
HISTÓRIAS INFANTIS E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**CHILDREN'S STORIES AND CARTOGRAPHIC LANGUAGE: THE CONSTRUCTION OF
GEOGRAPHIC KNOWLEDGE IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

**HISTORIAS INFANTILES Y LENGUAJE CARTOGRAFICO: LA CONSTRUCCION DEL
CONOCIMIENTO GEOGRAFICO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Luana Maria Xavier Silva Abreu¹

Denis Richter²

RESUMO: Neste artigo objetivamos contribuir com a construção dos saberes geográficos dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da utilização da linguagem cartográfica associada à prática de contação de histórias. Partimos do pressuposto que o conceito de lugar, pertinente ao trabalho escolar de Geografia nesta fase, precisa ser desenvolvido junto às atividades didático-pedagógicas a fim de possibilitar a compreensão dos alunos sobre seu cotidiano e suas práticas sociais. Para isso, selecionamos duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Goiânia/GO para a realização de uma atividade escolar atrelada a contação da história do livro “O menino que colecionava lugares” e, posteriormente, foi solicitado aos alunos a elaboração de mapas mentais relacionados a esta narrativa e ao conceito de lugar. De posse desses materiais e da sua respectiva análise foi possível verificar como os alunos se apropriaram da concepção de lugar tendo como referência suas leituras e vivências cotidianas. Por fim, reconhecemos a potencialidade dessas linguagens associadas às práticas escolares de Geografia e construídas a partir de contextos e experiências dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Literatura. Lugar. Mapas mentais. Imaginação.

ABSTRACT: In this article, we aim to contribute to constructing students' geographic knowledge in the early years of elementary school from the usage of cartographic language associated with the practice of storytelling. We assumed that the concept of place, relevant to the geography school work at this stage, needs to be developed with didactic-pedagogical activities to enable students to understand their daily lives and social practices. To achieve this goal, we selected two classes of third-graders from a public

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2229-9571>. E-mail: luanaxavierabreu@gmail.com.

2 Professor do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-5279>. E-mail: drichter78@ufg.br.

Artigo recebido em maio de 2021 e aceito para publicação em julho de 2021.

school in Goiânia - Goiás (GO) to carry out a school activity linked to the storytelling of the book „The boy who collected places.“ Later, the students were asked to create mental maps related to this narrative and the concept of place. With these materials and their respective analysis, it was possible to verify how students appropriated the concept of place regarding their readings and daily experiences. Finally, we recognized the potential of these languages associated with school practices in Geography and built from the contexts and experiences of the students.

Keywords: Geography teaching. Literature. Place. Mind maps. Imagination.

RESUMEN: En este artículo nuestro objetivo es contribuir a la construcción del conocimiento geográfico de los estudiantes en los primeros años de la escuela primaria a partir del uso del lenguaje cartográfico asociado con la práctica de contar historias. Partimos de la suposición de que el concepto de lugar, relevante para el trabajo escolar en Geografía en esta etapa, debe desarrollarse junto con actividades didáctico-pedagógicas para que los estudiantes puedan comprender su vida cotidiana y sus prácticas sociales. Para esto, seleccionamos dos clases de 3er año de primaria en una escuela pública en Goiânia/GO para llevar a cabo una actividad escolar vinculada a la narración del libro „El niño que recogió lugares“ y, más tarde, se les pidió a los estudiantes la elaboración de mapas mentales relacionados con esta narrativa y el concepto de lugar. Con estos materiales y sus respectivos análisis, fue posible verificar cómo los estudiantes se apropiaron del concepto del lugar con referencia a sus lecturas y experiencias diarias. Finalmente, reconocemos el potencial de estos idiomas asociados con las prácticas escolares en Geografía y construidos a partir de los contextos y experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Literatura. Lugar. Mapas mentales. Imaginación.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em Geografia³ que teve como proposta contribuir com a construção dos saberes geográficos dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) atrelada a contação de histórias e ao uso da linguagem cartográfica. Nossa intenção com este estudo foi de colaborar com as ações didático-pedagógicas de Geografia nesta fase da escolarização no sentido de potencializar o trabalho com o conceito de lugar em sala de aula, bem como dar mais significado às atividades relacionadas ao ato de imaginar, representar e interpretar as leituras e as práticas sociais dos alunos.

Para isso, a investigação buscou se aproximar do imaginário, campo cognitivo que acreditamos ser um elemento motivador às aulas nos anos iniciais do EF, com a compreensão do espaço geográfico mediado pela linguagem cartográfica. Além disso, entendemos que nesta etapa da formação escolar a imaginação e a criatividade são elementos muito presentes, tanto na vivência desses sujeitos como no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de que as histórias infantis permitem aos alunos construir espaços inventados e que estes sejam relacionados com diferentes contextos da realidade.

Compreendemos essas ideias ao tomarmos por referência alguns autores como Abramovich (1997), Cortes (2006), Lopes (2007) e Barbosa e Santos (2009), que destacam que os alunos dos anos iniciais do EF têm uma elevada capacidade de imaginação e que a

contação de histórias é uma prática pedagógica frequente nas ações educativas. Para esses pesquisadores as histórias infantis motivam a imaginação e possibilitam a construção do espaço do personagem, sendo que estes podem ser instrumentos de análise geográfica e, também, de fundamental importância para colaborar na leitura espacial dos alunos.

