

“A GENTE VAI CAVANDO, CAVANDO E CAVANDO ATÉ CHEGAR AO TESOURO!”: CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

“WE GO DIGGING, DIGGING AND DIGGING UNTIL WE FIND THE TREASURE!”: CARTOGRAPHY WITH SMALL CHILDREN

LA GENTE VA A CAVAR Y CAVAR Y CAVAR PARA LLEGAR AL TESORO “: CORRESPONDENCIA CON NIÑOS PEQUEÑOS

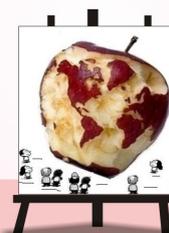
Thiago Bogossian

Mestrando em Educação /Universidade Federal Fluminense
thiagobogossian@gmail.com

Resumo

A Cartografia para crianças e escolares é uma das áreas na ciência geográfica que tem constantemente refletido sobre suas ações no campo da produção de material e de metodologias de ensino. Colóquios têm sido organizados, revistas e artigos têm sido publicados, e até alguns livros já refletem sobre trabalhos nessa área. Entretanto, a maior parte dos estudos enfoca a Cartografia nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental, ou até mesmo no Ensino Médio. Há pouca produção a respeito de Cartografia na Educação Infantil. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas aproximações no campo da cartografia com crianças pequenas. Nossa pesquisa está ancorada nos princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Neste trabalho desenvolvemos uma pesquisa etnográfica com as crianças de 4 a 6 anos da Creche-UFF. Além da observação dos seus cotidianos, o trabalho envolveu a produção de alguns mapas e desenhos da creche. Dentre os principais aspectos que a pesquisa nos revelou, destacamos: a forte presença da fala durante as produções, influenciando inclusive os desenhos das outras crianças; a compreensão do espaço como totalidade e o mapa infantil como representação dinâmica do espaço. Com este trabalho pretendemos nos aproximar da compreensão da vivência espacial das crianças e da construção de suas territorialidades, bem como desconstruir alguns lugares comuns a respeito das noções da espacialidade infantil.

Palavras-chave: Cartografia com crianças, Geografia da Infância



O mundo é o que pensamos...

ABSTRACT

The Cartography for school-age children has been one of the areas in geographical science that has constantly reflected on its own actions in the field of production of material and teaching methodologies. Symposia have been organized, magazines and articles have been published and even some books have explicitly pointed at the work in this area. However, most studies focus on Cartography in the initial or final grade of Elementary School or even later, in High School. There is little literature about Cartography in Early Childhood Education. Thus, this paper aims to present some approaches in the field of cartography with small children. Our research is grounded in the principles of historic-cultural theory of Vygotsky and his collaborators, a theory being revised in large part following the new translations made directly from Russian. In our work, we developed an ethnographic research with children aged 4 to 6 years old attending the UFF's nursery school. Besides the observation of their daily routine, the work involved the production of some maps and drawings, using the nursery building as a model. Among the main aspects revealed by our research, there are some highlights: the strong presence of speech during production, even influencing the drawings of the other children; understanding of space as "totality"; and the child's map as a dynamic representation of space. This work intends to bring us closer to understanding the children's spacial experience and how they build their territoriality. Also, we intend to deconstruct some commonplaces about the notions of child's spaciality.

Keywords: Cartography with children, Geography of childhood

RESUMEN

La Cartografía para niños y escolares ha sido una de las áreas en ciencia geográfica que reflexiona constantemente sobre sus acciones en el campo de producción de material, metodologías de enseñanza y otros. Coloquios han sido organizados, revistas y artículos son publicados y incluso libros apuntan expresamente para el trabajo en el área. Sin embargo, la mayor parte de los estudios centra la Cartografía en los grados iniciales o finales de la Educación Básica, o aun en Secundaria. Hay poca producción sobre Cartografía en Educación Infantil. Así, este trabajo tiene el objetivo de presentar algunas aproximaciones en el campo de la Cartografía con niños jóvenes. Nuestra investigación está basada en los principios de la teoría histórico-cultural de Vygotsky y sus colaboradores, que está, en gran parte, siendo revisada en Brasil por nuevas traducciones directamente de la lengua rusa. En nuestro trabajo, desarrollamos una investigación etnográfica con niños de 4 a 6 años de la Guardería Infantil-UFF (Universidad Federal Fluminense). Además de observación de sus actividades diarias, el trabajo abarcó la producción de mapas y dibujos de la guardería. Entre los principales

