

CARTOGRAFIA E INFÂNCIA

Rosângela Doin de Almeida

rdoin@rc.unesp.br

Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Universidade Estadual Paulista

Rio Claro, São Paulo, BRASIL

Resumo - Este artigo tem como foco as representações espaciais de crianças em seus desenhos e sua contribuição para uma cartografia pertinente à infância. De diversos estudos publicados sobre o desenho de crianças, foram selecionadas duas questões: a forte relação entre o desenvolvimento do esquema corporal e o desenvolvimento do desenho da figura humana, e, a entrada da figuração. Notamos uma importante relação entre a construção da figura da personagem e a representação do espaço: a verticalidade do corpo. A forma vertical do corpo humano e seu deslocamento na superfície terrestre influem na apreensão das informações espaciais. Portanto, é na infância que a noção das coordenadas espaciais se origina. Outra questão relacionada ao desenho consiste em sua relevância para o estudo do lugar, do espaço cotidiano ao espaço da cidade. Os sentidos criados nos desenhos são férteis representações em atlas locais, pois mobilizam continuamente a imaginação de todos evocando detalhes próprios do lugar.

Palavras-chave: cartografia escolar, mapas escolares, representação espacial.

Introdução

Nossa preocupação principal neste texto consiste em levantar indícios para uma cartografia pertinente à infância. Abordamos o tema a partir da perspectiva da criança no contexto da escola, não entramos na discussão a respeito da infância e sua história, a não ser de modo tangencial para situar a abordagem escolhida. Consideramos a criança e suas representações espaciais como eixo de ligação entre a cartografia e a infância.

O pano de fundo das experiências mencionadas neste artigo foi uma ação junto a professores do município de Sumaré (SP) para a produção de um atlas escolar e a concomitante formação de professores.

Infância e escola

Não é exagero dizer que todas as sociedades e famílias humanas lidaram com a criança e a infância. Principalmente, porque o ser humano demora bem mais do que os outros mamíferos para atingir uma idade em que possa ter autonomia para alimentar-se, cuidar-se e comunicar-se com os demais. Apenas na idade adulta, após a adolescência, é que um ser humano atinge autonomia para “se virar na vida” sem a mediação dos adultos. Claro que isso tem suas variações de acordo com a

época e a cultura de cada grupo social. No entanto, algum tipo de preparação ou socialização precisa acontecer antes que os jovens adquiram condições para participarem da vida adulta.

Alguns historiadores, ao considerarem a história da infância no contexto da história mundial ou “grande história” (*big history*), indicam a passagem das sociedades agrícolas para industriais como a mudança mais significativa, sendo que a transformação mais evidente quanto à infância recai na escolarização em massa (STEARNS, 2006).

Em nosso tempo, a globalização tem impactado sobre a infância com a introdução, entre outras coisas, do consumo destinado às crianças, não só de mercadorias como brinquedos, livros, roupas, alimentos, calçados etc. como de toda sorte de manifestação cultural (músicas, shows, sites, danças, filmes, seriados etc. etc.). Consumimos também um modo de pensar a respeito da infância que coloca as crianças (e os adolescentes) como consumidoras sem outro tipo de participação no processo produtivo.

Esse tipo de consumo, aliado à tendência de universalizar a escolaridade (exigência de que todos os países sigam um mesmo padrão mundial quanto à Educação) e ao aumento do período de escolarização (desde os primeiros anos de vida até a idade adulta), vem transpondo fronteiras políticas e culturais, o que torna o estudo da infância um tema particularmente urgente e instigante. Principalmente se olharmos as infâncias como reflexo das sociedades em que se inserem e considerarmos que interferir na infância pode levar a mudanças na sociedade do futuro por meio dos adultos que surgirem dessas crianças.

Destacamos o papel capital da escola nas transformações ocorridas no último século a respeito da infância, principalmente na sociedade ocidental, e seu fortalecimento recente como aparelho social para impedir que as novas gerações solapem o modelo de sociedade existente. Isso para deixar evidente que é ainda na escola que as crianças adquirem valores e atitudes, e constroem conhecimentos. Dissemos “ainda” porque não esquecemos o poder das *mídias* presentes fora dos muros da escola, nem tampouco a forte influência dos diferentes grupos sociais que se formam nos espaços urbanos e nos espaços virtuais.

Estamos afirmando a importância da escola para situar o lugar do que chamamos “cartografia escolar”. Na verdade, estamos falando da introdução de certos conhecimentos que se tornaram um novo componente do currículo. Conhecimentos que nasceram fora da escola e que para aí permanecerem tiveram (ou terão) que moldar-se às práticas e aos sujeitos presentes nas escolas. Conhecimentos que vêm ganhando uma força advinda do poder adquirido por figurarem em textos curriculares (entendam-se tanto publicações destinadas aos professores e aos alunos quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos oficiais). Para legitimarem-se como conhecimentos necessários na formação das novas gerações eles precisam transformar-se em conhecimentos “didatizados” ou “ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (Perrenoud, 1993:25).

