

GEOGRAFIA ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS DA CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS: CONSTRUINDO MAPAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

Bruno Muniz Figueiredo Costa*
Cassiano Caon Amorim**

Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões sobre uma experiência no ensino de Geografia desenvolvida durante o ano de 2012 nos módulos de ensino especializado do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, com crianças do sexto ano do ensino fundamental. *Como as vivências geográficas das crianças se tornam presentes nas práticas escolares? As crianças são contempladas pela Geografia Escolar em sua condição de sujeitos situados geograficamente?* – são algumas inquietações que buscamos responder.

Palavras-chave: Mapas vivenciais. Cartografia com crianças. Geografia escolar. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

“A atividade foi muito interessante. E gostei do modo como os professores perceberam que a nossa visão do mundo, do relevo, do lugar onde estamos, onde vivemos, também é importante, para a sociedade, ou pelo menos, para nossa formação (...).”

M. F.¹ – 12 anos

A Geografia escolar com crianças desperta o nosso interesse por toda a riqueza de expressões variadas dos processos e dinâmicas espaciais que estes sujeitos, cotidianamente, nos apresentam em suas práticas na escola. A utilização da expressão *com crianças* ao invés de *para crianças* resume o nosso olhar. A mudança de pronomes nos ajuda a falar com e sobre sujeitos sociais ativos, cujas lógicas geográficas próprias interferem no movimento do mundo.

Ao lermos o relato acima na epígrafe do texto, percebemos que o fato de ter a sua visão de mundo contemplada por uma prática de ensino é para a estudante algo muito enriquecedor e marcante. Isso reafirma nossa intenção de desenvolver propostas e metodologias de ensino em que as crianças e os outros estudantes sejam colaboradores, que trabalhem junto, participando ativamente da condução de seus estudos e de seu desenvolvimento.

As reflexões que este texto traz referem-se à produção de mapas que foram construídos utilizando uma metodologia denominada mapas vivenciais (LOPES, 2012b). Temos tentado criar, junto com elas, uma metodologia de ensino em que a cartografia traga novas possibilidades de representação e leitura do espaço geográfico, além de lhes garantir a autoria na produção dos seus mapas.

* Doutor em Geografia Humana pela USP e professor do CAp. João XXIII/UFJF. E-mail: bruno-muniz@hotmail.com

** Doutor em Geografia Humana pela USP, professor da FACED e do PPGE/UFJF.

1. CARTOGRAFIA ESCOLAR E AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS

“Para mim é muito importante o módulo de mapas vivenciais, pois além de representar o nosso lugar e mostra também as nossas histórias de nossas vidas.”

L. – 12 anos

A transcrição do comentário acima nos indica o quanto a cartografia trabalhada na escola pode tornar-se especial ferramenta do processo de representação e, portanto, de significação do mundo. Nossas crianças têm muito a dizer sobre o que vivem e onde vivem, ou seja, sobre a Geografia que constitui tais vivências. Acreditamos que seja possível uma representação cartográfica das vivências, considerando em tais possibilidades representativas a autoria infantil.

Tradicionalmente, as crianças tiveram suas vozes sufocadas por uma concepção hegemônica de infância tomada pelas ausências, pelo que lhes falta para atingir aquilo que se considera completo: a condição adulta. No entanto, na clareza de suas palavras, o estudante afirma a importância de representar seu lugar e história de suas vivências, deixando pistas de que sua ação no mundo ultrapassa a concepção simplificadora de que é preciso *“crescer para virar gente”*.

Para Heywood (2004, p. 10), até a modernidade, a criança no mundo ocidental era considerada meramente um adulto imperfeito. Mesmo que o olhar sobre a criança tenha assumido algumas variações ao longo do tempo, guardou como aspecto comum a importância atribuída à criança como ser em potencial, e não pela criança em si.

A infância, por sua vez, era tomada como etapa fundamental de preparação para a vida adulta. Era necessário encontrar mecanismos para “(...) transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo” (*idem*, p. 11).

De alguma maneira, o que as crianças nos dizem é que essa concepção naturalista não se sustenta, ou, pelo menos, para nós educadores, tal concepção não deve ser mais reforçada. Afinal, ele se apresenta como um sujeito situado no tempo e no espaço, com histórias e lugares que chama de “nossos”.