Tendo por base esses contextos, objetivamos neste estudo analisar a potencialidade da utilização da história infantil associada à construção de mapas mentais para o desenvolvimento dos saberes geográficos dos alunos dos anos iniciais do EF. Para tanto, fez-se necessário reconhecer a importância do conceito geográfico lugar nos anos iniciais e sua articulação com os conteúdos e saberes geográficos nesta fase da escolarização e, ainda, analisar a potencialidade da construção de mapas mentais na contação de histórias infantis e sua relação com o ensino dos conteúdos geográficos.

Assim, nossa intencionalidade com esse estudo foi de contribuir para o ensino de Geografia dos anos iniciais do EF de modo a valorizar a imaginação dos alunos como um importante elemento para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o uso das histórias infantis somado à linguagem cartográfica pode potencializar o ato de aprender Geografia e possibilitar a construção de conceitos, como o lugar, de maneira mais coerente ao nível de cognitivo desses alunos.

A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE LUGAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA VISIBILIDADE A PARTIR DAS HISTÓRIAS INFANTIS

O desenvolvimento e a construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais do EF tem por base os conteúdos escolares, mas para que estes tenham sentido na formação dos alunos torna-se necessário considerar a vivência desses sujeitos e a busca pelos significados dos conceitos. Cavalcanti (2006) nos destaca que alguns conceitos mais gerais “são estruturadores do espaço geográfico” (p. 35), constituindo-se como categorias de análise. Dentre esses podemos reconhecer que o conceito de lugar tem uma importante valorização nessa fase da escolarização (CALLAI, 2005).

Todavia, ainda é comum ao observarmos o trabalho com o conceito de lugar nas aulas de Geografia a associação de sua concepção com a ideia de local, restringindo sua explicação a um dado ponto no espaço ou apenas a localização exata. Neste debate, Carlos (2007, p. 22) nos contribui ao dizer que,

o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento.

Além disso, esta mesma autora também sinaliza que pensar esse conceito “significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios” (p. 17).

Outra pesquisadora que nos contribui com este debate é Callai (2005, p. 104), ao destacar a importância de refletir a construção do conhecimento geográfico a partir da relação entre o sujeito e o espaço social. Nesse sentido, levamos em consideração as experiências individuais e coletivas em um determinado contexto. Nas palavras da autora:

O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar.

Seguindo esta mesma abordagem podemos trazer a contribuição de Carlos (2007) ao se questionar “como o homem percebe o mundo?” (p. 20). Para esta pesquisadora a resposta está em reconhecer que isto pode acontecer através de seu corpo. Assim, compreendemos que os sentidos sensoriais como olfato, visão, paladar, tato e audição possibilitam aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos sobre os lugares. Podemos exemplificar essas situações com as seguintes exemplos: o som do quicar de uma bola pode nos remeter a uma praça onde as crianças brincam; as luzes da cidade à noite, vista de longe, indicam o trajeto de volta para casa; o gosto de uma comida favorita nos leva a lugares e memórias da nossa história; e o som do movimento intenso dos carros nos ajuda a identificar as avenidas mais movimentadas da cidade.

Esses exemplos apresentados tentam descrevem de modo sucinto como os diferentes sentidos podem contribuir para a análise dos lugares, ao provocarem sensações, remeterem a lembranças ou experiências que tivemos. A todo o momento estamos vivenciando os espaços e reconhecendo lugares com o nosso corpo, na medida em que as experiências nesses espaços nos ajudam a formar as nossas memórias. Quando sentimos um cheiro específico, para citar um caso, existe a possibilidade de fazermos referência a um lugar porque os sentidos estão diretamente relacionados a construção de nossas histórias e elas geralmente perpassam por um determinado lugar. Conectamos esses espaços a partir das nossas vivências.

Para além dessas análises, reconhecemos também que as relações sociais, as quais a criança estão inseridas, ocorrem em um determinado espaço.

Existe, portanto, um contínuo movimento entre espaço, sociedade e sujeitos, que faz com que a nossa Geografia esteja preñe de espaços, de territórios e lugares, que nos formaram e formam e que carregamos para o resto da vida (LOPES, 2007, p. 52).

Assim, os lugares são os espaços habitados pelos sujeitos em seu cotidiano, espaços carregados de significado, são “espaços do vivido, apropriados através do corpo” (CARLOS, 2007, p. 18). Além disso, esta mesma autora também faz um destaque aos percursos realizados pelos habitantes que os permitem ligar/conectar a diferentes lugares, como por exemplo, ao dizer que “o trajeto está relacionado com o privado e o público, o individual e o coletivo, o necessário e o gratuito” (p. 18). Assim, a partir dos mais diferentes caminhos que percorremos ao longo da vida são construídas distintas sensações de pertencimento ao espaço, pois nos revela parte da história da pessoa que o realiza, uma vez que está relacionado aos vínculos estabelecidos no espaço e transformando-o efetivamente em um lugar.

Carlos (2007) também nos faz refletir acerca dos lugares que podem ser interpretados como vazios de sentido para alguns indivíduos, a partir das possibilidades limitadas ou quase impossíveis de acesso. Mesmo diante desses elementos ocultos a história das pessoas se constrói a partir da dimensão social que está inserida em seu cotidiano, mesmo que seja apenas na visualização das formas. Assim, o vivido traz algum sentido para os lugares invisíveis.