Entre outras, destacamos duas direções na abordagem teórica da didática: a visão transpositiva e a visão histórica. A primeira discute os “a priori” da transformação dos saberes científicos em saberes escolares, o que corresponde à *transposição didática*, teoria desenvolvida por Yves Chevallard a respeito da produção do currículo de matemática. Para ele existem três categorias de saberes: o saber científico ou acadêmico, o saber a ser ensinado ou curricular e o saber realmente ensinado na escola. As relações entre esses saberes ficam vinculadas às pressões do sistema escolar e das funções deste, dadas pela sociedade; funções que estabelecem as condições concretas de ensino (Arsac, 1992).

Para situar o segundo ponto de vista que destacamos, cabe dizer que a sociologia crítica da educação voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que deu origem ao campo de estudos História das Disciplinas Escolares, no qual se destacam os trabalhos de André Chervel e Ivor Goodson.

André Chervel (1990) considera que a história das disciplinas escolares não tem correspondência direta com a história das ciências, uma vez que as disciplinas escolares surgiram com a organização da escola e seu currículo, mas as ciências se constituíram com a expansão das academias de ciências e universidades, portanto em contextos e épocas diferentes.

Já Ivor Goodson não vê a disciplina escolar diretamente ligada à academia. No caso da Geografia Escolar, ela “precede cronologicamente suas disciplinas-mãe” e provoca o estabelecimento da Geografia acadêmica (1990, p. 235). Para ele a matéria escolar consiste nas relações competitivas e colaborativas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nos processos que originam conhecimentos escolares. Parece-nos que aqui figuram não apenas alunos e professores, mas sujeitos de outras instâncias internas e externas à escola.

Ora, os sujeitos principais que atuam nesse processo são os professores e os alunos. Os primeiros por meio de suas práticas de ensino realizam um currículo, cujas formulações advêm de uma série de cruzamentos entre: o que eles sabem a respeito do que vão ensinar e como ensinar, suas concepções sobre os alunos e como aprendem, os contratempos comuns do cotidiano escolar, as expectativas da comunidade escolar a respeito de seu trabalho, entre outras coisas.

Então, como seriam os currículos criados por professores no ensino de cartografia escolar?

Claro que não poderiam fugir muito das práticas já realizadas por eles no ensino de outras matérias. A partir da investigação realizada por Adriano R. Oliveira (2001), em duas classes de 4ª série do município de Limeira, com o objetivo de analisar as práticas docentes com o uso do atlas daquele município, destacamos quatro pontos interessantes:

- Os professores criam tarefas com o atlas semelhantes às aquelas de cadernos de trabalho com mapas, que solicitam ao aluno completar e pintar o mapa de acordo com a legenda;
- Os professores concebem o mapa como uma ilustração do texto, e quando o usam restringem-se à leitura dos textos contidos na legenda e no mapa;
- Foi percebida uma ordenação na utilização das linguagens do atlas: partem para a leitura do texto, depois observam as fotografias, fazem a leitura dos gráficos e, por último, dos mapas.
- Quando o professor mora na cidade e conhece os lugares representados no atlas pode ampliar as discussões acerca de seu conteúdo, mas refere-se mais às fotografias e pouco aos mapas;

As observações acima podem nos dar algumas pistas a respeito de como professores lidam com o ensino dessa nova matéria curricular. Uma boa pista é que permanecem modos de ensinar já tradicionais nas aulas, cuja base conceitual está em uma visão a respeito de “conhecimento”. Em outras palavras, acima temos quatro pontos indicativos de certa concepção sobre o ensino:- para aprender os alunos devem repetir algo (completando ou pintando o mapa); a escrita é o principal meio para aprender; outras linguagens servem para ilustrar o texto; os mapas são representações menos abordadas do que as demais; e, curiosamente, as experiências vividas pelo professor no lugar podem ampliar o ensino para além daquilo que figura no material curricular (atlas).

Notamos ainda que o poder do professor na “comunidade dos sujeitos escolares” para direcionar a produção do que Goodson considera como matéria escolar (preferimos não usar o termo “disciplina” para evitar que se confunda com a designação de Ciência) ainda é considerável, embora a intervenção externa (oficial ou não) venha se tornando cada vez mais forte. Os professores, no entanto, não demonstraram preocupação com o aluno e seus saberes a respeito daquilo que estavam “aprendendo”. O que eles já sabiam antes de abrir o atlas de Limeira teve pouca importância, provavelmente porque não era considerado um “saber a ser ensinado”. Esta é uma questão fundamental para reflexão dos educadores. Adiante vamos tentar explicitar porque, acrescentando mais dois itens a este artigo: as representações espaciais infantis, e, a construção de materiais curriculares por professores.