Apoiados em James e James (2001, p. 1), e Jenks (2002, p. 186), selecionamos três importantes aspectos do que denominavam nos anos 1990 o *“novo paradigma”* para a Sociologia da infância:

- *Infância como construção social* – aquilo que se concebe como infância varia de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que se insere. Portanto, não há um modelo único de infância, o que nos possibilita falar em crianças e suas *infâncias*.
- *Criança variável de análise social* – a criança é passível de análise por si mesma, e não pelo que há de ser, assim como outras categorias, como classe, gênero e etnia.
- *Crianças sujeitos sociais ativos* – crianças participam ativamente na condução de suas vidas e daqueles com os quais convivem, interferindo do sistema cultural ao qual se insere, produzindo, portanto, histórias e geografias.

Nas relações que a criança estabelece desde o seu nascimento, o mundo lhe é apresentado pela mediação do outro – seja um adulto ou outra criança –, pelos sistemas simbólicos existentes na cultura. Através de tais relações, nossas crianças conduzem o seu desenvolvimento, construindo e elaborando suas interpretações do mundo. Dessa forma, colaboramos com o desenvolvimento do outro ser humano através das vivências compartilhadas, mediadas pela cultura (PRESTES, 2010, p.129)².

Segundo Vigotski,

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, 2010, p. 686).

Vemos no conceito de *vivência* uma dimensão que também é geográfica. Essas são questões definidoras de uma perspectiva teórica e metodológica, que estão expressas nas falas das crianças. Ao utilizar os termos *nosso lugar* e *nossas histórias de vida*, elas explicitam que a sua trajetória de vida não se dá isoladamente. Ao contrário, é no lugar, ou num conjunto de lugares, que sua história de vida se faz, na vivência com as outras crianças, com os adultos e com outros sujeitos. A potencialidade do espaço geográfico na constituição dos sujeitos está expressa, em nossa interpretação, nos termos *nosso lugar* e *nossas histórias de vida*.

A escola é incluída nessa reflexão como um privilegiado espaço-tempo na esfera de mediações. Afinal, nesse lugar, pensado intencionalmente para promover o desenvolvimento das crianças, boa parte do patrimônio cultural humano lhes deve ser apresentado. Além disso, ao mesmo tempo em que aproxima as suas vivências, ajuda a produzir e promover o diálogo entre suas interpretações do mundo, possibilitando-lhes construir novas, outras interpretações, (re)construindo, assim, o mundo e a si mesmas, dialeticamente.

Dentre os diversos artefatos culturais que a escola apresenta às nossas crianças, está o mapa. Isto não quer dizer que as crianças tenham contato com o mapa apenas na escola, mas é nas aulas de Geografia, principalmente

pelo trabalho com a cartografia escolar, que nossas crianças passam a ter maior contato com a linguagem gráfica e com os mapas em uma perspectiva escolarizada.

Sabemos de vestígios de representações semelhantes a mapas que datam de milhares de anos, presente, portanto, nas práticas das sociedades mais antigas. Segundo Santos (2002), é a partir do século XVI que a ocorre uma guinada na cartografia, por conta das expansões marítimas europeias e do desenvolvimento das técnicas cartográficas. Afinal, eram necessários aos exploradores conhecimentos como medidas, distâncias e demais características dos novos espaços desbravados.

Desenvolve-se uma concepção de representação geométrica do mundo como algo quantificável, mensurável e totalmente apresentada pelos mapas. Hegemônica até os dias atuais, a visão cartesiana do mundo alimenta a cartografia através de seus sistemas e projeções, que são de grande importância, apesar de sua quase exclusividade enquanto técnica de representação da superfície terrestre ofuscar outras formas possíveis de se representar cartograficamente os fenômenos do espaço geográfico. No entanto, acreditamos que, apesar de ofuscar, não elimina a existência de outras possibilidades. As vivências e trajetórias dos sujeitos em suas Geografias transbordam o discurso quase exclusivo da cartografia tradicional.

