



O LUGAR DA GEOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

Laís Rodrigues Campos ¹

RESUMO

O presente texto busca apresentar algumas discussões acerca da Geografia Escolar no Ensino Fundamental - Anos Iniciais a partir de uma revisão sistematizada e crítica dos documentos oficiais curriculares, de modo articulado ao campo de estudos da Geografia da Infância. Para tanto, realizou-se levantamentos documentais e uma análise interpretativa do material coletado nas plataformas governamentais, tendo como referência o conceito de Lugar. Desse modo, observou-se nos dados levantados evidências que revelam as bases epistemológicas que fundamentam os conteúdos geográficos pensados para essa fase do Ensino Fundamental. Além disso, apresenta-se algumas reflexões a serem consideradas no processo de Ensino e Aprendizagem de Geografia para e com crianças deste segmento.

Palavras-chave: Geografia Escolar, Anos Iniciais, Lugar, Epistemologia geográfica.

RESUMEN

Este texto busca presentar algunas discusiones sobre Geografía Escolar en la Educación Primaria - Primeros Años a partir de una revisión sistemática y crítica de los documentos curriculares oficiales, de manera articulada con el campo de estudios de Geografía Infantil. Por ello, se realizaron relevamientos documentales y un análisis interpretativo del material recolectado en plataformas gubernamentales, tomando como referencia el concepto de Lugar. Así, se observó evidencia en los datos recolectados que revelan las bases epistemológicas que subyacen a los contenidos geográficos diseñados para esta etapa de la Educación Primaria. Además, se presentan algunas reflexiones a considerar en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Geografía para y con los niños de este segmento.

Palabras clave: Geografía escolar, Anos Iniciais, Lugar, Epistemologia geográfica.

INTRODUÇÃO

A leitura geográfica é essencial para compreensão do cotidiano e para a leitura de mundo, isto porque, mais do que buscar maneiras de trabalhar os conteúdos geográficos, em diferentes contextos escolares, os professores de Geografia e os professores

¹ Doutora em Geografia (UFG), professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás- laisrodrigues@ufg.br



Pedagogos que ensinam Geografia, precisam possibilitar aos estudantes o entendimento espacial a partir seu cotidiano. E isso, no sentido de compreender que “ensinar Geografia é ensinar por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo.” (CAVALCANTI, 2010, p.7).

Além das bases teóricas que constituem a educação geográfica para análise dos fenômenos espaciais, existem práticas de ensino de Geografia acontecendo em diversos locais, e em diferentes etapas, fases e modalidades de ensino, o que pode enriquecer e ampliar as possibilidades de pensar a Geografia Escolar em cada uma delas.

Entendemos que o professor de Geografia, assim como o Pedagogo, ao abordar na escola o espaço vivenciado pelo aluno, necessita articulá-lo aos instrumentos conceituais (conceitos) do conhecimento geográfico e a dimensão teórico-metodológica da Geografia. Para tanto, é fundamental estabelecer um exercício crítico sobre a realidade e os fenômenos espaciais para não cair no reducionismo geográfico de acreditar que a Geografia é a própria realidade.

Assim, é preciso comprometimento, domínio e clareza dos fundamentos da ciência geográfica para realizar o ensino de Geografia em diferentes contextos e possibilitar o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Nesse ponto, concordamos com Kaercher (1998) ao destacar que:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte da nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (KAERCHER, 1998, p. 74)

No caso do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, a Geografia tem uma função essencial na aprendizagem dos estudantes, visto que, o conhecimento geográfico possibilita a eles as noções iniciais de descobertas do espaço geográfico e de uma leitura de mundo que pode ser empregada pelas crianças. É nessa fase que são desenvolvidas as primeiras habilidades espaciais com as diferentes linguagens utilizadas pela Geografia, de modo articulado as suas vivências.

Desse modo, propomos, aqui, efetuar uma discussão a partir do campo de estudos da Geografia da Infância articulado a análise do conceito de Lugar. Conceito este presente nos documentos curriculares, indicado como referência para essa etapa do Ensino



Fundamental. Objetiva-se, portanto, apresentar uma visão crítica sobre as bases epistemológicas que fundamentam os conteúdos geográficos pensados para o seguimento escolar dos Anos Iniciais, particularmente, no que tange ao conceito de Lugar.

METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em orientação teórico-metodológico que organiza as etapas de elaboração da pesquisa. Desse modo, “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, p. 14, 2012).

Por isso, adotamos nessa pesquisa uma abordagem qualitativa de investigação, visto que, “o objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, p. 79, 2010).

Assim, realizamos a etapa exploratória com algumas fontes de dados para coleta de informações a partir do tema e objeto investigado, cuja busca ocorreu em várias bases de dados. Para conseguir realizar esse levantamento, foi necessário localizar fontes de origem primária como o documento curricular Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, acreditamos que:

Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa. (ALVES MAZZOTTI, p. 181, 1998)

Nessa perspectiva, para obtenção dos dados da pesquisa foi necessário delinear a partir do objeto, o tipo de pesquisa, levando em consideração o procedimento técnico utilizado para a coleta. Na etapa final realizamos uma análise interpretativa do material documental coletado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa conversa se inicia pelo que nos traz Massey (2000). Esta geógrafa tem buscado trazer a imagem de espaço, que não é puro e tão simplesmente físico, mas



intenso, marcante, que modifica e é modificado pelas relações humanas presentes nos distintos contextos e temporalidades. Esta noção de espaço como parte integrante dos sujeitos é, segundo apontam Lopes e Vasconcellos (2006), uma noção social e construção simbólica que se constitui a partir da configuração cultural na qual cada sujeito se insere.

Assim e nesta perspectiva, o espaço tem incidido nos estudos das infâncias por uma faceta ainda pouco explorada: a das interações entre as crianças e seus espaços. Sobre o tema, Lopes (2008) aponta a presença de uma compreensão recorrente acerca das crianças e suas infâncias: como “atopos”, ou seja, de lugar nenhum e “atemporais”, de tempo nenhum o que por consequência nega sua condição de sujeitos sociais possuidores de histórias e geografias. Bem como, as “possibilidades de construção, de ação e de diálogos na produção dos espaços e tempos em que se inserem e as inscrevem na condição de sujeito passivo, e, portanto, possível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos” (LOPES, 2008, p. 74-75).

As tentativas dos estudos mais recentes de redesenhar novas imagens da infância, dando a ela um lugar diferente daquele que nossa sociedade tem destinado às crianças, têm contribuído para a emergência de novos paradigmas no campo científico, e, ao reconhecer a criança como sujeito que também é geográfico, admitimos que o espaço se constitui em um dos elementos que formam a subjetividade das crianças, e isto em função dos sentidos e significados dados a eles, não apenas pelo uso que destes fazem por meio do corpo, mas pelas relações sociais que nele são forjadas (TEIXEIRA; SANTANA, 2014).

Esta perspectiva aponta para a compreensão de estudos em um campo denominado por Lopes como Geografia da Infância, que parte da concepção “de que se a criança é um sujeito histórico, como vem sendo alardeado nos discursos mais contemporâneos, podemos afirmar que ela também é um sujeito geográfico” e as vivências espaciais são unidades formadoras de subjetividades (LOPES, 2009, p. 131; LOPES, 2012). O conceito de vivência aqui colocado vincula-se ao entendimento que o Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância tem empreendido a partir do diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski. Neste ponto, a ideia de “meio” tem uma dimensão relativa, e a vivência se constitui em uma unidade entre o “meio” que é ofertado e a criança (LIMA, 2014). Nas palavras de Lopes (2009):



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 representadas 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 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. (LOPES, 2012, p. 157).

Desse modo, as contribuições dos estudos histórico-culturais de Vigotski (2009) para o campo dos estudos que têm como foco as crianças e suas espacialidades, se relacionam às interpretações que as crianças fazem dos elementos presentes no espaço que lhes é ofertado, segundo as vivências que nele constroem, para que, a partir destas vivências, possam criar algo novo. A atividade criadora, neste sentido, está ligada ao conhecimento prévio de algo já existente na cultura em que a criança se insere, assim como o tempo e espaço a que pertencem.