Ao pensar na escala local, podemos questionar a relação do lugar com o global, uma vez que a tendência no mundo é o processo de globalização. Harvey (1992) nos fala da compressão espaço-tempo, que tenta ser a supressão do tempo, mas não do espaço. Carlos (2007) concorda com o autor, pois em suas análises “o que efetivamente ocorre é que o desenvolvimento das comunicações tornou o espaço contínuo o que permite abolir o tempo” (p. 21).

Souza e Castellar (2016, p. 257) afirmam ser necessário refletir ainda mais sobre o conceito de lugar, pois “pensar as localidades, os adensamentos e as experiências cotidianas é importante para pensar o referido conceito geográfico, porém, numa perspectiva dialética, essa abordagem não é suficiente”. Esses autores também destacam que é relevante ampliar o entendimento “do espaço vivido à experiência e o espaço concebido às representações inclusive cartográficas” (p. 257).

Desse modo, nossa pesquisa não se restringiu apenas ao campo teórico, mas também seguimos pela análise da prática escolar vinculada a construção dos mapas mentais nas aulas de Geografia. Nosso trabalho utilizou a sensação de deslumbramento das crianças ao terem contato com a história infantil, reconhecendo que o prazer de ouvir uma história provoca nas crianças a imaginação. Concepção esta defendida por Pino (2006), ao valorizar a produção imaginária nos seres humanos e por acreditar que há uma capacidade criadora no processo evolutivo do ser, cuja natureza é imaginária.

Assim, o termo imaginário “expressa o poder criador do homem e o campo da produção imaginária, cuja matéria-prima são as imagens humanas” (PINO, 2006, p. 49). Este autor analisa a atividade criadora em comparação à atividade produtiva em Marx, já que essa criação traz a possibilidade do ser humano agir sobre a natureza e transformá-la.

Para Pino (id.), a imagem é uma reprodução da realidade, um “fenômeno biológico de espécies portadoras de um sistema nervoso central, o qual lhes permite reconstituir no âmbito interno as realidades externas” (p. 55). Desse modo, nosso trabalho parte das características presentes nas histórias infantis que envolvem o conceito de lugar, pois ao ouvir uma dada história a criança tem seu imaginário acionado e criará, em âmbito interno, a imagem mental do espaço narrado.

Neste contexto, Barbosa e Santos (2009) identificaram em seus estudos que a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral, a escrita, amplia seu vocabulário e, ainda, aprende a se entreter ao procurar por novas histórias. Essa busca é relevante para além do aspecto lúdico, já que o momento em que vivenciamos com as amplas e profundas transformações tecnológicas têm cobrado das pessoas um perfil de leitores críticos de sua realidade. Abramovich (1997, p. 16) corrobora conosco ao explicitar que,

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Ao tomarmos como referência as contribuições desses autores podemos compreender que a contação de histórias apresenta fortes elementos que favorecem o desenvolvimento do imaginário infantil, já que os personagens vivenciam situações, perpassam por lugares que despertam sensações de medo ou coragem, por exemplo, requerem estratégias para solucionar mistérios, enfim, as possibilidades são inúmeras. Porém,

[...] não basta somente ler a história para a criança. A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. (LIPPI; FINK, 2012, p. 23)

E para que isso ocorra,

Quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais (CORTES, 2006, p. 82).

Entretanto, existe algo em comum nas narrativas que refere-se ao fato de que todas elas acontecem em um determinado espaço e, portanto, contribuem para a construção da leitura espacial dos escolares. Neste sentido, podemos trazer a tona as contribuições de Gomes (2013), que trabalha com a espacialidade geográfica a partir de três perspectivas. O primeiro elemento é o ponto de vista que nos permite ver um determinado objeto. Segundo o autor, a mudança na posição implica numa visualização diferente da paisagem. Assim, cada aluno, por exemplo, na condição de observador poderá contribuir de maneira exclusiva a partir do seu ponto de vista em relação a um determinado espaço.

Na sequência, Gomes (2013) nos fala da composição que é “resultado de uma combinação que produz algo novo, formado pela junção estruturada de diversos elementos” (p. 21). Para isso podemos citar os contextos e objetos presentes nas histórias compõem uma paisagem passível de análise, em suas diversas possibilidades de cenários.

E o terceiro elemento da perspectiva apontada por Gomes (2013) é a exposição, que “são lugares de grande e legítima visibilidade” (p. 23). Neste caso, podemos relacionar a ideia de exposição com a intencionalidade de quem mostra uma imagem, portanto as imagens construídas mentalmente não são aleatórias, há uma produção de significados por quem as constrói. Dando destaque para determinadas situações, cenas, paisagens.

A partir dessas ideias consideramos que as histórias infantis apresentam características essenciais para identificar o lugar geográfico, uma vez que os personagens criam elos afetivos e ações que mostram onde acontece a vida. Como a criança é carregada de imaginação, identificamos nas histórias infantis uma possibilidade de ampliar a motivação em conhecer o lugar do personagem e relacioná-lo com suas experiências vividas no cotidiano, aspectos familiares e amistosos que contribuem para a formação de sua identidade enquanto sujeito social.

Atrelado a esta análise podemos destacar também que ouvir histórias possibilita a construção de imagens na mente, sendo que estas podem ser sistematizadas em forma de mapas mentais. Temos a compreensão de que historicamente a linguagem cartográfica contribuiu no desenvolvimento do conhecimento científico da sociedade e, tão logo, dos próprios indivíduos.