aspectos que la investigación nos reveló, destacamos: la fuerte presencia del habla durante las producciones, influenciando incluso los dibujos de otros niños, la comprensión de la totalidad y el mapa infantil como representación dinámica del espacio. Con este trabajo, pretendemos acercarnos a la comprensión de la vivencia espacial de los niños y la construcción de sus territorialidades, además de deconstruir algunos lugares comunes sobre las nociones de espacialidad infantil.

Palabras clave: Cartografía con niños, Geografía de la infancia

Introdução

Muito se fala atualmente sobre a construção do conhecimento cartográfico por estudantes de diferentes idades. Metodologias de ensino, produção de materiais, educação inclusiva e fundamentação teórica vêm sendo revistas em colóquios, artigos, periódicos e até em alguns livros, que já refletem sobre o trabalho nessa área. No entanto, pouco se refere à Cartografia na Educação Infantil. A maior parte dos estudos enfoca a Cartografia nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

O presente artigo tem como objetivo auxiliar a preencher essa lacuna, apresentando algumas contribuições ao campo Cartografia com crianças pequenas. Ao contrário do posicionamento tradicional da Cartografia Escolar, que define o campo de trabalho Cartografia para Crianças, optamos por compreendê-lo como Cartografia com Crianças, de modo a identificá-las como produtoras e autoras de mapas, e não meros receptores do trabalho cartográfico. Nossa pesquisa buscou aproximar-nos da compreensão da vivência de meninos e meninas e a construção de suas territorialidades a partir do ponto de vista delas próprias. A partir da investigação a respeito de suas percepções e representações espaciais, esperamos contribuir para ampliar a reflexão acadêmica sobre as crianças e sobre a espacialidade infantil.

Além disso, esse trabalho busca referências num eixo de estudos e pesquisas denominado de Geografia da Infância. Esse campo aponta para a ideia de infância não apenas na sua dimensão cultural, mas também geográfica. Trata-se de um elo entre os estudos sobre as crianças e o estudo do espaço. Aliada a uma concepção nova que os estudos da infância vêm trazendo sobre os pequenos (SARMENTO, 2009), a Geografia da Infância nasce com o pressuposto de que os pequenos são criadores e produtores do espaço, não meros consumidores e/ou receptores de produções ou produtos espaciais dos adultos. Constroem suas territorialidades, dão nomes aos diferentes espaços, analisam a paisagem – tudo a seu modo, de maneira diferenciada do adulto.

1. Referenciais teórico-metodológicos

Este trabalho tem três princípios teórico-metodológicos norteadores: os novos estudos sociais sobre a infância (em especial a Sociologia da Infância e a Geografia da Infância), a compreensão dos fenômenos de aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores e as estratégias etnográficas.

Os novos estudos sociais sobre a infância buscam se afastar de uma visão “preparatória” das crianças, que compreende que as principais funções sociais de um indivíduo são realizadas quando ele é um adulto pleno. Nessa concepção tradicional, ela é vista como preparação para um mundo adulto, enfatizando sempre o seu futuro, nunca o seu presente (QVORTRUP, 2010), considerada como desprovida de instrumentos ou linguagens particulares. A criança não é produtora de cultura e, portanto, não está integrada à sociedade.

