenta um breve relato que ainda nos é bastante atual:

Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente, na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram (idem, p. 65).

Trata-se de temas que, segundo o autor, não tocam a imaginação nem os sentimentos dos estudantes, sendo, portanto, difícil despertar na criança o interesse por escrever quando ela não reconhece nenhuma finalidade nessa tarefa. Daí a importância do estímulo pela escrita sobre um tema que lhe é familiar, expressando em palavras seu mundo interior, de forma que tenha sobre o que escrever (VIGOTSKI, 2009, p. 66). Desse modo, antes de partir da realidade da criança, a escola deve chegar a ela primeiramente.

A forma como cada criança se relaciona com o meio na vivência é única, e a isso Vigotski (2006, p. 263) denomina “situação social de desenvolvimento”. À medida que vão se desenvolvendo, as crianças estabelecem novas formas de se relacionar com o meio, em um processo que guarda sua dimensão interpretativa do mundo. Vigotski fala em “reelaboração criadora”<sup>29</sup>: a partir do que toma do meio por suas vivências, a criança sempre cria algo novo sobre o qual não há controle, uma vez que se dá na zona de desenvolvimento iminente (idem, 2009, p. 17). É o que nos permite concluir sobre um constante processo de educação<sup>30</sup> pelas vivências no meio.

Por essa reflexão, é possível dizer que o conceito de “mundo” afirmado por Freire aproxima-se do que Vigotski define como “meio”, de forma que, se retomarmos a orientação de Freire, a leitura do meio precede a leitura da palavra. Se considerado como dimensão constituinte do meio, o espaço geográfico é fonte – e não mera circunstância – de desenvolvimento, compondo situações sociais de

---

<sup>29</sup> Na obra mencionada, a expressão empregada é “reelaboração criativa”. No entanto, em palestra proferida pela professora Zoia Prestes no Encontro Intermediário do Grupo de Trabalho Geografia nas Séries Iniciais do ENPEG, realizado na creche-UFF em 2014, a melhor expressão utilizada seria “reelaboração criadora”. Segundo a mesma, o termo “criativa”, por vezes, é compreendido de forma equivocada como menção à inventividade ou produtividade, fugindo de sua carga conceitual original, relacionada com o autoral e inaugural no desenvolvimento humano. Assim, como tradutora da obra em questão, a professora recomenda que os pesquisadores alterem a expressão em seus textos e, por isso, fizemos essa opção.

<sup>30</sup> Nesse caso, o termo é empregado para definir o processo que promove o desenvolvimento humano.

desenvolvimento de nossas crianças que, ao vivenciarem as Geografias da Infância, estão sendo educadas. Logo, para ler a palavra é imprescindível que a criança realize leituras do espaço geográfico.

Segundo Perez (2005, p. 8), como um instrumento de compreensão do mundo que nos possibilita pensar seus conceitos e noções como conteúdos alfabetizadores, traduzindo as vivências espaciais em linguagem, a Geografia Escolar cumpre uma função alfabetizadora, ao mesmo tempo em que possibilita a “[...] manipulação de instrumentos conceituais que auxiliem a criança a construir um raciocínio geográfico para saber operar com e no espaço”.

No mesmo sentido, Callai (2005) defende a leitura do mundo também pela leitura do espaço: através dos significados marcados nas paisagens dos diferentes lugares, a palavra também ganha significado social, contextualizado. Dessa forma, a Geografia não se apresenta como um acessório ao processo de alfabetização, mas componente significativo do ler e escrever, sendo possível e necessário, nos dizeres da autora, que o processo de alfabetização assuma os conteúdos geográficos e dos demais campos do saber.

Por sua vez, Castellar (2005, p. 30) nos fala da necessidade de se “[...] criar condições para que a criança leia o espaço vivido”. Dessa forma, espera-se que ela desenvolva capacidades de observar, descrever, registrar e analisar os eventos geográficos. Em outro trabalho, a mesma autora defende que a Geografia Escolar

[...] tem a função de transformar o modo de os alunos pensarem como se organiza o espaço e, principalmente, de lhes mostrar as diferentes relações estabelecidas entre os homens e entre os elementos espaciais. Dessa forma, o trabalho com o espaço vivido dos alunos permite a percepção da importância concreta da disciplina, tornando-a muito mais dinâmica e interessante (CASTELLAR; MORAES; SACRAMENTO, 2011, p. 254-255).

Há duas abordagens teórico-metodológicas mais comuns para o ensino de Geografia no Brasil: a analítica, que parte do estudo da superfície terrestre como um todo (do geral) para o espaço mais próximo (particular); e a sintética, que aborda o local como ponto de partida para os estudos geográficos, sendo inspirada no construtivismo piagetiano e prevalecente nas escolas do país até os dias de hoje (DECANINI, 1991).

Os estudos piagetianos sobre a compreensão da constituição de uma consciência espacial vêm sendo assumidos pela Geografia Escolar no Brasil há algumas décadas. Ainda que tal perspectiva não fale de uma consciência geográfica, a maior parte dos trabalhos que envolvem as crianças e a Geografia parte de seus pressupostos.

Tomando por base tais pressupostos, a Geografia Escolar, a partir dos anos 1980, foi trabalhada com as crianças na perspectiva da identificação das estruturas do pensamento concreto e formal. Seus estudos ampliaram a compreensão sobre a forma como as crianças vivem, concebem e representam os espaços, sejam eles próximos ou distantes e, especialmente, é um dos pioneiros em considerar que as crianças têm lógicas próprias e diferentes dos adultos para lidar com o mundo.

Um dos postulados de Piaget que mais marcaram a Geografia Escolar refere-se à definição de etapas pelas quais todas as pessoas passariam no desenvolvimento da noção espacial. Inicialmente, as crianças viveriam o egocentrismo, de forma a não fazerem diferenciação entre o mundo e si mesmas. Através da experiência sensório-motora, o processo de separação e tomada de consciência de si e do mundo começa a ocorrer, de modo que o contato com os artefatos dispostos no espaço através dos sentidos e do movimento é o ponto de partida para que as crianças construam sua noção de tempo e espaço. Esse espaço sensório-motor é o espaço prático e estruturado progressivamente, pela expansão da ação das crianças (PIAGET; INHELDER, 1993). Trata-se de um processo que guarda uma perspectiva linear e toma as relações da criança com o mundo sempre de uma lógica mais simples (contato corporal com os artefatos) para a mais complexa (quando consegue ter a imagem do objeto, mesmo que ausente).

Seguindo a perspectiva piagetiana, a partir dos dois anos, com o surgimento da função simbólica, as crianças iniciam o processo de representação do espaço. Isso ocorre através de relações espaciais cognitivas topológicas, projetivas e euclidianas.

Enquanto as relações topológicas remetem às características dos objetos entre si mesmos, evidenciando relações de vizinhança, separação, envolvimento, continuidade e ordem, as relações projetivas coordenam os objetos entre si ou a partir do ponto de vista do observador. Trata-se de um nível intermediário, em que o poder de abstração se amplia. As relações euclidianas baseiam-se em noções de eixos de coordenadas com pontos fora do observador (PIAGET; INHELDER, 1993).

Embora Piaget trate a concepção de espaço de forma genérica, relacionando as concepções espaciais às estruturas cognitivas, a Geografia herdou seus postulados e acabou por assumir as mesmas etapas para pensar a construção da noção de espaço pela criança. Como afirma Oliveira (2005, p. 116):

Não há nenhuma evidência que contradiga a *suposição* de que a construção do espaço geográfico se desenvolva seguindo as mesmas etapas do espaço em geral, e que ele é produto dos mesmos mecanismos perceptivos e cognitivos, e tampouco existe na literatura especializada consultada nenhum argumento que refute esta *suposição*. Porém Vinh-Bang confirma a *suposição* de que, de um ponto de vista lógico, a construção do espaço geográfico deve ser solidária com a do espaço intelectual (grifos nossos).

A perspectiva piagetiana passou a ser uma referência para muitos professores e currículos da educação básica e, especialmente, para a Geografia, até os dias de hoje. Sua contribuição tem enorme valor para a Geografia Escolar na medida em que trouxe para o debate a necessidade de se considerar aspectos – ainda que fracionados – da realidade dos estudantes nas práticas escolares, dos espaços vividos, refletindo-se especialmente na elaboração de Cartografias Escolares, livros didáticos e práticas pedagógicas voltadas para tal perspectiva.

Por outro lado, essa “suposição” guarda um tratamento das crianças como seres que não têm capacidade de abstração quando pequenos, presos no faz-de-conta. Paira sobre elas um olhar que as toma como subalternas, incapazes de pensar o mundo e de produzir saberes a partir dele, enquanto os adultos são os seres pensantes.

Há também que se considerar que a perspectiva piagetiana trouxe para a Geografia Escolar a marca de uma espacialidade preocupada com a cognição das crianças, deixando de lado outros aspectos como sua relação afetiva com o espaço e sua produção cultural. Assim, perde-se de vista que à Geografia Escolar, muito mais do que levar à consciência espacial – o que também pode ser promovido por outros campos do saber -, cabe levar à consciência geográfica. Isso se traduz em reconhecer as dinâmicas sociais por meio do espaço geográfico nas diferentes escalas e compreender-se como sujeito participante e produtor de tais processos.

Além disso, traz a leitura de um espaço parcelado e hierarquizado. Os postulados piagetianos que tocam diretamente a Geografia Escolar, alimentam a perspectiva de trabalho com os círculos concêntricos, muito presente nas práticas escolares até os dias de hoje. Por ela, compreende-se que a Geografia Escolar com

as crianças deva partir do concreto de sua realidade até que alcance o abstrato. Assim, as atividades vão se estabelecendo de acordo com níveis de desenvolvimento da criança, garantindo que estudem primeiro a casa, depois a rua, o bairro, a cidade, e, assim, sucessivamente (STRAFORINI, 2002). Considerando conceitualmente esse raciocínio, um número considerável das pesquisas com foco na Geografia Escolar defende a ideia do trabalho com a leitura das paisagens vivenciadas como o imediato concreto.

Cavalcanti (2012) afirma que é recorrente nas propostas de ensino de Geografia tomar o lugar do estudante como referência para o trabalho de compreensão das escalas mais amplas. Parte-se deste lugar em direção ao global, para que se possa retornar ao local, de forma que ele possa atribuir significados à sua vida cotidiana imediata e, ao mesmo tempo, compreender que em seu lugar há manifestações de ordem global.

Os PCN de Geografia já traziam essa visão ao apresentar a proposta para o trabalho com a Geografia Escolar no primeiro ciclo do EF. Segundo o documento, “[...] a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho” (BRASIL, 1997, p. 127). Além disso, defende que:

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço [...]. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral (ibidem, p. 127).

O lugar como ponto de partida também é assumido por Straforini (2004). Porém, o autor critica a forma hierarquizada e compartimentalizada de abordagem do espaço geográfico que os professores passaram a empregar em suas práticas, assumindo uma sequência linear a ser seguida em uma escala do espaço mais próximo (fisicamente à criança) até o mais distante.

O mesmo autor destaca ainda as transformações na compreensão do espaço geográfico advindas do desenvolvimento dos sistemas de comunicação e informação e reconhece a necessidade de revisão do corpo teórico-metodológico da escola. Afinal, são meios que atingem níveis extraordinários e estão cada vez mais presentes na vida das crianças, junto às quais circulam noticiários, programas de TV, propagandas, músicas e informações de toda ordem, conectando-as a várias partes

do mundo. É cada vez mais comum as crianças terem contato com elementos de lugares fisicamente distantes, mas simbolicamente mais presentes em suas vidas do que lugares contíguos, fisicamente próximos, o que torna urgente a revisão de abordagens dicotômicas, fragmentárias e descontextualizadas do espaço.

Além disso, a escola é um espaço privilegiado de encontro entre as crianças, que levam consigo o mundo e seus lugares vivenciados por meio dos saberes constituídos cotidianamente e os apresentam aos demais. Sobretudo, por meio da fala, um instrumento psicológico que preenche a escola com as vivências não somente das crianças, mas também dos adultos, aproximando as suas leituras do mundo e possibilitando-lhes acessar os lugares advindos dos diferentes discursos e que não necessariamente são fisicamente próximos.

Nas Orientações para a inclusão, Corsino (2007) afirma a importância de as crianças poderem conversar sobre o que estão fazendo e sentindo, falando sobre suas experiências e pensamentos durante as práticas. E destaca o papel do professor na criação de situações que possibilitem o encorajamento dos estudantes em discutir e conversar sobre o que produzem.

Para Vigotski (2010), a ação pedagógica tem como função primeira ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, considerando suas vivências e aproximando os saberes que constituem cotidianamente ao que se produz na escola. O pensamento da criança se desenvolve na escola a partir da apresentação pelo outro dos instrumentos e maneiras de pensar o mundo, na cultura.

No processo de antecipação do ingresso obrigatório no EF, a condição da Geografia Escolar sofre também a interferência direta das questões de avaliação. A perspectiva expressa nas Orientações para a inclusão aborda a avaliação e defende que a escola deva atuar para o desenvolvimento global de capacidades do educando (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007). Embora a escola tradicionalmente atue no campo cognitivo, o desenvolvimento humano é multidimensional e está relacionado às identidades, afetividade, capacidades linguísticas, motora, entre outras. Nesse sentido, o artigo aponta a seleção do que é importante ensinar na escola, como grande desafio, uma vez que é direito das crianças aprender aquilo que lhes garanta convívio social e cidadania.

O texto afirma ainda que as práticas tradicionais de avaliação, que buscam medir a aprendizagem e classificar o estudante em apto/inapto, levam à reprovação e aos seus impactos negativos, como baixa autoestima e evasão. Desse modo,

indica a diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem acompanhadas de avaliações específicas sobre sua adequação, com metas bem claras a serem alcançadas.

De maneira geral, as Orientações para a inclusão sugerem estratégias qualitativas de avaliação, com observações e registros sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o que os estudantes aprenderam, como pensam e o que lhes falta aprender. Como exemplo, indicam a utilização de portfólios e diários de classe expandidos, instrumentos como tarefas e fichas, entre outros, além das produções orais diárias dos estudantes.

Por outro lado, assim como na maioria dos documentos oficiais, foca em resultados como os do SAEB/2003 para defender a antecipação do ingresso e a ampliação do EF para nove anos. Os maus resultados obtidos nas avaliações de larga escala transformaram-se em forte argumento para o processo.

A mesma situação ocorre nas DCNEB/2013, ao defenderem que “A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (BRASIL, 2013, p. 123). Logo na sequência do texto, o mesmo documento afirma que

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados (ibidem, p. 124).

A dimensão avaliativa do processo educacional é fundamental para a análise dos objetivos educativos, nos diferentes níveis. É por meio das avaliações que os acertos para uma melhor educação dos estudantes podem ser viabilizados, desde as políticas públicas até as práticas pedagógicas. Concordamos, portanto, com Nóvoa (2009, p. 15-16), ao afirmar que

Há importantes mudanças internas nas escolas, sobretudo na capacidade de entender os juízos e os vereditos proferidos pelos professores, não apenas como ‘sanções’, mas, sobretudo como

fatores de aperfeiçoamento. Mas há também consequências externas dos processos de avaliação, nomeadamente no que diz respeito à regulação das escolas e do sistema educacional. Neste sentido, é preciso sublinhar a dimensão pedagógica da avaliação, mas também seu papel como elo entre a escola e a sociedade. O esforço de comunicação pública do trabalho escolar passa, em grande medida, por uma utilização inteligente de instrumentos e resultados da avaliação.

De fato, a avaliação é parte integrante do processo pedagógico cotidiano da escola. No primeiro ano do EF, docentes se empenham em realizar avaliações processuais criteriosas, com relatórios individuais que respeitam e acompanham paulatinamente o desenvolvimento de cada criança. Porém, cresce a influência dos programas de avaliação em larga escala nos currículos, com implicações no trabalho docente e nas vivências dos estudantes.

Quando tais modelos avaliativos são assumidos como instrumentos perfeitos, assume-se também um estudante hipotético, apresentando um nível básico de respostas padronizadas e memorizadas, cujos resultados compõem estatísticas classificatórias e discriminatórias que seguem um modelo universal, com critérios pouco conhecidos. O trabalho docente se vê homogeneizador, restringido aos programas dos testes como conteúdo único (OLIVEIRA; PACHECO, 2008).

Não há dúvidas da importância das avaliações em larga escala para as políticas educacionais em nível macro. Porém, ainda que algumas delas possam trazer questionários contextuais que possibilitariam uma maior aproximação às condições do processo educativo, as vivências e saberes das crianças que enriquecem o cotidiano da escola não se encaixam nos rígidos modelos que compõem tais avaliações. É difícil imaginar uma avaliação que abranja um país das dimensões e da diversidade do Brasil e que considere o ser e estar dos sujeitos. Não há instrumentos que tragam uma perspectiva mais plural, que coloquem em diálogo os programas oficiais e o cotidiano escolar, o que produz o que Hoffmann (2006, p.14) afirma como “dicotomia entre educação e avaliação”.

Em última análise, percebemos que essas avaliações alinham-se a uma perspectiva de controle em nome da qualidade e da eficácia. Seu foco incide muito menos sobre o processo educacional do que sobre o produto padrão, homogêneo. Somando-se a isso, em suas matrizes – a despeito de sugerirem que se considerem os outros campos de saber – percebe-se uma grande preocupação com a apropriação da leitura e escrita do código linguístico e da matemática.

A Provinha Brasil<sup>31</sup>, avaliação promovida pelo INEP, é realizada nos primeiros meses e também ao final do 2º ano do EF. Tal procedimento tem como objetivo diagnosticar a construção de habilidades relativas à alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, exclusivamente, sendo responsável por indicar os rumos do ensino no primeiro ano do EF. Evidencia-se uma séria contradição: concomitantemente à defesa do brincar, do lúdico e do contato com múltiplos saberes no primeiro ano, realiza-se uma avaliação exigindo que crianças saibam ler e responder a questões, alguns meses após.

A política educacional de antecipação do ingresso obrigatório incide sobre a escola e se materializa territorialmente com a presença das crianças aos seis anos de idade no EF. A forma como a normatização toca a escola implica nas infâncias presentes nesse território, especialmente nos significados que as crianças atribuem às vivências das práticas escolares.

Essa nova normatividade acarreta outras territorialidades infantis, reorientando os usos que as crianças fazem do espaço escolar e evidenciando a infância como campo de disputas. A Geografia da Infância é tensionada nesse novo contexto em que a Geografia Escolar passa a ser oferecida em caráter obrigatório e nos serve de viés para compreender os significados que as crianças atribuem a essa nova condição.

---

<sup>31</sup> Vide <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 01/04/2015.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Escreve aí: eles vão fazer letra cursiva com os nomes dos colegas no caderno. As crianças pediram que fosse com letra cursiva. Escreveu? Agora lê pra mim o que você escreveu<sup>32</sup>.

**Ângelo (6 anos)**

A opção metodológica diz muito do pesquisador e de seu olhar para o mundo, além de determinar, entre os muitos possíveis, por qual caminho a pesquisa se desenvolverá. Em nosso caso, optamos por ser guiados pelas crianças. Uma delas, Ângelo, já havia entendido que eu anotava as observações no caderno de campo e como estava em um momento de aprendizagem da leitura e escrita, isso lhe chamava ainda mais a atenção. Durante o encontro, ele se levantava da carteira para vir me ajudar. A professora, por sua vez, não o impediu de fazê-lo, pois compreendia que isso fazia parte tanto do nosso processo formativo quanto do nosso processo de pesquisa.

A pesquisa estava diretamente vinculada a um compromisso ético com a escola pública de educação básica. Considerando que os saberes produzidos na escola eram próprios daquele espaço, relacionados não só às lógicas de seus sujeitos, mas também a lógicas externas que lhe tocam diretamente, tentamos, de início, despirmo-nos do olhar que vê a universidade como detentora e produtora do saber de referência, para que não fôssemos tentados a julgar o que observávamos. Desse modo, nossa entrada nas escolas aconteceu pela busca do que elas nos tinham a oferecer e pelos possíveis diálogos que poderiam ser estabelecidos.

Justamente nesse ponto residiu um dos principais desafios para a realização da pesquisa: embora nossa inserção, como professor da educação básica e no meio acadêmico fosse facilitadora, concomitantemente havia uma preocupação em nos mantermos na tênue interface entre essas duas instâncias. Por nossa trajetória de pesquisa e pelas características do problema a ser investigado, entendemos que a orientação qualitativa seria a melhor opção para o desenvolvimento da investigação, levando-se em conta que os princípios qualitativos evidenciam nossa forma de ver e pensar o mundo, os processos e seus sujeitos.

---

<sup>32</sup> Nota de campo. C. A. João XXIII, 2013.

Pautados em Bogdan e Biklen (1991), reconhecemos na investigação qualitativa cinco características básicas que atravessam o desenvolvimento de todo o trabalho: o evento deve ser investigado no momento do seu acontecer; a investigação deve ser descritiva; maior preocupação com o processo do que com os resultados; a interpretação dos dados é realizada de forma indutiva; o significado atribuído pelos sujeitos ao evento é o objeto de pesquisa. Portanto, estamos nos referindo à realização de uma pesquisa “com” os sujeitos e não “para” ou “sobre” os sujeitos, e que viu na Etnografia a possibilidade de priorizar a sua perspectiva, buscando compreender o significado que atribuem aos processos investigados.

Ao longo da pesquisa, adotamos uma postura dialógica de alteridade, possibilitando que o olhar dos sujeitos sobre o evento investigado completasse o nosso. Isso nos permite afirmar que as descrições que trazemos ao longo deste texto são produto do encontro das muitas vozes com as quais estabelecemos interlocução, cujas marcas traremos para sempre e se imprimem no momento da escrita (AMORIM, 2004; BAKHTIN, 1997).

Quando voltamos nosso foco para a constituição da Geografia Escolar no primeiro ano do EF, estamos considerando a escola como um território da infância constituído por relações concretas e simbólicas, guardando, portanto, muitas possibilidades de investigação. Nesse sentido, os discursos da legislação oficial, das teorias acadêmicas, das professoras e das próprias crianças, entre outros, participam das negociações da infância e imbricam-se em sua produção.

Como sujeitos de pesquisa, optamos pelo recorte a partir das crianças, por entendermos que são sujeitos privilegiados do processo educativo escolar cujas vozes não foram ouvidas na elaboração da política de antecipação do ingresso no EF. E como nossa preocupação reside especialmente no primeiro ano deste segmento de ensino, nossos sujeitos são crianças com idades em torno de seis anos, que vivenciam essa etapa.

Nossa intenção foi buscar o que o campo tinha para oferecer a partir do que emergia cotidianamente como resposta à questão orientadora: Que significados as crianças atribuem às vivências da Geografia Escolar no primeiro ano do EF? Aqui reside um aspecto metodológico importante: quando nos referimos à pesquisa de campo, consideramos, não só nossa entrada nas escolas convivendo com os sujeitos e realizando entrevistas, mas também o levantamento e a análise dos

documentos oficiais e cotidianos que perpassam o trabalho escolar como atividade empírica.

### 3.1 OS ESTUDOS DO TIPO ETNOGRÁFICO

Originada da Antropologia, a Etnografia é uma metodologia com o objetivo de pesquisar as sociedades e suas culturas, tendo como uma de suas características principais o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, buscando a compreensão das situações no momento de seu acontecer e registrando aspectos difíceis de serem documentados em outras metodologias, tais como as expressões extraverbais e silêncios.

O curto período de um ano letivo impossibilita a realização de uma Etnografia dentro das condições temporais esperadas. Segundo André (1995), quando se aproxima a Etnografia dos estudos educacionais, prescinde-se da necessidade de se cumprir alguns requisitos, tais como a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e amplas categorias de análise de dados. Dessa forma, não se realiza uma Etnografia em seu sentido estrito, mas estudos de tipo etnográfico adaptados à Educação. A autora aponta, como procedimentos tradicionalmente associados à etnografia, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

#### 3.1.1 Pesquisa documental

Documentos são produzidos para e pela escola cotidianamente: desde os dispositivos legais, regulamentos, normas e pareceres, orientações pedagógicas, livros didáticos, projetos político-pedagógicos – aqui denominados documentos oficiais – até diários de classe, cadernos de planejamento e cadernos das crianças – aqui denominados documentos cotidianos –, todos trazem um potencial investigativo importante para aqueles que querem conhecer de forma mais aprofundada a regulação, o funcionamento e as práticas escolares.

Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 180), muitos pesquisadores abordam tais documentos de forma depreciativa, dando-lhes pouca importância. Enquanto os documentos cotidianos são vistos como algo muito subjetivo, os documentos oficiais são vistos, muitas vezes, como um “[...] retrato brilhante e irrealista [...]” do

funcionamento da escola. Em contrapartida, quando realizamos uma pesquisa qualitativa na escola, não estamos interessados na estrita objetividade, ou “verdade”, como convencionalmente é tratada, ou em realizar seu retrato fiel e verdadeiro. Importa para nós como a escola é a partir da perspectiva de quem a constrói, o que nos impele a incluir na investigação os documentos que, de alguma forma, tocam o cotidiano de nossos sujeitos.

Já André (1995) afirma que os documentos possibilitam a contextualização do que será investigado. Além disso, o pesquisador consegue, através deles, acessar e completar informações advindas de outras fontes de pesquisa.

Dessa forma, fomos a campo em busca de tais documentos. Pautado em Engeström (1987), não segmentando pesquisa teórica e empírica, nosso estudo considera a seleção de dados e o levantamento de categorias analítico/interpretativas a partir do acervo documental como parte indissociável da pesquisa de campo. Acreditamos que sua interpretação crítica passe por uma leitura contextualizada, em diálogo com o acontecer cotidiano, dando bons indícios para respondermos à questão orientadora.

A partir de Goodson (2012), os documentos oficiais são assumidos por esta pesquisa como dimensão prescritiva da Geografia Escolar, ou seja, como produto de elaboração externa à escola, tais documentos pretendem orientar o sistema educativo e dotá-lo de um relativo padrão. Os documentos cotidianos, por sua vez, são considerados constituintes da dimensão praticada da Geografia Escolar, uma vez que são produzidos cotidianamente pelas práticas curriculares dos sujeitos na escola. Ainda assim, considerar as práticas somente a partir dos documentos dificultaria a compreensão mais ampla do processo, o que ressalta a importância dos demais procedimentos etnográficos.

### **3.1.2 Observação participante**

A observação participante está no rol dos procedimentos metodológicos de nossa investigação voltados para a dimensão praticada da Geografia Escolar. Como não é possível compreender as práticas escolares e seus significados sem compartilhar as vivências cotidianas com os sujeitos pesquisados, utiliza-se o termo “participante” em virtude da necessidade de entrar em campo e ser recebido pelo grupo pesquisado, de forma a aproximar-se ao máximo do olhar dos sujeitos.

Baseando-nos em Heller (2008, p. 34), entendemos que a vida cotidiana ocorra com todo ser humano: “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘dentro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (grifos da autora). Trata-se de uma reflexão que considera algo de genérico e, ao mesmo tempo, de particular na vida dos sujeitos. É assim que se dá a “condução da vida” (ibidem, p. 60), que supõe a realidade sendo vivenciada de uma maneira própria, deixando nela marca das personalidades.

Se, por um lado, a vivência de cada criança no cotidiano da escola é única, sendo de suma relevância cada evento por nós observado por ser irrepetível, por outro lado, na impossibilidade de traduzir a totalidade para este texto, optamos por trazer os eventos que contribuam diretamente para a resposta à questão orientadora.

Nesta pesquisa, as observações foram realizadas em cada escola uma vez por semana, durante o horário de atividades das turmas pesquisadas (entre três e quatro horas por observação), ao longo de todo o ano letivo de 2013. Dessa forma, pudemos acompanhar, em média, cerca de 30 encontros por turma durante as práticas pedagógicas, brincadeiras, merenda, recreio e demais atividades das crianças na escola. Participamos também de algumas reuniões de planejamento das professoras, sendo uma importante oportunidade para complementar as impressões que trazíamos das observações.

Para o registro das ocorrências, utilizamos um caderno como diário de campo e, eventualmente, câmera fotográfica e filmadora, o que chamava muito a atenção das crianças, despertando-lhes a curiosidade, motivo pelo qual reduzimos seu uso. Nosso empenho era em interferir o mínimo possível na rotina das crianças, sendo que tudo foi negociado com elas.

Os achados do diário de campo e as filmagens foram registradas em notas expandidas em formulário próprio (Anexo 1), onde registramos falas, acontecimentos e expressões extraverbais relevantes. Para melhor compreensão das situações, estabelecemos um rol de marcas:

- Frases entre parêntesis: nossas impressões / informações extraverbais do diálogo;
- Nomes próprios seguidos de dois pontos: indicam as crianças; o pesquisador é identificado como “Bruno”, e as professoras e coordenadoras identificadas como “professora”.

- Vogais que se repetem dentro da mesma palavra: ênfase dada à fala pelo sujeito; exemplo: “O lugar era muuuuito longe”, indicando que era distante demais.

Como entendemos que as falas de nossos sujeitos tenham a mesma importância dos autores citados nas obras de referência para esta tese, sentimos a necessidade de apresentar as notas expandidas de campo com a mesma formatação das citações bibliográficas. As orientações sobre as notas de campo expandidas também valem para as entrevistas.

### **3.1.3 Entrevistas**

As entrevistas, também relacionadas à dimensão da Geografia Escolar praticada, são mais uma ferramenta para nos aproximarmos dos significados dos sujeitos da pesquisa, revendo pontos que não ficaram claros nas observações participantes e indicando outros importantes aspectos do processo.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas pela possibilidade de obter dados sem engessar o trabalho a ponto de perder impressões pessoais e significados. Assim, organizamos roteiros de entrevistas mais flexíveis, que possibilitaram aos sujeitos exporem livremente seus pontos de vista (BOGDAN e BIKLEN, 1991).

Durante as entrevistas, de acordo com as respostas que surgiam, novas questões eram feitas para complementar ou aprofundar em dados até então desconhecidos. Tentamos também capturar o gestual, as expressões e até o silêncio dos entrevistados, por entendermos que também são tão importantes – em alguns casos até mais – quanto as falas.

O áudio das entrevistas era gravado e depois transcrito no mesmo modelo, sendo utilizadas as mesmas marcas das notas expandidas que registram as observações participantes. Eventualmente, novos encontros foram realizados com alguns dos sujeitos, para esclarecimentos ou aprofundamento em algum ponto que, porventura, não tivesse ficado claro.

As entrevistas foram mais utilizadas com as professoras e coordenadoras pedagógicas. Como não são sujeitos da pesquisa, optamos por não transcrevê-las nem incluir trechos no texto final. Por outro lado, tais discursos também constituem a

Geografia Escolar praticada no cotidiano da escola, e nos serviram como um caminho complementar para o diálogo com as crianças. No caso destas, optamos por suspender a realização de entrevistas, pois muitas ficavam inibidas em participar deste tipo de interlocução. Por isso, realizamos com as crianças uma atividade coletiva permitindo-nos fazer as perguntas de maneira que se sentissem mais à vontade para responder. Descreveremos a atividade a seguir.

### 3.1.3.1 O menino que colecionava lugares

Durante a investigação, tivemos contato com a obra literária infantil “O menino que colecionava lugares” (LOPES, 2013a), que conta a história de um menino que adorava passear e guardar lembranças dos lugares por onde passava dentro de uma velha lata de manteiga. Até que um dia, preocupado com as pessoas que viviam nos lugares de onde ele tirava as coisas para a lata, resolveu devolver todas as lembranças e, para sua surpresa, ele não se esqueceu de nada. “Tinha lembrança de todos os lugares, de suas viagens e passeios, de todos os espaços que ainda ficavam colados nos seus pés e também no resto do corpo” (ibidem, p. 34).

Como a literatura é bastante enfatizada no primeiro ano do EF, organizamos com as professoras das turmas um momento para que pudéssemos apresentar o livro e contar a história às crianças. Posteriormente, debatemos sobre a coleção de lugares do menino e a de cada uma delas. Por último, pelo fato de o desenho ser uma linguagem bastante utilizada no ambiente escolar do primeiro ano do EF, as crianças foram convidadas a desenhar e falar sobre sua coleção de lugares. Por uma opção teórico-metodológica, não houve a preocupação em interpretar os desenhos das crianças, mas sim em acessar seus significados através das falas enquanto desenhavam ou nos explicavam os desenhos.

Para tentarmos capturar o máximo possível de informações, enquanto o investigador conduzia a intervenção, toda a atividade foi filmada. Todas as falas dos envolvidos durante a atividade foram transcritas no mesmo modelo e marcas das notas expandidas, e os desenhos foram digitalizados, para facilitar a leitura das falas. Juntos, esses documentos também compõem o corpo de dados desta pesquisa.

### 3.1.4 A interpretação dos dados

Captamos o que nos chega do mundo através dos significados que construímos ao longo de nossas vivências na cultura. Desse modo, sempre vivemos a realidade de forma mediada, o que nos permite depreender que toda pesquisa – até mesmo a que busca a neutralidade – é interpretativa.

Apoiados no referencial teórico, nos documentos curriculares oficiais e cotidianos, bem como nas entrevistas com professoras e coordenadoras pedagógicas, buscamos dialogar com as crianças tentando realizar uma descrição densa. Geertz (2008, p. 4-5) define descrição densa como “[...] uma hierarquia estratificada de estruturas significantes [...]”, ou seja, há estruturas de significação construídas pelos sujeitos, em cujos discursos devemos mergulhar para construir os nossos próprios significados.

Dessa forma, o campo pode trazer significados construídos pelos sujeitos investigados que alimentam a nossa interpretação, culminando em possíveis indícios de resposta à questão orientadora. Ainda segundo Geertz (2008, p. 07): “Fazer a Etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]” (grifo do autor).

Partindo do princípio de que a Etnografia trabalha com o mundo conceitual dos sujeitos, sendo possível acessá-lo somente através do diálogo, do encontro com os seus discursos, não há como desconsiderar que seja interpretativa. É a partir da interpretação dos discursos dos sujeitos que tecemos nossos significados para a resposta à questão orientadora. Obviamente, isso se refere também para os documentos oficiais e cotidianos, por também serem portadores de discursos – adultos, em sua quase totalidade –, trazendo as marcas dos significados de quem os produziu: gestores, órgãos públicos, Estado, coordenadores e professores.

Reafirmamos, assim, a necessidade deste trabalho privilegiar o olhar das crianças sobre o evento investigado: seus discursos estão ausentes dos documentos oficiais e da maioria dos documentos cotidianos!

### 3.1.5 Questões éticas de pesquisa

Baseando-nos nas orientações do *Centre for The Study of Childhood and Youth*, da Universidade de Sheffield<sup>33</sup>, e em Morrow (2004), entendemos que a pesquisa realizada com crianças apresenta alguns requisitos fundamentais e, embora as considerações éticas sejam presentes em todos os estágios da investigação, há algumas questões que ainda ressentem de soluções.

Apesar de sua relevância, o debate envolvendo a ética em pesquisas no campo das Ciências Humanas é muito recente, de modo que as instituições têm organizado comitês de consulta para a realização de pesquisas com seres humanos, cujos procedimentos devem ser submetidos à apreciação para aprovação. Isso nos trouxe algumas dificuldades, sobretudo, pelo fato de a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP não dispor de um comitê de ética no momento inicial de nossa investigação<sup>34</sup>, para que pudéssemos submeter nosso projeto à sua apreciação. Tal situação inviabilizou nosso registro na Plataforma Brasil<sup>35</sup>, uma vez que a aprovação pelo Comitê de Ética da unidade à qual o programa de pós-graduação se vincula era requerida.

A saída encontrada foi buscar orientações junto ao material disponibilizado por comitês de ética em pesquisa com seres humanos de outras faculdades e instituições, especialmente das faculdades de Educação da USP e da UFJF. Além disso, apresentamos nosso projeto em encontros e seminários de pesquisa, para recebermos a contribuição de colegas sobre eventuais adequações.

Como acreditamos que uma pesquisa com seres humanos necessita um rigor metodológico e um olhar que os considere como sujeitos, e não como objetos, buscamos sempre nos pautar pelos princípios éticos, adequando a metodologia científica ao trabalho a ser realizado, em uma perspectiva qualitativa. Assim, julgamos fundamental o consentimento esclarecido de todos os participantes, o qual, segundo Coady (2001, p. 73), “[...] is the key to ethical research. The idea of informed consent is based on the ethical view

---

<sup>33</sup> Disponível em <http://cscy.group.shef.ac.uk/>, acesso em 03/04/2013.

<sup>34</sup> Quando do início dessa investigação, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP ainda iniciava o debate sobre o seu comitê de ética, não havendo condições, portanto, para submeter o projeto.

<sup>35</sup> Base nacional que reúne pesquisas envolvendo seres humanos, vinculada ao Ministério da Saúde.

that all humans have the right to autonomy – that is, the right to determine what is in their own best interests”<sup>36</sup>.

O consentimento esclarecido reflete a postura do pesquisador em negociar a colaboração dos sujeitos, respeitando sua dignidade. Daí a importância de esclarecer os objetivos dos procedimentos da pesquisa, apontando os possíveis riscos e favorecimentos, reforçando a liberdade do sujeito em não participar a qualquer momento e por qualquer razão (ROSA e ARNOLDI, 2008).

Partindo desses princípios, organizamos termos de autorização e consentimento esclarecido que foram apresentados, no início de 2013, ao secretário municipal de Educação da PJJ, aos diretores e coordenadores das escolas, às professoras das turmas envolvidas, bem como aos responsáveis pelas crianças participantes (Anexos 2 a 5). Em tais formulários, esclarecemos os objetivos e procedimentos da pesquisa, a inexistência de riscos ou custos para as crianças e como seria sua contribuição, entregando, inclusive, cópias do projeto, quando solicitadas.

Por razões que ignoramos, alguns responsáveis pelas crianças, embora tenham concordado com a participação da pesquisa quando solicitados verbalmente, não retornaram os formulários com as autorizações. Frente a esse impasse, optamos por não incluir as falas dessas crianças. Com relação às demais crianças, por ainda não saberem ler ou escrever, em sua maioria, no início dos trabalhos, não utilizamos nenhum tipo de formulário, optando por uma conversa a partir da qual esclarecemos nosso objetivo e nosso papel entre elas, além de perguntar, individualmente, se concordavam em participar.

Segundo Morrow (2004), pela característica compulsória das atividades escolares, crianças pesquisadas em ambiente escolar geralmente não se sentem em condição de discordar da participação. Tal constatação nos fez aguçar o olhar e reforçar, durante a conversa, sua liberdade em não querer participar. Procuramos prestar todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, negociando os procedimentos com elas (entrevistas, fotografias ou filmagens eventuais, observações das atividades, entre outros), buscando o seu consentimento verbal, de modo que todas se dispuseram a participar.

---

<sup>36</sup> “[...] é a chave da pesquisa ética. A ideia do consentimento esclarecido é baseada na visão ética que todos os humanos têm o direito à autonomia, que é o direito de determinar o que está em seus próprios interesses” (tradução nossa).

Apesar de a pesquisa ser de risco mínimo para os envolvidos, decidimos seguir a orientação dos comitês de ética consultados e omitir a identidade dos participantes. Como o desafio teórico era garantir a autoria dos sujeitos ocultando suas identidades na pesquisa, foi elencado um quadro com nomes fictícios para os envolvidos, além de pequenas alterações em fotos e desenhos para garantir o anonimato. Não houve negociações quanto aos nomes fictícios adotados, uma vez que, em muitos casos, as crianças disputavam o mesmo nome, o que causou tumulto durante as atividades escolares.

Já no caso das escolas, não seria possível preservar suas identidades, uma vez que, ao descrevê-las, seriam facilmente identificadas. Além disso, utilizamos imagens desses espaços para auxiliar o leitor a se aproximar mais do contexto da pesquisa. Por isso, as solicitações enviadas aos responsáveis pelas instituições não previam a preservação de suas identidades. Salientamos, contudo, que a proposta desta investigação não se baseia em algo que possa avaliar ou julgar as escolas, os sujeitos com elas envolvidos e o trabalho realizado, mas sim compreender a Geografia Escolar que nelas ocorre, pela perspectiva das crianças.

Dessa forma, mediante a autorização dos responsáveis pelas instituições participantes, optamos pela divulgação dos nomes das escolas, especialmente por terem acolhido uma investigação acadêmica sobre seu cotidiano. Por outro lado, assumimos o compromisso da devolutiva da pesquisa por meio de publicações, seminários, debates, entre outros, de modo a colaborar com tais instituições.

### 3.2 O CAMPO DE PESQUISA: SUJEITOS EM SEUS CONTEXTOS

Como campo de investigação, selecionamos duas escolas públicas em Juiz de Fora (MG): o C. A. João XXIII/UFJF, e a E. M. P. C. A. Marques, ambas situadas na área urbana do município e com turmas do primeiro ano do EF.

A opção pelo município de Juiz de Fora (MG) para a realização da pesquisa explica-se não só por razões de ordem prática, como a relativa facilidade de acesso às escolas e aos documentos, mas também pelo fato de o estado de Minas Gerais ter sido a primeira unidade da federação a oficialmente adotar em sua rede o EF de

nove anos, com ingresso aos seis anos de idade<sup>37</sup>. Isso levou a uma reação das demais redes de ensino no município, que também passaram a adotar o novo sistema logo nos primeiros anos de sua consolidação<sup>38</sup>.

Focando as escolas públicas, tentamos pesquisar também as estaduais e obtivemos a informação de que a maioria delas, em Juiz de Fora (MG), não vinha assumindo turmas de primeiro ano do EF, delegando-as ao município. Como não obtivemos retorno quanto à tentativa de contato para investigar uma escola estadual com turmas de primeiro ano do EF, escolhemos para investigação uma escola federal e outra municipal, que apresentaremos a seguir.

### 3.2.1 O Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

Fundado em 1965, o C. A. João XXIII/UFJF passou por diversas reformas até tornar-se uma Unidade Acadêmica dessa universidade, atendendo à comunidade de Juiz de Fora (MG) e municípios vizinhos, com turmas de EF, EM e EJA em atividades nos três turnos. Além disso, desenvolve diversos projetos, cursos de extensão e especializações em parceria com outras unidades da UFJF, envolvendo bolsistas do EM, Graduação, Pós-Graduação e atuando na formação inicial e continuada de professores.

Adotando como ingresso de estudantes o sorteio público, o colégio ofereceu, para o ano de 2013, 75 vagas para o primeiro ano do EF<sup>39</sup>. Por sua estrutura privilegiada, pela alta qualificação dos professores, bem como pela garantia de permanência dos estudantes até a conclusão do EM, é crescente o interesse da comunidade pelo colégio.

Além de aproximadamente 1350 estudantes matriculados e de um quadro docente com aproximadamente 90 professores concursados para trabalhar por 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva, o colégio contava ainda com

---

<sup>37</sup> Ver: MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.506, de 06 de outubro de 2003**. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: [s.n.], 2003. Disponível em [http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv/%7BE2ADC02A-06E5-4EFE-9D4F-803DF8740DFC%7D\\_DECRETO%2043506%20DE%2006%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BE2ADC02A-06E5-4EFE-9D4F-803DF8740DFC%7D_DECRETO%2043506%20DE%2006%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.pdf). Acesso em 05/02/2014.

<sup>38</sup> A rede educacional estadual de Minas Gerais foi pioneira no processo de antecipação da idade de ingresso e consequente expansão do EF para nove anos, a partir do ano de 2004. Por ser uma tendência já sinalizada pelo MEC, as escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora também acompanharam o processo no mesmo ano.

<sup>39</sup> Ver: <http://www.ufjf.br/secom/2012/10/17/colégio-joao-xxiii-abre-inscricao-para-sorteio-publico-para-estudantes-do-1%C2%BO-ano/>, acesso em 18/10/2012.

profissionais técnicos administrativo-educacionais, que davam o suporte necessário para o bom andamento das atividades. Já a segurança e a limpeza da escola eram realizadas por empresas terceirizadas.

Implantado no colégio a partir de 2006, o EF de nove anos veio organizando-se, de forma que, em 2013, distribuía as crianças ingressantes em 4 turmas do primeiro ano do EF, com 18 a 20 crianças em cada uma. As atividades ocorriam sempre no turno da tarde, das 13:00 às 17:10 horas, com 45 minutos para a merenda, higiene e escovação de dentes e parquinho. As turmas do primeiro ano, cuja maioria das atividades ocorrem separadas das crianças mais velhas, ficam em uma parte diferenciada do prédio.

Em 2013, atuaram, na turma que participou da pesquisa, duas professoras: uma trabalhando Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências e outra trabalhando Matemática. Além disso, havia especialistas da área de Educação Física, Artes e Música. Foram oferecidos dois módulos de ensino semestrais: Corporeidade e Africanidades e Inglês. Também foram oferecidos diversos projetos de extensão, em parceria com estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF: circo, ginástica artística, artes marciais, basquete, futebol, vôlei, teatro, quadrinhos, entre outros. As crianças tiveram momentos semanais na brinquedoteca e na biblioteca.

A equipe docente organizava todas as suas atividades em torno do Projeto Coletivo de Trabalho, cujo tema escolhido para o ano de 2013 foi “Minha vida de criança”. Por meio do projeto, as professoras planejavam as atividades do ano todo coletivamente, em reuniões semanais, buscando trazer as contribuições das diferentes áreas, reconhecendo a criança como sujeito biológico e cultural em formação identitária. Dessa forma, esforçavam-se para desenvolver um trabalho interdisciplinar, com o foco na alfabetização. Cabe lembrar que o período letivo do colégio neste ano iniciou-se no mês de Abril, por conta de uma greve realizada no ano anterior, fazendo com que muitos encontros ocorressem aos sábados.

As condições físicas e de pessoal da escola eram bem contempladas, dando às crianças a oportunidade de uso de diferentes espaços além da sala de atividades, como o ginásio, laboratórios, salas de informática, parquinho e biblioteca. As condições de limpeza e conservação eram boas, sendo todos os espaços readaptados (ou em fase de readaptação) às suas demandas.



**Figura 3:** Prédio do EF e EJA – C. A. João XXIII/UFJF.  
Fonte: acervo do autor, 2013<sup>40</sup>.



**Figura 4:** Ginásio Poliesportivo (entrada) – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 5:** Ginásio Poliesportivo (interior) – C. A. João XXIII/UFJF.

---

<sup>40</sup> Todas as imagens das escolas aqui apresentadas pertencem ao acervo do autor e foram obtidas em 2013.



**Figura 6:** Prédio do Ensino Médio – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 7:** Centro de Ciências – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 8:** Cantina – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 9:** Sala de atividades – 1º ano EF – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 10:** Sala de Atividades do 1º ano EF – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 11:** Sala de Atividades do 1º Ano EF – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 12:** Infocentro – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 13:** Salão de Ginásticas – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 14:** Brinquedoteca – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 15:** Cantina – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 16:** Biblioteca – C. A. João XXIII/UFJF.



**Figura 17:** Parquinho – C. A. João XXIII/UFJF.

O grupo que participou da pesquisa é composto por vinte crianças de seis anos de idade, entre meninos e meninas, residentes na área urbana de Juiz de Fora (MG) e provenientes de diversificados bairros e condições socioeconômicas.

A opção pela realização da pesquisa no C. A. João XXIII guardou também um grande desafio: nossa atuação como docente na instituição. A maioria dos debates sobre investigação qualitativa em Educação sugere não escolher como campo de pesquisa um lugar com o qual se tenha esse tipo de envolvimento, pela dificuldade de distanciamento necessária e pelo fato de a opinião do pesquisador muitas vezes ser assumida como a verdade investigada. Trata-se de implicações inerentes às pesquisas de ordem interpretativa que podem ser superadas pela forma como se conduz.

Dessa forma, tentamos mantermo-nos livres de impressões acerca das relações com nossos colegas de trabalho e assumir a posição de investigador. Já tínhamos experiência com esse tipo de pesquisa e conhecíamos os procedimentos adequados para estabelecer o distanciamento necessário na condução do trabalho (BOGDAN e BIKLEN, 1991).

Por tudo isso, insistimos na opção pelo fato de um colégio de aplicação ter como uma de suas principais funções ser um campo privilegiado de pesquisas. Além disso, é nos significados das crianças sobre suas vivências da Geografia Escolar que buscamos manter nosso foco de investigação, não havendo, portanto, juízo de valor sobre o trabalho e as pessoas que aceitaram colaborar com a pesquisa.

