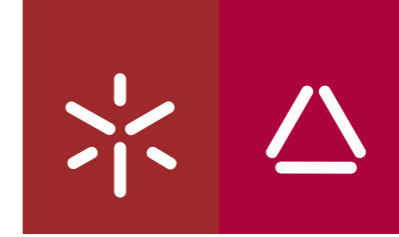


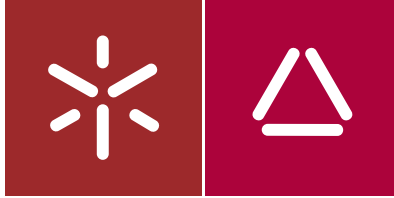


Ana Isabel Carvalho Pereira

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA, IDENTIDADE E
CULTURA VISUAL.
A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE LUGAR EM
CELORICO DE BASTO

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais





Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Ana Isabel Carvalho Pereira

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA, IDENTIDADE E
CULTURA VISUAL.
A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE LUGAR EM
CELORICO DE BASTO

Dissertação de Mestrado
Geografia, Área de Especialização em Planeamento e Gestão
do Território

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professora Doutora Ana Francisca Azevedo

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Isabel Carvalho Pereira

Endereço Eletrónico: anapereira154@hotmail.com

Número de Cartão de Cidadão: 13957488

Título da Tese de Mestrado: Geografia, Identidade e Cultura Visual. A construção do sentido de lugar em Celorico de Basto

Orientadora: Professora Doutora Ana Francisca Azevedo Silva

Ano de Conclusão: 2018

Ramo de Conhecimento: Geografia – Área de Especialização em Planeamento e Gestão do Território

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE (indicar, caso seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, entrevistas, etc.), MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Retenho todos os direitos de autor relativos à tese ou dissertação, e o direito de a usar em trabalhos futuros (como artigos ou livros).

Universidade do Minho, 31/07/2018

Assinatura: Ana Isabel Carvalho Pereira



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Francisca Azevedo Silva, pelos seus conselhos, pelo apoio, pelas horas infinitas dispensadas na análise e revisão bibliográfica deste estudo, pelas conversas e incentivo que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho. A si, o meu, Muito Obrigada. Gostaria igualmente de endereçar um agradecimento muito especial à minha família, aos meus pais e irmão, pelo apoio incondicional, incentivo e paciência, sem os quais este trabalho não seria possível.

Cabe-me ainda expressar, os meus sinceros agradecimentos à entidade que foi fundamental para a persecução deste trabalho, o Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto, nomeadamente a Prof. Nazaré e a Prof. Fátima. Um outro agradecimento que não podia esquecer é dirigido às crianças que foram as protagonistas deste trabalho e que sem a sua colaboração nada disto seria possível. A elas um bem-haja.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, o meu mais sincero, Obrigada.

RESUMO

A presente dissertação debruça-se sobre forma como a ideia da construção do sentido de lugar, a ideia de lugar, espaço e paisagem é experienciada e retratada pelas crianças é percebida e experienciada pelas crianças de duas turmas (pré-escolar e 3º ano) do ensino básico de Celorico de Basto. Para tal, recorreu-se a duas áreas do conhecimento científico, a Geografia Cultural e a Geografia da Infância. A Geografia Cultural permitiu a compreensão dos conceitos em estudo e de que forma estes se refletem nas diferentes construções de cultura dos diversos territórios. A Geografia da Infância, área do conhecimento central para o desenvolvimento desta dissertação, que permitiu o estabelecimento de uma relação de causa e efeito face aos resultados obtidos no estudo realizado. Neste sentido, procurou-se compreender de que forma o grupo de crianças alvo de estudo, face à sua idade, conseguem assimilar os signos e símbolos que as rodeiam e criar conhecimento a partir dos diferentes elementos que as precingem, sejam características do meio natural ou do meio artificial. Na tentativa de perceber esses processos, procurou-se que as crianças nos permitissem uma maior compreensão face aos processos de transmutação desse conhecimento do campo mental para o campo físico, ou seja, a transcrição do “seu” real (características do espaço, lugar, paisagem observados) para uma folha de papel.

Tal pesquisa decorreu com o intuito de se reconhecer que as crianças são seres individuais tal como os adultos, e como nós (adultos) estas possuem capacidades que lhes permitem catalogar e caracterizar os diferentes elementos que as rodeiam como forma de se encontrarem nos diferentes lugares, construindo assim uma identidade de lugar.