Entretanto, a partir da década de 1970, novas pesquisas começaram a compreender a infância com outro olhar. Reunidos sob a categoria “novos estudos sociais sobre a infância”, esses cientistas estavam tentando romper com a perspectiva tradicional, afirmando que elas são produtoras de culturas, linguagens e instrumentos e buscando observá-las através delas próprias, abandonando “adulto-centrismos” típicos que a marcaram. Nessa perspectiva, é possível falar de um modo particular com que esse grupo social se relaciona com espaços através das culturas infantis.

As culturas da infância exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua acção no espaço público e privado. [...] as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2009, p. 23).

Dentre as ciências sociais preocupadas em trazer esses novos olhares sobre a infância, podemos incluir a Antropologia, a História, a Geografia e a Sociologia – sendo esta última a que mais avançou teoricamente para compreender nossas crianças. Qvortrup, Sarmento, assim como Prout¹, Corsaro e, aqui no Brasil, a coletânea organizada por Faria e Finco² são importantes representantes desse campo da Sociologia da Infância.

1 PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.

2 FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

A Geografia da Infância é a área que se empenha em aproximar os estudos sociais sobre a infância do espaço geográfico e suas diferentes instâncias (paisagem, território, lugar, região, etc.). Desde que nascem meninas e meninos percorrem diferentes espaços, como parques, creches ou bibliotecas, operando relações sociais diversas. É essa linha de investigações que vai buscar desvendar quais são as particularidades presentes na forma como as crianças interagem com o espaço geográfico.

A Geografia da Infância como campo de estudos surgiu no contexto dos estudos culturais acerca do espaço geográfico, notadamente a partir da década de 80 do século XX, sobretudo em países como a França e Inglaterra, e depois ganha força em outros locais. Apesar de o termo começar a circular com mais força nesse período, os estudos sobre crianças e espaço são anteriores, conforme afirma Lopes (2013):

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço. (p. 284-285)

Assim, uma abordagem que une a Geografia Cultural ou Humanista e os novos estudos sociais sobre a infância inclui, por exemplo, as representações cartográficas de espaços subjetivos, imaginados e vividos. Trata-se de um afastamento com a Cartografia tradicional, que ainda está excessivamente pautada no espaço euclidiano, nas convenções adultas, na representação da materialidade, etc. A mesma perspectiva que desconsidera percepções e representações das crianças também desconsidera que elas são produtoras de mapas, e apontam para outras possibilidades cartográficas (LOPES, MELLO e BOGOSSIAN, 2013).

A segunda fundamentação teórica relevante para nossa pesquisa é a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Ela busca compreender a criança a partir de seu contexto, evidenciando o caráter histórico-geográfico dos sujeitos, situados em espaços e tempos particulares. Essa concepção teórica nasce da diferenciação em relação à teoria de Jean Piaget, um dos mais consagrados cientistas que pesquisou a gênese da construção do conhecimento. Piaget acabou influenciando de forma muito forte os estudos cartográficos e também os de Ensino de Geografia. Uma das principais críticas a Piaget vem de Ratner (1995), que acusa o autor de fazer uma abordagem universalista do desenvolvimento infantil. Para ele,

Piaget tendia a postular a existência de fatores biológicos que geram formas universais de desenvolvimento cognitivo. Embora muitas vezes afirmasse que o desenvolvimento cognitivo emergia da interação com o meio ambiente, as formas dessa interação eram estruturas de maneira inata. (RATNER, p. 103).

A teoria histórico-cultural busca compreender o desenvolvimento a partir do encontro entre a filogênese, sociogênese e ontogênese. Para Ratner, os mecanismos psicológicos devem ser compreendidos no seu contexto cultural, para não cairmos em generalismos. Nesse sentido, enquanto Piaget se referia às crianças que estudou como “a criança”, Ratner e outros autores da teoria histórico-cultural – como o próprio Vygotsky – apontam que é importante fazer distinções contextuais.