A relação existente entre a criança e o meio (espaço ofertado) se constitui em uma unidade, que é a vivência. Nesse movimento, o meio não é tido como um elemento determinante da subjetividade da criança, mas como via para isso, pois, enquanto sujeitos que participam ativamente da cultura transformando-a e sendo transformados por ela, as crianças, com suas vivências, fomentam novos arranjos espaciais carregados de sentido e forjados especialmente por seus contatos com o outro.

Nesta perspectiva, destacamos o campo da Geografia da Infância na composição deste texto por identificar, nessa área, estudos que buscam analisar as relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos, em contextos espaciais, específicos ou diversos, revelando os espaços por elas ocupados para além de meros arranjos físicos, mas como lugares dotados de sentidos, que surgem exatamente pelo vínculo que criam em suas relações de cooperação ou conflito forjadas nessas espacialidades. A esse respeito, Zapparoli (2012) argumenta que:

A Geografia da Infância reconhece que todas as experiências humanas são vividas em um espaço geograficamente construído. As interações que se estabelecem entre o indivíduo e o lugar onde se encontra inserido, não são apenas relações físicas, são motes de convivência que envolvem sentimentos, envolvem significações afetivas e culturais. Esse espaço físico não é apenas um pano de fundo para as relações sociais, um palco para a existência humana, mas faz parte de processos de constituição que o indivíduo carregará por toda a vida (ZAPPAROLI, 2012, p. 183-184).



Além disso, este é um dos campos teóricos nos quais os estudos buscam redesenhar novas imagens da infância, considerando as crianças e suas infâncias pela ótica da positividade. Essa tarefa dá-se a partir de uma perspectiva específica: a da Geografia, ao abarcar conceitos chave sistematizados dentro dessa ciência, a saber: espaço, lugar, território e paisagem, dialogando, também, com os conceitos de identidade e infância (LOPES, 2008; 2009).

Assim sendo, elegemos, para as problematizações empregadas aqui o conceito de Lugar como um dos mediadores conceituais da Geografia que se aproxima do conceito de vivência e pode ser explorado nas atividades de cunho escolar com as crianças. Tendo, portanto, a teoria histórico-cultural de Vigotski como fio condutor para empreender o diálogo entre a dimensão da espacialidade presente e vivenciada cotidianamente pelas crianças e as dimensões do conhecimento historicamente sistematizado e tratado na e pela Geografia Escolar, nas quais as ações docentes mostram-se como parte integrante e fundamental.

Agora, discutiremos um pouco sobre o movimento epistemológico do conceito de Lugar presente no interior dos documentos curriculares oficiais, no Brasil. Este esforço se dá na tentativa de evidenciar a aproximação entre as diferentes perspectivas teóricas do conceito, que estão presentes no documento, e servem como orientação teórico-metodológica para o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais.

Nos parece importante, destacar a perspectiva de currículo que nos acompanha ao emprendermos as discussões sobre a relação entre os documentos oficiais e a Geografia Escolar nos Anos Iniciais. Assim, entende-se que o currículo constitui-se para além de um agrupamento ou organização de conteúdos, pois carrega significados, intencionalidades, poder e discurso como apontam Young (2014) e Lopes & Macedo (2011). Todavia, a ideia aqui não é trazer um conceito fixo e único de currículo, haja vista, que muitas são as definições que percorrem o foco das questões curriculares. Entendemos que discutir a área curricular é apresentá-la como um campo epistemológico, que também possui um caráter normativo. Assim, destacamos que:

Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um papel normativo. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade” – em outras palavras, para que estamos educando? (YOUNG, Michael, 2014, p.194)



Deste modo, as definições de currículo perpassam por quatro importantes matrizes teóricas: a perspectiva acadêmica, instrumental, progressista e crítica. Em todas essas vertentes há uma relação com a produção de conhecimento, algumas mais pragmáticas, outras mais críticas, ambas no sentido de definir o que precisa ser ensinado e quais propósitos educacionais estarão presentes no currículo. Assim, “o conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo “transmitir” sem presumir que seja um processo de mão única.” (YOUNG, 2014, p.198).