Crianças e sua representação do espaço

Este é um assunto já bastante debatido em diversas publicações e nos encontros de Cartografia Escolar, portanto, vamos delinear nossa abordagem em torno da representação do espaço em desenhos infantis e sua contribuição para uma cartografia pertinente à infância.

O desenho é uma forma particular de linguagem. “O que faz com que um chimpanzé, ainda que consiga riscar muito bem com um lápis na pata, jamais faça um desenho de um chimpanzé (...)? pergunta Philippe Greig (2004, p. 13). Podemos dizer que a linguagem é um apanágio dos seres humanos, os desenhos ou grafismos consistem em um tipo de linguagem presente em nossas manifestações culturais desde a pré-história.

Mas, o que é o desenho para a criança? Há poucos registros diretos a respeito do que as crianças pensam sobre o ato de desenhar, são os adultos que escrevem sobre os desenhos de crianças. Naturalmente, a perspectiva que predomina tem como referência padrões definidos pelos adultos. Ainda que seja estranho pensar que as crianças possam pesquisar suas próprias produções, conhecer mais de perto o que elas pensam ao desenhar poderá contrabalançar nossas concepções.

Levantamos essa questão para fazer notar que as sistematizações teóricas sobre o desenho de crianças partem de concepções dos adultos a respeito da infância. E que predomina ainda uma visão evolutiva do desenho proposta no início do século passado. Não se trata de negar o desenvolvimento do homem desde o nascimento até a idade adulta, mas de ficarmos atentos para o fato de que existem outras abordagens além da evolutiva. O perigo aqui é considerar que crianças pequenas são incapazes ou que suas produções gráficas não correspondem ao que deveriam ser, negando até certo ponto sua propriedade lingüística.

De diversos estudos publicados sobre o desenho de crianças, selecionamos duas questões relevantes para este artigo: a forte relação entre o desenvolvimento do esquema corporal e o desenvolvimento do *desenho da figura humana*, e a entrada da *figuração*.

A primeira questão evidencia a importância das experiências corporais no espaço porque são elas que proporcionam a organização espacial interna, a qual aparece nas representações da figura humana. Estas partem da conquista das formas fechadas que originam a figura-girino na representação de um personagem, a qual mais tarde criará uma insatisfação quanto à sua propriedade para representar o corpo. A criança logo agrega um corpo à cabeça correspondendo à separação funcional entre ambos.

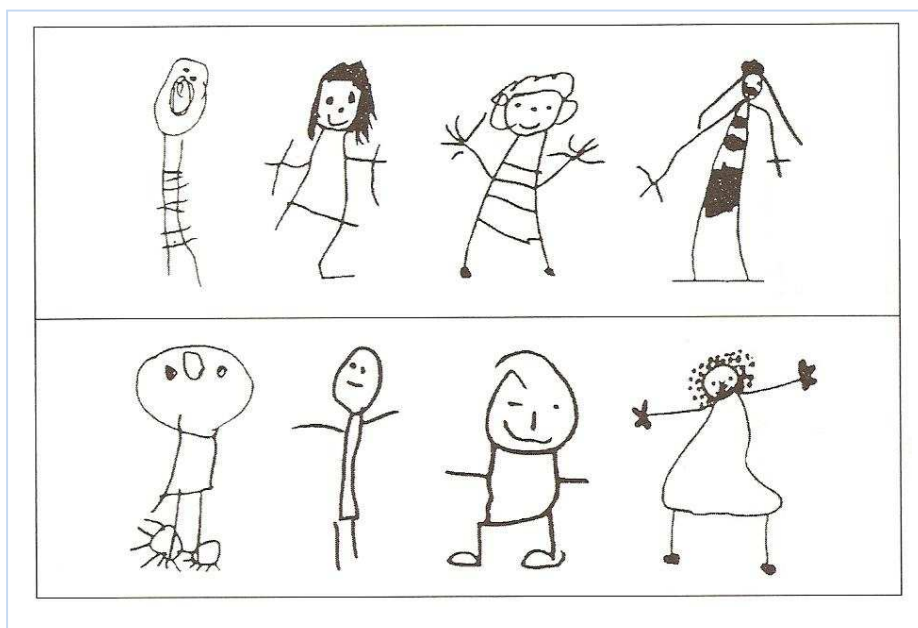


Figura 1 – A estrutura cabeça/corpo se estabelece. (Extraído de Philippe Greig, *A criança e seu desenho*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004, p. 59)