### **3.2.2 A Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques**

A escola teve sua origem no ano de 2006, quando funcionava em um prédio da Igreja Metodista, no bairro de São Pedro, na zona urbana de Juiz de Fora (MG). Posteriormente, anexou-se à Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, no bairro Caiçaras, com três salas, atendendo à modalidade da EI, nas turmas de 1º e 2º períodos. No final do ano de 2008, sofreu nova mudança, pois se anexou à Escola Municipal Santana Itatiaia, que funciona no *campus* da UFJF. Em julho de 2009, a PJJ alugou e posteriormente adquiriu o prédio onde atualmente funciona como sede própria, desde Dezembro do mesmo ano, no bairro São Pedro. Sua inauguração na nova sede ocorreu em 2010, como uma escola de EI que mantinha turmas de primeiro ano do EF.

Ocupando um imóvel residencial adaptado para as crianças, a escola tem condições físicas e de pessoal adequadas, dando-lhes a oportunidade de uso de diferentes espaços além da sala de atividades, como sala de vídeo, salão de reuniões, pomar, refeitório, biblioteca e parquinho, entre outros, com boas condições de limpeza e conservação.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde), sendo que a turma que acompanhamos permanecia na parte da manhã. A merenda e o recreio aconteciam separadamente por turma, com a duração entre vinte e trinta minutos, incluindo os momentos de higiene e escovação de dentes.

Bastante procurada pelas famílias residentes nos bairros do entorno, no ano de 2013 a escola contava com dezessete professores, cuja maioria é formada em Pedagogia ou Normal Superior, trabalhando em regime de vinte horas semanais. As turmas tinham uma professora regente, uma professora que oferecia projetos de Arte e Literatura e outra que trabalhava com Educação Física. As reuniões de planejamento eram mensais e delas participavam todos os professores do ano, para a discussão de projetos pedagógicos mensais, com temáticas variadas, como regiões brasileiras, questões étnico-raciais, família, entre outras.



**Figura 18:** Fachada – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 19:** Varandão – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 20:** Horta – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 21:** Parquinho – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 22:** Salão de Reuniões – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 23:** Pomar – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 24:** Sala de Atividades do 1º Ano EF – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 25:** Biblioteca e Brinquedoteca – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 26:** Espaço Concretado – E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 27:** Refeitório – E. M. P. C. A. Marques.

Assim como na outra escola, todas as crianças participantes da pesquisa residiam na área urbana de Juiz de Fora (MG). Eram cerca de vinte meninos e

meninas<sup>41</sup>, todos com seis anos de idade, provenientes do mesmo bairro da escola ou de bairros próximos, em sua maioria.

### 3.3 PESQUISANDO O COTIDIANO ESCOLAR

Apesar de a distância geográfica possivelmente levar à impressão de ampliação da alteridade, a busca pelo outro perto de casa tem grande relevância teórica e se apresenta como um desafio que demanda experiência de nossa parte. Afinal, é preciso fazer o exercício de alternar entre as condições de *insider* e *outsider* (PEIRANO, 1995).

A pesquisa está situada em Juiz de Fora (MG), na mesorregião da Zona da Mata do estado de Minas Gerais, município com pouco mais de 500 mil habitantes. Essa contextualização leva a uma indagação: como uma pesquisa realizada em duas escolas deste município, com pouco mais de quarenta crianças, justificaria o investimento de um doutorado por quatro anos?

Embora boa parte da resposta a essa questão já tenha sido apresentada na introdução deste trabalho e no decorrer deste capítulo, encontramos em Santos (2012, p. 115) o caminho por meio do qual lidamos com o mundo:

Em nosso ponto de vista, um caminho seria partir da totalidade concreta como ela se apresenta neste período de globalização – uma totalidade empírica – para examinar as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares. Isso equivale a revisitar o movimento do universal para o particular e vice-versa, reexaminando, sob esse ângulo, o papel dos eventos e da divisão do trabalho como uma mediação indispensável.

O papel do geógrafo é examinar a unidade entre a totalidade e os lugares, ou seja, buscar a unidade entre o universal e o particular. Nesse sentido, o mundo se dá de forma seletiva em cada lugar, combinando as variáveis da totalidade de formas diferentes, de modo que à única racionalidade proveniente da ordem global os lugares respondem com sua própria racionalidade (SANTOS, 1991; 2012).

É desse modo que também consideramos o processo de antecipação do ingresso obrigatório no EF e a Geografia Escolar com as crianças. Como um território de infância, a escola também é mantida por normas e regulação orientadas por centros de decisão que a

---

<sup>41</sup> Ao longo do ano letivo, houve transferências de crianças entre escolas ou entre turmas na mesma escola, o que justifica o número aproximado.

ela enviam ordens, (re)organizando<sup>42</sup> os usos que lhe são atribuídos a partir de uma perspectiva macro. Por outro lado, o que se produz nos grandes centros do saber não é totalmente aplicável, visto que, no lugar, produz-se um saber alimentado pelo cotidiano, gerando um discurso, uma política que, embora não esteja desvinculada do movimento do mundo, constrói-se no momento de seu acontecer (SANTOS, 1999).

Nossas reflexões aproximam-se do “evento” como categoria geográfica que nos permite pensar a união do mundo ao lugar (idem, 1999). A noção de escala, nesse caso, é imprescindível, uma vez que o evento se dá, por um lado, pela força do emissor em um movimento de totalidade e, por outro, por sua escala de impacto, relacionada à sua objetivação, que se dá no lugar. Isso nos possibilita considerar o evento como um veículo de inúmeras possibilidades, uma vez que, ao depositar-se obrigatoriamente no lugar, a resposta deste é imprevisível:

O nível global e o nível local do acontecer são conjuntamente essenciais ao entendimento do Mundo e do Lugar. Mas o acontecer local é referido (em última instância) ao acontecer mundial. [...]. O acontecimento é a cristalização de um momento da totalidade em processo de totalização. [...]. Cada evento é fruto do mundo e do lugar ao mesmo tempo (SANTOS, 2012, p. 164).

Dessa forma, o lugar reúne cooperação e conflito, em que as solicitações e ordens do movimento do mundo são envolvidas por sua espontaneidade e criatividade. Ao nos remetermos ao processo de antecipação do ingresso no EF, é necessário investigar a Geografia Escolar que daí se constitui no primeiro ano, a partir das escalas superiores da globalidade e também dos tempos internos que se dão na escola. Nesse sentido, os possíveis questionamentos sobre a legitimidade metodológica são superados pela relevância da escuta sensível aos discursos infantis, ignorados do processo investigado até então, mas que têm muito a nos dizer.

A presente pesquisa não tem a pretensão de generalizar os seus achados para todas as escolas do município de Juiz de Fora (MG) e tampouco do país inteiro. Sua pretensão é apresentar o que ocorre nas escolas investigadas a partir do protagonismo infantil, inserindo suas dinâmicas no movimento acadêmico de

---

<sup>42</sup> Para Santos (1997), a organização é uma forma de estruturação compulsória que garante privilégios de alguns agentes a ela vinculados. No caso da Geografia Escolar no novo EF, cabe questionarmos a quais agentes essa nova organização interessa.

pesquisas que procuram compreender a Geografia Escolar com as crianças, sobretudo, no primeiro ano do EF.

#### 4 CRIANÇAS, ESCOLAS E O MUNDO: SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS NA VIVÊNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Entro no pátio externo de recreio da pré-escola e me dirijo até duas meninas de 4 anos, Betty e Jenny, que estão sentadas no monte de areia. Assim que me aproximo delas, a Betty diz: “Você não pode brincar com a gente!”

- “Por que não?”, pergunto.
- “Porque é grande demais”, responde a Betty.
- “Vou sentar”, digo, enquanto me deixo cair na areia perto das meninas.
- “Ainda tá grande demais”, diz a Jenny.
- “É, cê é o Grande Bill!”, grita a Betty.
- “Posso olhar?”, pergunto.
- “Tá”, diz a Jenny, “mas não toca em nada!”
- “É”, diz a Betty, “só olha, tá?”
- “Tá”.
- “Tá, Grande Bill?”, pergunta a Jenny.
- “Tá.” (Mais tarde “Grande Bill” conseguiu brincar.)

**Willian Corsaro**

Acompanhar o cotidiano das crianças na escola nos traz a necessidade de sermos aceitos por elas e pelos demais membros da comunidade escolar. Por mais que busquemos evitar, as rotinas já estabelecidas são quebradas pela chegada do pesquisador.

A transcrição acima apresentada compõe um texto de Corsaro (2005), que realiza uma pesquisa etnográfica comparando a sua entrada como membro ativo em grupos de crianças da pré-escola na Itália e Estados Unidos. O autor afirma ser a aceitação e inserção do pesquisador no grupo pesquisado o grande desafio inicial. E não há consenso entre os etnógrafos que trabalham com crianças sobre o nível de aceitação requerido. O que as crianças não abrem mão de explicitar é que não reconhecem o adulto como outra criança.

Neste sentido, Borba (2005) destaca a tênue linha entre a total aproximação do pesquisador e as crianças, o que lhe possibilita maior imersão no grupo e a dificuldade de distanciamento necessária para as suas interpretações sobre as práticas infantis, por justamente estar tão próximo. E vai além, ao afirmar que soa artificial ao pesquisador adulto tentar se comportar como uma criança, o que não se

incorpora à possibilidade de aprender com elas, dificultando a construção de uma relação de confiança e podendo levar até à inviabilização da pesquisa.

Esse movimento realizado pelo etnógrafo de estar imerso no grupo e, ao mesmo tempo, ter o distanciamento necessário às suas interpretações, nos foi facilitado na medida em que procuramos uma relação respeitosa com os grupos de crianças que conosco colaboraram, reconhecendo a sua condição de sujeitos – e não objetos – de pesquisa. Assim, fomos guiados por suas impressões próprias do mundo.

Em nosso caso, a acolhida nas escolas foi a melhor possível e até mesmo emocionante. Rapidamente, as crianças me conduziram ao seio do grupo a ponto de me destinarem homenagens pelo nascimento do meu filho e pela passagem do meu aniversário, bem como a minha inclusão em um vídeo de recordação das atividades da turma ao final do ano letivo. Foram gestos e demonstrações afetivas que também compõem este texto final.

Assumindo nossa questão orientadora e o referencial teórico-metodológico já debatido, fomos a campo em busca do olhar das crianças sobre suas vivências da Geografia Escolar. Ainda que elas não a reconheçam como um campo de saber presente no primeiro ano do EF, mantivemos o nosso foco sobre as práticas escolares nas quais reconhecíamos algum teor geográfico.

Dessa forma, conseguimos estabelecer três campos interpretativos a partir dos significados elaborados e evidenciados por nossos sujeitos: vivências cotidianas que levam (e são levadas) à Geografia Escolar, Geografia Escolar que leva (e é levada) às vivências cotidianas e Geografia Escolar desconhecida ou para aprender a ler e escrever. Embora separados para o formato do texto, são campos que se dão na unidade da vivência na escola.

Baseados em Bakhtin e Volochinov (1995), reconhecemos a natureza social da linguagem, que se constitui como um campo de conflitos sociais. Assim, muito mais do que as palavras, é nos significados a elas atribuídos que reside a ação do discurso, o que nos possibilita pensar a palavra como “[...] o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (ibidem, p. 36).

Desse modo, ao buscarmos os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências da Geografia Escolar, tentamos acessá-los, sobretudo, por meio dos seus discursos. Por outro lado, não se pode perder de vista que a escola é também

preenchida por outros discursos que nela se embatem com o que as crianças nos dizem. O choque de forças sociais presente nos significados torna a palavra viva (CLARK; HOLQUIST, 2004) e compõe o que historicamente constituiu as perspectivas de se pensar as crianças e suas infâncias, bem como a Geografia Escolar trabalhada com elas.

Assim, cada um dos três campos interpretativos acima mencionados tem seus pontos de diálogo com os demais discursos territorializados na escola, especialmente os documentos oficiais e cotidianos, os referenciais teóricos acadêmicos e demais discursos adultos (professoras e coordenadoras pedagógicas). Esta foi a forma que encontramos para dar tratamento às interpretações dos dados de pesquisa, evidenciando que todos os discursos presentes, de alguma maneira, são imbricados e compõem os significados construídos pelas crianças. Portanto, tais significados são contextualizados.

Neste capítulo, trazemos as respostas que as crianças deram a esta pesquisa. Suas falas e expressões não verbais acerca das atividades que envolvem direta ou indiretamente a Geografia Escolar são apresentadas para que nos aproximemos ao máximo de seus significados. Em seu vasto repertório de vivências com o saber geográfico (formal e não formal), elas nos ensinam o quanto este campo pode ser importante para as suas vidas. Posteriormente, faremos nossas inferências e retomaremos nosso olhar para a política de antecipação do ingresso no EF bem como para a própria Geografia Escolar a partir dos significados demonstrados por elas.

#### 4.1 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO EF: O QUE VIVENCIAM AS CRIANÇAS?

Ouvir a voz das crianças não se constitui como um simples desiderato metodológico, mas como uma condição decisiva para o estabelecimento do diálogo intergeracional que a ciência social é convidada a realizar.

**Manuel Sarmiento**

#### 4.1.1 “Desenhar o bairro da escola? Moleza, eu passo lá todo dia”: vivências cotidianas que levam (e são levadas) à Geografia Escolar

Os saberes constituídos pelas crianças em suas Geografias da Infância produzidas fora e dentro da escola estão presentes nas práticas escolares. Em muitas situações, elas partem de aspectos de sua vivência no cotidiano em direção à Geografia Escolar.

Para estas crianças, as atividades escolares guardam a dimensão de desafio, diretamente relacionado ao grau de dificuldade para sua realização, algo muito considerado por elas. Dentre tais atividades, aquelas que envolvem direta ou indiretamente o saber geográfico são reconhecidas como “atividades fáceis”.

As crianças foram perguntadas sobre uma atividade proposta pela professora em que tinham que fazer um desenho do bairro da escola:

Elaine: Eu achei essa atividade dos bairros muito legal. É fácil de fazer.

Lúcia: É mesmo.

Bruno: Por que foi fácil?

Elaine: Porque a gente consegue fazer sozinha.

Lúcia: É que a gente já conhece o bairro, né?<sup>43</sup>

Elaine e Lúcia falavam sobre uma atividade proposta pela professora em que conversaram sobre o bairro onde se situa a escola para, posteriormente, desenhá-lo. Em suas narrativas, descreviam as paisagens, elencando seus elementos: “Tem carro, moto, casa, até o sinal de trânsito” (Elaine). Além disso, afirmavam que “Desenhar o bairro da escola? Moleza, eu passo lá todo dia” (Lúcia).

As duas garotas encaram esta atividade pelo grau de dificuldade de sua realização. Consideram-na fácil, pela aproximação que vivenciam do local e por conseguirem descrever e desenhar as paisagens do bairro sozinhas. As vivências que estabelecem no cotidiano servem como um suporte para essa sensação de autonomia e por isso elas acham a atividade legal e fácil de ser realizada.

A mesma sensação é compartilhada por Gabriel durante uma atividade de ditado de palavras. Quando a palavra “esperança” foi dita pela professora, o garoto sorriu e rapidamente escreveu no papel. Depois, exclamou para a turma:

<sup>43</sup> Nota de campo. Elaine e Lúcia (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

Eu sei, por causa do Jardim Esperança! (nome de um bairro da cidade)  
Essa é muito fácil, tá sempre escrito no ônibus<sup>44</sup>.

Gabriel retoma as relações espaciais vivenciadas no cotidiano para realizar a atividade proposta na prática escolar. Nesse caso, ele apresenta a noção do bairro a partir das linhas de transporte coletivo urbano, pois, segundo o mesmo, é legal conhecer os nomes escritos nos ônibus. E assim, vai construindo a sua noção de cidade, que passa também por aprender a ler e a escrever a palavra.

O garoto faz referência a um bairro da cidade de Juiz de Fora (MG), cujo nome ele frequentemente lê nos letreiros dos ônibus. Escrever a palavra “esperança”, que o remete a um lugar de suas vivências, não representa um grande desafio, uma vez que faz parte de um saber que ele produz no cotidiano.

Gabriel compartilha conosco o modo por meio do qual lida com os transportes públicos urbanos. Mais do que isso, em entrevista, contempla-nos com um conhecimento sobre a Geografia urbana do município por uma lógica muito específica:

Ao ser perguntado sobre o que mais gosta de fazer na escola, Gabriel responde:

Gabriel: É também eu gosto de... de escrever, de... (pausa e expiração em sinal de enfado) Ah, eu gosto é de saber os, enxergar os ônibus de longe né? Porque eu sei.

Bruno: De saber enxergar o quê? Os ônibus?

Gabriel: De longe.

Bruno: Daqui você consegue ver os ônibus lá fora?

Gabriel: Ah não! Daqui, daqui dá... algumas vezes de ver de longe, porque quando que eu fico fora da escola, aí eu vejo os ônibus.

[...].

Gabriel: Eu acho que o dia 02 meu pai e minha mãe, a gente vai... vai... ir lá no parque 4° GAC<sup>45</sup>. Fica... lá em Nova Era (bairro de Juiz de Fora), é longe pra caramba! Então a gente tem que pegar só dois ônibus. Tem que pegar o... os ônibus de São Pedro e ir lá pra cidade, pegar um ônibus azul e ir lá pro 4° GAC. Pegar de novo o ônibus azul e depois voltar e pegar o (ônibus) 40. Porque o... (ônibus) 36, ele não tem... no sábado e no domingo.

Bruno: Humm! E como cê sabe isso tudo de ônibus?

Gabriel: É porque... meu avô falou que o 36, ele num passa sábado e domingo. E eu também sei os números dos ônibus, porque o... o Amazonas é..., quer dizer, o Amazonas é 610, o Monte Castelo é 612, 601, 600 e zero, o Jardim Cachoeira é 636 e 601 também, e...

<sup>44</sup> Nota de campo. Gabriel (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>45</sup> Base militar do Grupo de Artilharia de Campanha Leve.

Garagem é 005, esses ônibus é 001, 002, 003, 004, 005, 006, 007. Né? O Linhares é 420, o...  
 João: É, tudo, tudo!  
 Gabriel: É... tem uns que eu não lembro né?  
 Bruno: O que traz pro bairro é qual?  
 Gabriel: O que traz pro bairro?  
 Bruno: Pra esse... pro seu bairro?  
 Gabriel: Ah! Pra ir pro meu bairro é só pegar os ônibus verdes.  
 Bruno: Os ônibus verdes deixam no seu bairro?  
 Gabriel: É... o meu bairro é Santana, né?  
 Bruno: Uhum!  
 Gabriel: Que é..., que o meu... meu ônibus é só 40 e 36, é eles que são meus ônibus, o 33 ele também é meu, né? Só que o 33 desce ali, ali na... na nossa rua aqui<sup>46</sup>.

Sua fala revela importantes noções de simbolização e orientação no espaço a partir do itinerário das diferentes linhas de ônibus. Nesse sentido, as cores são elementos de conhecimento e critério de identificação e escolha dos ônibus a serem utilizados. Muitos números de linhas também são conhecidos por ele, que descreve, inclusive, os trajetos. Até mesmo as distâncias entre os diferentes pontos da cidade são medidas a partir da quantidade de ônibus necessária para se alcançar o destino.

Trata-se de um tema que interessa muito ao garoto, que tem a cidade desvelada por meio do que os ônibus carregam em seus letreiros. São saberes que o auxiliam nas atividades escolares, sobretudo as que envolvem o saber geográfico, e fazem com que ele também as considere fáceis.

Os saberes provenientes das vivências infantis em diferentes lugares conduzem as crianças na realização das atividades escolares que envolvem a Geografia. Isto ocorre especialmente nas práticas descritivas por meio de mapas ou desenhos de paisagens de lugares conhecidos ou de paisagens de lugares narrados pelos livros de literatura infantil, que são as atividades mais comuns envolvendo o saber geográfico.

Em outro episódio, a proposta da professora envolvia o trabalho com o livro intitulado “De mãos dadas – às crianças de toda parte do mundo<sup>47</sup>”, para debater os direitos da criança e do adolescente. A atividade estava inserida em uma sequência didática por conta da semana da criança, que se aproximava. Após a leitura, a professora iniciou uma conversa para que as crianças falassem sobre o que acreditam serem seus direitos e deveres e, posteriormente, desenhassem:

<sup>46</sup> Trecho de entrevista. Gabriel e João (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>47</sup> BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **De mãos dadas** – às crianças de toda parte do mundo. São Paulo: DLC, 2003.

[...].

Marli: As crianças que moram na rua não têm nada para comer. Elas são desprotegidas.

Professora: Ah...! Então nem todas são protegidas

Paulo: Eles não têm colchão nem travesseiro e aí dormem no chão duro.

Professora: Você terá uma casa para morar e direito à alimentação para brincar e ser feliz; se um dia adoecer, será bem cuidado.

Helder: Toda criança tem direito a casa própria.

Professora: E quando passar mal? Você consegue médico?

Gabriel: Quando eu caí e machuquei a cabeça eu fui lá pra UPA<sup>48</sup>. Foi mais ou menos demorado.

Professora: Se você precisar terá cuidados especiais para aprender; Será cuidado com amor e sempre terá um adulto para cuidar de você. Você acha que todas as crianças têm isso?

Gabriel: Os que vivem na rua não.

[...]

Gabriel: A gente tá falando das coisas da gente mesmo...

Jussara: Mas a gente não tem esses problemas!

Gabriel: Mas as outras crianças têm... nós temos que pensar nelas, ué.

(Pausa no diálogo, as crianças se entreolham)

Paulo: Essa atividade é muito fácil, porque a gente fala da gente mesmo...

[...] <sup>49</sup>.

As crianças relataram situações que conhecem ou até mesmo vivenciaram na cidade de Juiz de Fora (MG). Identificam dificuldades em sua realidade, como a demora do atendimento no serviço de saúde pública, mas que há outras crianças cuja situação é crítica, e se sensibilizam com sua condição de precariedade, vivendo nas ruas, sem alimento e desprotegidas.

Refletindo sobre a sua própria condição e das demais crianças, chegam a um importante saber sobre as mazelas sociais urbanas. A afirmação de Paulo, de que se trata de uma atividade fácil, reforça o argumento de que as crianças se sentem confortáveis em lidar com as atividades que envolvem os saberes geográficos constituídos na vivência cotidiana.

Essa sensação de autonomia faz também com que algumas crianças ousem durante as atividades a ponto de ultrapassarem o que lhes é solicitado:

Após uma atividade de observação da parte externa da escola (pátio, pomar e parquinho), as crianças deveriam retornar para a sala de

<sup>48</sup> Unidade de pronto atendimento.

<sup>49</sup> Nota de campo. Gabriel, Marli, Jussara, Paulo e Helder (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

atividades e desenhar o que observaram. Ao longo da produção dos desenhos, elas escreviam algumas palavras e iam mostrando para as outras como se escrevia. Além disso, elas não somente desenharam o que viram naquele momento, mas coisas que sabiam que existiam: chuva, sol (a atividade ocorria em um dia nublado), arco-íris:

Professora: Gente, vocês têm que desenhar o que viram lá fora!

Gabriel: A gente tá fazendo, tia...

Professora: Mas o dia tá nublado, e tem gente desenhando sol. Não tem sol hoje.

Paulo: Mas assim é muito fácil, a gente acabou de ir lá fora ver. A gente sabe que o sol tá láaaaa em cima da nuvem.

(A professora faz uma expressão facial de discordância)

Marli: É tia, a gente tá desenhando o outro dia<sup>50</sup>.

Ao representarem o espaço geográfico, Gabriel, Marli e Paulo o fazem a partir do que conhecem e não necessariamente do que veem. E como o que conhecem do mundo vai muito além do que viram durante aquela atividade específica, fazem questão de registrar nos desenhos.

Paulo considera que, da maneira como a professora solicitou, a atividade torna-se muito fácil, pois precisam reproduzir somente o que acabaram de ver e sugere que possam avançar. Aparentemente, a professora não tem o mesmo entendimento sobre este processo e tenta demarcar o que as crianças devem efetivamente realizar. O garoto tenta resolver a situação, evidenciando o que conhece sobre a dinâmica atmosférica e como o sol e as nuvens se comportam em dias nublados. Ao perceber que a professora talvez não aceitasse que fizessem o desenho da forma como gostariam, Marli tenta convencê-la afirmando que representa elementos que estiveram presentes em outro momento, evidenciando um vasto repertório de estratégias e argumentos para realizarem seu objetivo, imprimindo o saber geográfico de suas vivências cotidianas.