Nesse sentido, o autor enfatiza que o conhecimento no currículo especializa-se de duas maneiras, a saber: um conhecimento produzido por uma comunidade disciplinar e outro para um grupo específico de aprendizes. Verificamos que essa produção tem vinculação com as políticas curriculares. Isto porque “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. (...) é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Além disso, o currículo na política educacional é um mediador de finalidades, propostas. Logo, é preciso pensar não somente em quem produz os documentos oficiais, mas atentar também, a quem são direcionados. É importante destacar que não apenas as esferas de governo que operam na elaboração das políticas curriculares, mas, que há ainda as comunidades epistêmicas e disciplinares participando dessa construção, porém, não possuem a mesma força do Estado e dos agentes externos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p.24)

Tais políticas possuem caráter institucional e disciplinar, trazem concepções e matrizes pedagógicas, devem estar articuladas às questões escolares, conteúdos, contextos sociais, experiências dos alunos e saberes. Nesse sentido “as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas são produtoras de sentidos para as políticas



curriculares” (LOPES, 2004, p.194). Assim, destacamos que o currículo prescrito que orienta o trabalho a ser realizado na escola, em sentido amplo, advém desse conjunto geral de princípios para a Educação Básica.

Diante do cenário dessas políticas curriculares no Brasil destaca-se dois documentos oficiais que orientam os conteúdos referentes a Geografia Escolar, e balizam as análises acerca do conceito de Lugar, a saber: os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Anos Iniciais do ensino fundamental.

Ao analisar o primeiro documento verificou-se que no eixo “a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão de mundo” a noção de lugar, por exemplo, está relacionada à construção do espaço geográfico e fundamentada em duas abordagens teórico-metodológicas: Uma ancorada na Geografia Clássica de base positivista a partir da visão de Vidal de La Blache, colocando essa categoria como resultado da adaptação dos homens ao meio natural e outra de cunho fenomenológico, focada no espaço vivido, na experiência, no imaginário e nas representações.

Nesse caso, observa-se certa pluralidade epistemológica ao orientar os professores a trabalharem em sala de aula essas duas visões de Lugar, ao mesmo momento, demonstrando que o debate central sobre os conceitos geográficos no documento perpassa pelas diferentes matrizes teóricas da Geografia.

Em relação à tentativa de apresentar uma abordagem fenomenológica no documento deve-se a outras concepções teórico-metodológicas presentes no percurso da ciência geográfica brasileira e como forma de destacar a importância do sensível nessas discussões. Dessa forma, o texto aponta que a perspectiva é ultrapassar a visão do “marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes.” (BRASIL, 1998, p.22).

Por isso, o conceito de Lugar abordado no documento supera uma visão somente materialista e orienta o professor ao trabalhar a relevância do espaço vivido dos alunos e as compreensões que envolvem suas experiências de vida e o sentido de seus lugares.

Em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os direitos de aprendizagem apresentados no documento estão norteados pelas áreas específicas de conhecimento que estruturam-se em unidades temáticas, objetos de conhecimento e



habilidades, todos focados nos processos cognitivos dos alunos. Em relação à Geografia, temos a seguinte proposta:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 357)

A concepção de ensino de Geografia apresentada no documento está alicerçada na compreensão de mundo, lugares, paisagens, regiões e identidade. Concorde-se com Cavalcanti (2002 p. 12-13) que “o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social.”