Também é importante considerar que as antigas traduções de Vygotsky são indiretas, feitas a partir de traduções para o inglês, alemão ou espanhol, e por isso não permitiam um estudo mais aprofundado e preciso da obra deste autor. Zoia Prestes aponta, por exemplo, que a obra *A Formação Social da Mente* não foi escrita por Vygotsky, mas organizada por autores ingleses que compilaram textos diversos do autor soviético, o que, evidentemente, poderia acarretar em interpretações imprecisas dos textos originais (PRESTES, 2012). Por isso, faz-se necessário acompanhar a revisão das teorias vygotkianas a partir das novas traduções diretamente da língua russa para o português.

Um dos conceitos da teoria histórico-cultural mais relevante para compreender a forma como meninos e meninas se relacionam com o espaço geográfico é a vivência. Ao contrário da ideia que ficou consagrada, de que Vygotsky era interacionista ou sócio-interacionista, quando fala a respeito da vivência, este autor expressa a ideia de unidade, e não de interação. Para ele, a vivência está ligada a experiência sensorial, mas também leva em conta as particularidades da personalidade da criança que vivencia um dado acontecimento, pois crianças sob influência de um mesmo meio respondem de maneiras diferentes. “Se nós tivermos em vista duas pessoas de dois padrões constitutivos diferentes”, diz Vygotsky, “então um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas” (2010, p. 687).

Vygotsky não utiliza expressamente o conceito de espaço, mas se refere ao meio como fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das formas de ação das crianças, não meramente como “palco” ou “assistente” do desenvolvimento. Meio é o espaço de contato da criança, onde ela cresce e se relaciona com sujeitos e objetos sociais. É o seu mundo, o que ele conhece e tem acesso, incluindo situações de sua vivência, e ele se expande na medida em que ela se desenvolve. (VYGOTSKY, 2010)

Para este autor, o mundo distante não existe para um recém-nascido. O que existe é o mundo que se refere ao bebê dessa idade, isto é, um “espaço estreito”, formado por objetos ligados ao seu corpo.

Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre

a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento. (Idem, p. 683)

Isso fica bastante claro quando Vygotsky busca compreender o desenvolvimento da fala nas crianças pequenas. Como elas não possuem conceitos gerais prontos sobre as palavras do mundo adulto, elas as utilizam de maneira concreta e imaginam a realidade do seu entorno de maneira distinta. O meio é, portanto, uma peça fundamental do desenvolvimento infantil e não deve ser tratado como estático e nem unicamente exterior ao sujeito. Aqui Vygotsky demonstra uma compreensão dialética sobre a relação criança-meio. Ele afirma que

O meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio (Idem, p. 691).

Em alguns dos aspectos, o meio se apresenta como o resultado final do processo do desenvolvimento. Ainda em relação à fala, Vygotsky afirma que as crianças começam utilizando sons e palavras monossilábicas, mas o meio já possui uma linguagem com uma gramática estruturada, através das falas dos adultos. Esse meio entra em contato com as crianças e conduz o seu desenvolvimento. Em outras palavras, o desenvolvimento de meninos e meninas só ocorre graças à vivência com o meio, que dispõe da forma desenvolvida, com extenso vocabulário e forma sintática. O mesmo ocorre com o raciocínio aritmético e com todos os outros saberes construídos na história da humanidade. A coexistência de uma forma primária com uma mais desenvolvida não ocorre no desenvolvimento biológico ou histórico das sociedades, mas no desenvolvimento subjetivo do indivíduo, o que demonstra a particularidade ainda maior do mundo infantil (Idem, p. 693-694). Como a criança não é passiva nesse processo, ela cria, inventa e reinventa a própria humanidade constantemente, tornando-se potencial produtor de nossas histórias e geografias.

As investigações com crianças pequenas, no entanto, possuem mais um diferencial importante. Como são um grupo social com características próprias e com uma forte identidade coletiva, alguns pesquisadores vêm propondo a utilização de estratégias etnográficas para desenvolver seus estudos. Aliado à pesquisa qualitativa, esse método possibilita a observação e a participação no cotidiano das crianças, sem procurar leis gerais ou teorias universais, mas compreendê-la em sua própria totalidade.