Este saber é construído por diferentes meios, conforme nos revela a nota de campo a seguir:

A professora vem orientando as crianças a observar a previsão meteorológica diariamente. No início da manhã, colou no quadro uma régua graduada de papel para registrarem a temperatura do dia:

Professora: Quem sabe como estará o tempo hoje? E a temperatura do dia?

<sup>50</sup> Nota de campo. Gabriel, Marli e Paulo (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

Larissa: Diz que vai fazer mais frio hoje e mais quente no outro dia. Eu vi no jornal da TV.  
 Paulo: É fácil de responder, eu também vi na televisão hoje. Vai... fazer uns 22 graus hoje. Eu vi também<sup>51</sup>.

Paulo também acha fácil o envolvimento com a Geografia na escola, pois o contato com a mídia por meio das tecnologias de comunicação e informação lhe oferece saberes que também servem como suporte para as atividades. Dessa forma, ao assistir a televisão, o garoto acessa informações atmosféricas relacionadas a diferentes lugares, o que faz com que a atividade seja “fácil de responder” (Paulo).

Durante uma atividade em que as crianças organizavam um material que seria postado via Correios para uma família na Finlândia, a professora apresentou as bandeiras do Brasil e da Finlândia. Depois, pediu que elas desenhassem as bandeiras que conhecessem:

Paulo: Eu conheço as bandeiras de um monte de país, porque eu aprendo quando tô jogando *videogame* com o meu pai. Essas bandeiras que a tia tá mostrando eu vou conseguir fazer fácil, porque tem no jogo de futebol do *Playstation*<sup>52</sup><sup>53</sup>.

Novamente, Paulo nos dá indícios de que o contato, logo nos primeiros anos de vida com as tecnologias de comunicação e informação, possibilita que ele consiga “fazer fácil” a atividade de teor geográfico solicitada pela professora, uma vez que em seu saber cotidiano já foram incorporadas informações sobre estes símbolos que identificam os diferentes países do mundo. Esta mesma perspectiva pode ser vista na fala de Gabriel:

Toda a escola estava envolvida em um projeto de ensino cujo tema era as regiões geográficas do Brasil. Durante uma atividade em sala, a professora apresentava para as crianças um mapa e indicava as diferentes regiões brasileiras, dizendo os seus nomes e quais estados as compõem:

[...]

Gabriel: Eu aprendi isso no canal que passa na TV. Eu conheço o Rio de Janeiro, porque um dia eu fui com o meu avô para o Retiro (bairro na saída da cidade para a BR-040, que liga Juiz de Fora ao Rio de Janeiro) e vi uma placa com duas setas: Matias Barbosa e o Rio de Janeiro fica pra lá (indicando com um aceno de mãos).

<sup>51</sup> Nota de campo. Paulo e Larissa (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>52</sup> Marca de *videogame* muito apreciada pelas crianças.

<sup>53</sup> Nota de campo. Paulo (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

Professora: Você aprendeu as regiões pela TV?  
Gabriel: É fácil... quando a moça fala da previsão do tempo...<sup>54</sup>

Para Gabriel, conhecer um lugar é ter acesso ao seu nome. E para isso, observa os letreiros dos ônibus e também as placas de sinalização de trânsito. Mas revela que além do acesso às toponímias por estes meios, também reconhece que há uma divisão do país em regiões a partir do que conheceu pela televisão.

De fato, os telejornais e demais programas que apresentam previsões meteorológicas geralmente organizam seus textos tomando por base uma divisão geográfica regional do Brasil (IBGE), que é a mesma utilizada pela professora. Assim, o garoto considera fácil participar da atividade por conhecer o que estava sendo discutido, por meio das informações que lhe chegam pela televisão.

Além da televisão e do *videogame*, a *internet* também serve como um meio para a apropriação do saber geográfico no cotidiano das crianças:

Durante as minhas observações na sala de atividades, tomava nota de alguma coisa, quando Ângelo pediu a caneta com a qual eu estava escrevendo no diário de campo e desenhou um castelo. Perguntei o que o desenho representava e ele escreveu a palavra “castelo”:

Bruno: Você conhece algum castelo?

Ângelo: Sim, eu vi na *internet*.

Bruno: É mesmo? E como ele é?

Ângelo: Fica ali perto de Goianá (município vizinho a Juiz de Fora).

Bruno: E você desenha muito bem um castelo.

Ângelo: É facinho, porque eu já vi na *internet*, né? Lá tem váaaarias fotos de cidade, de país...<sup>55</sup>

Para Ângelo, a *internet* oferece diversas imagens do mundo. Conhecer tais imagens torna a representação de diferentes paisagens e seus elementos algo “facinho”. E como este tipo de atividade é bastante comum no primeiro ano do EF, ele as resolve com segurança e tranquilidade.

O mesmo garoto também nos mostra como as crianças se relacionam com as atividades de teor geográfico que podem ser consideradas fáceis na medida em que envolvam a dimensão afetiva para com os lugares:

<sup>54</sup> Nota de campo. Gabriel (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>55</sup> Nota de campo. Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

Quando cheguei à sala de atividades, as crianças falavam sobre as profissões. Cada criança recebeu uma nuvem de papel: a “nuvem dos sonhos”. Nela, as crianças deveriam desenhar o que gostariam de ser quando crescer. As crianças desenharam médicos em hospital, jogador de basquete, dono de fábrica, soldado do exército, estilista e “médico de bichos”. Discretamente, Ângelo comenta comigo que gostaria de ser dono de uma fábrica:

Bruno: Por que você quer ser dono de fábrica?

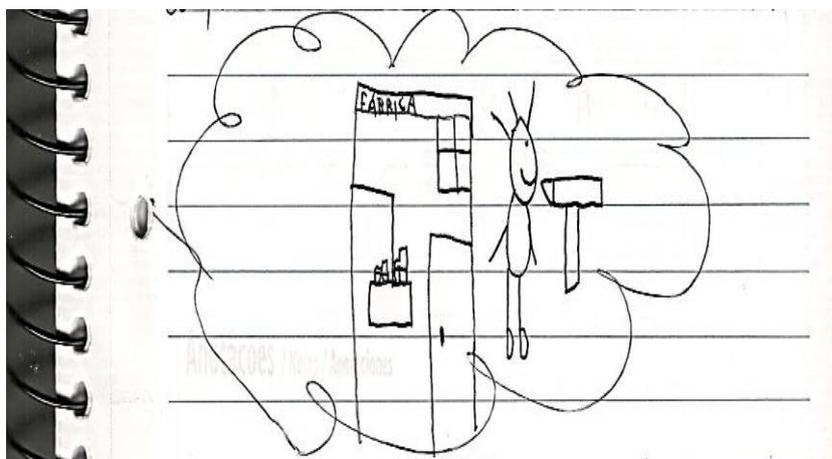
Ângelo: Porque eu gosto de fábrica.

Bruno: Mas você conhece alguma fábrica? (Ângelo interrompe e pede para escrever em meu caderno de notas: “Ângelo dono de fábrica”)

Ângelo: Não, mas eu já passei perto de uma.

Bruno: É mesmo? Onde?

Ângelo: Ah... não sei. Eu fui vender leite com o meu pai e passei perto da fábrica de biscoito. Eu queria conhecer a fábrica. (Novamente ele me pede a caneta e o meu caderno e faz um desenho semelhante ao que tinha feito na nuvem. Ele me pediu que fizesse o contorno de uma nuvem no papel e desenhou a fábrica com ele na porta, como feito na atividade com a professora. Depois de desenhar, assinou o desenho, escrevendo o seu nome por extenso, em letra cursiva, como fez questão de destacar)<sup>56</sup>.



**Figura 28:** Desenho de Ângelo (fábrica de biscoitos) - C. A. João XXIII.

Esse episódio apresenta uma atividade inserida em uma sequência didática que tinha como tema a história de vida das crianças. Ângelo retoma a vivência com seu pai perto da fábrica de biscoitos, transformando aquela forma presente na paisagem em sua “nuvem dos sonhos”. Ao desenhar, o garoto falava sobre a beleza da fábrica e também do “cheirinho de biscoito” que emanava pelo ar. Relatava também as ferramentas e máquinas inseridas no desenho, fundamentais para o

<sup>56</sup> Nota de campo. Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013. A escrita do nome da criança foi suprimida da imagem para preservar sua identidade.

funcionamento das fábricas. “Eu conheço a fábrica muito bem. É fácil de desenhar” (Ângelo)<sup>57</sup>.

As crianças mais próximas prestavam bastante atenção ao que o colega dizia e possivelmente construíam suas próprias interpretações do que seria uma fábrica de biscoitos observando, inclusive, o desenho que ele fazia. Por outro lado, alguns colegas e também a professora não perceberam o que ocorria, pois tinham pouco tempo para concluir a atividade e não tiveram acesso a essa narrativa.

Assim como Ângelo vincula-se afetivamente à fábrica de biscoitos e encontra facilidade em inserir esse elemento da paisagem na atividade escolar, algumas crianças da outra escola também apresentam afetividade com um elemento específico das atividades de observação da dinâmica atmosférica: a lua.

No início da manhã, na sala de atividades, a professora falava sobre as condições do tempo atmosférico na noite anterior:

Gabriel: Eu vi lá na minha casa.

Professora: É mesmo? Qual lua vocês acham que era ontem?

Helder: Não sei... mas parecia uma banana.

Paulo: Ela vai crescendo até ficar cheia.

[...].

Helder: Eu acho que a lua tá naquela posição... aí ela vai crescendo, crescendo... depois ela vai diminuindo... até virar lua minguante<sup>58</sup>.

A professora organizou as crianças sentadas em roda e leu um poema sobre a lua: Noite de luar, de Regina Villaça. Após a leitura, as crianças aplaudiram. Elas parecem gostar de tudo o que remete à lua e frequentemente observam como ela se comporta<sup>59</sup>.

A aula começou com a rotina habitual, com a realização da oração, conversa sobre a data e as condições atmosféricas. As crianças anotavam as informações no caderno:

Paulo: Hoje o tempo está nublado.

Gabriel: Também está com serração... só um pouquinho. É que ontem choveu e depois eu ouvi o relâmpago. Ô tia, no sábado eu vi a lua cheia.

Aline: Eu também. Eu vi na sexta e no sábado... tava liiiiindaaa!

João: Eu gosto de olhar a lua no céu. Aí quando eu chego na aula, eu consigo fazer essa atividade. É molinho...

Paulo: É, mas não tava parecendo uma banana<sup>60</sup>.

<sup>57</sup> Nota de campo. Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

<sup>58</sup> Nota de campo. Gabriel, Helder e Paulo (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>59</sup> Nota de campo. E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>60</sup> Nota de campo. Gabriel, Aline, João e Paulo (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

Os três episódios retratam atividades voltadas para a observação das condições atmosféricas e de astros que interferem na dinâmica da superfície terrestre. Nestes episódios, Helder e Paulo demonstram grande apreço pela dinâmica lunar. Especialmente o primeiro, que chega a comparar o seu formato ao de uma fruta e acompanha as mudanças que suas feições sofrem ao longo das fases. Assim como Aline, que destaca com encantamento a beleza do astro celeste, bem como toda a turma, que chega aos aplausos.

Trata-se de um elemento que, em determinados momentos, compõe as paisagens vivenciadas, e que é envolvido por uma dimensão de afetividade. A inserção da lua como tema da atividade escolar torna “molinho” realizá-la, uma vez que já compõe o repertório de significados sobre os elementos da paisagem que João vivencia.

As crianças nos mostram que a aprendizagem escolar nunca parte do vazio, pois é circunstanciada por suas vivências. Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 476) afirma que:

Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação de dividir, de determinar grandeza, de somar e diminuir. Logo, a criança tem a sua aritmética pré-escolar [...].

Em termos análogos, podemos afirmar que, assim como a aritmética, a criança tem uma Geografia pré-escolar produzida em suas vivências. Considerar essa dimensão do cotidiano é basilar ao trabalho escolar com as crianças, uma vez que elas levam e são levadas por tais saberes ao encontro da Geografia Escolar.

São episódios que evidenciam a segurança e autonomia das crianças com as atividades escolares de teor geográfico por meio dos saberes cotidianamente construídos em suas vivências. Nesse sentido, as interpretações que estabelecem a partir do que lhes chega pelos diferentes meios de comunicação e informação, bem como os significados e afetos que constroem dos lugares vivenciados, compõem os saberes geográficos contemplados entre seus pares e também tornam fáceis a realização das atividades que envolvem a Geografia Escolar.

#### 4.1.2 “É igual GPS, só que GPS fala”: Geografia para “abrir o caixão e ver os mortos”, falar dos “lugares que a gente vai” e descobrir o mundo

No item anterior, as crianças nos apresentam o movimento que realizam de um saber geográfico constituído cotidianamente aproximando-se mais facilmente da Geografia Escolar. No entanto, isto ocorre em unidade com o movimento contrário, ao se envolverem em atividades que contemplam saberes geográficos escolarizados que as possibilitam revisitar as vivências de suas Geografias da Infância no cotidiano.

Durante a realização de uma atividade sobre postagem de material via Correios para uma família na Finlândia, a professora forma a rodinha com as crianças e abre um planisfério estampado em tecido no chão. Todas as crianças se aglomeram sobre o mapa e a professora tenta com elas localizar o Brasil e a Finlândia, para entenderem o itinerário por onde a correspondência a ser enviada irá passar:

Professora: Olha por onde vai a nossa carta. Vai sair do Brasil e depois coloca no avião e aí o avião eu não sei para onde vai. Mas as pessoas geralmente vão até a França e da França para a Finlândia, na capital, e daqui para a cidade (destino).

João: Isso aqui é a Antártida, onde os pinguins vão (indicando com o dedo).

Helder: E isso aqui? (indicando com o dedo)

Professora: Isso aqui é a Austrália. Vocês estão vendo, oh...? É uma ilha oh!

[...].

Aline: Parece que é a gente que tá viajando! (risos)

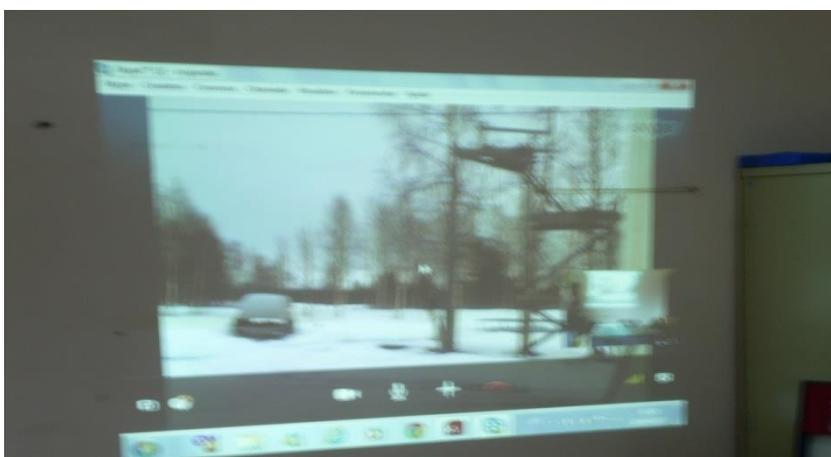
Gabriel: É, igual os navios dos piratas<sup>61</sup>.

As imagens a seguir nos apresentam um pouco mais da prática mencionada:

<sup>61</sup> Nota de campo. João, Helder, Gabriel e Aline (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.



**Figura 29:** Prática por videoconferência - E. M. P. C. A. Marques.



**Figura 30:** Prática por videoconferência - E. M. P. C. A. Marques.

Neste episódio, a atividade se encaixava em um projeto pedagógico no qual a turma fazia um contato semanal, via *Skype*<sup>62</sup>, com uma família que lhe apresentava aspectos da paisagem de uma cidade finlandesa. As crianças haviam produzido alguns desenhos e escrito uma carta para enviar aos amigos na Europa. Antes de enviá-la, a professora procurou utilizar o mapa como ferramenta consultiva, indicando os pontos em que se daria o deslocamento de uma correspondência postada no Brasil com destino à Finlândia.

João a interpela, partilhando um saber que traz a respeito de onde vivem os pinguins, tão logo conseguiu ler o nome “Antártida” no mapa. Curioso, Helder quer saber coisas do mapa que vão além do roteiro da carta a ser postada. Por isso indica com o dedo a Austrália e quer saber mais sobre o país.

<sup>62</sup> Aplicativo que possibilita videoconferências via *internet*.

No entanto, mais do que um instrumento para consulta, os mapas possibilitam conhecer “todos os países do mundo inteiro” (Arthur)<sup>63</sup>. Com eles é possível viajar e saber do mundo, como os grandes navegadores. Daí a impressão de que “a gente tá viajando” (Aline) “igual os navios dos piratas” (Gabriel).

Durante encontro de hoje, a professora propôs uma atividade em que as crianças deveriam cartografar o caminho da sala de aula até a cantina:

Bárbara: O ponto de partida é a porta da sala!

Professora: Pra que serve o mapa?

Bárbara: Pra ver o caminho.

Professora: Alguém já usou?

José: É igual GPS, só que GPS fala.

Fernanda: GPS é melhor que mapa. É rastreador.

Professora: Aqui agora não temos GPS e rastreador. O que podemos fazer para ter um caminho até a cantina?

Cecília: Desenho livre.

José: Mapa. Igual aos descobridores que caçam tesouro.

Professora: É um desenho livre, porque é do seu jeito, mas é um mapa, porque mostra o caminho correto. A legenda vai ser o ponto de partida e o de chegada. Vai ser a porta e a cantina.

José: Vamos pintar a porta de bege.

Professora: E se eu pintasse de vermelho?

Eduardo: Não pode, pois não ficaria igual à realidade.

Paula: Tem hora que o GPS engana a gente.

Professora: É porque às vezes está desatualizado.

[...] <sup>64</sup>.

A atividade proposta pela professora consistia em realizar um reconhecimento de um trajeto que as crianças fazem dentro da escola diariamente e registrá-lo como um mapa. Algumas crianças já tinham noção do que seria um mapa, pois, como artefato da cultura, está presente em suas vidas. Por isso, Fernanda reconhece algumas de suas limitações – “GPS é melhor que mapa. É rastreador” –, enquanto Paula também aponta para as limitações de técnicas cartográficas mais sofisticadas, porque “Tem hora que o GPS engana a gente”.

José se entusiasma com a possibilidade de produzir um mapa. Desfrutando da companhia de seus pares, circula atentamente pelo trajeto sugerido, anotando características e elementos que pudesse incluir. Por isso, sentia-se como um dos “descobridores que caçam tesouro”.

<sup>63</sup> Nota de campo. Arthur (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>64</sup> Nota de campo. Bárbara, José, Fernanda, Cecília e Eduardo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

Nota-se que, embora Cecília chame de desenho livre e José de mapa, nenhum dos dois se sente incompetente em realizar a atividade de produção cartográfica proposta pela professora. Quando solicitados a produzirem mapas, chamam-nos tanto de mapas quanto de desenhos e nisto não há nada de menor, ou menos importante.

Segundo Seemann (2012, p. 89), “As crianças também ‘fazem’ Geografia e ‘cartografam’ a realidade” – destaques do autor –. Quando tratamos dos desenhos infantis, estamos preocupados muito menos com o espaço geográfico em suas medidas do que com a expressão de ideias sobre o mesmo, a partir de um sistema de simbolização/representação, permeado pela subjetividade de seu autor.

As crianças extrapolam as proposições ao produzirem mapas do espaço escolar, do bairro ou de lugares imaginários, narrando situações, inserindo elementos de suas vivências, movimentos, cheiros, entre outros. Usam-no como um meio para o acesso à realidade, assim com as demais formas de linguagem.

Além disso, a proximidade de relação das crianças com as tecnologias que envolvem a Cartografia é grande, conforme podemos ver na nota a seguir:

No encontro na sala de atividades, Larissa pediu à professora para ver o mapa, ao perceber que esta ligara o *notebook*. Conectada à *internet* e utilizando o aplicativo *Google Earth*<sup>65</sup>, a professora pediu o endereço da criança para localizar a casa dela. Porém, não conseguiu achar a casa da menina. Larissa ainda questionou o fato:

Professora: Meu amor, coloquei seu endereço completo, mas não apareceu.

Larissa: Mas tia, é aí pra frente... vai andando...

(A professora ia navegando por uma rua do bairro, em que a criança dizia morar).

Professora: Daqui a pouco a gente sai do bairro e não chega na sua casa.

(Enquanto algumas crianças concluíam os seus desenhos, outras foram se aproximando do *notebook* para participar da procura da casa e foram se animando na medida em que as ruas do bairro – a maioria vive no mesmo bairro – apareciam. A professora possibilitou às crianças a navegação, mas questionou a falta dos endereços.)

Gabriel: Olha! Aqui é a rua da casa da minha avó! Eu conheço aqui. Você vira, aí vai...

Professora: Olha, sinto muito, mas vamos ter que parar. Vou pegar o endereço correto e tento localizar.

<sup>65</sup> Aplicativo para computadores, *tablets* e telefones celulares, que fornece informações geográficas sobre lugares da superfície terrestre.

Larissa: Professora, sabe por que a gente ainda não achou? Porque a minha casa é muuuuuuuito longe...  
 Gabriel: Ah tia, continua... a gente quer ser investigador de casas. É bom que eu posso mostrar procês<sup>66</sup>.

A familiaridade com a tecnologia do GPS apresentada no episódio anterior por José, Fernanda e Paula também está presente na relação de Larissa e Gabriel com o *Google Earth*, com o qual já têm contato até mesmo durante as aulas. Aqui, a proposta era atrelar a Cartografia às reflexões sobre o espaço geográfico e a apropriação da linguagem escrita.

Após realizarem a audição da música “A Casa<sup>67</sup>”, de Vinícius de Moraes, cada criança deveria fazer um desenho sobre a casa retratada pela canção. Enquanto isso ocorria, a professora ia convidando aqueles que iam concluindo a atividade para tentar localizar as suas próprias casas no aplicativo.

Larissa e Gabriel foram os primeiros a participar dessa busca e logo todas as crianças estavam ao redor do equipamento, acompanhando atentas se conseguiriam concluir a “investigação de casas”, como sugere Gabriel. Por isso, cada rua que se abria pela tela do computador, cada esquina dobrada e cada casa que se descortinava era para elas uma nova descoberta e um meio para “que eu posso mostrar procês” o mundo (Gabriel).

A exploração do próprio espaço escolar, comum nas atividades do primeiro ano do EF nas duas escolas observadas, também traz a possibilidade de descobertas e surpresas para as crianças:

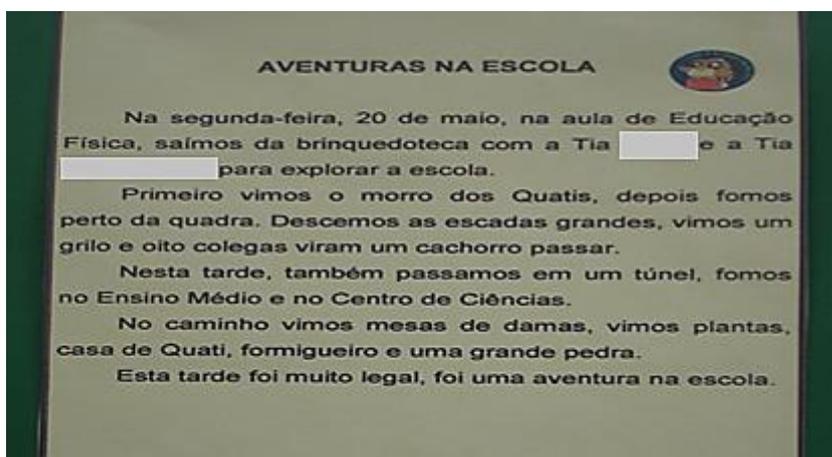


Figura 31: Produção de texto coletivo - C. A. João XXIII.

<sup>66</sup> Nota de campo. Larissa e Gabriel (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>67</sup> Disponível em <http://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/a-casa.html>, acesso em 15/06/2015.

O texto acima é produto coletivo das crianças recém-chegadas em uma atividade que buscava apresentar o espaço da escola. A atividade envolvia a leitura de uma paisagem de infância que elas pouco conheciam, mas que certamente faria parte das suas vidas por longos anos. Traz consigo uma conotação geográfica de observação e descrição dos diferentes usos que se faz daquele espaço.