O mapa é um instrumento de comunicação, de linguagem e de representação que faz parte da vida do ser humano desde que o mesmo, em suas comunidades e organizações mais remotas, identificou a importância de “desenhar” o espaço vivido (RICHTER, 2011, p. 17)

Portanto, tomamos como perspectiva a análise do mapa como um produto social que possibilita aos indivíduos realizarem distintas tarefas específicas, como a própria localização, mas também se sentirem presentes nesta linguagem, principalmente quando são participantes da sua construção. Callai (2005) também destaca sobre a importância de ler o espaço vivido, processo que se inicia com o reconhecimento dos lugares, quando a criança, por exemplo, olha, observa, descreve, registra e analisa um determinado espaço. Para a referida autora,

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles no âmbito da natureza, sejam no âmbito da sociedade (p. 228).

Compreendemos, então, que há uma identidade produzida no lugar, uma vez que o personagem se reconhece nele a partir dos elementos do passado e do presente que envolvem a trama. Assim, a criança ao materializar as distintas características dos lugares na produção de seu mapa mental poderá relacioná-lo com suas experiências no plano real e, conseqüentemente, ampliar sua leitura crítica do mundo. Nesse sentido, também poderá identificar nos mapas mentais elementos da vivência e considerar as transformações, bem como interpretar suas leituras da realidade.

Portanto, o lugar relaciona-se com a vivência dos personagens, seu cotidiano narrado por meio dos caminhos percorridos e, desse modo, construindo sua identidade enquanto sujeito que integra uma sociedade, pois o fantástico ou o imaginário não impede a associação com a realidade. O irreal das histórias são elementos da imaginação que acionam a criatividade de quem ouve uma narrativa, instigando o próprio ouvinte a também imaginar. Quando nos imaginamos em uma história construímos uma análise sobre ela por meio de nossas ações.

Desse modo, tomando por base essas ideias apresentamos no próximo item do artigo uma análise da contação de uma história infantil que utilizamos para a construção dos mapas mentais, bem como a importância dessas linguagens para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

HISTÓRIAS INFANTIS E MAPAS MENTAIS: POTENCIALIZANDO A LEITURA ESPACIAL DOS ALUNOS

Como pudemos observar, a contação de histórias é uma prática que se mostra relevante para a formação escolar e cognitiva da criança, principalmente pelo contexto de que nesta fase é que se inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, essa leitura não fica apenas na história em si, uma vez que os fatos estabelecem conexões com a realidade vivida, o que contribui para que os escolares apreendam sobre o mundo, encontrem soluções para suas dificuldades e, ainda, aprendam a lidar com seu emocional. Bettelheim (2002, p. 14) nos destaca bem as correlações que as histórias podem provocar nos pequenos leitores.

Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isso possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso.

Mesmo reconhecendo a importância dos contos e das histórias na formação das crianças, por entendermos que são ferramentas de estímulo aos alunos para que desenvolvam a leitura da palavra e de sua realidade, não podemos nos esquecer de que é preciso organizar e planejar de que modo essas atividades devem ser integradas ao ambiente escolar.

Bajard (1992, p. 13) nos diz que “às vezes, a expressão escrita da criança é alimentada pelas histórias contadas sistematicamente pelo professor”. Portanto, alguns aspectos devem ser considerados para que a contação de histórias alcance seu objetivo em sala de aula. Para Souza e Bernardino (2011) o espaço físico deve ser adequado, harmonioso e aconchegante. É recomendável que o professor/contador utilize gestos e expressões para imitar os personagens e, ainda, faça uso de alguns recursos como as ilustrações do próprio livro, fantoches ou dedoches, por exemplo.

Assim, para desenvolvermos esse estudo nos valem de alguns procedimentos metodológicos, dentre os quais destacamos: 1) seleção de duas turmas do 3º ano do EF de uma escola pública localizada na cidade de Goiânia/GO; 2) contação de uma história infantil como recurso didático para desenvolver a imaginação dos alunos; 3) construção individual de mapas mentais pelos escolares em papel A4 e lápis de cor, associado ao tema do livro infantil, tendo como destaque seus lugares de vivência, suas memórias e correlacionado ao conteúdo escolar de Geografia; e 4) análise dos mapas mentais produzidos pelos alunos, tomando como referência suas práticas sociais, os conhecimentos geográficos aprendidos nesta fase da escolarização e o conceito de lugar.

Tomando essas orientações como parâmetro selecionamos a história “O menino que colecionava lugares” (LOPES, 2016). Este livro infantil (Figura 1) apresenta a história de um menino, personagem principal, que adorava passear, gostava de caminhar por diferentes espaços, mas tinha medo de esquecer como eram esses lugares. Por isso em todas as viagens e passeios que ele fazia levava consigo uma antiga lata para guardar dentro dela alguns objetos desses lugares. O personagem da história se aproxima dos escolares pela idade, pelo gosto de viajar e conhecer os lugares, característica que instiga as crianças ao se projetarem na história como parte dela. A história é apresentada a partir de frases curtas e com muitos desenhos, de fácil entendimento para os alunos.



Fonte: LOPES, 2016.

Figura 1. Capa do livro “O menino que colecionava lugares”.

Independente do livro ter todas as condições para ser utilizado com as crianças, tomamos alguns cuidados para que a contação dessa história fosse a mais prazerosa e envolvente aos alunos. No caso da narrativa do livro utilizado em nossa pesquisa, este material apresentava trinta e três (33) páginas, não sendo muito extenso, característica bastante comum por se tratar de uma literatura destinada às crianças que ainda encontram-se em processo de alfabetização. Por isso, é necessário analisar os detalhes nas palavras, bem como nas imagens presentes em cada página. Neste sentido, as orientações de Coelho (2006) foram fundamentais no que se refere em como contar uma história para as crianças. De acordo com este autor,

Devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa (p. 33).