Quando tratamos da cartografia escolar, percebemos que os mapas oferecidos às crianças na escola geralmente já estão prontos e trazem a visão de um espaço ordenado, homogêneo, racional e cartesiano. Essas oportunidades de aprendizagens sobre (das) representações cartográficas são relevantes para um conjunto de saberes fundamentais aos estudantes. No entanto, entendemos que elas não sejam as únicas possíveis de serem elaboradas, principalmente quando consideramos que representar em mapas os fenômenos e, quiçá, as vivências geografizadas, requer muito mais do que traçar ângulos, retas, linhas, círculos, etc; indo

muito além de colocar em mapas os objetos que estão nos lugares. No âmbito escolar, acreditamos que essa possibilidade tem se configurado como um bom exercício para se pensar sobre os espaços geográficos e seus sujeitos.

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

As observações de Pérez (2005), corroboram com essa nossa abordagem

As feitura do espaço materializam-se nos mapas que as crianças traçam. A descrição de seus percursos é uma atividade conceitual – a produção do mapa permite a criança colocar em diálogo os saberes (e conceitos) cotidianos com os saberes (e conceitos) científicos – de ampliação seus conhecimentos sobre o espaço e sua leitura de mundo. (Grifo da autora. PÉREZ, 2005, p. 16)

Assumindo os riscos de se pensar e propor alternativas ao trabalho de cartografia com crianças é que, desde o ano de 2011, desenvolvemos um curso de cartografia escolar no qual temos insistido em uma cartografia produzida pelos(as) estudantes, para que nos aproximemos mais de suas vivências no espaço geográfico e que também lhes possibilite novos campos de significação a partir da construção de cartografias próprias.

2. MAPAS VIVENCIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF

Situado em Juiz de Fora/MG, o CAp.³ João XXIII é uma unidade de ensino da Universidade

Federal de Juiz de Fora, contando com turmas de ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos), ensino médio e educação de jovens e adultos, além de diversos projetos voltados para a comunidade. Como um CAp., tem como uma de suas funções o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, a serem trabalhadas com estagiários e bolsistas das licenciaturas.

Em sua grade curricular, o CAp. conta com os módulos de ensino especializado. Trata-se de propostas alternativas e experimentais criadas pelos professores que oferecem aos estudantes a oportunidade de estudar temas específicos, com metodologias novas, de acordo com o interesse de cada um. Cada turma cursa determinado módulo durante um trimestre, dividida em dois grupos de aproximadamente 15 crianças, cada um deles orientado por um professor, com um encontro de cinquenta minutos por semana.

Em 2011⁴, oferecemos para as turmas do sexto ano do ensino fundamental um módulo denominado *Mapas Narrativos: olhares para o espaço vivido*⁵. Essa já era uma tentativa de viabilizar um curso construído com a colaboração das crianças. Essa atividade tem inspiração na metodologia dos mapas narrativos, em que as representações cartográficas e seus recursos visuais são complementados por narrativas biográficas através da fala e da produção textual (LOPES, 2012, p. 163). O curso desenvolvido ao longo de 2011 foi sofrendo uma série de modificações e reelaborações, de acordo com as contribuições e sugestões trazidas pelas crianças, professores e demais participantes.

Embora fosse uma importante possibilidade, a perspectiva dos mapas narrativos não dialogava plenamente com os referenciais teóricos que compartilhamos, especialmente a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. De base fenomenológica, o mapa narrativo olha para a subjetivação. Porém, por meio dos estudos implementados junto aos grupos de pesquisa já mencionados, entendíamos que o mapa é uma representação inseparável do processo vivencial dos

sujeitos. Portanto, permanece no “entre” do sujeito e seu meio, na unidade de vivência.

Em 2012, o módulo de aprendizagem foi reelaborado, passando a ser chamado de módulo de mapas vivenciais do CAp. João XXIII/UFJF. A partir do entendimento de que as crianças produziam uma representação de suas vivências compartilhadas com seus pares e adultos, reorganizamos as atividades para que privilegiasse suas cartografias a partir dessa concepção. Para contextualizarmos o leitor, é importante lembrarmos que a atividade foi realizada com crianças do sexto ano do ensino fundamental, com idade média entre 11 e 12 anos. Além disso, o fato do ingresso no CAp. ser por sorteio, e garantir a vaga de cada criança desde o primeiro ano do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, traz ao módulo crianças que já convivem no espaço do CAp. há, pelo menos, seis anos, em sua maioria. Estas são as características que nos fizeram manter a escola como espaço privilegiado pelas cartografias das crianças.