Ainda que esteja presente no cotidiano das crianças, o espaço escolar também possibilita descobertas. Sensações, afetos, frustrações, alegrias, dentre outros, são experimentados pelas crianças em suas vivências na escola. Como também nos revela a transcrição a seguir:

A proposta para o encontro de hoje era continuar a observação do espaço externo da escola. [...]. No pomar, há uma árvore com pequenos frutos que a professora dá às crianças para comer, que chama de “pauzinho doce”. As crianças saboreiam com curiosidade e satisfação. [...]. Enquanto isso, experimentavam o piso arenoso esfregando a planta dos pés no chão:

Paulo: Parece a praia que eu fui com o meu pai e com a minha mãe e com o meu... é... irmão.

Gabriel: Praia? Quem dera!

Jussara: É, tá faltando o mar aqui... (risos)<sup>68</sup>.

Neste episódio, a atividade proposta era conhecer o espaço externo da escola para depois registrar por meio de desenhos. Paulo, Gabriel e Jussara exploram o mundo em uma experiência com o adocicado “pauzinho doce” e esfregando seus pés sobre o piso arenoso do pomar. Essa experiência, no entanto, vai além do sensorial, uma vez que a atividade mobiliza a memória de situações vivenciadas em outros lugares e com outros significados. “Parece a praia que eu fui” (Paulo). Vivências que envolvem a afetividade com os familiares, mas também com o próprio espaço: “Praia? Quem dera!” (Gabriel).

Durante uma atividade em sala, a professora pediu que ligasse o *datashow* e fez a conexão via *Skype* com a família da Finlândia. Este contato ocorreu durante o ano todo. De acordo com o que ia sendo apresentado da parte externa da casa finlandesa, as crianças observavam as mudanças da paisagem, como a redução do nível da neve e a melhor visibilidade das árvores:

João: Nem dá pra jogar bola... gelo e água, né?

[...]

<sup>68</sup> Nota de campo. Paulo, Gabriel e Jussara (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

Após o encerramento da transmissão, a professora aproveitou para destacar o nome da cidade, os diferentes horários de um e outro país, o fato de eles estarem na primavera e nós no outono, bem como a luminosidade (nessa época, o período de luz na região é muito longo).

Jussara: O bom é que dá mais tempo pra brincar né? (risos).

João: É bom que eu já descobri um lugar onde eu não quero morar<sup>69</sup>.

João e Jussara descobrem novos lugares por meio desta atividade de Geografia. Com essa descoberta, estabelecem comparações e relações com os lugares que vivenciam diretamente. E o fazem a partir do seu universo, vinculando às possibilidades de brincadeiras. E é assim, cruzando significados, que João conclui, inclusive, a descoberta de “um lugar onde eu não quero morar” (João).

Durante a já mencionada prática proposta por nós às crianças, com o livro “O menino que colecionava lugares”, partimos de uma atividade comum no cotidiano escolar, onde as professoras faziam a leitura dos livros infantis e, após uma breve reflexão, solicitavam que as crianças fizessem um desenho. No entanto, em nosso caso, o livro continha um teor geográfico, e, após a leitura, solicitamos que pensassem nos principais lugares de sua coleção e os desenhassem.

Após a leitura e reflexão sobre o livro “O menino que colecionava lugares”, Renata fazia o desenho de sua coleção de lugares:

Renata: Ô tio! Olha aqui o meu... é uma cachoeira que eu já fui.

Bruno: É? Como é que chama a cachoeira?

Renata: Jamaica.

Bruno: Deixa eu ver, me mostra?

Renata: Isso aqui é o meu primo, outro meu primo, eu, minha mãe e meu pai (indicando no desenho).

Bruno: Ótimo. A cachoeira é longe da sua casa?

Renata: É.

Bruno: E você gostou de ter ido? O que é que você fez lá, me conta?

Renata: Eu nadei, eu fui lá no fundo. Aí depois eu brinquei na areia.

Bruno: Como que funciona uma cachoeira, você sabe?

Renata: Eu fui, aí só que a água bateu ni mim. Aí lá tinha um monte de planta. E tinha um monte de pocinho pra gente nadar.

[...].<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Nota de campo. João e Jussara (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>70</sup> Nota de campo/prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Renata (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.



**Figura 32:** Coleção de lugares - Renata - E. M. P. C. A. Marques.

Renata nos descreve um lugar importante de suas vivências, destacando elementos da paisagem, como a cachoeira, a areia, a vegetação e os “pocinhos”. Enquanto desenha, ela se expressa oralmente, explicando os elementos que estão presentes no desenho e outros tantos que não estão, mas que sabe que existem.

Além do aspecto descritivo, Renata narra a importância da cachoeira em um momento de lazer com os familiares, em que pôde nadar, brincar e se divertir. A possibilidade de uma atividade escolar que contemple sua fala sobre essa dimensão geográfica da vivência a satisfaz, porque “é legal falar dos lugares que a gente vai. Eu posso colocar a minha família, as nossas coisas...”.

A criação literária – como toda criação humana – é lastreada no real, e ainda que possibilite o acesso à fantasia, traz elementos vividos/narrados pelo autor (BAKHTIN, 1997), que imprime em sua obra dados de teor geográfico nas representações relacionadas ao personagem. Logo, o espaço geográfico e suas expressões como lugar, paisagem, território e região, entre outras, estão presentes no texto literário, na medida em que este expressa significados que o autor atribui aos seus encontros e vivências nos diversos lugares. Ao ter contato com novos elementos geográficos apresentados pelo texto literário, as crianças reinterpretem os lugares de suas próprias vivências, como fez Renata e como Antônio nos apresenta no trecho a seguir:

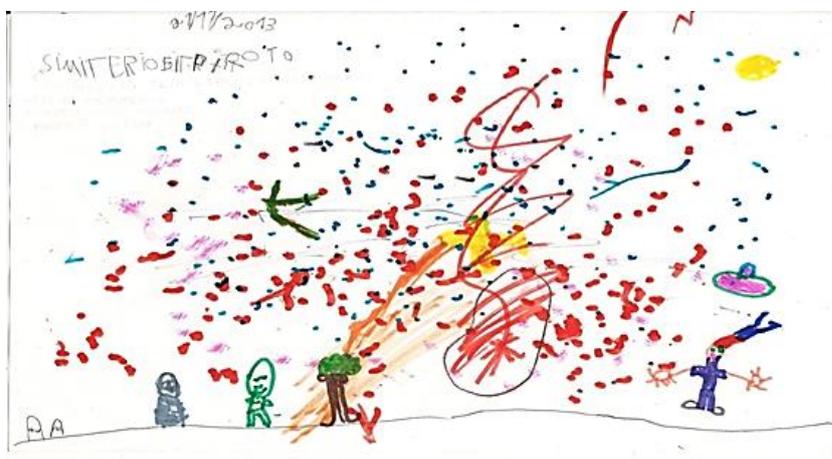
Durante a atividade com o livro “O menino que colecionava lugares”:

Bruno: E o seu (desenho da coleção), Antônio?

Antônio: O cemitério.

Bruno: O seu lugar é o cemitério?

Antônio: É, porque... porque meu avô morreu quando eu tinha três anos.  
 Bruno: Então esse é um lugar que você gosta? (expressão de confusão)  
 Antônio: É, porque tem espaço pra correr.  
 Bruno: Ah... você corre quando vai lá?  
 Antônio: Aham.  
 Bruno: O que mais você faz lá?  
 Antônio: Eu brinco com meus amigos.  
 Bruno: Você vai com seus amigos ao cemitério?  
 Antônio: Vou. A gente brinca de pique-zumbi.  
 Bruno: E como é que é? Me conta?  
 Antônio: Oh... é tipo pique-pega, oh... Tá com uma pessoa, aí a pessoa pega e as duas pessoas viram zumbi.  
 Bruno: Ah... entendi<sup>71</sup>.



**Figura 33:** Coleção de lugares - Antônio - C. A. João XXIII/UFJF.

Durante a atividade com o livro “O menino que colecionava lugares”, Antônio conversava com Fernanda, uma colega sentada à mesa ao lado, que também optou por desenhar o cemitério. Os dois iam trocando informações sobre o lugar, observando o desenho que o outro fazia e fazendo o seu próprio. Ambos, durante a leitura do livro e a atividade do desenho, falavam de fantasias, como “abrir o caixão e ver os mortos” (Fernanda) e o “pique-zumbi” (Antônio). Por outro lado, a fala de Antônio nos mostra que além dessa dimensão do faz-de-conta, o cemitério traz para ele recordações de afetos do avô já falecido. Ainda assim, as crianças vivenciam essa espacialidade nas situações imaginárias impulsionadas por meio da atividade do desenho e, especialmente, das falas:

| Depois da realização das atividades, procuro as crianças e comento:

<sup>71</sup> Nota de campo/prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Antônio (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

Bruno: Gostei do cemitério na sua coleção de lugares preferidos.  
Fernanda: É, mas não é de verdade.  
Antônio: Claro né? É na nossa imaginação. A gente fala que vai nele na nossa imaginação. É maneiro!<sup>72</sup>

Além da troca de saberes sobre o que vem a ser um espaço como o cemitério, as funções e mitos que o envolvem, o episódio mostra como a atividade com teor geográfico satisfaz a Antônio e Fernanda na medida em que puderam imaginar e narrar situações no lugar. Embora exista a saudade pela perda de um ente querido, o mesmo lugar serve como suporte para imaginar brincadeiras e situações inusitadas. Isso ocorre quando “A gente fala que vai nele na nossa imaginação”, o que torna o trabalho com a Geografia Escolar no primeiro ano algo que “É maneiro!” (Antônio).

Desenhando e falando sobre sua coleção, Antônio e Fernanda brincam. Ao brincar, a atividade imaginária leva as crianças além de seu imediato concreto, lançando mão de saberes que possuem sobre diferentes lugares, criando outros tantos e estabelecendo novos significados sobre os espaços vivenciados. Tais significados são, inclusive, compartilhados com as demais crianças, ampliando também seus horizontes e descobrindo mais do mundo.

Brincando, as crianças tomam os elementos do mundo e os reconfiguram, criando algo novo. Neste processo de reelaboração criadora, elas não apenas reproduzem, mas interpretam o mundo, colocando a “[...] imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2009, p.16). Especialmente por conta das situações imaginárias, a brincadeira possibilita saltos no desenvolvimento, uma vez que elas executam diversos papéis e práticas sociais, estabelecendo novas relações entre pensamento e ação.

Este processo também se aproxima do que Corsaro (2011) denomina “reprodução interpretativa”. Nela, as crianças não apenas assumem de forma passiva os aspectos culturais que o mundo lhes oferece, mas produzem algo que é novo, a partir dos novos significados que elaboram, contribuindo não apenas com os sistemas simbólicos que constroem horizontalmente, entre seus pares, mas com a cultura como um todo.

---

<sup>72</sup> Nota de campo/prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Antônio e Fernanda (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

Durante a atividade com o livro “O menino que colecionava lugares”, conversei com Bárbara sobre o seu desenho:

Bruno: E o seu desenho, o que é que você fez aí Bárbara?

Bárbara: Eu fiz eu, a Cláudia, a Paula e eu lá no Santa Cruz Shopping.

Bruno: Ah que legal. E vocês costumam ir lá ou você gostaria de ir lá com elas?

Bárbara: Eu já... é que eu já fui lá, muitas vezes, só que... sem elas. Agora vamos combinar pra ir juntas.

Bruno: E o que é que você escreveu aqui, me conta?

Bárbara: O Santa Cruz *Shopping* no lugar dos brinquedos. Tem até aviãozinho lá.

Após a conclusão da atividade, as duas crianças me procuram:

Bárbara: As meninas vão comigo. É bom, porque esse livro falou da coleção de lugares e eu gosto de contar dos lugares que a gente vai. E até o que a gente quer ir, né? (risos)

Cláudia: A gente quer ir lá juntas, e aí a gente leva as nossas mães, pra gente não ir sozinha, né? E vai ser muito legal e a Bárbara já tá desenhando o que vai acontecer... Ela tá prevendo o futuro! (risos gerais)<sup>73</sup>



**Figura 34:** Coleção de lugares - Bárbara – C. A. João XXIII/UFJF.

Ainda na mesma atividade com o livro “O menino que colecionava lugares”, ao representar sua coleção, Bárbara desenha o *shopping center* em uma situação que deseja vivenciar. Ela destaca a praça onde ficam os brinquedos, o que é muito comum nas estruturas deste tipo de espaço. É um lugar de sua coleção, para o qual deseja ir junto com as colegas andar no aviãozinho.

A vivência no *shopping center* será mais interessante se compartilhada com as outras crianças, especialmente as amigas da turma. E embora isso ainda não tenha

<sup>73</sup> Nota de campo/prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Bárbara e Cláudia (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

ocorrido, Bárbara já imagina, por meio da produção do desenho e da fala, como será esse evento. Por isso, “É bom, porque esse livro falou da coleção de lugares e eu gosto de contar dos lugares que a gente vai. E até o que a gente quer ir, né?” (Bárbara).

Durante a atividade com o livro “O menino que colecionava lugares”, conversei com Gabriel sobre o seu desenho:

Bruno: Gabriel, fale pra mim sobre o que você desenhou (coleção de lugares).

Gabriel: É um desenho que eu fui lá em Benfica (bairro distante da escola).

Bruno: Ah é? E onde fica Benfica?

Gabriel: Benfica lá pro... só pegar o ônibus azul. Só que eu fiz aqui Nova Benfica.

Bruno: E você foi a Benfica com quem?

Gabriel: Com meu pai e minha mãe. Foi lá no... no dia dos Finados.

Bruno: E aí é isso que você tá desenhando aí?

Gabriel: (responde afirmativamente com a cabeça).

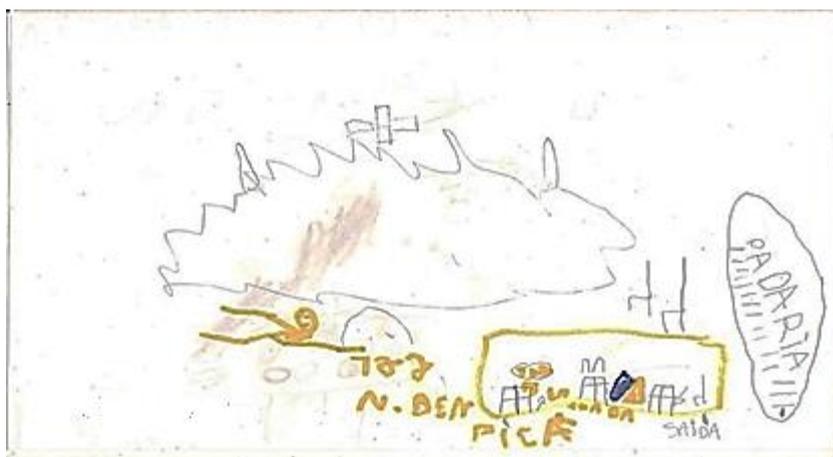
Bruno: Tá certo. Você gosta de ir a Nova Benfica?

Gabriel: Gosto.

Bruno: É um lugar que tá na sua coleção...

Após a realização da atividade, Gabriel me procura e diz:

Gabriel: Eu gostei desse negócio de coleção. Enquanto eu tava fazendo, eu ia conversando com o João e fui lembrando de um monte de coisa lá de Benfica que eu não lembrava mais. [...]<sup>74</sup>.



**Figura 35:** Coleção de lugares - Gabriel - E. M. P. C. A. Marques.

O deslocamento que realizou com seus familiares pela cidade é apresentado por Gabriel por meio de seu desenho acompanhado de sua narrativa. Enquanto

<sup>74</sup> Nota de campo/prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Gabriel e João (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

desenha e fala sobre os lugares vivenciados, Gabriel tem a possibilidade de refletir sobre tais vivências, reorganizando seus significados. Sua narrativa dota o desenho de movimento e possibilita a mim e a João conhecermos um novo lugar.

O garoto vê na atividade de Geografia um canal para falar sobre os lugares que constituem suas vivências. E evidencia o quanto a fala contribui para que possa ir “lembrando de um monte de coisa lá de Benfica que eu não lembrava mais” (Gabriel).

Para Vigotski (2009, p. 105), o ato criador de desenhar é de grande importância na infância, pois, na medida em que a criança desenha, a fala egocêntrica acompanha a atividade dotando-a de significados e reorganizando o pensamento. Em última instância, ao desenhar, “[...] a criança pensa no objeto como se estivesse falando dele”.

A fala foi a linguagem mais presente nas práticas que envolveram a Geografia, pois como Renata já nos dizia anteriormente, há um apreço por “falar dos lugares que a gente vai”. As crianças constantemente buscavam apresentar aos seus pares as descrições das diferentes paisagens que desenhavam, destacando elementos e estabelecendo relações.

Uma das grandes contribuições dos estudos de Vigotski (2009)<sup>75</sup> foi apresentar a importância da fala. Inicialmente, a criança a utiliza como um meio de comunicação que vai sendo, aos poucos, transformado em instrumento de seu pensamento. Quando a fala se torna egocêntrica, a criança atribui novos significados não somente àquilo que vivencia, mas também àquilo que lhe é narrado. Se por meio do discurso ela consegue se comunicar com as outras pessoas, é também por ele que constitui seus discursos interiores, que a ajudam a (re)organizar o pensamento, atribuindo novos significados ao mundo.

Estes episódios apontam para a necessidade de as crianças narrarem situações e falarem sobre os lugares e suas vivências. São narrativas que também lhes servem de suporte para atividades imaginárias, em que fantasiam situações e vivências. Soma-se a isso a possibilidade de revisitar suas memórias, reorganizando as interpretações que fazem do mundo, com práticas escolares de teor geográfico que as conduzem à revisão de seu cotidiano.

---

<sup>75</sup> Segundo Prestes (2012, p. 216-217), a palavra russa *retch* foi traduzida de forma errônea para nosso idioma como “linguagem”. Este é um erro que altera consideravelmente fundamentos da teoria do autor, especialmente se considerarmos que “[...] tudo o que diz respeito à ‘fala’ diz também respeito à ‘linguagem’, mas nem tudo o que diz respeito à ‘linguagem’ pode ser entendido como ‘fala’” (grifos da autora).

Além disso, evidenciam uma Geografia Escolar assumida pelas crianças com o significado de descoberta do mundo, da busca pelo novo que lhes é revelado. Demonstra o quanto pode ser atraente aos seus olhos, como uma forma de desbravar o desconhecido, encontrando novos elementos e dinâmicas. Como nos diz Paulo, “Parece que a gente tá descobrindo, por causa que outros países, italiano, outras línguas...”<sup>76</sup>.

#### 4.1.3 “A gente tava estudando sobre os mapas das regiões, sobre os países, aí ajudou um pouco a gente a aprender a ler”: Geografia Escolar desconhecida ou para aprender a ler e a escrever

Paulo e Helder, perguntados sobre uma atividade que realizaram sobre as regiões geográficas brasileiras:

Bruno: Entendi. E outro trabalho que eu gostei muito foi o da Região Sul. Cês lembram desse trabalho?

Paulo: Eu lembro.

Bruno: Que que foi legal nesse trabalho?

Paulo: Eu lem... Eu achei legal, que a gente estudou sobre as comidas típicas tipo o angu baiano, feijão tropeiro, arroz carreteiro.

Helder: E também a gente estudou muito, e muito, e muito, até a gente aprender a ler, mas aí a gente não sabe, a minha mãe...

Paulo: É (incompreensível) não sabe ler por exemplo.

Helder: É, mas a minha mãe tá me ensinando a ler muito tempo. Ela tá fazendo eu ler... três horas (diárias).

Bruno: E esse trabalho da Região Sul ajudou a aprender a ler mais um pouco, a escrever?

Paulo: Ajudou, por causa que... Olha! A gente tava estudando sobre os mapas das regiões, sobre os países, aí ajudou um pouco a gente a aprender a ler.

Helder: É, um pouco. Mas a minha mãe, sabe com é... pra... aprender a ler tem que seguir as palavras, tem que... seguir quase três, duas ou quatro palavras que a minha mãe fala.

Bruno: Entendi.

(...)<sup>77</sup>.

Durante a conversa, Paulo e Helder compartilham suas impressões acerca de uma atividade com teor geográfico proposta pela professora. Era um projeto sobre as regiões geográficas brasileiras e sua turma havia trabalhado aspectos da região Sul.

<sup>76</sup> Nota de campo. Paulo (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>77</sup> Nota de campo. Helder e Paulo (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

Este foi o primeiro contato das crianças com o mapa do Brasil organizado em regiões, apresentado de forma descritiva. Na sequência da atividade e nos outros dias da semana, o trabalho manteve o foco sobre as bandeiras dos estados que compõem a região Sul e principalmente suas lendas, brincadeiras e comidas. Por conta da preocupação de que as crianças realizassem leitura e escrita, ao final do projeto, a professora organizou um cartaz sobre a sua região com os nomes dos elementos estudados.

Ainda que o conceito de região seja de grande importância ao campo teórico da Geografia, Paulo apreciou a atividade por ter contato com o que foi chamado de “comidas típicas”. E inclusive não se atentou para o fato de que o angu baiano provavelmente não seja típico da região Sul, uma vez que a Bahia não é um estado que compõe tal região.

Por outro lado, Helder faz questão de esclarecer que, embora tenham gostado da atividade por conta da experiência com os diferentes pratos da culinária brasileira, todos eles estudaram “muito, e muito, e muito, até a gente aprender a ler”. Porém, o fato de ele ainda não ter aprendido plenamente, faz com que sua mãe esteja lhe “ensinando a ler muito tempo. Ela tá fazendo eu ler... três horas” diariamente. E como os mapas utilizados na atividade têm várias palavras, no entendimento de Paulo, isso “ajudou um pouco a gente a aprender a ler”.

A vinculação das atividades que envolvem o saber geográfico à apropriação da leitura e da escrita também fica evidente na situação descrita a seguir, registrada durante a atividade com o livro “O menino que colecionava lugares”:

Bruno: E o seu, Cristina, posso ver? (Ela responde afirmativamente com a cabeça). O que você fez, conta pra mim?

Cristina: Aqui eu estava na praia, com a minha família e com a minha amiga. E lá tinha um peixe.

Bruno: E lá tinha o quê?

Cristina: Um peixe.

Bruno: E me conta, quem escreveu isso aí, foi você?

Cristina: Aham (balança a cabeça afirmativamente).

Bruno: Ah... ficou ótimo. Muito legal!

[...]

Após a conclusão da atividade, a garota me procura e diz:

Cristina: Eu gostei muito dessa atividade do livro, porque ela serve pra gente aprender a escrever.

Bruno: É mesmo? E o que mais?

Cristina: E pode ser pra lembrar dos lugares também.

| [...] <sup>78</sup>.



Figura 36: Coleção de Lugares – Cristina – C. A. João XXIII/UFJF.

Ao desenhar a sua coleção de lugares, Cristina opta por desenhar um evento familiar na praia. No desenho, a garota representa o momento em que, junto com os familiares e a amiga, encontram um peixe na água do mar.

A atividade proposta, após a leitura do livro, agradou a garota que afirmou ter gostado muito, porque “serve pra gente aprender a escrever”. Esta fala somada à sua necessidade de usar a escrita para explicar a situação no próprio desenho, sinaliza que ela relacionou a atividade de teor geográfico à apropriação da escrita.

Ainda assim, reconhece também que uma atividade como a proposta “pode ser pra lembrar dos lugares também”. Neste caso, Cristina nos oferece indícios de que percebe o teor geográfico presente na prática, embora não o reconheça como tal ou não o denomine dessa maneira, assim como outras crianças:

Durante entrevista, ao serem perguntados sobre o que esperam estudar no segundo ano do EF:

Márcia: Vai ter Matemática, Ciências. Geografia.

Bruno: Hum!

Arthur: Vai ter coleguinhas diferentes.

Bruno: Coleguinhas diferentes? Cês tão animados com essa ideia?

Arthur: Uhum! Mas deve ter muitos coleguinhas que vão pra lá também.

Bruno: Ah... Daqui né? Cê falou que vai ter Matemática, Português...

Márcia: Ciência, Geografia...

Bruno: Ciência, Geografia... Mas aqui num tem isso não? Aqui tem o quê?

Márcia: Escrever, bilhete... não tem não <sup>79</sup>.

<sup>78</sup> Nota de campo/prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Cristina (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

Assim como Cristina, Márcia e Arthur não reconhecem o saber como geográfico. Além disso, afirmam que a Geografia somente será estudada no ano letivo seguinte, que corresponde ao segundo ano do EF. Em sua fala, Márcia nega que no primeiro ano se estude Geografia. Para ela, o que se faz é “Escrever, bilhete...”.