Para além dessas indicações, que são de suma importância, devemos reconhecer a potencialidade das histórias infantis para os saberes geográficos, já que estas também estão carregadas de espacialidade, independentemente do recorte escalar ou temporal. Assim, a combinação entre o enredo do livro “O menino que colecionava lugares” (LOPES, 2016) com a realidade vivida dos alunos é destacada no momento da contação da história. Pois, ao descrevermos os lugares citados na trama por onde o personagem passava, como a cidade, por exemplo, os alunos também se identificavam por meio de recordações, de vivências já experienciadas, revelando que essas memórias são formadas primeiramente como imagens mentais.

Para exemplificar, no livro encontramos o seguinte trecho sobre o personagem: “ele andava pelas ruas, pelos bairros, pela cidade, pelo campo, pela praia...” (LOPES, 2016, p. 08). Ao ouvir isso uma criança nos disse: “*eu conheço uma praia!*”, e outra respondeu: “*eu também!*”. A partir daí as lembranças dos lugares vivenciados pelos alunos foram externalizadas e provocaram um debate sobre os motivos porque gostavam ou não desses espaços. Desse modo, observamos que os alunos que já conheciam a praia, que teceram comentários sobre ela e relataram suas experiências durante a aula, materializaram esse lugar em suas representações, ou seja, incluíram a praia em seus mapas mentais.

Isso se deve ao fato de que para ser lugar efetivamente para a criança, em nossa análise e para o trabalho que desenvolvemos, era fundamental ter uma forte relação com o espaço vivido, com o cotidiano e a identidade do sujeito. Claro que os alunos podem imaginar, criar cenas ou situações para lugares que não conhecem efetivamente, mas a imaginação se torna mais potente caso a criança tenha tido uma experiência com um determinado lugar. De acordo com Callai (2005, p. 84), “estudar e compreender o lugar em Geografia significa entender o que acontece no espaço onde vive para além das suas condições naturais ou humanas”.

Quando analisamos um espaço e identificamos seus significados, também identificamos um lugar. Nesse sentido, para Gomes (1996, p. 310):

A subjetividade do saber é um dos traços mais marcantes do humanismo e deriva diretamente desta concepção antropocêntrica. Na geografia, isto significa que a definição de uma espacialidade não pode ser estabelecida através

da objetivação de uma ciência racionalista. O espaço e suas propriedades, distâncias, fluxo, hierarquia, possuem um sentido que não se reduz a medidas numéricas. Desta maneira, o espaço é sempre um lugar, isto é, uma extensão carregada de significações variadas.

Freire (2001, p. 24) nos traz significados potentes do lugar a partir da vivência das pessoas quando nos diz que “meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de frente quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigadeiras”. Contexto este já destacado por Frémont (1980, p. 122) ao analisar a dimensão da experiência humana dos lugares.

Os lugares formam a trama elementar do espaço. Constituem uma superfície reduzida e em redor de um pequeno número de pessoas as combinações mais simples, as mais banais, mas talvez também as mais fundamentais das estruturas do espaço: o campo, o caminho, a rua a oficina, a casa, a praça, a encruzilhada... como bem diz a palavra, através dos lugares, “localizam-se” os homens e as coisas.

Assim, verificamos a relevância do conceito de lugar em relação ao cotidiano. A construção da existência humana está nas relações estabelecidas com outras pessoas em diferentes espaços, seja de modo espontâneo ou intencional. E essa ligação dos indivíduos com o lugar é o que lhe dá identidade, pois para Freire (2001, p. 28):

A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fazemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração.

Nesse sentido, utilizamos o livro “O menino que colecionava lugares” (LOPES, 2016) na íntegra ao longo da pesquisa, tomando o cuidado ao contar a história aos alunos mostrando também as ilustrações das páginas, dando destaque para algumas cenas ou situações que considerávamos relevantes para explorar os conteúdos e saberes geográficos. As crianças ficavam muito curiosas ao verem os desenhos e o que aconteceria no desenvolvimento do enredo quando estávamos com o livro nas mãos. As frases curtas e as cores contrastantes propiciaram maior envolvimento e atenção. Contexto este bem destacado por Souza e Bernardino (2011, p. 238),

A didática do conto de histórias é motivante e enriquecedora nas séries iniciais, mas com o cuidado de que a estrutura da narração deve ser previsível para a criança, de fácil linguagem, com imagens e possibilidade de explorá-las posteriormente de forma lúdica, as narrativas possibilitarão as crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção.

Podemos apresentar uma parte da narrativa do livro em que o autor explora a relação do personagem com seus lugares preferidos.

O que ninguém sabia é que naquela lata ele guardava o seu segredo. Ele guardava os lugares. Isso mesmo, ele tinha naquela lata uma coleção de lugares. Coisas de todos os lugares por onde ele havia passado, pedaços dos lugares colados nos seus pés. Era só chegar a um lugar e, quando tinha oportunidade, ele pegava algo e, plact, punha na lata (LOPES, 2016, p. 15-18).