As atividades envolvendo a construção dos mapas do CAp. com as crianças foram organizadas em três grandes eixos, os quais serão aqui brevemente apresentados:

História da Cartografia: nesse primeiro momento do trabalho, discutimos com os(as) estudantes a importância da cartografia para a sistematização do conhecimento humano sobre o mundo. Para tanto, realizamos um resgate de sua história, desde os primeiros registros até o desenvolvimento das tecnologias mais contemporâneas de representação da superfície terrestre. As crianças vão percebendo como a produção cartográfica está atrelada ao contexto sociocultural, às condições técnico-científicas disponíveis, bem como a importância dos elementos que constituem um mapa.

Para o desenvolvimento desse momento, utilizamos imagens de mapas antigos, filmes, GPS e animações disponíveis em sites da internet. Constitui-

se em um importante momento, no qual se tem possibilitado às crianças ter acesso às representações diversas da superfície terrestre, reforçando sua importância e contribuição.

Reflexões sobre as vivências: o segundo momento é dedicado ao registro das vivências das crianças no espaço escolar, sendo uma oportunidade para que elas reflitam sobre a importância do espaço em seu cotidiano e se reconheçam como sujeitos geográficos de fato. São atividades propostas para que as crianças possam levantar outros atributos de suas vivências que, geralmente, não são contemplados quando trabalhados pela cartografia escolar. A seguir, apresentamos algumas atividades que desenvolvemos no decorrer dessa etapa do trabalho:

- Fotografias do CAp. – a turma foi organizada em pequenos grupos e a eles era proposta a elaboração de um roteiro de visita no colégio. Era como se os estudantes criassem um guia da escola. Eles deveriam refletir sobre os lugares que um visitante precisaria conhecer, e que julgassem mais importantes neste espaço. Posteriormente, produziram fotografias dos lugares e elaboraram argumentos que justificassem suas escolhas.
- Visita guiada – os grupos da atividade anterior receberam visitantes (estudantes do curso de licenciatura em Geografia, estagiários no CAp.) e, de posse do roteiro de visitas, elaborados anteriormente com as fotos impressas, guiaram os visitantes pelo espaço do João XXIII, apresentando os lugares e suas justificativas para tais escolhas.
- Contação de histórias – as crianças foram convidadas a refletir sobre todo o período em que estudaram no CAp. Esse momento serviu para que elas rememorassem vivências que

considerassem interessantes e significativas nesse espaço. Solicitamos, também, que as crianças falassem sobre o que recordaram. As narrativas poderiam ser sobre qualquer assunto, desde episódios alegres, difíceis, tristes, de mudanças, entre outros que, porventura, também se recordassem ou tiveram alguma participação.

- O uso da planta do CAP. – as atividades guardavam dois objetivos: compreender as transformações sofridas pelo espaço da escola; e incluir na planta elementos das vivências que as crianças consideravam importantes de serem também cartografadas, ou seja, que deveriam estar presentes no mapa do CAP. Nessa tarefa, solicitamos às crianças que caminhassem pelo espaço da escola, que fossem a lugares que gostariam de ver representados, que observassem os detalhes que não constavam no mapa já conhecido da escola.

Outras cartografias possíveis: neste terceiro momento, as crianças foram convidadas a repensar a representação do espaço da escola pela planta e como seriam outras possibilidades de cartografia que não estivessem necessariamente calcadas nos modelos convencionais. Como sujeitos geográficos de fato, as crianças puderam reconhecer-se como produtoras de suas próprias cartografias. As atividades propostas foram:

- Base – chamamos de base a delimitação que fizemos do Colégio de Aplicação a partir de uma imagem de satélite em um plano vertical, impressa em papel A4. Apesar do receio de limitar a representação das crianças à perspectiva de tal plano, percebemos que elas não se restringiram, necessariamente, a isso. Ao contrário, ousaram extrapolar as delimitações e

visões, criando estratégias de representações e trabalhando também em outros planos.