Durante entrevista, ao serem perguntados sobre a Geografia:

Bruno: Ah, entendi! Meninos, me fala uma coisa, vocês... vocês sabem alguma coisa de Geografia? Cês conhecem essa palavra Geografia?

Gabriel: Ah! A gente num sabia não. Mas eu ainda não sei né, que que é isso.

Bruno: Aham...

João: Nem eu!

Bruno: Cês já, cês nunca estudaram nada sobre isso?

Gabriel: Eu não! Só que a gente tá continuando, a gente... já tá fazendo letra cursiva<sup>80</sup>.

João e Gabriel também não reconhecem a Geografia em seu cotidiano escolar no primeiro ano do EF. Por outro lado, fazem questão de enfatizar o compromisso com a escrita, uma vez que “a gente... já tá fazendo letra cursiva”. São significados que as próprias crianças assumem: tudo o que se faz no primeiro ano serve como “pano de fundo” para aprender a ler e a escrever. As crianças se reconhecem na escola cumprindo este objetivo. Dessa forma, entendem que todas as atividades que ali são realizadas têm como foco principal a apropriação de tais saberes. Por isso, na maioria das práticas escolares que envolveram a Geografia, esta se fez presente de forma incidental e descontextualizada. Ou então, de modo excessivamente didatizado, não tocando a complexidade das Geografias da Infância.

Neste último caso, as observações e entrevistas evidenciam que as crianças têm resistência às práticas com este tipo de abordagem. Com frequência, atribuem às atividades significados que divergem consideravelmente dos objetivos estabelecidos e, em outras situações, sequer se recordam de atividades recentemente realizadas. E assim, a escola também passa a ser vista por elas,

<sup>79</sup> Trecho de entrevista. Márcia e Arthur (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>80</sup> Trecho de entrevista. João e Gabriel (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

prioritariamente, como lugar de aprender a ler e a escrever, como nos revela o trecho de entrevista a seguir:

Bruno: [...]. Durante as aulas, durante as aulas o que é que estudam? Que que cês estudam no dia a dia?  
 Elaine: No dia a dia? É... eu fico aprendendo mais coisas.  
 Bruno: Mais coisas?  
 Elaine: É.  
 Bruno: Que coisas que cê aprende aqui?  
 Elaine: Aqui? Fazer letra cursiva, ler...  
 Bruno: Hum... E você Lucia?  
 Lucia: Eu faço letra cursiva, tento ler...<sup>81</sup>

O trecho acima apresentado nos revela como as crianças vão assumindo o discurso de uma produção na qual a leitura e a escrita – com letra cursiva – são vistas como um fim em si. E a escola, bem como o primeiro ano do EF, são vistos como lugar e etapa de estudos para “ficar mais espertinho”<sup>82</sup>. Somente a partir do segundo ano é que se “estuda as outras coisas”.<sup>83</sup>

Restringe-se a um projeto que não garante às crianças a liberdade, que controla excessivamente os usos que elas fazem do espaço escolar e submete a maior parte do seu tempo de permanência à realização de tarefas e produção de material – escrito –, limitando suas possibilidades de criação. E vemos que as crianças já assumem este discurso, como nos revela o trecho de entrevista a seguir:

Bruno: Mas o que que cês fazem no dia-a-dia?  
 Paulo: Ah... Todo dia a gente tem que fazer dever depressa, não é Helder?  
 Helder: Não, nem depressa assim. É por causa que a gente tem horário certo pra gente fazer todos os deveres do caderno.  
 Paulo: É.  
 Helder: Pra gente fazer as coisas, escrever, a tia copia do quadro, faz isso, faz um título, escreve as histórias.  
 Paulo: Uhum! E também a gente tem que desenhar as histórias e fazer muitas coisas. Tem que contornar de canetinha, tem que fazer muuuitas coisas.  
 Helder: O Paulo, mas também a gente tem horário certo pra gente terminar de fazer as coisas e a hora certa da gente começar. Escrever, a de desenhar, a hora de brincar, o horário de ir pra merenda, o horário de ir para o parque, o horário de ir embora, o horário de entrar, sair, tudo tem que ser certo<sup>84</sup>.

<sup>81</sup> Trecho de entrevista. Elaine e Lucia (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>82</sup> Nota de campo. Silvia (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>83</sup> Nota de campo. Bárbara (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

<sup>84</sup> Trecho de entrevista. Paulo e Helder (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

A fala de Helder nos ajuda a compreender que a escola continua sendo o lugar de fazer atividades, em que a racionalidade moderna deixa suas marcas no humano de forma profunda. As observações de campo nos mostraram o quanto as práticas escolares são segmentadas em uma série de tarefas diárias, com duração definida previamente. As professoras procuram respeitar ao máximo o tempo que cada criança demanda, mas às vezes isso se torna impossível, por conta do compromisso com o ensinar a ler e a escrever. Por isso, segundo as crianças, o tempo para as brincadeiras é insuficiente<sup>85</sup>:

Hoje fui convidado a participar com as crianças da merenda. Sentei com elas à mesa e lanchamos. Depois, elas foram escovar os dentes e seguiram para o recreio no parquinho. Ângelo foi o primeiro a terminar o lanche e estava visivelmente afoito. Perguntei o que estava acontecendo:

Ângelo: Tive que comer rápido. Não dá tempo!

Bruno: Não dá tempo de quê?

Ângelo: Do recreio. É que é pouco tempo, então eu merendo rápido porque aí dá mais tempo pra brincar.

Bruno: Mas por quê?

Ângelo: É que a gente depois tem que voltar pra sala. Tem muita coisa pra aprender<sup>86</sup>.

A fala de Ângelo indica que a criação desencadeada pelo momento do brincar, fundamental para complexos processos do desenvolvimento infantil e para a construção de uma consciência geográfica, é considerada menor e menos importante pelos adultos. Concordamos com Mello (2012, p. 68-69), ao afirmar que a escola de EF consolida-se na relação entre formação humana e o projeto capitalista, uma vez que nossas crianças são educadas para “[...] o sério, o economicamente produtivo, o funcional, abandonando gradativamente o brincar e suas possibilidades [...]”.

Neste sentido, Ângelo está correto: não dá tempo! Se para os adultos o enrijecimento das vivências na escola está relacionado ao fato de haver muito que ensinar, para as crianças a sensação de fugacidade deve-se a este tratamento dado

<sup>85</sup> Aqui não foram consideradas as eventuais atividades na brinquedoteca, uma vez que eram orientadas e controladas pelas professoras.

<sup>86</sup> Nota de campo. Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

ao que deve ser aprendido. Perde-se, assim, a espontaneidade da descoberta do mundo pelas lógicas infantis na escola. São Geografias da Infância esquecidas pela forma como os discursos escolares territorializados se impõem.

Perguntada sobre a atividade de desenho do bairro da escola, desenvolvida junto com o restante da turma:

Sílvia: A gente fez os bairros por causa que a gente tava fazendo pra... pra gente coisar, pra gente lembrar da onde a gente mora, da onde a gente vai brincar, do que que a gente vai falar. Ela, a tia até falou pra gente fazer, pra nós, pra tia, quando a tia vê, pra eu lembrar (balança os ombros em sinal de desdém)<sup>87</sup>.

A forma desdenhosa com que Sílvia afirma o seu saber geográfico como uma lembrança, nos revela como a escola reforça a dicotomia entre os saberes cotidiano (menos importante) e escolar. Nossas vivências alimentam a memória que trazemos dos lugares, fundamental para embasar nossas ações no mundo. Porém, sua fala consolida nossa constatação de que muitas práticas pedagógicas partem de elementos das vivências infantis, mas ao longo das atividades, a marca do escolarizado permanece estática em tais saberes ou até mesmo produz sua redução e apagamento.

Dentro do que as crianças consideram como facilidade talvez esteja o que realizam de mais difícil, ou seja, o rebaixamento do seu próprio saber geográfico cotidiano. Tanto que, ainda assim, muitas crianças insistem em sua inserção. Relembramos Gabriel (6 anos)<sup>88</sup> e seu fascínio pelos ônibus do transporte público. Não há registros de intervenção sua durante as atividades a respeito desse tema, pois, como ele mesmo diz, este é um assunto para “fora da escola”, que, por sua vez, dificultou ainda mais o contato das crianças com o mundo externo ao aumentar a altura do muro que a cerca. Soma-se a isso a construção de um edifício lateral, como nos revelam as imagens abaixo:

---

<sup>87</sup> Trecho de entrevista. Sílvia (6 anos). E. M. P. C. A. Marques, 2013.

<sup>88</sup> E. M. P. C. A. Marques, 2013.



**Figura 37:** Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques – Muro Antigo.



**Figura 38:** Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques – Novo Muro e lateral do prédio vizinho.

Sob o argumento da segurança e da praticidade (para que os objetos das crianças não caíssem na rua), a escola obstruiu uma janela usada por Gabriel para acessar o mundo. E embora a escola seja um território em que os diferentes sujeitos tensionam suas concepções, prevaleceu o discurso adulto, uma vez que as crianças sequer foram consultadas sobre a mudança.

Verifica-se uma incoerência curricular, uma vez que a escola que busca abrir o mundo às crianças por meio da literatura, dos mapas e de outras possibilidades é a mesma que fecha seu horizonte ampliando os muros sem debater com as mesmas. Tal obstrução, no entanto, não impediu Gabriel de encontrar vazão para suas reflexões no desenvolvimento desta pesquisa. Durante nossas observações, independente da pergunta que lhe era dirigida, ele insistia em narrar vivências e partilhar seus saberes:

Questionando Gabriel sobre a atividade em que deveria desenhar o bairro da escola:

Bruno: Como é que foi aquele trabalho?

[...].

Gabriel: Ah! Eu lembro que quando que eu, que meu pai, minha mãe e a vovó que mora lá... no Borboleta (bairro), lá pra cima, né? Aí a gente foi de carro lá na casa do tio que mora lá na Santa Bárbara do Monte Verde e também, é, na penúltima vez, eu acho, a gente foi, a gente levou a minha prima, né? Aí que que acontece, aí a gente foi, viajamos de ônibus, pegamos o 23...<sup>89</sup>

Gabriel inverte a lógica de qual saber importa mais, devido à sua conexão com o mundo exterior à escola, mais amplo e interessante. E é nesta inversão que o garoto resiste ao apagamento de suas Geografias da Infância.

Todos estes episódios indicam que as crianças assumem um discurso do primeiro ano como etapa para aprenderem a ler e a escrever. Dessa forma, atribuem a esta finalidade todas as situações que nele ocorrem e a definem como seu principal objetivo no primeiro ano do EF.

#### 4.2 VIVÊNCIAS INFANTIS NO PRIMEIRO ANO DO EF: (RE)VENDO A POLÍTICA PÚBLICA DE ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O contato com os significados que as crianças compartilham conosco reorientam nosso olhar sobre a política de antecipação do ingresso obrigatório no primeiro ano do EF, bem como sobre a Geografia Escolar trabalhada neste segmento de ensino. Neste tópico, reencontramos os documentos oficiais legais e de orientação pedagógica que conduziram a implementação desta política para a sua releitura por meio desse olhar reconstruído.

Como esta investigação teve como contexto as políticas educacionais brasileiras voltadas para o processo de antecipação do ingresso no EF, acabou por expor a seguinte contradição: primeiro são publicadas as leis para, somente depois, haver o aprofundamento das discussões sobre a sua implementação. Boa parte do debate ocorreu com o processo já em andamento, trazendo riscos e atropelos.

<sup>89</sup> Nota de campo. Gabriel (6 anos). E. M. P. C. A. Marques.

Historicamente, a escola brasileira marcou os sete anos como o fim da primeira infância e marco da racionalidade. Era a passagem da EI para o EF, com todas as mudanças que isso acarretava. Com as transformações, as novas demandas da contemporaneidade e a conseqüente readequação dos conceitos e concepções, o marco foi antecipado para os seis anos de idade. Amparadas por uma discussão de base teórico-epistêmica, desencadearam-se as reformas na legislação e políticas públicas para a infância, especialmente com relação à Educação.

As indicações na apresentação do documento de Orientações para a inclusão eram de que fossem revistos o currículo, conteúdos e práticas de todo o EF. O grande desafio do programa de expansão residia em sua proposta de construção de algo novo que transformasse o que já existia. Porém, alguns significados atribuídos pelas crianças às suas vivências da Geografia Escolar nos revelam que a integração entre a EI e o EF ainda não ocorreu da forma esperada. Se as DCNEB/2013 (BRASIL, 2013) propunham que o EF trouxesse para as suas práticas elementos que historicamente compunham a EI, e ainda que as professoras busquem essa perspectiva, o que vimos, de forma mais constante, foi uma pressão sobre essas profissionais para a antecipação do que já era realizado no antigo primeiro ano do EF para as crianças aos seis anos de idade, com foco na apreensão da leitura e da escrita.

Tal situação nos leva a questionar sobre o respeito às especificidades infantis defendidas pelo documento de Orientações para a inclusão. Essa é uma questão importante, na medida em que guarda uma gama de respostas quando se considera a infância como concepção social. As crianças nos respondem, dando indícios de que algumas dessas especificidades não encontram o mesmo espaço no EF, incluindo aí as suas Geografias da Infância.

Assim, ao vivenciarem suas infâncias, nossas crianças cotidianamente lidam com a influência dos discursos das forças que interferem neste processo, não só pela ação do Estado ou dos detentores do capital, mas também pelas expectativas nelas depositadas por seus responsáveis e familiares, professores e demais membros da sociedade. O respeito às suas especificidades infantis esbarra em uma atmosfera de preparação para algo que virá; preparação esta que deve ocorrer o quanto antes, de modo que as crianças possam competir – e vencer – em um mercado cuja inserção elas não solicitaram nem foram consultadas.

No que tange à readequação curricular prevista, os documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004, 2013) afirmam como principal objetivo da entrada das crianças de seis anos no EF a garantia da aprendizagem e desenvolvimento pleno. O principal argumento reside no fato de as crianças não estarem plenamente alfabetizadas na antiga primeira série do EF como um dos principais obstáculos para a progressão de sua aprendizagem.

Porém, embora tais documentos declarem tratar-se de incoerência pedagógica o foco exclusivo na alfabetização no primeiro ano do EF, há uma pressão sistêmica para que as crianças aprendam a ler e a escrever o mais cedo possível. Tal situação nos remete a Qvortrup (2009a), ao afirmar que na passagem da sociedade pré-industrial para a industrial, as crianças trocaram o trabalho manual pelo mental. No entanto, a visibilidade do trabalho manual é muito maior, o que despista situações de prolongamento e/ou precocidade da escolarização. Afinal, o que justifica uma criança ser compulsoriamente induzida pela mãe a ler durante três horas diárias, além do que realiza na escola, como nos revelou Helder (6 anos) em nota de campo anterior?

Desde os familiares até as altas esferas das políticas públicas educacionais no país, todos entendem que aprender a ler e a escrever é fundamental para o desenvolvimento das crianças que, inclusive, já chegam à escola manifestando este desejo. Embora bem intencionadas em suas opções, muitas famílias responsáveis pelas crianças acabam criando amarras que dificultam o reconhecimento de possibilidades, nos diferentes conteúdos escolares, para que as crianças possam aprender a ler e a escrever o mundo. Dessa forma, replicam o discurso do “estudar para ser alguém na vida”, “estudar para aprender a ler e escrever”..., enfim, estudar “para” alguma coisa, como instrumento “para”, como um passaporte que se conquista para o futuro glorioso, portador da ansiedade dos adultos.

Também as professoras depositam grandes expectativas sobre este aprendizado e mesmo aquelas que compreendem que o ensino para esta idade não deva se resumir à apropriação do sistema de escrita, a ela restringem o seu foco de ação por conta das cobranças que sofrem, sobretudo, pelas avaliações externas e pelas dificuldades em lidar com um grande número de diferentes campos de saber. Somam-se a isso as pressões que sofrem dos gestores, o volume de trabalhos extraclasse, de relatórios a serem preenchidos, entre outros. Ainda que tentem

trabalhar sempre dentro daquilo que lhes é obrigatório sem abandonar aquilo que não é proibido, são profissionais que sofrem para se equilibrar nesta corda bamba.

Além dos documentos oficiais do MEC, a perspectiva interdisciplinar também está presente nas propostas curriculares de ambas as escolas investigadas. Citando o RCNEI/1998, a proposta do C. A. João XXIII/UFJF (2006) fala em trabalho que considere as especificidades de cada campo do saber de forma integrada. Por sua vez, a proposta da Prefeitura de Juiz de Fora (2010), mesmo separando marcadamente os diferentes campos, discute a interdisciplinaridade ao longo do texto, como forma privilegiada de trabalho.

Quando assumem este discurso escolarizado de que estão na escola para o domínio da leitura e da escrita, as crianças evidenciam que a expectativa de superação da fragmentação dos saberes, da interdisciplinaridade, do foco em um processo de alfabetização e letramento de forma contextualizada e distribuída ao longo dos três primeiros anos do EF não se consolidou. O processo de antecipação não conseguiu romper com uma cultura secular que vê o primeiro ano do EF como único na alfabetização (BARBOSA; DELGADO, 2012). Isso dificulta o acolhimento de outras estéticas e possibilidades no âmbito escolar, pressionado por uma lógica tecnicista de que para a convivência das crianças é necessário que sempre estejam realizando alguma tarefa.

É inegável a dimensão revolucionária que a apropriação do sistema de leitura e escrita realiza nas vivências de uma criança. Contudo, da forma como ocorre, o primeiro ano do EF pode reduzir toda a sua riqueza na apropriação de um instrumental submetido a um pesado sistema de avaliação e controle.

O próprio PNLD indica essa tendência de redução dos demais campos de saber no trabalho do primeiro ano do EF. Os livros didáticos oferecidos às crianças estão diretamente ligados à perspectiva de educação presente nas avaliações de larga escala. Por isso, o material disponibilizado pelo PNLD/2010 para o primeiro ano do EF, que cobriu as turmas investigadas, contemplava essencialmente os componentes curriculares “Letramento e alfabetização linguística” e “Alfabetização matemática”, em detrimento dos demais campos do saber.

É instigante o fato de se desconsiderar a importância de, desde os anos iniciais de sua escolarização, a criança aprender a se reconhecer como leitora e escrevente do espaço geográfico. As professoras atribuem a presença de elementos

da Geografia em suas práticas muito mais à intuição, evidenciando-a como componente de um “caldo cultural”. E dessa forma,

[...] ainda que os documentos mandatários e pesquisas reconheçam e valorizem direitos e modos de fazer das crianças, são diferentes adultos que implementarão procedimentos educacionais, de acordo com seu entendimento sobre infância e educação, numa perspectiva de relações de interdependência e de reciprocidade entre crianças e adultos (NASCIMENTO, 2013, p. 163).

As crianças também nos mostram que a defesa feita nos documentos oficiais pelo seu contato com diferentes linguagens e gêneros discursivos precisa comportar a Cartografia. A produção e uso de desenhos, mapas e demais artefatos cartográficos, bem como de recursos tecnológicos relacionados, são um importante meio para que elas possam se expressar, registrar e chegar ao que o espaço geográfico lhes revela.

Por essa razão, não se exclui a necessidade de um documento-base, como as Orientações para a inclusão, explicitar claramente aos professores a razão de se assumir a Cartografia como uma linguagem a ser trabalhada, sob o risco de uma Geografia Escolar cujas finalidades maiores estejam ausentes ou desconhecidas.

Os traços das crianças nas produções de representações espaciais são sempre acompanhados de suas falas. Aliás, a linguagem verbal foi a mais utilizada por elas durante todas as observações e foi especialmente por meio das narrativas infantis que conseguimos acessar aspectos de sua vivência.

Isso condiz com a proposta curricular da PJJ (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010), quando defende a oralidade como ferramenta importante para a abordagem dos conteúdos geográficos, envolvendo a participação das crianças e demais sujeitos na produção dos saberes. Já a proposta do C. A. João XXIII/UFJF reconhece a oralidade como forma de expressão e comunicação que possibilita à criança “[...] conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano” (2006, p.09). Toda essa perspectiva dialoga com o que é previsto nos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2007; 2013).

As crianças narram situações, falam sobre lugares e partilham significados durante todas as práticas pedagógicas. Isso demanda a escuta e o olhar sensível

sobre os saberes que levam para as atividades, para que possamos acessar os elementos que compõem a cultura do grupo social ao qual pertencem.

Porém, a pressão exercida pelas avaliações externas neste contexto as torna um grande mecanismo de controle das atividades. Entrando nas escolas em um volume crescente, chegam às crianças de pouca idade, impondo compromissos que empobrecem o processo pedagógico, ao não considerar suas especificidades, saberes cotidianos e Geografias da Infância. O que se vê é a busca por formá-las dentro do que tais avaliações exigem, tolhendo o potencial criador de docentes e estudantes. Com isso, as políticas educacionais influenciam decisivamente nos currículos escolares, induzindo as professoras a um trabalho contraditório, inclusive, às próprias Orientações para a inclusão.

Assim, retomamos Goodson (2012) ao nos advertir que há certo descompasso entre as políticas, as proposições curriculares e a operacionalização das atividades na escola. Para o primeiro ano do EF são propostas orientações curriculares que não se alinham à formação das professoras e principalmente à perspectiva imposta pelos sistemas de avaliação em larga escala. Quando consideramos, por exemplo, a proposta do PNAIC<sup>90</sup>, mencionada por várias professoras ao longo da investigação e que vem influenciando diretamente em suas práticas, sabemos que, em teoria, defende os direitos de aprendizagem das crianças – inclusive de Geografia –. Porém, ao mesmo tempo em que as professoras se deparam com uma proposta que se pretende inovadora, sabem que no final do processo serão avaliadas em uma perspectiva tradicional e modelar, que leva em consideração especialmente a leitura e escrita do código linguístico e os cálculos matemáticos.

As crianças, embora em alguns casos acabem por assumir tais discursos, nos indicam que o trabalho a ser feito não pode se resumir ao que era o primeiro ano clássico da escola tradicional, com práticas de leitura e escrita instrumentalizadas e descontextualizadas. São questões que perpassam, não apenas o primeiro ano do EF, mas toda a educação básica. E ainda que as lógicas predominantes indiquem este caminho, as crianças não se conformam, pois não cabem nele.

---

<sup>90</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/index.php>, acesso em 18/03/2015.

### 4.3 VIVÊNCIAS INFANTIS NO PRIMEIRO ANO DO EF: (RE)VENDO A GEOGRAFIA ESCOLAR

As crianças vivenciam a escola em sua plenitude. Inicialmente, não lidam com nenhum dos seus elementos de forma compartimentada, mas como um evento único, o que nos impele a reafirmar o argumento da não-disciplinarização nas séries iniciais do EF.

Nesse sentido, nossas crianças vivenciam uma Geografia Escolar que não tem nome. Inclusive, quando questionadas se conhecem ou já estudaram Geografia, todas afirmam que nunca tiveram contato. Por outro lado, até que ponto tal denominação realmente importa, quando sabemos que elas fazem Geografia na escola, por meio de suas narrativas, experiências sensoriais, trocas simbólicas, brincadeiras, desenhos, mapas e memórias, entre outros? Não defendemos, portanto, a disciplinarização, uma vez que a vida não se manifesta a ninguém de forma compartimentada, mas a importância do saber geográfico escolar como possibilidade para a leitura – inclusive da palavra escrita – e significação do mundo para as crianças.

A Geografia está o tempo todo presente nas atividades, ainda que não seja nomeada, seja pelas referências geográficas das crianças, ou mesmo pelas práticas com teor geográfico propostas pelas professoras. Logo, reforçam nossa posição de defesa que se contemplem os vários saberes escolares em igualdade, mantendo os referenciais próprios de cada campo do conhecimento e rompendo com sua fragmentação em disciplinas no primeiro ano do EF.

Não se pode perder de perspectiva que são crianças de seis anos, até recentemente participantes da EI e que, repentinamente, viram-se inseridas em um novo contexto de EF. Dessa forma, a escolarização está posta, mas o modo como os diferentes discursos escolares territorializados lidam com isso pode ser revisto.

Se as crianças aprendem a reconhecer nas atividades escolares que envolvem o saber geográfico um meio para aprenderem a leitura e a escrita, é porque de fato isso é possível. Porém, a função alfabetizadora da Geografia pode ir além, ao possibilitar a leitura do mundo por meio do espaço geográfico.