Neste excerto da história são apresentados diferentes lugares e escalas, contexto este que possibilita uma análise da dimensão do lugar que pode ser desde o quarto da criança ou a cidade que ela vive, por exemplo. Porém, o menino da história infantil começou a se preocupar em como ficavam esses lugares depois que ele tirava e os guardava em sua lata. “Será que as pessoas ficavam tristes? Perdidas? Será que esqueciam quem eram? Será que as pessoas podiam viver sem seus lugares?” (LOPES, 2016, p. 26). Então, o menino resolveu abrir a lata e deixar que as coisas voltassem para o mundo e teve uma grata surpresa, ele não esqueceu porque tinha as lembranças de todos os lugares. “Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente, compreendeu que, se lugar é gente... gente é lugar!” (p. 34).

O clímax do enredo envolve a preocupação do personagem por guardar os lugares dentro da lata, já que na vida real não é possível realizar essa atividade, mas é justamente a presença da fantasia que caracteriza uma literatura infantil. Segundo Oliveira (1996), para que um livro seja considerado infantil um dos critérios é verificar se contém o fantástico, o mágico, o maravilhoso, o poético.

Assim, ao trabalharmos essa história o conceito central era o lugar, mas cada um desses espaços têm suas características próprias no que se refere aos aspectos físicos. Porém, nossa análise com os estudantes não foi apenas para discernir a diferença física entre uma área rural e urbana, mas que pudessem ler os seus lugares e selecionar aqueles que mais tinham significado para eles.

Neste contexto podemos fazer uma exemplificação, se por acaso um aluno nos diz que prefere brincar na rua de sua casa durante o período da manhã ou da tarde e que tem medo de ficar à noite nesse local porque é mais perigoso, devemos compreender que isso é uma especificidade deste lugar e de que isso está relacionado com a sua vivência. Portanto, essa leitura do aluno sobre sua realidade tem um significado por se tratar de um espaço de encontros e brincadeiras, mas nos permite compreender que isso também reflete um problema de ordem local/global, que é a violência presente, infelizmente, em muitas cidades. Assim, no momento em que a criança faz essa análise da sua rua ela pode ainda não entender toda complexidade que envolve este lugar, mas já é o início para sua formação enquanto um sujeito que lê a sua realidade. Ou seja, é processual.

E para que isso possa contribuir com a formação escolar dos alunos as linguagens são requeridas, como é caso da literatura e dos mapas. Ou seja, reconhecemos que “as linguagens precisam fazer parte da formação dos saberes escolares” (RICHTER, 2011, p. 115). Dentre as diferentes linguagens que fazem parte o ambiente escolar podemos destacar os mapas mentais, por permitirem uma maior aproximação da Cartografia com os alunos, uma vez que estes sujeitos se tornam autores dos mapas.

O aluno precisa estabelecer relações entre os saberes aprendidos na escola com a prática da vida cotidiana. Para alcançarmos esses ideais, consideramos imprescindível a inclusão da participação (ativa) dos mapas. Assim, muito mais importante do que apenas localizarmos um determinado fenômeno numa representação cartográfica, é fundamental que possamos desenvolver

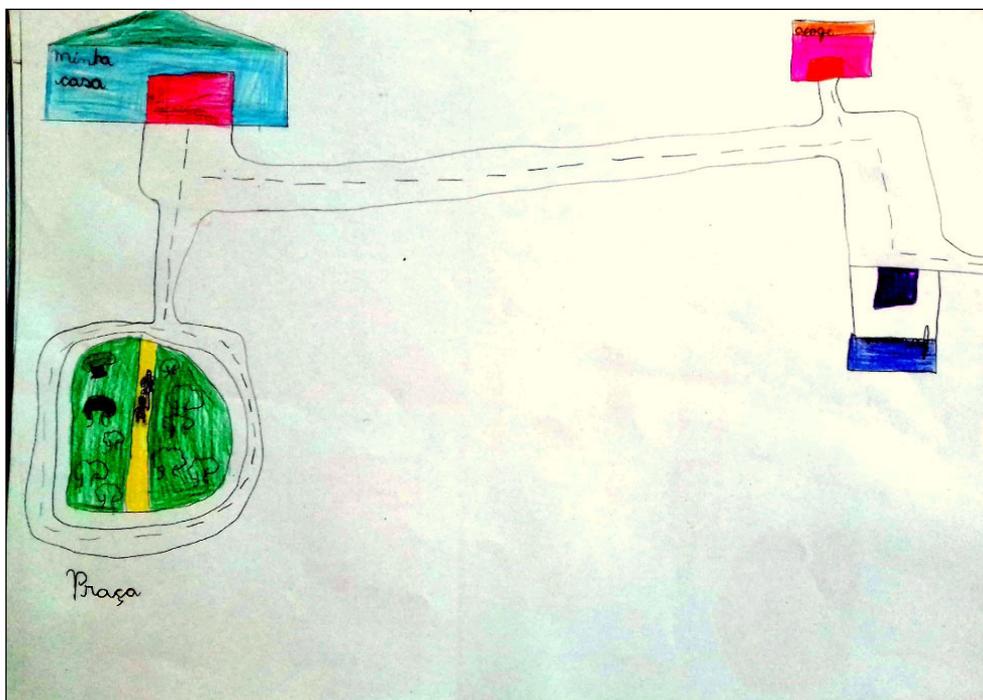
atividades, leituras e interpretações que permitam com que o aluno entenda a produção de um dado contexto no espaço (RICHTER, 2011, p. 155).