Na adequação das formas da figura humana ao esquema corporal, a *verticalidade* é o ponto mais urgente. Em outras palavras, conforme o esquema corporal ganhar detalhes funcionais (individuação de suas partes e respectivas funções) a criança perceberá que seu desenho da personagem não corresponde plenamente a essa imagem. Procurará então agregar detalhes às formas já conquistadas. Nesse processo, ao alongar as pernas para dar verticalidade ao corpo, perceberá que fica um vazio no tronco, o qual poderá ser preenchido. Outro caminho encontrado por algumas crianças é fechar o eixo vertical, dando ao corpo uma forma trapezoidal. A diferenciação cabeça/corpo pode ser feita também pela junção de duas formas secantes ou tangentes. Essas formas vão ganhando detalhes até atingir o esgotamento do desenho da personagem (Figura 1).

Philippe Greig (2004, p. 68) distingue cinco etapas na construção da representação do corpo: a síntese da figura-girino, sua verticalização, a organização da estrutura cabeça-corpo, seu aperfeiçoamento e acabamento com o desenho das figuras masculinas e femininas bem diferenciadas (Figura 2).

Notamos uma importante relação entre a construção da figura da personagem e a representação do espaço: a *verticalidade do corpo*. A forma vertical do corpo humano e seu deslocamento na superfície terrestre a partir de uma postura *ortostática* (relativo à ou próprio da postura ereta) influem na apreensão das informações espaciais.

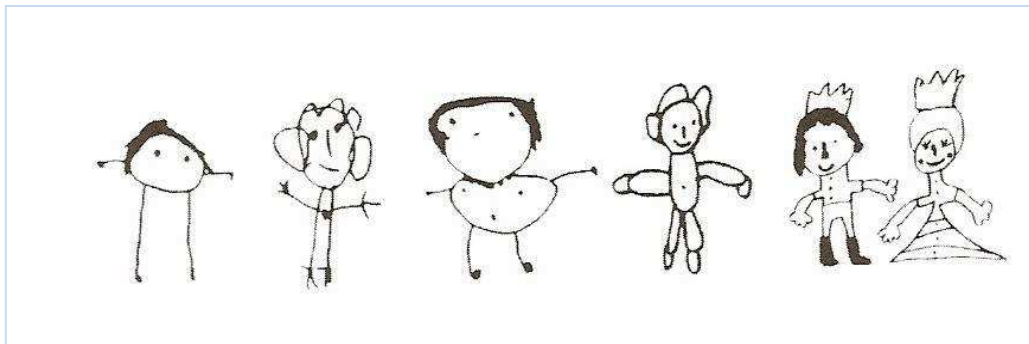


Figura 2 – Cinco etapas da representação da personagem. (Extraído de Philippe Greig, *A criança e seu desenho*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004, p. 68)

Pensamos que este ponto da construção do esquema corporal é o terreno fértil no qual germinam as noções das demais coordenadas espaciais. A verticalidade vem a consistir no eixo principal de toda organização espacial humana, pois o eixo horizontal (dado pela diferenciação frente-atrás) e o eixo lateral (dado pela diferenciação direito-esquerdo) estão presentes na estrutura corporal dos primatas.

Liliane Lurçat acrescenta que “o conhecimento do próprio corpo procede do conhecimento do espaço e ao mesmo tempo o torna possível” (1979, p. 23).

Portanto, é na infância que a noção das *coordenadas espaciais* se origina. O desenho de uma personagem não é apenas um desenho, pois trás em si o germe da cartografia.

A conquista do desenho da personagem vai se estabelecendo com a agregação de detalhes na forma definida inicialmente. Trata-se da *figuração* da personagem que aparece junto com outras figurações: animais, árvores, casas etc. “... o desenho é constituído por uma combinação de elementos, verdadeiro vocabulário gráfico cuja hierarquia parece servir de sintaxe, pois os signos têm um valor diferente, do mais fundamental – essa figura fechada que estrutura a forma e proporciona a identidade – aos mais anedóticos – que acrescentam as nuances da identificação e o suplemento de realismo, apoiados em um observação precisa.”(Greig, 2004. P. 51).

Os elementos gráficos da elaboração do desenho são o círculo e o traço que podem ser combinados de três maneiras: círculo com círculo, traço com círculo e traço com traço (Figura 3).

Nos desenhos, notamos figuras circulares e outras figuras que geralmente são dotadas de um *eixo de simetria*. A figura fechada consiste no principal suporte de toda figuração e a introdução de eixos estabelece *os fatores espaciais* a começar pela *verticalidade*, a partir da qual se define a linha do horizonte, a estrada com linhas que convergem etc.