As observações de campo nos possibilitam reafirmar as crianças como sujeitos situados histórica e geograficamente, que vivenciam e produzem cultura.

Por estarem no mundo, levam seus elementos para as práticas escolares, imprimindo na Geografia Escolar os saberes que constroem em diversos contextos.

As crianças produzem suas Geografias da Infância no cotidiano fora e dentro da escola, constituindo e sendo constituídas nas vivências nos diferentes espaços. E nos revelam isso pela dimensão afetiva com que se envolvem com os lugares, pelas memórias que trazem, os cheiros e barulhos vivenciados, as diferentes estratégias para lidar com as normas. Em suas narrativas, a lua se parece com uma banana, lugares de baixíssima temperatura não servem para jogar bola e a bandeira que mais importa a algumas delas é a do seu time de coração. Interpretações que elas realizam do mundo por meio dos elementos de seu universo infantil e de suas lógicas próprias de lidar com o que os diferentes espaços lhes apresentam.

O mundo também lhes toca ao apresentar diferentes lugares pelas imagens da televisão, pelas informações de satélite via *internet*, pelo GPS e outros meios. Chega pelos jogos de *videogame*, músicas, livros e especialmente pelo que lhes é narrado por adultos e outras crianças.

Assim, as vivências de nossas crianças estão na escola por uma dupla via: uma delas ocorre pelo fato de serem inseridas por elas mesmas em suas práticas escolares; a outra se deve ao fato de a escola possibilitar a ampliação de tais vivências em seu próprio espaço. Entendemos que tal situação seja de fundamental interesse para os professores quando se pretende uma educação que abarque os sujeitos em sua totalidade – sua condição biológica, seus discursos, saberes, significados, seus tempos e espaços.

Os saberes geográficos que constroem em suas vivências cotidianas lhes servem como suportes facilitadores para as atividades escolares, possibilitando às crianças maior sensação de segurança e autonomia em sua realização. Elas levam o que já conhecem da vivência para lidar com o saber geográfico escolarizado, observando e descrevendo lugares e suas paisagens, construindo e partilhando significados.

Este movimento apresentado pelas crianças também ocorre quando as práticas escolares que envolvem o saber geográfico lhes possibilitam tocar as geografias produzidas em suas vivências cotidianas. Assim, o simples esfregar de pés na areia durante uma atividade de observação do espaço externo da escola já lhes remete a um dia prazeroso na praia com a família; um livro infantil que fala de uma criança vivenciando diferentes lugares lhes remete às suas próprias vivências

geográficas; uma atividade com mapas lhes traz a sensação da descoberta do novo e da apresentação do mundo para os demais.

Dentre as possibilidades de leitura e representação do espaço, as crianças lidam com a Cartografia. E em sua condição autoral, convidam-nos a um deslocamento da perspectiva da Cartografia “para” a uma perspectiva de Cartografia “com” crianças. A maioria dos lugares que conhecemos não é vivenciada diretamente, mas nos chegam através de mapas e imagens, que não são neutros. Na impossibilidade de estarmos em todos os lugares do mundo, buscamos outros meios para construir tais representações. Daí a responsabilidade do professor em não trabalhar em uma dimensão pejorativa ou melhorativa dos lugares, possibilitando às crianças sua interpretação e condição autoral.

Como os pilares da Cartografia tradicionalmente presente nas escolas são estabelecidos em uma base racionalista e cartesiana de ver o mundo, a perspectiva de mapas feitos “com” crianças é quase sempre desconsiderada por não se enquadrar dentro dos critérios convencionados e, portanto, não refletir “a verdade”. Por outro lado, as representações do espaço variam conforme o contexto e o grupo sociocultural ao qual se inserem e conforme as intenções que as motivam. Por isso, como uma representação, um mapa nunca traz “a verdade”, mas “uma verdade”.

Por meio de desenhos e mapas, as crianças nos revelam uma Cartografia genuína. E as narrativas que acompanham essa produção constituem-se como um poderoso elemento cartográfico, que dota os mapas de sensações, movimentos e dinâmica próprios. Mapas despreocupados com as medidas dos lugares, suas proporções e equivalências e desenhos que trazem o que há por cima das nuvens, com toda a intensidade daquilo que se vivencia.

As crianças carregam ricas narrativas dos lugares que vivenciam e têm grande apreço por promover sua partilha. Por meio desta ação, nos apresentam outra contribuição de grande interesse para a Geografia Escolar: elas não precisam viver diretamente o espaço geográfico para subjetivá-lo. Por meio da narrativa de outra criança ou adulto, é possível subjetivar algo que não conhecem diretamente, uma vez que está sempre lastreada no material, mas opera no plano simbólico. Assim, elas podem nunca ter vivido determinada paisagem e terem uma dimensão subjetiva dela.

Soma-se a isso, o fato de que as crianças transitavam entre o real e o imaginário, especialmente nas situações que envolviam brincadeiras e naquelas em

que falavam enquanto desenhavam paisagens de lugares que não conheciam diretamente, mas por meio das narrativas de outros, ou mesmo de lugares da fantasia. Também houve representações de situações imaginárias em desenhos que traziam paisagens de lugares que realmente conheciam. A imaginação criadora esteve presente em seus desenhos e falas, e possibilitou situações que vão desde o pique-zumbi no cemitério até tornarem-se piratas que desbravam os mares e descobrem novos lugares.

O brincar é uma atividade diretamente envolvida com o saber geográfico no primeiro ano do EF, e que vem sendo bastante reduzida, segundo as próprias crianças. A brincadeira serve de base para que as crianças desenvolvam a função da imaginação criadora, vital e necessária à sobrevivência humana. Não fosse por ela, somente sobreviveríamos em contextos estáveis. A criança brinca e, ao fazê-lo, produz o mundo. Isso se deve ao fato de que suas situações imaginárias não surgem do nada, mas de sua inserção na cultura e no social, em contextos histórico-geográficos. Desse modo, podemos afirmar que os aspectos constituintes dos diferentes espaços com os quais lidam, imaginam e subjetivam também estão presentes em suas brincadeiras.

As crianças nos mostram que o brincar nas escolas observadas vem perdendo uma de suas principais características: a espontaneidade. Em ocorrência cada vez mais rara, as brincadeiras são condicionadas, cronometradas e controladas pelos adultos. Em sua essência, estão desaparecendo da vida escolar das crianças.

Vasconcellos (2009; 2012) defende o conceito de “ociosidade amorosa”, entendido como vivência que garante à criança uma pausa para contemplação de si mesma e do entorno, que não suprima seu enamoramento pelo mundo e dê espaço para a fruição, para a experiência estética, guiada por seus afetos.

Não é possível fazer educação sem uma certa dose de ociosidade amorosa. [...] A aprendizagem de si e do mundo se faz em horinhas de descuido, de enamoramento. Também não é possível construir uma relação educativa sem uma certa dose de ociosidade amorosa. É preciso estar junto, compartilhar silêncios, dividir ninharias, encontrar encantos. Essa cumplicidade carece de uma identidade na experiência do tempo (VASCONCELLOS, 2009, p. 27).

Porém, como em suas palavras, “A escola é um lugar que não está para brincadeira” (idem, 2012, p. 106).

Acessando castelos pela internet, percebendo as paisagens sensorialmente, conhecendo bandeiras dos países da Copa do Mundo de futebol pelo *videogame*, mapeando o espaço escolar, apresentando e explorando novos espaços por meio da narrativa dos adultos e dos seus pares, imaginando lugares por meio da literatura infantil e dos desenhos, brincando de pique-zumbi no cemitério, projetando situações desejadas em lugares prediletos, acessando lugares pela memória... os significados que as crianças atribuem à Geografia Escolar nos possibilitam tensionar a já consolidada perspectiva dos círculos concêntricos. As crianças nos dão indícios suficientes para afirmar que, se a construção da noção espacial está intimamente ligada ao conceito de vivência, ela não ocorre de forma linear e etapista, mas processual e revolucionária, porque assim são suas Geografias da Infância.

O que as crianças nos mostram é que a dimensão espacial de suas vivências ultrapassa o imediato concreto e se dá no plano dos significados. Dessa forma, não faz sentido trabalhar com as crianças em um entendimento rígido, que parta do concreto em direção ao abstrato, pensando os lugares dissociados de maneira hierarquizada e fragmentada, porque não é assim que elas lidam com o mundo. Em muitas situações, e por diversos meios, lugares distantes fisicamente se fazem muito mais próximos em seu plano simbólico do que lugares fisicamente próximos. Por isso, o ponto de onde se parte para a atividade escolar é o que menos importa, desde que se tenha em mente que a criança vivencia e concebe o evento em unidade, não em partes. Por outro lado, o ponto de partida torna-se o mais importante quando estabelecido pela própria criança, que claramente indica o que já conhece e o que quer conhecer do mundo.

Somamo-nos a Lopes, Mello e Bogossian (2013), quando afirmam que o espaço é muito mais do que as estruturas cognitivas humanas, sendo, por isso, importante considerar a espacialidade como uma dimensão humana de lidar com o mundo. Assim sendo, quando nos referimos ao espaço, tratamos não só da dimensão espacial relacionada à materialidade, temporalidade, à linguagem, entre outras, mas também a seres humanos, que se desenvolvem no “entre” de suas relações subjetivas e com o mundo.

Com a colaboração das crianças, passamos a conceber a Geografia Escolar como um campo de saberes autônomo, uma construção do cotidiano escolar que se

dá na interface entre a dimensão formativa dos lugares vivenciados pelos sujeitos, as orientações oficiais, as bases teóricas sistematizadas pelo meio acadêmico, tanto pela ciência de referência, quanto pelos referenciais pedagógicos, além de ser constituída por outras instâncias e atividades que também nos educam geograficamente, como as diferentes mídias, livros didáticos, literatura, artes, o brincar, entre outras. Este campo é constituído por múltiplos discursos de diferentes agentes que compõem a escola por variadas finalidades. O que se realiza em cada escola é contextualizado e está relacionado ao movimento do mundo e às particularidades do lugar, vinculando-se também às expectativas educativas estabelecidas pela sociedade.

As crianças nos revelam que a leitura do espaço não se descola da apropriação da leitura e da escrita da palavra, uma vez que todas constituem a leitura do mundo. Logo, é importante rever a lógica estabelecida de que primeiro se aprende a ler e escrever para, somente depois, poder ter contato com os demais campos do saber. E elas confirmam o seu desejo de conhecerem mais do mundo e de seus diferentes lugares, ter contato com novas paisagens, descobrir novos elementos geográficos e partilhar aqueles que já conhecem.

São vivências que não cabem na escola e Geografias da Infância que transbordam a Geografia Escolar. Trata-se do desperdício de uma episteme que guarda uma peculiar visão do mundo e da Geografia e que tem sua presença apagada durante as práticas pedagógicas ou, no máximo, permanece em si mesma. Mas as crianças insistem, pois trazem os espaços consigo, como nos mostra Ângelo, durante a prática com o livro “O menino que colecionava lugares”:

[...]

Bruno: Pois é. Mesmo com medo de esquecer tudo, acabou fazendo. Puxou a tampa da velha lata de manteiga e deixou que tudo aquilo que estava guardado voltasse para o mundo, para todas as pessoas. Então, foi aí que ele teve uma grande surpresa. Ele não esqueceu. Tinha lembrança de todos os lugares, de suas viagens e passeios, de todos os espaços que ainda ficavam colados nos seus pés e também no resto do seu corpo. Então ele não precisava da lata, porque os lugares estavam aonde?

Ângelo: É... na cabe... na imagin... no cérebro dele.

Bruno: Estava nele todo, porque estava no pé, no cérebro, no corpo...

Ângelo: Tá no coração! [...].<sup>91</sup>

<sup>91</sup> Nota de campo/Prática com o livro “O menino que colecionava lugares”. Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para acúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. - Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

### Conto de Escola – Machado de Assis

Ser criança é:  
 Brincar;  
 Fazer bagunça no quarto;  
 Fazer guerra de travesseiro na noite do pijama;  
 Ajudar os pais na tarefa de casa;  
 Respeitar os pais;  
 Organizar os brinquedos depois de brincar;  
 Brincar e cantar no banho;  
 Jogar *videogame*;  
 Ver televisão;  
 Ver filmes de terror;  
 Contar histórias de terror;  
 Brincar com os bonecos e bonecas;  
 Brincar na piscina;  
 Jogar bola;  
 Brincar com os amigos;  
 Dar susto no carteiro.  
 Ser criança é... ser criança!

**Estudantes do 1º ano B – EF – 2013**  
**C. A. João XXIII/UFJF<sup>92</sup>**

Os estudos da infância e, especialmente, a Geografia da Infância, nos possibilitam compreender que o ser criança transborda a escola. Transbordava no conto de Machado de Assis, cuja narrativa data de 1840, e transborda ainda hoje, de

<sup>92</sup> Texto coletivo produzido pela turma durante atividade com a professora.

acordo com o texto coletivo produzido pelas crianças. Transborda porque tem na escola um espaço que, de maneira geral, foi pensado para as crianças por uma lógica adulta, racionalista e cartesiana, que não reconhece nas lógicas infantis a vivência do espaço geográfico pelas intensidades.

A interpretação dos dados confirma a nossa impressão da escola como um dos principais lugares de infância, privilegiado pelo encontro das múltiplas trajetórias infantis. São diferentes infâncias que convergem para a escola as suas vivências e a elas atribuem diferentes significados.

Diferente do personagem do conto de Machado de Assis, todas as crianças que participaram da investigação afirmaram que gostam da escola, sem exceções ou ressalvas. E em suas falas, apresentam como razão principal a possibilidade de se encontrarem com seus pares:

Após o recreio, as crianças retornam agitadas e cantam uma música para o relaxamento. Duas crianças vieram falar comigo:

Cláudia: A escola é muito legal, porque aqui é cheio de crianças, muita gente pra poder brincar, correr e fazer um tantão de coisas! (agitando os braços, pulando e sorrindo).

Ângelo: É mesmo. Aqui a gente encontra um monte de coleguinhas<sup>93</sup>.

Algumas crianças ainda me olhavam com ar de estranhamento, mas depois sorriam. Márcia me perguntou:

Márcia: Você veio aqui pra conhecer a escola?

Bruno: Sim, pra conhecer a escola e vocês também.

Márcia: Ah... aqui é muito bom.

Bruno: É mesmo? E o que é que é bom aqui?

Márcia: Tem um tantão de criança... é legal (risos)<sup>94</sup>.

A maioria dos sujeitos da pesquisa são crianças que pertencem a famílias com apenas dois filhos, ou então, com filhos únicos. Mesmo vivendo, em sua maioria, em bairros residenciais, as brincadeiras com outras crianças nas ruas, parques, praças e demais aparelhos públicos são praticamente ausentes de suas vidas. A pouca disponibilidade de adultos em casa faz com que as visitas das crianças entre si quase nunca ocorram.

<sup>93</sup> Nota de campo. Cláudia e Ângelo (6 anos). C. A. João XXIII/UFJF, 2013.

<sup>94</sup> Nota de campo. Márcia (6 anos) E. M. P. C. A. Marques, 2013.

São falas que evidenciam a escola como um lugar do encontro com as outras crianças. A possibilidade de conviver, de estar junto com seus pares é o principal motivo de seu apreço pela escola. Ali, compartilham boa parte do dia, vivenciam diferentes situações e descobrem o mundo juntas.

Os momentos que as crianças compartilharam conosco na escola nos alertam para o fato de que o novo argumento que vem se consolidando sobre o seu protagonismo pode também alimentar o acirramento das disputas em torno da própria infância. Isso porque as dinâmicas infantis não ocorrem descoladas de um contexto macro que tenta redefinir o papel da infância, tendo como uma vertente a sua inserção precoce na lógica de produção, seja através da intensificação do trabalho escolar, seja através da antecipação de atividades escolares que passam a ser realizadas cada vez mais prematuramente.

Tal constatação reafirma a escola também como um território de infância, no qual os discursos dos diferentes agentes que a constituem travam embates em torno de suas concepções, se amalgamam e se territorializam. As crianças não assistem a isto passivamente, uma vez que também agem neste território, encontrando-se, negociando novas temporalidades e espacialidades, partilhando seus saberes, produzindo as infâncias e imprimindo sua ação no mundo.

Durante a escrita desta tese, foi promulgada a Lei 12.796/2013<sup>95</sup>, que altera a LDB/1996 (BRASIL, 1996) antecipando a Educação pública obrigatória no Brasil para 4 anos de idade. Trata-se de uma grande vitória em um país como o nosso, que por tanto tempo negligenciou a EI, que agora contará com mais recursos e atenção. Certamente, essa sensação também esteve presente no pensamento de muitos quando da expansão do EF para nove anos de duração, com a antecipação do ingresso das crianças para os seis anos de idade<sup>96</sup>. Com exceção daqueles que já andavam descrentes das sucessivas e mal sucedidas reformas educacionais, havia certo otimismo com o processo que se iniciava. Porém, neste caso – e

---

<sup>95</sup> BRASIL. **Lei 12796, 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: [s.n.], 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em 02/04/2015.

<sup>96</sup> Ainda que pouco discutido com as comunidades escolares, a proposta de antecipação do ingresso obrigatório e consequente expansão do EF para nove anos de duração foi bastante debatida em fóruns como as Reuniões Anuais da ANPED. Nessas espaços, muitos professores e pesquisadores defendiam a expansão e reforçavam a necessidade de o novo primeiro ano do EF não repetisse o que havia até então. Ver: <http://www.anped.org.br/>, acesso em 08/02/2016.

esperamos que isso não ocorra com a EI –, temos acompanhado sua subordinação aos interesses do mercado, valorizando uma formação tecnicista em detrimento de uma formação crítico-reflexiva, vislumbrando um novo país e uma nova mão-de-obra por meio da escola “para todos”. Este é o cenário perfeito para propostas que culminem em reformas curriculares, como a que vemos com a antecipação do ingresso no EF para os seis anos de idade.

Sob a capa da democracia, as políticas oficiais de antecipação do ingresso obrigatório no EF apresentam soluções evasivas para a situação da escola pública brasileira, sem uma ampla discussão, reduzindo boa parte do processo escolar e suas questões políticas e sociais às técnicas de mensuração, desconsiderando os aspectos intraescolares e redefinindo os currículos a partir dessa perspectiva. Embora indicado desde a LDB/1996 (BRASIL, 1996), este debate pouco envolveu professores, famílias e as próprias crianças.

O que percebemos nas verificações em campo é um encolhimento da proposta original, de uma política que se pretende de equalização, mas que não garante efetivamente o direito das crianças à equidade. Incluir todas as crianças de seis anos no EF não pode ser confundido com democratização por uma série de razões. Especialmente para esta pesquisa, a principal razão reside no fato de que a lógica que orienta o processo não ouve o que as crianças têm a dizer, além de não contemplar na centralidade da escola determinados saberes previstos por lei, como Geografia, História, Ciências, entre outros.

Concomitantemente, cresce o destaque dado às avaliações externas em larga escala, cujos resultados servem como parâmetro e justificativa para a implementação das políticas públicas e da redefinição curricular. Esta situação guarda uma contradição fundamental do processo, uma vez que tais avaliações nem sempre contemplam os sujeitos, seus saberes, os saberes escolares e até mesmo a dimensão avaliativa na mesma perspectiva teórica das orientações pedagógicas oficiais para a antecipação do ingresso obrigatório no EF.

É difícil conceber que tais avaliações sejam capazes de mensurar o desenvolvimento de crianças que falam, gesticulam, dançam, representam, cantam, produzem mapas de suas vivências, desenham, encenam, brincam, dentre outras riquíssimas formas de expressão e produção de saber. Assim, paira sobre as escolas uma atmosfera de culpabilização das crianças e das professoras, que são

tratadas como as que não aprendem e as que não ensinam bem e levam aos maus resultados, respectivamente.

Ocorre, assim, uma inversão perigosa. As avaliações em larga escala vão à frente do processo e correndo atrás delas vão o currículo, professoras e as próprias crianças. Isso não diminui a importância de tais procedimentos, embora o seu foco devesse estar muito mais sobre as instituições e o que elas oferecem, do que propriamente sobre as crianças.

A investigação nos possibilita também reafirmar que qualquer mudança no campo da Educação passa pela formação do docente, cuja ação é direta. Há entre as professoras certo sentimento de impotência neste cenário, seja pelo fato de sua formação não contemplar todas as demandas previstas com relação aos demais campos do saber, seja pela pressão que sofrem das famílias, das avaliações externas e das demais instâncias educacionais por resultados.

Cabe ainda destacar a maneira afetuosa como todas as professoras recebem as demandas das crianças. Atentas aos seus movimentos, acolhem suas falas, seus saberes e suas questões. Porém, isto nem sempre é possível, e, nesta condição, são forçadas a assumir um papel cada vez mais tecnicista. Ainda assim, tentam realizar o seu trabalho de forma séria e comprometida com o desenvolvimento de suas crianças, buscando o diálogo com seus pares e desenvolvendo projetos.

Essa situação se desdobra na refração das políticas de antecipação do ingresso obrigatório no EF e de suas orientações pedagógicas no cotidiano da escola, culminando em um processo de apropriação da leitura e escrita já no primeiro ano que sufoca outras demandas das crianças, como o contato com outros saberes, tempos e espaços para brincar e para o ócio. A educação vinculada à produção e aos resultados não será capaz de reconhecer os nefastos desdobramentos para a sociedade do apagamento das lógicas infantis na escola. Por isso, da forma como ocorre, o discurso da inclusão é muito mais paralisante do que transformador, já que não altera a lógica sistêmica. Assim, as crianças são precocemente inseridas em um produtivismo que limita o seu potencial criador.

Nesse sentido, o primeiro ano do EF torna-se um entrelugar, trazendo às crianças de seis anos a dimensão de escolarização muito mais fortemente do que se estivessem na EI. E isso nos leva a questionar o que os documentos e orientações oficiais entendem por “qualidade” na Educação. Afinal, tratam de qualidade nas escolas ou nas políticas? Qualidade do sistema educacional ou das instituições?

Qualidade dos docentes ou das condições de trabalho? Qualidade das crianças...? Confusão!

Não há dúvidas da relevância da apropriação da leitura e da escrita para a vida dos sujeitos em um mundo letrado, embora o fato de não se atingir essa condição lhes traga limitações em uma dimensão da vida social, mas não da vida como um todo. Daí a importância do diálogo com os demais campos do saber ao longo do processo, de modo a produzir uma alfabetização menos formal e engessada, que possibilite ao estudante ir além e ler o mundo que não se restringe ao que está escrito no papel. Porém, o primeiro ano do EF acaba por acolher as crianças com práticas pedagógicas que pouco consideram a Geografia – bem como outros campos do saber – e as possibilidades de vivência que lhes traz.

Especialmente quando pensamos a Geografia trabalhada com as crianças de seis anos, vemos que tais problemas estruturais desembocam em um ensino que, ora trabalha superficialmente alguns de seus elementos, ora os desconsidera por completo, reduzindo, nos dois casos, a diversidade das vivências das crianças com os objetos do saber culturalmente instituídos nos diversos lugares.

As professoras viabilizam o saber geográfico nas práticas escolares que propõem, por diversos meios já mencionados, mas principalmente quando trabalham um processo de alfabetização que contempla palavras do cotidiano das crianças, tomando o saber geográfico como transversal. Os significados atribuídos pelas crianças a tais palavras referem-se a objetos e ações presentes em suas vivências, que têm o espaço geográfico com dimensão e, portanto, dotam tais práticas de um teor geográfico. Porém, geralmente isso não ocorre de forma consciente, mas intuitiva, como nas palavras das próprias professoras que, dessa maneira, exploram pouco o saber geográfico.

Embora a Geografia esteja presente nas escolas brasileiras desde o final do século XIX, as questões que envolvem currículo, avaliações e obstáculos da formação docente sempre a relegam a um plano secundário até os dias atuais. Contudo, os significados que as crianças nos apresentam indicam que temos uma atual conjuntura que incide sobre os currículos escolares forçando um processo de apagamento da Geografia das práticas no primeiro ano do EF, dispensando-lhe um tratamento como um saber acessório e menos importante, agora legitimado, inclusive, pelas políticas públicas de avaliação em larga escala e do livro didático. Essa conjuntura olha para a criança e suas infâncias com um olhar regulador, que

tolhe, empobrece e negligencia suas formas de ser e estar no mundo. Mas a espacialidade é uma dimensão ontológica do humano e por isso a Geografia ainda se faz presente na escola, sobretudo, pela ação das crianças, que insistem em marcar aspectos de suas Geografias da Infância.