Assim, busquei ao máximo desenvolver questões de pesquisa só depois que tivesse começado a observação. Escolher um tema *a priori* é um pressuposto de quem desenvolve pesquisa e dele sempre se desdobram questões a serem compreendidas. Tudo isso,

porém, não pode se tornar uma camisa de força que impeça o diálogo com o campo e, no meu caso específico, de meninos e meninas reais e temas de seus interesses.

Delgado e Müller apontam para o desafio que é fazer pesquisa etnográfica com crianças, pois precisamos nos desfazer de nossas concepções modernas sobre ciência. As autoras defendem citando Geertz, que

qualquer proposta de uma teoria geral a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia. Nesse sentido precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender. (DELGADO E MÜLLER, 2005, p. 3).

As autoras ainda tocam em um ponto caro para quem faz pesquisa com crianças. “Somos adultos e identificados pelas crianças como outro” – dizem elas – “e muitas vezes nossa aproximação com elas não é tão simples” (Idem, ibidem). William Corsaro, um dos nomes mais importantes dos estudos sociais da infância que defende e desenvolve estratégias etnográficas, sustenta que certas diferenças entre adultos e crianças (especialmente o tamanho físico) podem não ser plenamente superadas e, portanto, aconselha alguma forma de participação limitada ou periférica (2005). Mesmo assim, afirma ele, a entrada em campo e a participação do cotidiano delas é uma tarefa gradual. Tornar-se um etnógrafo das culturas infantis, para ele, envolve posicionar-se em algum espaço geralmente ocupado pelos pequenos e aguardar que alguém interaja de alguma forma com ele, a partir da curiosidade e do interesse da própria criança.

as crianças começaram a reagir à minha presença (perguntar quem eu era) e a me convidar para brincar com elas. Embora me deixassem observar e, em muitos casos, participar até certo ponto das suas brincadeiras, minha aceitação foi gradual. (CORSARO, 2005, p. 456)

A abordagem etnográfica traduz-se como a melhor forma de se aproximar com profundidade de meninas e meninos em uma instituição de ensino. A compreensão de suas lógicas próprias e de suas culturas não é possível a partir de uma observação distante, “neutra” ou apenas de fundamentações teóricas. Estas não são amarras, mas estudos embasados que contribuíram para fundamentar e dialogar com nossa prática.

2. Cartografia com crianças

Nosso estudo foi desenvolvido no ano de 2012 na Creche-UFF, unidade federal de educação infantil localizada no município de Niterói, RJ, vinculada à Universidade Federal Fluminense. Os sujeitos de nossa pesquisa foram crianças de 4 a 6 anos que

estudam na Creche, em um dos três grupos de trabalho da instituição. Realizamos observações participantes, anotações, registro em áudio e vídeo e fizemos algumas intervenções no horário das aulas, em dias acordados anteriormente com as professoras responsáveis pela turma. Essas intervenções foram marcadas por conversas na “rodinha”, pela conversa e/ou apresentação de representações espaciais adultas (mapas, maquetes e desenhos adultos), seguida pela realização de produções pelas crianças.

Um dos trabalhos realizados por um menino segue abaixo (Figura 1). Podemos observar um desenho rico, cheio de personagens e objetos das mais diferentes formas e nas mais diversas posições. Os personagens estão com objetos sobre suas cabeças, que foram explicadas como sendo chapéus. Os demais objetos são doces, balas, bolas e enfeites. Trata-se de uma festa de aniversário.