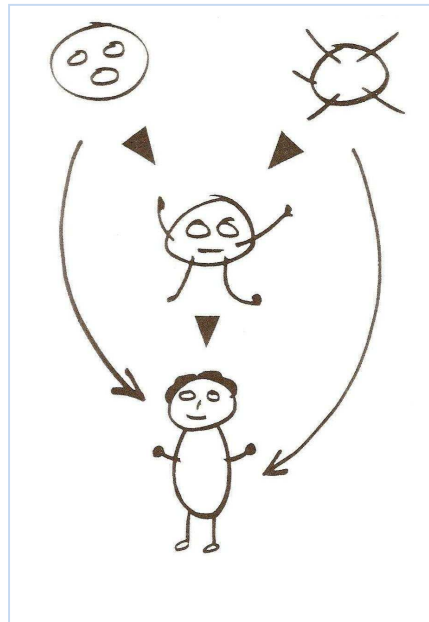


Figura 3 – Figura continente para o rosto, figura irradiante para o corpo. (Extraído de Philippe Greig, *A criança e seu desenho*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004, p. 50)

Até aqui o problema das três dimensões ainda não foi colocado. As figurações mantêm o ponto de vista único: as personagens são vistas de frente, animais casas e veículos são vistos de perfil (Figura 4).

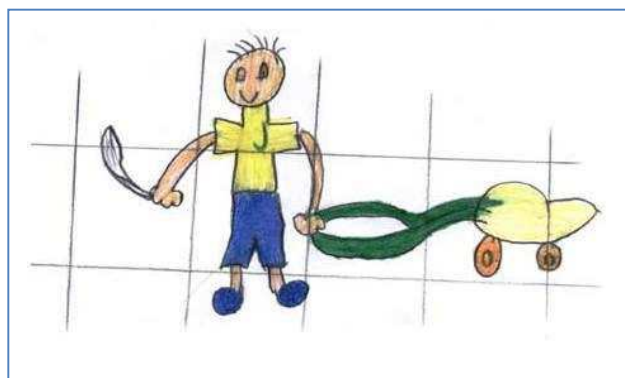


Figura 4 – Personagem vista de frente, veículo visto de perfil. (Extraído de Rosângela Doin de Almeida (coord.). *Meu Primeiro Atlas de Sumaré*. 2008, p. 12).

Em objetos com formas que se aproximam dos sólidos geométricos, por exemplo, uma casa, o desenho frontal logo se revela como insuficiente, pois certos detalhes não podem ser colocados, como janelas e portas laterais. Para resolver esse problema algumas crianças fazem uma justaposição da casa de frente e de lado, criando assim um *desdobramento* ou rebatimento dos

tipo de perspectiva que permaneceu por séculos como uma “visão natural” dos objetos. Movimentos de artistas nos últimos dois séculos romperam com essa proposta. No entanto, na ciência (e, por conseguinte, na escola) a perspectiva a partir de um ponto de fuga foi importante para a construção da representação do espaço. Nesse processo, a cartografia beneficiou-se bastante. Mas não cabe aqui explicitar esta questão.

Nossa preocupação, anunciada no início, foi buscar uma “cartografia” pertinente à infância. Em outras publicações já apresentamos propostas para o ensino de mapas para escolares, as quais podem ser consideradas uma metodologia para esse fim. Entendemos, posteriormente, que os sujeitos objeto de uma metodologia de ensino (alunos e professores) a superaram no esforço de vencer os inúmeros entraves do cotidiano escolar para a construção de novos conhecimentos.

Ciente, ou melhor, consciente de que mais vale ao pesquisador compreender como esses sujeitos dão conta desses entraves, melhor ainda, criam suas conceitualizações por meio de representações cartográficas, vimos nos últimos dez anos trabalhando com a produção de atlas locais com a colaboração de professores do ensino fundamental.

Escolhemos trazer para este texto uma experiência muito particular em que a produção de um atlas local levou-nos a repensar diversos pressupostos já admitidos como pertinentes por aqueles que lidam com a cartografia escolar.

Um atlas para e por crianças

No documento curricular atual (PCNs) houve o deslocamento do foco dos conteúdos escolares para o espaço próximo (cidade e município) que rebateu sobre a ausência de produções curriculares voltadas para a geografia da localidade. Embora estudar a “cidade onde mora” conste como um tema do currículo já faz muito tempo, de fato, pouco se sabe sobre essa geografia, principalmente porque os materiais didáticos não abordam cada cidade e seu entorno. É mais, os conhecimentos da geografia local permitem a inclusão de saberes elaborados fora da escola, por todos que vivem no lugar e por aqueles que já viveram em diferentes lugares (migrantes). Esses saberes passam a concorrer com aqueles apresentados nos materiais escolares, criando uma demanda por novas práticas docentes com o apoio de materiais escolares específicos sobre o lugar. A necessidade de mapas escolares locais vem fomentando então a produção de mapas e atlas que abordem o lugar.