Palavras-chave: Geografia Cultural; Geografia da Infância; crianças; espaço; lugar; paisagem; identidade de lugar.

ABSTRACT

The present dissertation looks at how the idea of the construction of the sense of place, the idea of place, space and landscape is experienced and portrayed by the children is perceived and experienced by the children of two classes (preschool and 3rd year) of the basic education of Celorico de Basto. For this, two areas of scientific knowledge, Cultural Geography and the Geography of Childhood were used. The Cultural Geography allowed the understanding of the concepts under study and how they are reflected in the different constructions of culture of the different territories. The Geography of Childhood, central knowledge area for the development of this dissertation, which allowed the establishment of a cause and effect relationship with the results obtained in the study. In this sense, we tried to understand how the group of children studied, in view of their age, are able to assimilate the signs and symbols that surround them and create knowledge from the different elements that preceive them, whether they are characteristics of the natural environment or of the artificial medium. In an attempt to perceive these processes, children were enabled to understand the processes of transmutation of this knowledge from the mental field into the physical field, that is, the transcription of their "real" (characteristics of space, place, and landscape) to a sheet of paper.

Such research was carried out with the intention of perceiving that children are individual beings as adults, and as we (adults) these have capacities that allow them to catalog and characterize the different elements that surround them as a way to meet in different places, thus building a place identity.

Keywords: Cultural Geography; Geography of Childhood; children; space; place; landscape; identity of place.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE IMAGENS.....	X
INTRODUÇÃO.....	1

- CAPÍTULO I -

GEOGRAFIAS CULTURAIS DA INFÂNCIA.....	6
1.1 Geografia Cultural como enquadramento.....	8
1.2 A afirmação da Geografia das Crianças como campo de estudos.....	15
1.3 A consolidação da Geografia da Infância e a proliferação do âmbito das pesquisas.....	27
1.4 Metodologias de investigação, Geografia da Infância e Cultura Visual.....	42

- CAPÍTULO II-

GEOGRAFIA, INFÂNCIA E CULTURAS RURAIS: UM ESTUDO CASO COM CRIANÇAS DE CELORICO DE BASTO.....	56
2.1 Celorico de Basto: uma breve caracterização.....	58
2.2 Análise dos resultados do trabalho de campo.....	69
2.2.1 O desenho como expressão geográfica e de conhecimento.....	69
2.2.2 Jogo de conexão entre as imagens antigas e atuais de Celorico de Basto.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
ANEXOS.....	XIII
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	XXII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Total da População Residente por concelho e freguesias – 2011.....	XIV
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Panorama político de Portugal em 6 de Abril de 1385 – mapa publicado em Salvador Dias Arnaut. A Batalha de Trancoso (1947).....	59
Figura 2: Celorico de Basto no enquadramento do País.....	60
Figura 3: As freguesias de Celorico de Basto.....	61
Figura 4: Foto antiga da rua da GNR.....	110
Figura 5: Foto recente da rua da GNR.....	110
Figura 6: Discussão em grupo.....	111
Figura 7: Discussão dos resultados – pré-escolar.....	111
Figura 8: Discussão dos resultados – 1º ciclo.....	111
Figura 9: Igreja de Arnóia.....	112
Figura 10: Praia Fluvial.....	112
Figura 11: Discussão sobre a atividade.....	113

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagens 1 e 2: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Fabiano; Direita – Desenho do local que o Fabiano mais gosta de ver.....	72
Imagens 3 a 5: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Beatriz; Direita – Desenho do local que a Beatriz mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola da Beatriz.....	74
Imagens 6 a 8: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Diana; Direita – Desenho do local que a Diana mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola da Diana.....	76