- Vegetal – com uma folha de papel vegetal A4, as crianças deveriam criar simbologias e estratégias para responder, representando no mapa, as seguintes questões: *Quais lugares você gosta e quais você não gosta? Quais lugares você acha bonito e quais você acha feio? Em quais lugares você pode ir sozinho e em quais não pode ir? Que lugares te causam medo? Quais são os lugares que você mais frequenta e quais são os que você menos frequenta? Imagine transformações que você gostaria que acontecessem no espaço da escola e tente colocá-las no mapa.*

Estas questões foram definidas pelos professores já no módulo de 2011 e foram reelaboradas de acordo com as demandas apresentadas pelas crianças. A última questão, inclusive, trabalha uma possibilidade da cartografia em uma dimensão prospectiva, em que a criança imagina o que poderia ser. Após o procedimento vegetal, encerra-se o aspecto gráfico do mapa. A produção encontra-se nas condições apresentadas pela figura a seguir:



Figura 1 – Mapas vivenciais de crianças do Colégio de Aplicação João XXIII.

Fonte: Elaborada pelos autores.

De posse da produção gráfica, as crianças continuam a produção de seus mapas em outras duas atividades:

- Entrevista – ao longo dos momentos da base e do vegetal, as falas das crianças

durante as representações foram registradas pelos professores, estagiários e bolsistas, viabilizando a organização de entrevistas semiestruturadas. Nosso objetivo era contemplar a linguagem verbal das crianças em seus mapas, reconhecendo em tais falas aspectos geográficos de uma vivência que nem sempre são cartografáveis. As entrevistas eram personalizadas e as crianças, organizadas em duplas, entrevistavam os seus colegas e faziam os registros.

- Texto – além da produção, gráfica e oral, contemplamos também a linguagem escrita, através da produção de textos, que foram considerados como mais uma possibilidade de representação do espaço geográfico. As crianças deveriam refletir sobre suas vivências a partir das representações gráficas e das entrevistas que concederam e, então, produzir os seus textos sobre tais vivências.

Entendemos que a sequencia metodológica expressa por: base, vegetal, entrevista e texto, não possam ser considerados separadamente. Afinal, constituem conjuntamente os mapas vivenciais construídos pelas crianças. A concepção final dos mapas vivenciais⁶ ocorre como no exemplo que compartilhamos a seguir:



Figura 2 – Representação gráfica do mapa vivencial 1.
Fonte: Elaborada pelas crianças.



Figura 3 – Texto escrito do mapa vivencial 1.
Fonte: Elaborado pelas crianças.

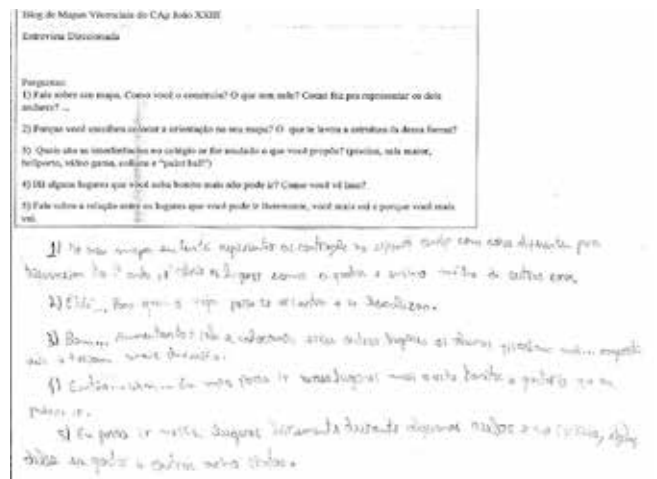


Figura 4 – Entrevista do mapa vivencial 1.
Fonte: Elaborada pelas crianças.

Para Vigotski (2010), sujeito e meio formam uma unidade dialética. É a vivência das situações sociais de desenvolvimento possibilitadas pelo meio que conduz nossa humanização e faz com que os diferentes lugares constituam nossa subjetividade. Tudo isso leva à produção de uma cartografia em que a vivência conduz não apenas à produção de novas estratégias de representação do espaço geográfico, mas também do conteúdo registrado no mapa.