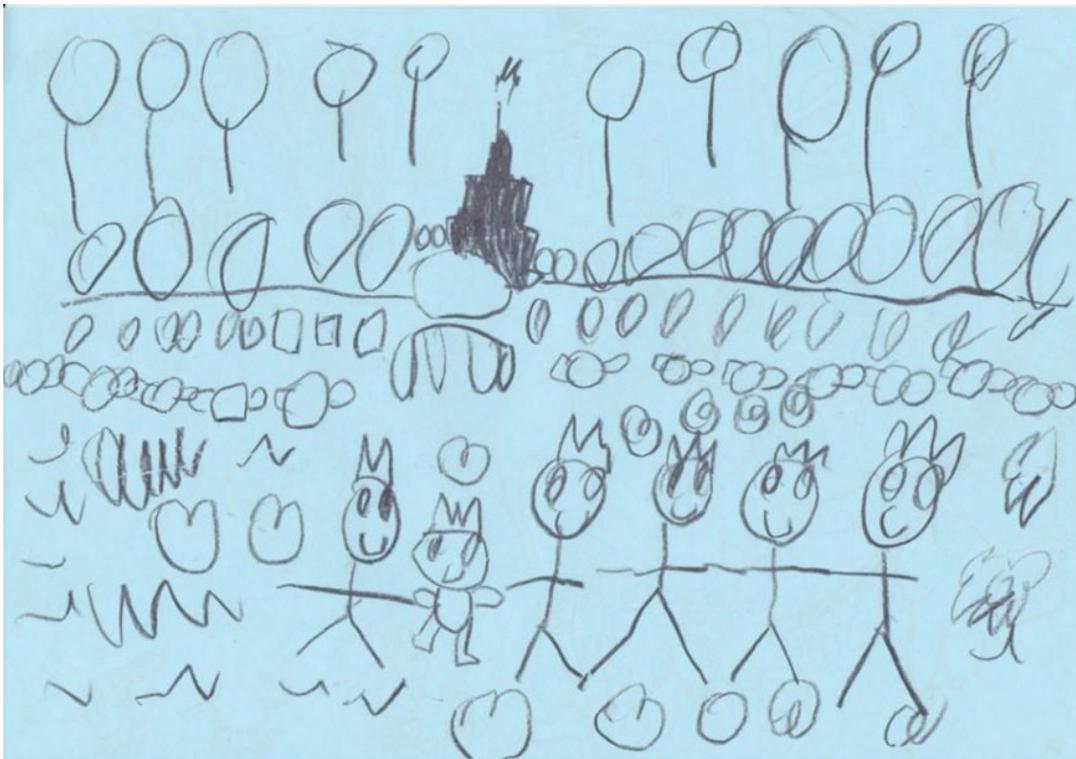


Figura 1: Um mapa da creche

Para a correta interpretação do trabalho, é preciso notar que no dia da produção do desenho, era o dia de aniversário da boneca Júlia, que vive na creche. Elementos do então tempo presente aparecem no desenho, evidenciando uma interpretação híbrida, onde espaço e tempo se entrecruzam na criação infantil.

A mesma atividade, de produção de um mapa da creche, levou uma menina ao desenho abaixo (Figura 2). Nele podemos observar que ela relaciona o mapa à representação do globo. Podemos observar o formato da Terra, pequenas porções de terras, que são continentes ou ilhas, envoltas em uma grande porção de água,

os oceanos. É importante observar que ela percebeu que o desenho encontrava-se incompleto quando resolveu finalizá-lo, pois, segundo ela, “já estava cansada de pintar o mar”. A mensagem, no entanto, já estava clara, e ela foi brincar de outra coisa após explicar o significado do seu desenho.



Figura 2: Outro mapa da creche

Como nosso interesse não está centrado apenas nos produtos, mas também nos processos, é importante registrar algumas das falas de meninas e meninos ao longo da pesquisa. Isso porque o sentido moderno de infância foi construído segundo o princípio de déficit ou de ausência, seja de direitos políticos, de representatividade, de pensamento abstrato ou de fala (*infans* – do francês, aquele que não fala) (SARMENTO, 2003). Portanto, nessa nova forma de se fazer pesquisas sobre a infância, é importante considerar a fala das crianças para desvendar as mensagens contidas nos desenhos. Teremos maior clareza de suas intenções e objetivos se for possível acompanhar a produção, e não apenas receber o produto acabado.