O documento nos aponta um sentido de lugar relacionado às conexões, aos diferentes tempo-espacos, não sendo estático e marcado pelo agrupamento de relações entre o local e global. De tal modo, que:

O itinerário das pessoas pelo lugar, seus refúgios favoritos e as conexões que realizam (fisicamente, pelo telefone, pelo correio, ou na memória ou na imaginação) entre esse lugar e o resto do mundo variam muito. Se reconhece que as pessoas têm identidades múltiplas, pode-se dizer a mesma coisa dos lugares. Ademais, essas identidades múltiplas podem ser uma fonte de riqueza ou de conflito, ou de ambas. (MASSEY, 2000, p. 183)

A noção de Lugar ligada ao objeto de conhecimento da identidade sociocultural na Base Nacional Comum Curricular revela que esse espaço é amplo e articulado, que as relações estão para além dos locais, são globais. Nesse sentido “a identidade dos lugares não é algo que surge do solo, mas das relações mantidas com o resto do mundo.” (Idem, s/p, 2012). Logo, essa relação de Espaço geográfico e Lugar está ancorada na mutiescalaridade.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa perspectiva de lugar apontada no documento ultrapassa o particular e destaca-se a partir das ações exercidas no espaço, das vivências, da compreensão de mundo. Por isso as habilidades propostas nesse componente curricular apontam para o entendimento dos lugares em diferentes níveis e recortes espaciais.

Entendemos que os elementos que compõem que fazem referências aos conceitos geográficos, a exemplo do Lugar, nos documentos curriculares, envolvem questões e temáticas que possibilitam desenvolver uma prática didático-pedagógica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permeada de conhecimentos geográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras que fecham, mesmo que provisoriamente, este texto trata desse lugar relacionado a Geografia que se ensina e se aprende nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Do lugar dos sujeitos sociais que são alvo deste processo, mas também do lugar do conceito de Lugar nas orientações que direcionam, em maior ou menor medida, o fazer pedagógico de Geógrafos e Pedagogos que tem na docência seu ofício.

Considera-se, portanto, a relevância de um sólido conhecimento e domínio acerca da ciência geográfica e de seus mediadores conceituais, bem como das bases epistêmicas que a permeia, para que a partir daí os profissionais que com ela lidam possam seguir na desafiadora tarefa de contribuir com a construção de leitura de mundo pelo estudante e com o desenvolvimento de pensamentos/raciocínios, na perspectiva geográfica.

No tocante aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considera-se uma insipiente produção ocupada com a Geografia vivida, realizada, (re) produzida e (re) significada pelas crianças. Pensar, portanto as lógicas espaciais vivenciadas no âmbito do Lugar por estes sujeitos sociais é uma das possibilidades que se abrem frente a desafiante tarefa já anunciada: a de Ensinar e Aprender Geografia. E, quem sabe, talvez, por meio de uma Geografia Escolar da Infância.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base.** Brasília, DF, MEC, 2017a. Disponível em: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Educacao_Infantil_e_Ensino_Fundamental.pdf

_____.BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>

CAVALCANTI, L. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento- perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al.(orgs.)A Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998.

LIMA, R. J. de. **“Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo”:** Cartografia com crianças em Areal (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói - RJ: UFF, 2014.

LOPES, J. J. M. As Crianças, suas Infâncias e suas Histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008 /jan.2009.

_____. Geografia das crianças, Geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação.** E. Unijuí. Ano 23. Nº 79. Jan/Jun. 2008.

_____. O ser e estar no mundo: A criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J.J.M.; MELLO; M. B. de. (Org.) **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis.** RJ: Rovellet, 2009, p.83-95.



_____. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância. A. In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. (org.) **Infâncias e crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículos sem Fronteiras**, v.6, n1, p.103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118. 2004 . Disponível em :<<http://www.scielo.br/scielo.php>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, M. de C.; SANTANA, C. da C. G. **Crianças migrantes e seus espaços de vivências**: Um estudo etnográfico sobre autorias infantis. Anais do II Simpósio Luso-116 Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos. UFRGS, 2014.

MASSEY, D. Pelo espaço – uma nova política da espacialidade. Bertrand do Brasil Editora, Rio de Janeiro, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

ZAPPAROLI, K. Dos mapas narrativos às maquetes histórico-culturais: Construindo metodologias de pesquisa acerca da vivência de pessoas com deficiência visual. In: MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; LOPES, J. J. M. (org.) **Itinerários investigativos: Infâncias e Linguagens**. Juiz de Fora: Ed. UFJF; 2012.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, Mar. 2014 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>