A base entregue para as crianças traz o contorno do espaço da escola em uma visão vertical, o que

dificulta a representação dos prédios com mais de um andar. No entanto, no mapa em questão, a força do que é vivenciado, aliada a estratégias de representação geográfica, possibilitou à criança autora a criação de mecanismos e simbologias que lhe permitiram representar edificações de dois andares em um mapa plano, bidimensional.

De acordo com o título do texto escrito pela criança, o mapa comporta “A vida e as emoções” de um estudante que vivencia o espaço escolar por suas intensidades, na relação com seus pares e nos embates, negociações e conformações com o cotidiano escolar. Possivelmente, as condições adversas em um ano de greve e reposição de aulas tenham dado o tom de inconformismo de suas palavras.

Nesse sentido, um mapa que lhe possibilita refletir sobre diferentes aspectos e usos de um lugar tão presente em suas vivências também lhe possibilita conhecer um pouco mais de si mesmo, e, para nós, leitores de mapas e outras representações do espaço geográfico, tais mapas das vivências possibilitam também um maior conhecimento dessas crianças, que se apresentam como autoras das suas próprias cartografias.

Além disso, as atividades de produção cartográfica também serviram como suporte à atividade imaginária. Em seu mapa, o estudante também partilhou alguns anseios e situações imaginárias de mudanças no espaço escolar, tais como um heliporto, área de *paintball*⁷ e sala de videogame.

Podemos dizer que produzir mapas com crianças nos possibilita apresentar os métodos tão bem fundamentados pela cartografia sistemática, desenvolvendo aspectos da alfabetização cartográfica (PASSINI, 2012), quando nos é possível desenvolver competências e habilidades de elaboração, leitura e interpretação de tais documentos. Acrescentamos que, na metodologia que ora apresentamos, podemos, além de trabalhar com as possibilidades da alfabetização

cartográfica, promover com as crianças e outros sujeitos a construção de seus mapas, dos lugares de suas vivências reais e, por que não, também de lugares imaginários, possibilitando lidar com aspectos, por exemplo, do ordenamento ou planejamento dos espaços, numa perspectiva de fomentar a ação dos sujeitos nos lugares.

Tais experiências com a cartografia com crianças e a elaboração de mapas vivenciais tem configurado em uma experiência ímpar, que busca ampliar as possibilidades de usos de mapas e outros recursos visuais e gráficos com os estudantes, na Geografia escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do módulo de aprendizagem, houve a preocupação com a aprendizagem cartográfica do mapa enquanto uma produção processual. Aproximando as suas vivências dos elementos do mundo adulto, as crianças nos brindaram com cartografias outras, portadoras de suas vivências, representativas das formas-conteúdos reconhecidas por elas ao estarem no mundo, nos lugares.

Um mapa é uma representação, e, como tal, nunca dá conta de representar toda a realidade. Os mapas vivenciais também não representam todas as possibilidades de existência dos objetos e seres na superfície terrestre. Porém, ao contemplar outras linguagens e maneiras de expressão (escrita, oral, fotografias), os mapas vivenciais ganham uma dinâmica (cheiros, sons, sentimentos, movimentos, entre outros) diferente dos mapas tradicionais. As estratégias de representação utilizadas pelas crianças trazem consigo um vasto repertório de possibilidades. Constatamos que, na produção de seus mapas vivenciais, as crianças repensam o espaço vivenciado e nos apresentam suas interações, rearranjos espaciais, conflitos, negociações, subversões do espaço, enfim, suas maneiras de estar, sentir, ver e representar.

Na continuidade do módulo ao longo dos últimos anos, as crianças trouxeram contribuições decisivas, desde a proposição e sugestão de atividades até a sua condução total (como no caso das entrevistas). Certamente, não tentamos fazer uma transposição ou adaptação de uma metodologia de pesquisa. Apenas a utilizamos como inspiração, pelo olhar que dispensam para a vivência dos sujeitos, para o desenvolvimento de uma nova metodologia de se ensinar e aprender *sobre* e ao mesmo tempo, *pelo* espaço geográfico.