Com essa finalidade, coordenamos um projeto para a elaboração de um atlas escolar para o município de Sumaré (SP). A proposta partiu da secretária de educação na época como uma das ações voltadas para questões ambientais e violência nas escolas. O principal objetivo do projeto foi implantar uma ação de formação de professores sobre projetos de inclusão social por meio de práticas educativas sobre o município, o atlas escolar foi um dos resultados dessa ação.

Escolhemos trabalhar com uma proposta *colaborativa*, a qual se justifica por ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas com apoio de especialistas que subsidiam o grupo na medida em que os participantes tenham necessidade, porém todos constroem, desconstroem, reformulam seu próprio ser profissional e pessoal. O modo colaborativo de agir consiste em centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como *problemáticas*, mas passíveis de *mudanças*. De modo que o primeiro movimento do nosso trabalho foi buscar problemáticas circunstanciadas nas escolas que abrissem um leque temático a ser abordado no atlas. A questão central da qual a demanda pelo projeto

partiu foi *identidade e pertencimento*. A cidade tem recebido um contingente de pessoas que, por terem se deslocado diversas vezes, foram “desenraizadas” de um espaço social e cultural - o lugar onde vivem é provisório, portanto não têm referências quanto à memória, à participação política e ao sentimento de pertencimento, o que alimentaria a construção de valores para um convívio urbano tolerante.

Assim que o projeto iniciou nos deparamos com a ausência de informações mais seguras sobre as referências culturais dos alunos. Esse é um conhecimento fundamental para compreender o contexto local das escolas. Delineamos, então, uma *pesquisa - diagnóstico* a ser realizada pelos professores tutores com o objetivo de levantar um perfil das referências culturais dos alunos.

Em cada escola foram entrevistados 10% dos alunos, selecionados através de sorteio, com igual distribuição de sexo, idade - série, bairro de moradia. Os dados levantados corresponderam a indicadores das condições familiares (origem, tempo de moradia em Sumaré, profissão e grau de instrução dos pais), relação do aluno com o lugar onde mora (trajeto para a escola, lugares que frequenta, lugares que conhece, o que sabe sobre Sumaré e sua importância); referências culturais (atividades de lazer, esporte, religião, frequência a festas, brincadeiras e músicas que prefere).

Obtivemos como resultado um quadro que mudou algumas idéias controversas a respeito da comunidade e dos próprios alunos, vistos inicialmente como crianças de famílias migrantes e desagregadas, sem referências de valores e com péssimas condições de vida. Verificamos que a maioria dos alunos mora com os pais e irmãos; a maior parte dos pais trabalha como vendedor do comércio, prestador de serviços, trabalhador da indústria em atividade de manutenção e reparação; a maior parte das mães dos alunos trabalha em casa ou prestam serviço de limpeza; o grau de instrução da maior parte dos pais corresponde ao ensino fundamental (completo ou incompleto); a maior parte dos alunos nasceu em Sumaré ou Campinas e as famílias dos alunos residem em Sumaré há mais de cinco anos (alunos das escolas centrais residem há mais de dez anos).

Outra constatação desse diagnóstico foi o pouco conhecimento dos alunos (e de alguns professores) a respeito da cidade, na verdade, para a maioria, eles moravam em outro lugar e não em Sumaré, nome dado ao centro da cidade apenas. Isso é muito comum entre alunos do ensino fundamental. No entanto, alunos das primeiras séries já sabem muito sobre os lugares, sobre as pessoas, o que fazem, onde moram, onde trabalham... Como estão aprendendo a escrever e não conhecem mapas, gráficos e tabelas, não se deve esperar que esses alunos usem um atlas com linguagens que ainda não dominam e elaborem representações de pertencimento. Mas podemos dizer que sabem fazer “mapeamentos” de lugares que conhecem que percorrem e mesmo de lugares imaginários. Eles precisavam de um atlas adequado ao seu universo cultural.

Emergiu após a pesquisa um consenso entre os professores a respeito da influência das escolas nas atividades cotidianas dos alunos. Uma parte considerável dos alunos não conhecia outros lugares a não ser aqueles visitados nas excursões escolares. As festas realizadas na escola também foram citadas entre aquelas que os alunos mais frequentavam. A centralidade da escola nas experiências dos alunos levou os professores a considerarem que o lugar central do atlas deveria também ser a escola.