Assim, os mapas mentais permitem que seu autor/construtor inclua elementos da subjetividade, uma vez que trabalhamos com a contação de histórias imaginárias que envolvem as emoções dos personagens e, também, constroem nos leitores uma resposta sentimental aos fatos narrados. Desse modo, nosso trabalho vai ao encontro das explicações de Kozel (2007, p. 121), ao dizer que,

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo “lugar” contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parciaisidades da imaginação.

Esses apontamentos destacados pela autora reforçam a nossa opção em apresentarmos o livro infantil pela proposta da contação de história, tendo o objetivo de contribuir para a construção do conceito de lugar a partir dos elementos e contextos narrados pelo livro e articulados pela imaginação dos alunos. Assim, após o desenvolvimento de nossas reflexões e diálogos com os estudantes acerca do enredo da história e da ideia de lugar, partimos para o momento da atividade de integração com a linguagem cartográfica. Para isso foram distribuídas folhas de papel de tamanho A4 para que, individualmente, os escolares construíssem seus mapas mentais a fim de evidenciar os lugares que eles gostariam de colecionar, conectando esta atividade com a narrativa do livro.

Após os alunos lançarem os traços e as cores no papel foram convidados a apresentarem para a turma os seus lugares representados nos mapas. Assim foram produzidos trinta e oito (38) mapas mentais em duas turmas do 3º ano do EF, sendo que a turma A teve a participação de quinze (15) alunos e a turma B de vinte e três (23) alunos. De posse desse material pudemos observar que, de modo geral, muitos mapas mentais dos alunos consideraram como ideia de lugar os locais de lazer que eles mais frequentavam na cidade, contexto este que pode ser explicado pelo fato dos alunos viverem em uma área urbana. Esses lugares destacados foram principalmente: suas casas, *shopping*, cinema, restaurantes, sorveteria, praças e parques, mas também houveram muitas representações de praias e lugares de outras cidades que remetem às lembranças de viagens. Para exemplificar, selecionamos aqui dois mapas mentais (Figuras 2 e 3) que podem nos ajudar a analisar melhor essas ideias e destacar a sua pontencialidade para trabalhar o conceito de lugar com os alunos do EF nas aulas de Geografia .



Fonte: ABREU, 2019.

Figura 2. Mapa mental construído por um estudante do 3º ano do EF tendo como destaque seus lugares preferidos.



Fonte: ABREU, 2019.

Figura 3. Mapa mental construído por um estudante do 3º ano do EF tendo como destaque seus lugares preferidos.

É possível observar que os mapas mentais presentes nas Figuras 2 e 3 contêm palavras e figuras geométricas, elementos muito comuns aos desenhos e representações das crianças, porém a especificidade da Figura 2 chama a atenção por se aproximar muito da forma de um mapa convencional, com um trajeto que interliga os lugares selecionados pelo estudante. O percurso presente no mapa se mostra significativo para a criança que consegue destacar a proximidade de seus lugares, ou seja, de que existe um caminho entre eles, demonstrando um conhecimento espacial sobre esses lugares. Abordagem esta já destacada por Carlos (2007) sobre a importância dos trajetos nas práticas sociais dos indivíduos. Além disso, podemos reconhecer que esta atividade não tratava simplesmente de localizar locais da cidade. Para realizar esta tarefa os alunos precisavam, cada um a seu modo, estabelecer um critério de escolha e, neste caso, o contexto mais forte e que estava presente na narrativa do livro era o gosto pelos lugares, sua proximidade, sua relação afetiva. Encontramos essa análise também nas leituras de Carlos (2007) e Lopes (2007).

Outro elemento importante é o vazio presente no mapa, pois nos lugares destacados não são apresentados outros pontos de referência. Essa característica não indica falta de imaginação do aluno, mas direciona a representação para o objetivo da atividade que era de selecionar os lugares com que o estudante estabelecia maior relação. Em outras palavras, há uma preocupação do autor do mapa em destacar para o leitor os lugares que considerava mais importante, os lugares que seriam guardados por ele, atendendo a mesma narrativa do livro.

Por outro lado, observamos que no mapa mental da Figura 3 não são apresentadas linhas ou percursos para indicar que os lugares selecionados pelo aluno são distantes uns dos outros. Neste caso, a solução encontrada pelo autor do mapa foi de apresentar os lugares a partir de uma dimensão escalar, a qual fez mais sentido para a criança no momento de construir esta representação. Independente desse mapa não possuir um trajeto, analisamos que há na verdade um esforço por parte do estudante no desenvolvimento do campo imaginativo para selecionar os seus lugares. Dentro de todas as suas lembranças de espaços conhecidos tornaram-se relevantes somente aqueles que tinham um potente valor em sua vida, que marcaram de modo mais significativo suas lembranças, que está construída não apenas na aparência dos elementos dos lugares, mas na sua constituição (KOZEL, 2007). Com isso podemos dizer que a criança imagina e pensa sobre diversos espaços, mas apenas os que se constituem efetivamente como lugar pela sua vivência são inseridos em seu mapa mental.

Essas análises destacam dois pontos importantes. O primeiro é que os alunos conseguem se apropriar e correlacionar a ideia de lugar com suas práticas sociais, concepção defendida por Callai (2005). As crianças desenvolveram esta atividade de modo muito tranquilo, já que não observamos dificuldades no momento de construir seus mapas mentais, ou seja, os alunos souberam tanto elencar seus lugares como também representá-los. O segundo ponto refere-se a potencialidade em aproximar os lugares selecionados pelos alunos com os conteúdos geográficos, que neste caso pode ser destacado a cidade. Este elo entre as vivências dos estudantes e os saberes ensinados na escola indica a significativa contribuição desta atividade para desenvolver diálogos e fortalecer a leitura espacial e geográfica dos alunos, constituindo assim a chamada Geografia da infância.