As atividades possibilitaram à criança ir além de si, em um movimento revolucionário de apreensão da realidade. Ensinaram ainda aos adultos – professores e estudantes de licenciatura em Geografia – que são possíveis outras estratégias de se aprender coisas sobre o mundo, de maneiras diferentes, sob outra perspectiva, sob outros olhares, e, no dos mapas vivenciais, sob outras representações do espaço, do lugar. Construindo os seus mapas vivenciais, as crianças ressignificaram as suas vivências, imaginaram, fizeram propostas. Em última instância, produziram Geografias.

SCHOOLAR GEOGRAPHY AND CARTOGRAPHIC EXPERIENCES WITH CHILDREN: BUILDING MAPS OF JOÃO XXIII APPLICATION COLLEGE

Abstract

This article presents reflections on an experience in teaching Geography developed during 2012 in Modules of Specialized Education in John XXIII School/UFJF with 6th elementary school students. How geographical experiences of children become present in schoolar practices? Children are covered by the Schoolar Geography in their capacity as subjects located geographically? These are some concerns that we seek to answer.

Keywords: Experiential maps. Cartography with children. School Geography. Geography teaching.

GEOGRAFÍA DE LA ESCUELA Y LAS EXPERIENCIAS DE CARTOGRAFIA CON NIÑOS: HACIENDO MAPAS DEL COLEGIO DE APLICACIÓN JOÃO XXIII/UFJF

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre una experiencia en la enseñanza de la Geografía desarrollado durante el año 2012 en los Módulos de Educación Especializada del Colegio João XXIII / UFJF con niños de 6 años de la escuela primaria. ¿Como las experiencias geográficas se hacen presentes en las prácticas escolares? ¿Los niños están cubiertos por la geografía de la escuela en su calidad de sujetos situados geográficamente? Estas son algunas de las preocupaciones que buscamos respuesta.

Palabras clave: Mapas experienciales. Cartografía con los niños. La geografía de la escuela. La educación geográfica.

NOTAS

- ¹ Os nomes das crianças foram abreviados para preservar suas identidades.
- ² Segundo Prestes (2010, p. 49), o termo russo *perejivanie* (vivência) não indica uma perspectiva interacionista entre sujeito e ambiente social, mas sim de unidade dialética.
- ³ Colégio de Aplicação.
- ⁴ Sobre as atividades desenvolvidas por este módulo, consultar os anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, realizado em Aracaju/SE, em 2012.
- ⁵ Este trabalho foi realizado com a colaboração do GRUPEGE/FACED/UFJF – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia Escolar, coordenado pelo professor Dr. Cassiano Caon Amorim e do GRUPEGI/UFF/UFJF – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância, coordenado pelo professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes.
- ⁶ Para organizar e dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos, elaboramos um Projeto de Treinamento Profissional para criação

de um blog, onde fossem guardadas e exibidas as produções cartográficas das atividades. O blog de Mapas Vivenciais do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF foi desenvolvido pelo bolsista Tacílio Gonçalves da Silva e pode ser acessado pelo link <<http://www.mapasvivenciaisdojoao23.blogspot.com.br>>.

⁷ Jogo em que os participantes simulam uma guerra, armados com brinquedos que disparam balas de tinta.

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

Enviado em 11 de março de 2015.

Aprovado em 11 de abril de 2015.

REFERÊNCIAS

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.

JAMES, A; JAMES, A. L. Children and childhoods: towards a theory of continuity and change. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575, p. 25-37, May 2001. 15 p.

JENKS, C. Construindo a criança. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, p. 185-216, 2002.

LOPES, J. J. M. *Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância*. In: ANDRADE, D. S. B. F.; LOPES, J. J. M. (Org.). *Infâncias e crianças: lugares em diálogos*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012. 217 p.

LOPES, J. J. M. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, Edição Especial, ago. 2012b.

PASSINI, E. Y. *Alfabetização cartográfica e aprendizagem de Geografia*. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012. 255 p.

PÉREZ, C. L. 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. In: ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais Eletrônicos*. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt131241int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

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