Se os estudos da infância nos levam a considerar as crianças como sujeitos sociais ativos que produzem cultura, isso não ocorre descolado de um processo em contexto histórico-geográfico. E uma vez que o movimento do mundo opera na dinâmica dos lugares, toda a produção realizada pelas crianças é dotada de significações espaciais. Dessa forma, em seu protagonismo, as crianças constroem suas interpretações do mundo também a partir do conteúdo oferecido pelos lugares que vivenciam por suas lógicas próprias, que lhes chegam por diferentes meios e através de diferentes ações.

As crianças vivenciam a Geografia Escolar tomando os elementos do mundo para encontrá-la. Por meio de suas vivências da Geografia da Infância, produzem saberes que servem como suporte e facilitam sua relação com o saber geográfico escolar. Tais saberes são produzidos pelo que vivenciam nos lugares, pelo que lhes chega por meio das tecnologias de comunicação e informação, pela literatura, pela experiência sensorial, pelos afetos que estabelecem com os espaços, por suas memórias, entre outros. Nesta unidade de vivência, a Geografia Escolar também leva as crianças ao encontro com suas Geografias da Infância, possibilitando-lhes (re)descobrir o mundo, falar sobre e brincar com ele.

Como protagonistas em suas Geografias da Infância, as crianças não encontram dificuldades em realizar as atividades que envolvem o saber geográfico escolar. Ao contrário, com autonomia, ousam partir daquilo que conhecem e vivenciam, ultrapassando o que lhes é solicitado pelas professoras nas atividades, apresentando variados argumentos e estratégias.

Apesar de toda essa gama de significados e vivências, as crianças não reconhecem a Geografia como um campo de saber e muitas veem as atividades de teor geográfico como um “pano de fundo” para aprender a ler e a escrever. Porém, embora seu protagonismo seja validado apenas em alguns momentos pela escola, as crianças são os principais agentes da manutenção de uma Geografia Escolar no primeiro ano do EF, como revela a figura a seguir:



**Figura 39:** Vivências da Geografia Escolar pelas crianças.  
Elaborado pelo autor. Janeiro de 2016.

Em todas as situações observadas, as crianças trazem a produção de cultura uma vez que reconhecem e “reproduzem interpretativamente” ou “reelaboram de forma criadora” os elementos do mundo. As práticas que envolvem aspectos da Geografia Escolar fascinam as crianças pela possibilidade de dialogar e contar histórias, descrever lugares imaginários e reais, pela literatura, pela narrativa, pelas brincadeiras e pela Cartografia. Apresentam o mundo umas às outras e também aos adultos e descobrem, juntas, outros tantos mundos, seus lugares e paisagens. Abre-se, portanto, um importante convite ao diálogo com os estudos da infância sobre as diferentes realidades espaciais das crianças e sobre a sua condição como sujeitos sociais ativos, que produzem histórias, que produzem Geografias.

Neste processo, elas nos ensinam que os letreiros dos ônibus e placas de sinalização são uma boa maneira de aprender a ler e escrever palavras e conhecer lugares. Envolvidas por um mundo letrado, importa compreendermos como nossas crianças relacionam os diferentes saberes e o processo de alfabetização com suas vivências cotidianas, o que nos traz a ideia de um currículo que emerge da prática, superando algo determinado. O que elas dizem a nós, portanto, é que na leitura e escrita do mundo a palavra e o espaço geográfico são componentes inseparáveis.

A escola, neste sentido, é mais uma das possibilidades de diálogo e acesso ao arcabouço cultural que lhes possibilita construir, muito mais do que lhes oferece, instrumentos para a leitura e escrita do mundo. Por outro lado, é uma possibilidade privilegiada, já que garante a vivência entre os pares, adultos, materiais, conteúdos... em unidade! Urge rever a escola como um espaço de “produção com” as crianças e não de “reprodução pelas” crianças, o que não guarda uma visão romanceada destas, mas reconhece no diálogo entre os diferentes modos de ação entre crianças e adultos envolvidos no processo pedagógico o que há de revolucionário na educação.

A defesa que fazemos pela Geografia Escolar com as crianças do primeiro ano do EF não se coaduna à possibilidade de “sistematização” pelo saber escolar, para que as crianças possam lidar com a “complexidade” do mundo. Em uma perspectiva de Geografia “com” crianças não pode ser assim, pois os termos em destaque são visões adultas que não necessariamente refletem lógicas infantis. Aliás, as crianças sequer lidam com o saber de forma disciplinar, embora saibam que com o passar do tempo terão que aprender a pensar dessa forma, pois isso será ensinado e exigido pela escola nas séries posteriores. O tratamento não-disciplinar dos saberes escolares guarda um grande potencial de trabalho com as crianças, pois possibilita lidar com o mundo tal qual ele é para elas: sem dissociações.

Essencialmente, a fragmentação das disciplinas escolares dialoga com a fragmentação existente entre a EI e o EF, bem como com a visão linear e etapista do desenvolvimento infantil. E neste processo, a lógica efetivamente instalada no primeiro ano do EF – previsto pelo PNE (BRASIL, 2001) como o inicial de um bloco de três, após o qual as crianças devam estar plenamente alfabetizadas – faz com que se perca de vista que a leitura e a escrita devam ser vistas como práticas

culturais para muito além de si mesmas, uma vez que se referem a um modo de inserção social, a um projeto de existência.

Como se vê, a escola marca sua importância por viabilizar os encontros, mas perde ricas possibilidades quando não garante que mais campos de saber sejam compartilhados nas práticas pedagógicas. Nadar nos “pocinhos” formados pela cachoeira, descer escadas, perseguir os quatis que habitam a mata vizinha à escola, encontrar um grilo ou um formigueiro pelo caminho, comer o “pauzinho-doce”, retomar na memória os cheiros, barulhos, brincadeiras, movimentos e demais aspectos do espaço geográfico vivenciado pelas crianças... tudo isso é recortado pela escola. É ela que promove a ruptura com essa perspectiva, dividindo e delimitando seus espaços, tempos e, especialmente, saberes.

Poderíamos aqui reafirmar que o contato com o saber geográfico escolar abre portas para que as crianças conheçam mais do mundo. Afirmar também que por meio dele, suas Geografias da Infância podem ser revisitadas. Mas o que as crianças nos revelam é maior do que isso... Em suas lógicas próprias de realizar a leitura e a escrita do espaço, as crianças comparam, associam, relacionam os diferentes elementos que compõem os lugares – ainda que esta não seja a proposta dos currículos escolares do primeiro ano do EF –, a organização das formas e funções das paisagens, suas localizações e dinâmicas, assim como as semelhanças e/ou diferenças entre elas. O protagonismo infantil, suas construções e elaborações geográficas nos impelem a afirmar que se o espaço é escrito e lido pelas crianças em suas vivências da Geografia da Infância, a Geografia Escolar deve ser contemplada no processo de alfabetização, não de forma disciplinar, mas em posição de igualdade e em diálogo com os demais campos do saber.

A Geografia também é responsável pelo tratamento que recebe, pois ainda existe carência de pesquisas e investigações da área com foco nas crianças. É importante que nos prontifiquemos a discutir, pensar e pesquisar, sobretudo, a produção do saber geográfico escolar com as crianças. Os cursos de licenciatura em Geografia são voltados especialmente para o segundo segmento do EF e o EM, havendo pouca articulação com a EI e as séries iniciais do EF. Além disso, ainda imputam sobre as crianças um olhar que as universaliza a partir do aspecto biológico de imaturidade, submetidas a uma interpretação negativa de vulnerabilidade e precariedade, que ofuscam o seu protagonismo e produção de Geografias da Infância.

Isso não significa que a escola deva trabalhar com uma Geografia Escolar “didatizada”, pois as crianças indicam outra coisa. São crianças de seis anos, recentemente retiradas da EI e levadas para um primeiro ano do EF que não pode continuar a ser aquele que tradicionalmente se fez. A educação, concebida como o processo que leva ao tornar-se humano, demanda contato com diferentes conteúdos e atividades, com o brincar com as outras crianças e com os adultos, sem atropelos, sem pressa, sem ser confundida com escolarização.

Assim, cabe rever o lugar da Geografia Escolar no cotidiano curricular. Se seus conteúdos não constituem o foco da Educação no primeiro ano do EF por conta de uma perspectiva de “vir-a-ser”, de preparação, a Geografia apresenta-se como um importante saber para as “crianças que são”. Esse contraste se reflete naquilo que é considerado importante para as crianças e para os adultos. A escola, nesse sentido, faz um desserviço ao desmontar o saber geográfico das crianças, que muitas vezes o desprezam, pois o que as transforma em alunos é aprender a ler e a escrever.

Reconhecer que as crianças, em suas vivências, produzem geografias e que estas devem ser contempladas pela escola é premissa fundamental para que se tornem interlocutoras no processo educativo. Nesse sentido, importa à escola trabalhar mais com a criança do que com o aluno, se considerado pela etimologia do termo, como aquele que não tem luz.

Pensar nas práticas de Geografia Escolar após a expansão do EF para nove anos de duração com a inclusão das crianças aos seis anos de idade é contribuir para o debate da infância contemporânea. É ver que precisamos olhar para as crianças em busca de com elas aprender, muito mais do que ensinar, reconhecendo a sua participação ativa, como sujeito autor do seu desenvolvimento, que cria e se expressa em diferentes linguagens. Isso não quer dizer se subordinar aos seus desejos, mas sim ouvir as suas vozes e a acreditar no que elas nos dizem.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Cassiano Caon; CALVANO, Flávia. Onde está a Geografia? Análise das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores do Ensino Fundamental em Juiz de Fora/MG. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 01, 2011. p. 231-242. Semestral. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28270>. Acesso em 01/12/2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Machado de. **Contos consagrados**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_.; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Capítulo 10. p.114-148.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 298 f. Tese de doutorado. Orientação: Cecília Maria Aldigueri Goulart. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_.; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise;

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.47-56.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, 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 9.424, 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, inciso 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1996a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9424.htm). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172, 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: [s.n.], 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274, 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.], 2006. 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.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 24, de 15 de setembro de 2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2004a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 06, de 08 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2005a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2005b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf). Acesso em 05/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2006a.

BRECHT, Bertold. A exceção e a regra: peça didática. *In*: BADER, Wolfgang.; PEIXOTO, Fernando. (coord.). **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 04, 1990. p. 129 – 160.

C. A. João XXIII/UFJF. **Proposta curricular – Ciências, História e Geografia**. 1º ano do Ensino Fundamental. Org. Prof. Miriam Raquel Piazzi Machado. Juiz de Fora, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, 25, maio/ago. 2005. Semestral. p.227-247. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em 02/12/2012.

\_\_\_\_\_.; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 21. Ago., 1996. Semestral. p. 99-108.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, 25, maio/ago. 2005. Semestral. p. 209-225. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 02/12/2012.

\_\_\_\_\_.; MORAES, Jerusa Vilhena de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2013. p.21-38.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. *In*: CALLAI, Helena Copetti. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.249-276.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1997.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo : Perspectiva, 2004.

COADY, Margaret. Ethics in early childhood research. In: MAC NAUGHTON, Glenda; ROLFE, Sharne A.; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. **Doing early childhood research**: international perspectives on theory & practice. Londres: Open University Press, 2001. p.73-84.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Semestral. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 03/12/2008.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.57-68.

\_\_\_\_\_.; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil e ensino fundamental**: entre o administrativo e o pedagógico. Anais da 24ª reunião anual. Caxambu: ANPED, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: DELGADO, Ana Cristina Coll. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.19-36.

DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2005. p.161-172.

DECANINI, Mônica Modesta Santos. O Uso do Mapa no Ensino Aprendizagem da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, 1, 1991. Quadrimestral.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Cap. 1.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, 2, Porto Alegre, 1990. p. 230-253. Disponível em <http://www.ivorgoodson.com/files/19%20Tornando-se%20uma%20materia%20academica-Teoria%20e%20Educacao-%20Goodson.pdf>. Acesso em 02/12/2015.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 85-96.

GUITART, Anna Ortiz. Geografías de la infância: descubriendo "nuevas formas" de ver y entender el mundo. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, Barcelona, n. 49, 2007. p.197-216. Quadrimestral. Disponível em <http://ddd.uab.cat/record/24080>. Acesso em 01/12/2012.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha Koiffmann. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.43-70.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a.

\_\_\_\_\_.; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Etc, espaço, tempo e crítica**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas, v. 1, n. 2 (4), Niterói, 2007. Disponível em [www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007\\_2\\_4.pdf](http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf). Acesso em 01/12/2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HEYWOOD, Collin. **O desaparecimento da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

\_\_\_\_\_.; PROUT, Alan. **A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems.** In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.** 2. ed. Washington: Palmer Press, 1997. (p. 7 – 32).

JEFFREY, Craig. Geographies of children and youth I: eroding maps of life. **Progress in Human Geography**, v. 4, n. 34, 2010. p. 496-505. Mensal. Disponível em <http://phg.sagepub.com/content/34/4/496.abstract>. Acesso em 13/05/2013.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora.** Geografia. Juiz de Fora: PJF, 2010.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007. p.13-24.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do. **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. 97 - 108.

Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007a. p.69-84.

LEHMAN-FRISCH, Sonia; VIVET, Jeanne. Les géographies des enfants et des jeunes. **Carnets de Géographes**, Nanterre, 2012. Semestral. Disponível em <http://www.carnetsdegeographes.org>. Acesso em setembro de 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, maio/ago., 2004. p.109-118. Trimestral. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em 01/12/2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. A criança e sua condição geográfica: contribuições de Geografia da Infância. **O Social em Questão.** Puc-Rio: Rio de Janeiro, 2008. p.109-122.

\_\_\_\_\_. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, maio/ago. 2013. p. 283-294. Semestral. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em 05/05/2014.

\_\_\_\_\_. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013a.

\_\_\_\_\_.; MELLO, Marisol Barenco de; BOGOSSIAN, Thiago. Por uma Cartografia com crianças: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 69-84.

\_\_\_\_\_.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. (p. 176-185).

MATURANA, Humberto. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLO, Marisol Barenco de. Autorias infantis: pelo direito às infâncias na escola do Ensino Fundamental. In: ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; LOPES, Jader Janer Moreira. (Orgs.). **Infâncias e crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 63 - 74.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 30. p. 667-710.

MORROW, Virginia. **The ethics of social research with children and Young people – an overview**. 2004. Disponível em: [http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop\\_1/w1\\_morrow.pdf](http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf). Acesso em 11/11/2014.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 14, n. 23-24, p.146-159, jan./dez. 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Tupi or not Tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v.31, n.61, p.153-168, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/179/116>. Acesso em: 27 nov. 2013.

NOVAES, Ínia Franco de. **A Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios da e para a formação docente**. 2006. 202 f. Dissertação de

Mestrado. Orientação: Vânia Rubia Farias Vlach. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

NÓVOA, Antônio. Texto de apresentação. *In*: FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. v. 5. São Paulo: Cortez, 2008. p. 119 - 136.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 33, dez. 2005. 105-117. Quadrimestral. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9205>. Acesso em 02/12/2012.

PAGANELLI, Tomoko lyda. Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos. **Terra Livre - AGB**, São Paulo, 1992-1993. p. 225-236.

\_\_\_\_\_. Para a construção do espaço geográfico na criança. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, 1987. p. 129-148.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. *In*: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 149-158.

PEIRANO, Mariza. **A favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Anais da 28ª reunião anual. Caxambu: ANPED, 2005.

PÉREZ, Francisco Florentino García. La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum. *In*: TONINI, Ivaine Maria., et al. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. p. 9-18.

PIAGET, Jean. Comentários de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento da criança" e "O raciocínio da criança". **Em aberto**, Brasília, v. ano 9, n. 48, p. 68-77, out./dez. 1990. Trimestral. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/749/671>. Acesso em 01/12/2013.

\_\_\_\_\_.; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINO, A. A criança e seu meio: a contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 21, p. 741-756, 2010. Quadrimestral. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 01/12/2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-90.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304. maio/ago. 2013. Semestral. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em 29/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William Arnold; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. Cap. 1, p. 21-33.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Trad. Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em 23/10/2012.

\_\_\_\_\_. The development of childhood: change and continuity in generational relations. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William Arnold; HONIG, Michael-Sebastian. **Structural, historical and comparative perspectives**. London: Emerald Books, 2009a. Cap. 1, p. 1-25.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 31 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**; ou da Educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado** - fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha Koiffmann. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, Ano XIII, v. 2, p. 15-26, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo : EdUSP, 2012a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em 10 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. Parte I. Cap. 1, p. 17-39.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Martim, 2007. Cap. 1, p. 25-49.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan./jun. 2008. Semestral. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 01/12/2012.

SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas**. Gurupi: Veloso, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. 2013. 155 f. Tese de Doutorado. Orientação: Anete Abramowicz. Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELLOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e Educação. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 63-82.

\_\_\_\_\_. O direito à preguiçinha: educação infantil, ócio e emancipação. **Educação em foco**: revista de Educação, Juiz de Fora, Edição especial, ago. 2012, p. 101-112.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos De. Infância e psicologia - marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares De. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. Parte I. Cap. 3. p. 62 - 81.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010a.

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

## ANEXOS

### Anexo 1: Formulário de transcrição

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA  
 PESQUISA: CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOTAS DE CAMPO – ESCOLA: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÃO NÚMERO \_\_\_\_

DATA: \_\_/\_\_/\_\_      HORÁRIO: \_\_:\_\_:\_\_ à \_\_:\_\_:\_\_

	TRANSCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

## Anexo 2: Termo de Consentimento Livre Esclarecido - Direção das escolas



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada **GEOGRAFIA E CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, orientada por Prof. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, e que tem como pesquisador responsável Bruno Muniz Figueiredo Costa, aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a realização da pesquisa. Tendo recebido uma cópia do projeto e todos os esclarecimentos necessários por parte do pesquisador, compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Local, Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Anexo 3: Termo de Consentimento Livre Esclarecido -  
Professora/Coordenadora pedagógica**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada **GEOGRAFIA E CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, orientada por Prof. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, e que tem como pesquisador responsável Bruno Muniz Figueiredo Costa, aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_. Na qualidade de professora regente / coordenadora pedagógica da turma a ser acompanhada, autorizo a realização da pesquisa. Tendo recebido uma cópia do projeto e todos os esclarecimentos necessários por parte do pesquisador, compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Local, Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo 4: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Responsáveis



### *PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA*

#### *TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (no caso do responsável)*

A criança \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **GEOGRAFIA E CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Neste estudo pretendemos investigar a constituição da Geografia no currículo deste ano de ensino. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a possibilidade de compreender melhor o papel do ensino de geografia para o desenvolvimento dos sujeitos. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observações das aulas ministradas pela professora e entrevistas com as crianças.

Para participar deste estudo, a criança sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ela será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) senhor(a), como responsável pela criança, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dela a qualquer momento. A participação dela é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pelo pesquisador, que irá tratar a identidade da criança com padrões profissionais de sigilo. A criança não será identificada em nenhuma publicação. Por isso, vamos precisar de outro nome para que possamos identificá-la.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a), se solicitado.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão da criança sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: BRUNO MUNIZ FIGUEIREDO COSTA –  
DOUTORANDO EM GEOGRAFIA HUMANA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
– NUSP 8187167

ORIENTADORA: PROF. DRA. NÍDIA NACIB PONTUSCHKA

CONTATOS: \_\_\_\_\_

## Anexo 5: Solicitação de autorização - Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 15 de Março de 2013.

Ilmo. Sr.

Weverton Vilas Boas

Secretário Municipal de Educação – Prefeitura de Juiz de Fora

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Meu nome é Bruno Muniz Figueiredo Costa, sou professor de Geografia lotado no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e atualmente curso doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da USP, orientado pela profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka. Em meu projeto de pesquisa intitulado *Geografia e Currículo do Primeiro Ano do Ensino Fundamental*, pretendo investigar como ocorre o início do ensino de Geografia neste segmento de ensino.

Para tanto, necessito autorização de V. S.<sup>a</sup> para a realização da pesquisa junto a alguma escola da rede municipal de ensino, uma vez que a pesquisa pretende relacionar o que é oficialmente estabelecido com o que ocorre no cotidiano da escola. Será necessário que a escola acolha a minha entrada e me possibilite acompanhar o cotidiano de alunos(as) e professores(as) nas aulas de Geografia de alguma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, durante os anos de 2012 e 2013. Além disso, será importante o meu acesso a documentos comuns como Projeto Político-pedagógico da escola, planos curriculares e planos de aula, bem como as conversas e entrevistas com professores(as) e alunos(as), entre outros. Saliento que a pesquisa pretende preservar as identidades de alunos(as) e professores(as) envolvidos(as) e sua participação somente se realizará mediante o preenchimento de formulários de autorização de pais ou responsáveis, das próprias crianças, professores(as) e direção da escola.

Como sugestão, encaminho nomes de duas escolas de meu interesse, por ter um breve conhecimento das atividades que desenvolvem e achar que se encaixariam nos propósitos do projeto:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Certo da compreensão e concordância de V. S.<sup>a</sup>, envio em anexo o projeto de pesquisa, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço desde já.

Atenciosamente,

Bruno Muniz Figueiredo Costa  
Prof. Ed. Básica, Técnica e Tecnológica – CAp. João XXIII/UFJF  
Doutorando em Geografia Humana – USP

## **Anexo 6: Conteúdos – Ciências, História e Geografia – C. A. João XXIII/UFJF**

Conteúdos:

### **Ciências, História e Geografia**

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.
- Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
- Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição.
- Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.
  
- Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, açudes, rio, montanhas, etc.).
- Utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.
- Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambientes.
  
- Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos.
- Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.
- Conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas, etc.
- Cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação.

Fonte: C. A. João XXIII/UFJF, 2006.

## Anexo 7: Proposta Curricular PJF (Geografia) – 1º ano do Ensino Fundamental

### Proposta Curricular – 1º ano: Eu e o Outro

Noções Estruturantes	Conhecimentos	Desdobramentos
Lugar, Paisagem e Espaço Geográfico.	<p>Espaço vivido, percebido e concebido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eu e o outro.</li> <li>- eu e a turma.</li> <li>- eu e o grupo familiar.</li> </ul> <p>Diferenças sociais e culturais.</p> <p>Organização do espaço e do tempo.</p>	<p>Agrupar as pessoas por gênero e por idade.</p> <p>Identificar as pessoas por: gênero, idade, tamanho e cor, respeito à diversidade.</p> <p>Identificar-se como parte de diferentes grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da turma;</li> <li>- da escola;</li> <li>- da família.</li> </ul> <p>Observar os diversos espaços da escola (salas de aula, pátio, biblioteca, cantina, etc.) e ressaltar os seus diferentes usos e as pessoas que os ocupam.</p> <p>Observar as mudanças nos espaços da escola ao longo do tempo (dia).</p> <p>Ordenar o tempo (dia) escolar.</p> <p>Comparar fotos de diferentes famílias (antigas e atuais).</p> <p>Ressaltar as diferenças existentes entre as famílias.</p> <p>Observar o tempo meteorológico: noções de dia e noite, frio e calor, sol, chuva, nuvens, lua, estrelas.</p> <p>Associar os elementos observados (Sol = dia) (noite = lua, estrelas).</p>
Exemplos de atividades:		
<p>Desenhar a turma.</p> <p>A partir dos desenhos, introduzir referenciais de localização (anterioridade, lateralidade, posterioridade).</p> <p>Trabalhar com referenciais de localização a partir do corpo do aluno.</p> <p>Trabalhar com a identificação, localização de diferentes estruturas na escola (salas de aula, cantina, biblioteca, etc.).</p> <p>Descrever a organização de cada um desses espaços e desenhá-los (destacar os diferentes objetos que distinguem os lugares e diferenciar as pessoas que os ocupam).</p> <p>Selecionar obras de literatura infantil que abordem a temática e ler para os alunos; discuti-las e solicitar dos alunos desenhos sobre as histórias contadas, dramatizações, relatos, etc.</p> <p>Selecionar músicas e jogos que abordem a temática do ano.</p> <p>Trabalhar com fotos das famílias dos alunos com o objetivo de apresentar as diversas organizações familiares.</p> <p>Trabalhar a árvore genealógica com o objetivo de diferenciar as origens familiares e os diversos grupos por idade.</p>		

Fonte: PJF, 2010.