Como o atlas destinava-se às séries iniciais do Ensino Fundamental, e, portanto deveria estar adequada ao currículo, decidimos fazer dois atlas, um para a primeira e segunda séries e outro para a terceira e quarta séries.

Para organizar o espaço-tempo do primeiro atlas fizemos um estudo do que chamamos “área de influência” de cada escola, de maneira a definir os bairros de onde procedia a população

escolar. A composição do “*Meu Primeiro Atlas de Sumaré*” segue então os recortes espaciais resultantes dessa subdivisão da área urbana, cruzado com os tempos de formação da cidade, mas a *escola* foi o centro do recorte dos bairros que formam os enquadramentos dos mapas desse atlas, por isso a primeira página a ser estudada é aquela onde está a escola.

Os dois atlas escolares apresentam recortes de Sumaré sob cruzamentos de tempos e espaços escolhidos com o fim de possibilitar que as crianças vejam por meio de distintas “janelas” imagens que lhes sejam significativas, que sejam evocativas de memórias e que abram diálogos com suas experiências cotidianas. A definição desse tipo de aberturas está apoiada no entendimento de que a *territorialidade* está vinculada ao cotidiano dos alunos.

Portanto, os recortes apresentam o território em desenhos criados sob a visão de alunos que participaram das atividades de ensino durante a realização do projeto, de maneira que o “olhar” trazido por uma criança dialogue com outras que usem o atlas no futuro.

Os mapas partem da escola e distribuem-se em recortes a cada página com legendas criadas pelos alunos – a escolha do que deveria ser incluído e seu símbolo foi feita por eles sob a orientação das professoras. Para exemplificar apresentamos na Figura 7 uma página desse atlas.

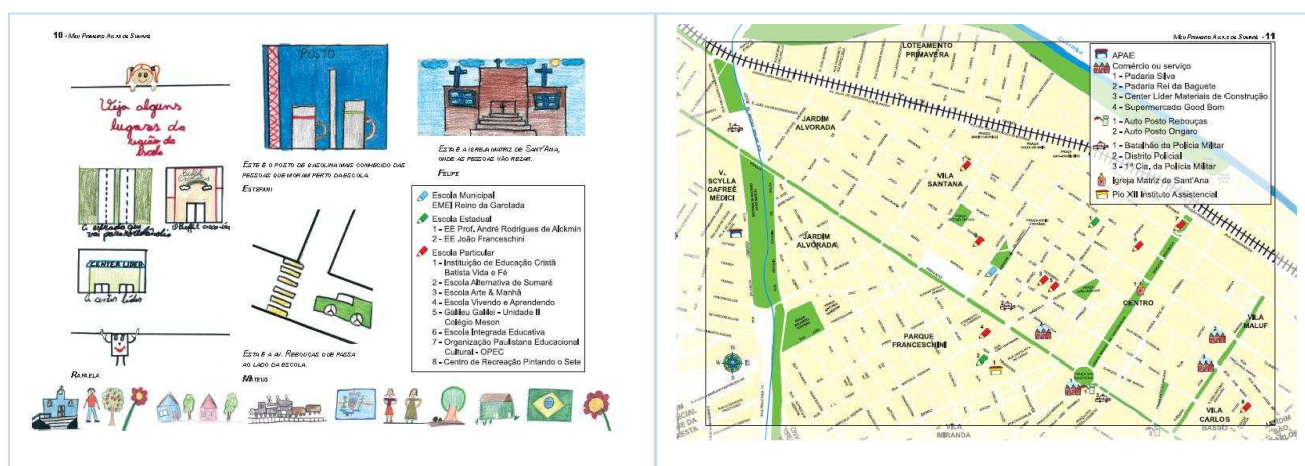


Figura 7 – Representações do bairro onde fica a escola. (Extraído de Rosângela Doin de Almeida (coord.). *Meu Primeiro Atlas de Sumaré*. 2008, p. 10 e 11).

Consideramos que as identidades não são inatas, mas formam-se e transformam-se nas representações sociais que lhes dão significado. A panóplia presente no atlas, semelhante às brincadeiras infantis, abre uma profusão de evocações sobre a cidade. Todos reconhecem a Igreja de Nossa Senhora Aparecida por sua cor azul intenso e a Matriz por sua imensa escadaria (Figura 8). Em diferentes lugares e tempos outros sujeitos impressionados por essas imagens certamente criarão suas próprias representações, estendendo, negando e atualizando continuamente uma geografia dos lugares de Sumaré.