A Geografia da infância é o campo teórico onde todas as tensões se encontram: a geografia, os territórios e os lugares das crianças; a geografia, os territórios e os lugares pensados para elas (pelos adultos, pelas diferentes instituições, pelo poder público e outros agentes produtores do espaço e da infância) (LOPES, 2007, p. 53).

A partir desse contexto pudemos analisar que os escolares foram envolvidos pelo enredo, acionaram a sua cognição tendo a ajuda da imaginação para criarem as imagens mentais e, a partir delas, construíram suas representações espaciais. Depois disso, houve maior potencialidade para tratar de temas, conteúdos geográficos e avançar no processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar ainda que o fato das crianças serem as autoras de seus mapas ampliou a discussão acerca do conceito trabalhado, pois a interpretação foi originária de suas próprias ideias as quais faziam sentido para elas e, por fim, conseguimos também que pensassem sobre os espaços de vivência de maneira crítica, analisando suas ações e de que modo poderíamos melhorar esses lugares.

Ao longo do desenvolvimento desta atividade, a contação de história e os mapas mentais formaram a base para que o conhecimento geográfico pudesse ser construído em sala de aula. O menino, personagem do livro, não colecionava qualquer lugar, mas aqueles que nele despertava maior sensibilidade e conhecimento por ter tido mais experiências com esses espaços. Assim, os escolares ao ouvirem sobre o menino puderam se ver na história, cada um com suas vivências olharam para o mundo a partir do seu ponto de vista. Gomes (2013, p. 33) nos afirma que “a visibilidade está relacionada à posição daquilo que é visto no espaço”, portanto, cada olhar foi selecionando cenas, brincadeiras e passeios compondo uma imagem mental. Desse modo, a espacialidade dos lugares colecionados pelos alunos foi exposta ao ter sido materializado por meio dos mapas mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação da Geografia e da Literatura no ensino é algo presente em nossos dias, porém percebemos que esse tema de investigação para os anos iniciais do EF carece ainda de encaminhamentos metodológicos mais claros e que apresente de modo mais efetivo suas possibilidades e potencialidades para o trabalho didático-pedagógico. Trabalhar com crianças é algo que perpassa a delicadeza, pois há uma concentração de energia, inúmeras viabilidades e, também, surpresas pela elevada criatividade que esses indivíduos possuem. Para entender melhor essa fase recorreremos a Geografia da infância, pois compreendemos que cada etapa da vida tem sua particularidade, mas em todas podemos pensar geograficamente porque estamos inseridos em um espaço passível de ser analisado.

Nossa pesquisa apresentou como objetivo reconhecer a importância do conceito de lugar e sua articulação com os conteúdos escolares e saberes geográficos nessa fase de escolarização. Verificamos que esse conceito é base para que os escolares consigam desenvolver uma análise inicial do espaço em que estão inseridos e que as histórias infantis têm potencialidade para que os alunos compreendam uma dada realidade, pois as narrativas estão plenas de espacialidades.

Assim, ressaltamos a importância de integrar a linguagem cartográfica à prática docente para que os estudantes possam refletir o espaço geográfico, elaborar seus mapas e se tornarem leitores e construtores do mundo. O ensino de Geografia que queremos ainda não está presente totalmente nas salas de aula, mas precisamos construir caminhos e possibilidades para que se torne cada vez mais real. Por isso, esperamos daqui algum tempo contarmos outras histórias sobre o ensino de Geografia, uma história em que a imaginação, a criatividade, as diversas linguagens estejam inseridas e contribuam efetivamente para a construção do saber geográfico dos alunos.

NOTA

3 No Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Dentro da linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem e defendida em 2019.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREU, L.M.X.S. **Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado) - PPGeo/IESA/UFG, Goiânia, 2019.
- BAJARD, E. Afinal, onde está a leitura? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 83, p. 29-41, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/968>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BARBOSA, C.J.; SANTOS, L.R.S. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 23-33, jul./dez., 2009.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CARLOS, A.F.A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CAVALCANTI, L.S. **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2006.
- CORTES, M.O. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa: CPT, 2006.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- FRÉMONT, A. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.
- GOMES, P.C.C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- GOMES, P.C.C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KOZEL, S. Mapas mentais: uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. *In*: KOZEL, S. *et al.* (orgs.). **Da percepção e cognição a representação: reconstrução teórica da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 114-138.
- LIPPI, E.A.; FINK, A.T. A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. **Vivências**, v. 8, n. 14, p. 20-31, 2012.
- LOPES, J.J.M. Geografia das crianças, geografia da infância. *In*: REDIN, E.; REDIN, M.M.; MULLER, F. (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOPES, J.J.M. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre:Mediação, 2016.
- OLIVEIRA, M.A. **Leitura e prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.
- PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.
- RICHTER, D. **Mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o**

trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SOUZA, L.O.; BERNARDINO, A.D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere ET Educare: Revista de Educação**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez., 2011.

SOUZA, V.C.; CASTELLAR, S.M.V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino de Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 2, p. 241-264, 2016. DOI 10.5216/bgg.v36i2.42794. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/241>. Acesso em: 10 mar. 2020.