Um dia, conversamos sobre o que era e para que servia um mapa. Alguns disseram que servia para a gente não se perder, outros para a gente achar um lugar e outros ainda disseram que servia para poder chegar a algum lugar. Depois dessa breve conversa, pedi que eles desenhassem um mapa da creche. Uma das crianças trouxe um mapa cheio de linhas tortuosas que ligavam uma pessoa, que estava desenhada em um canto da folha, a um X, no outro extremo. Perguntei do que se tratava e ele disse que era o mapa do tesouro, e que a linha era o caminho que a gente ia “cavando, cavando e cavando até chegar ao tesouro”. Perguntei onde está creche e ele respondeu, de imediato, “a creche tá dentro do tesouro”. (Nota de campo nº 3)



Figura 3: “A Creche tá dentro do tesouro!”

3. Considerações Finais

O trabalho desenvolvido apresentado neste texto e em outras investigações serviu para desvendar alguns achados que apontam caminhos para a compreensão mais apurada das lógicas infantis e permitem novos desdobramentos. Foi possível perceber a forte presença da fala durante as produções, inclusive influenciando os desenhos de outras crianças, quando elas sentam próximas, por exemplo. Além disso, as crianças não olham o espaço representado, apesar de estarem livres para isso, fazendo seus desenhos de memória.

Também foi possível notar que elas possuem conhecimentos apurados e detalhados sobre espaços de seu cotidiano, ao apontar para algumas imprecisões de uma maquete da creche realizada por um adulto e compreendem a totalidade com precisão, em oposição à antiga noção de que seu raciocínio é fragmentado ou compartimentado. A representação através do desenho expressa formas particulares das crianças perceberem o mundo, através das culturas infantis, e o mapa infantil, mais especificamente, apresenta-se como representação dinâmica do espaço.

Com a pesquisa, também pudemos desconstruir alguns “mitos” estabelecidos sobre as crianças, como a ausência de relações lógicas entre os fenômenos que elas observam. Além disso, o trabalho identificou que o mapa é comumente associado a algo que faz parte dos seus cotidianos, como na brincadeira de caça ao tesouro. Percebemos

a utilização de um instrumento do mundo adulto de maneira própria, apropriado pelas crianças com o intuito de ressignificar e geografar o seu próprio mundo.

Este trabalho buscou apresentar esse outro olhar espacial para as crianças. A partir de suas inquietações, pudemos construir conhecimento junto a elas, ensinando conceitos e categorias adultos e aprendendo conceitos e categorias infantis. A Educação Infantil é um dos primeiros lugares onde podemos pautar um desenvolvimento dialógico do ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, tão importante para o processo de *indivíduo-ação*, que pense sobre a sua condição de ser e estar no espaço geográfico.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo CNPq. Além dele, agradeço o apoio institucional do Laboratório de Ensino de Geografia da Universidade Federal Fluminense e da Creche-UFF.

Referências

CORSARO, William. 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. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DELGADO, Ana e MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. Anais da 28ª reunião anual da ANPEd. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf>>. Acesso em 14 de julho de 2013.

LOPES, Jader J. M. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Educação Pública, Cuiabá, vol. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago., 2013.

LOPES, Jader J. M.; MELLO, Marisol B.; BOGOSSIAN, Thiago. **Por uma Cartografia com crianças**: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2013, pp. 69-83.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

RATNER, Carl. Universais psicológicos, verdadeiros e falsos. In: **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: Aplicações contemporâneas. (p. 97-125) Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Minho: CEDIC, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>. Acesso em 19 de julho de 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais**. O social em questão. Departamento de Serviço Social, PUC-Rio. Ano XX, nº 21, 2009.1, p. 15-30.

VYGOTSKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

Trabalho Enviado em 19/03/2014

Trabalho Aceito em 19/04/2014