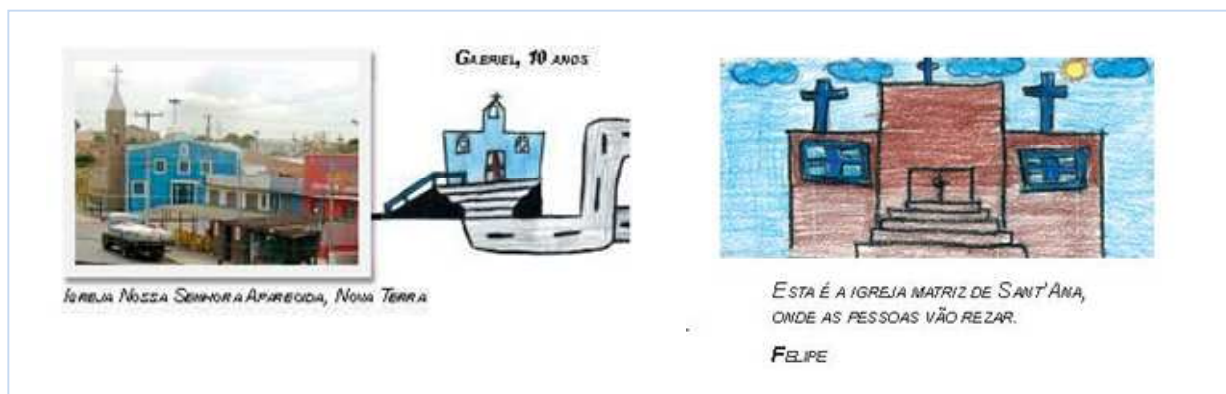


Figura 8 – Igreja de Nossa Senhora Aparecida e Igreja Matriz de Sant’Ana. (Extraído de Rosângela Doin de Almeida (coord.). *Meu Primeiro Atlas de Sumaré*. 2008, p. 54 e 10).

As identidades brotam em tempos e espaços simbólicos, cujos significados e sentidos emanam das referências culturais, se dão por vínculos a lugares, acontecimentos, histórias pessoais, formação de grupos..., representam o que é considerado *pertencimento*.

Considerações finais

A infância aproxima-se da cartografia nos desenhos realizados por crianças (não desconsideramos que existem outras aproximações). Os desenhos são representações impregnadas de simbologias espaciais cujas referências e sentidos emanam do contexto da cultura, assim como ocorre com outras linguagens. Mais precisamente, aparecem nos desenhos de crianças pequenas (a partir de três anos) formas gráficas ligadas às experiências corporais no espaço e ao esquema corporal, ambos servem de base para a organização do espaço a partir de coordenadas, sendo que a *verticalidade* é o eixo central que define as demais coordenadas e toda a orientação espacial e sua representação.

Os sentidos criados nos desenhos são férteis representações em atlas locais, pois mobilizam continuamente a imaginação de todos evocando detalhes próprios do lugar.

Na escola, o desenho não tem a mesma importância que a escrita para aprender geografia. Constatamos, no entanto, por meio de uma pesquisa colaborativa com professores das séries iniciais que há um imenso enriquecimento quando se dá a devida importância à escrita e ao desenho como linguagens que possibilitam às crianças construir conhecimentos sobre o lugar.

Referências

ALMEIDA, R. D. de & OLIVEIRA, A. R. O estudo da localidade através de atividades com mapas municipais no ensino de Geografia. *Ciência Geográfica*, Bauru, ano VI, v. II, n. 16, p. 71-74, maio/ago. 2000.

- ALMEIDA, R. D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo, Contexto, 2001. 115p. (Caminhos da Geografia).
- ALMEIDA, R. D. *Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração*. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual Paulista. 2001.
- ARSAC, G. L' évolution d'une théorie en didactique: l'exemple de la Transposition Didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol. 12, n. 1, 1992. p. 7-32.
- CADERNO CEDES "Formação de professores e Atlas municipais escolares". Vol. 23, n. 60. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, ago. 2003.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. v. 2, 1990. P. 177-229.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, 1991. 240p.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras/ ALB, 1998. p. 207-236.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. (tradução de Tomaz Tadeu da Silva) n.2, 1990. P. 230-254.
- GREIG, Philippe. *A criança e seu desenho*. O nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.
- LURÇAT, Liliane. *El niño y el espacio*. México: Fondo de Cultura Económica. 1979.
- OLIVEIRA, A R. *Cartografia escolar e a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2001.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa, Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1993. 207p. (Temas de Educação, 3).
- STEARNS, Peter N. *A infância*. São Paulo: Ed. Contexto. 2006.
- WIEGAND, P. *Educational Cartography: mapping a theoretical framework*. In: Anais XXII International Cartographic Conference; Mapping Approaches into a Changing World. La Coruña (Espanha), 2005. p.151.