Imagens 9 a 11: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Aldo; Direita – Desenho do local que o Aldo mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola do Aldo.....	78
Imagens 12 a 14: Esquerda – Desenho do lugar preferido Vânia; Direita – Desenho do local que a Vânia mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola da Vânia.....	79
Imagens 15 a 17: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Helton; Direita – Desenho do local que o Helton mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola do Helton.....	81
Imagens 18 a 20: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Alex; Direita – Desenho do local que o Alex mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola do Alex.....	82
Imagens 21 a 23: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Patrícia; Direita – Desenho do local que a Patrícia mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola da Patrícia.....	84
Imagens 24 a 26: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Isabel; Direita – Desenho do local que a Isabel mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola da Isabel.....	85
Imagens 27 a 29: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Maicon; Direita – Desenho do local que o Maicon mais gosta de ver: Centro – Percurso mental Casa-Escola do Maicon.....	86
Imagens 30 a 32: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Rolando; Direita – Desenho do local que o Rolando mais gosta de ver: Centro – Percurso mental Casa-Escola do Rolando.....	88
Imagens 33 e 34: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Josué; Direita – Desenho do local que o Josué mais gosta de ver.....	89
Imagens 35 a 37: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Tânia; Direita – Desenho do local que a Tânia mais gosta de ver: Centro – Percurso mental Casa-Escola da Tânia.....	90
Imagens 38 a 40: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Nuno; Direita – Desenho do local que o Nuno mais gosta de ver; Centro – Percurso mental Casa-Escola do Nuno.....	91

Imagens 41 a 43: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Andreia; Direita – Desenho do local que a Andreia mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola da Andreia.....	93
Imagens 44 a 46: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Violeta; Direita – Desenho do local que a Violeta mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola da Violeta.....	95
Imagens 47 a 49: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Ana; Direita – Desenho do local que a Ana mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola da Ana.....	96
Imagens 50 a 52: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Rúben; Direita – Desenho do local que o Rúben mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola do Rúben.....	97
Imagens 53 a 55: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Manuel; Direita – Desenho do local que o Manuel mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola do Manuel.....	99
Imagens 56 a 58: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Sílvia; Direita – Desenho do local que a Sílvia mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola da Sílvia.....	101
Imagens 59 a 61: Esquerda – Desenho do lugar preferido do Rui; Direita – Desenho do local que o Rui mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola do Rui.....	103
Imagens 62 a 64: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Paula; Direita – Desenho do local que a Paula mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola da Paula.....	104
Imagens 65 a 67: Esquerda – Desenho do lugar preferido da Sónia; Direita – Desenho do local que a Sónia mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola da Sónia.....	106
Imagens 68 a 70: Esquerda – Desenho do lugar preferido do André; Direita – Desenho do local que o André mais gosta de ver; Centro – Percorso mental Casa-Escola do André.....	108

Introdução

Intitulado *“Geografia da Infância, Identidade e Cultura Visual. A construção do sentido de lugar em Celorico de Basto”*, o presente estudo desenvolve-se no âmbito da Geografia Cultural da Infância, tentando contribuir para uma lacuna claramente sentida na produção científica nacional no que a esta área diz respeito. Tendo por tema genérico as relações da criança com o espaço, esta dissertação explora a problemática da construção do sentido de lugar na infância partindo da análise de um grupo cultural específico e indagando a interceção entre identidade, território e cultura visual. Tendo como questão de partida; - Qual o papel da criança na compreensão/produção do espaço material e simbólico?, esta dissertação configura um estudo exploratório que tem por objetivo geral trazer a infância para o centro do debate geográfico, e no âmbito do planeamento e gestão do território. A aproximação a tal objetivo, difícil e complexa, passou pela definição de um conjunto de objetivos específicos a cumprir por etapas ao longo da pesquisa, entre eles a mobilização de um grupo de crianças para a discussão do espaço, o trabalho com o grupo no sentido de desvelar a sua leitura e experiências de paisagem, e ainda apreender com as crianças quais as construções do sentido do lugar e ligação com a produção, a comunicação e a partilha de significados culturais. Uma das metas da investigação, como veremos, foi perceber a paisagem como produto cultural através do reconhecimento de imagens mentais ou imagens documentais tidas como imagens de marca de um determinado espaço, por vezes muito distantes das vivências quotidianas do território.

A questão da imagem pode ter várias dimensões, a imagem real, táctil, a imagem pictórica, a imagem mental, proveniente da imaginação. Neste quadro, a paisagem pode ser entendida como algo que retrata as culturas, sendo que estas podem ser alteradas com o decorrer do tempo e mesmo com a mudança dos tempos e espaços que constituem de certa forma uma mudança de cultura pois a forma de pensar é alterada e esta vai-se adaptando às realidades vivenciadas. A cultura pode ser considerada um elemento chave para a Geografia se esta se apresentar como parte integrante nas relações que estabelece com a natureza. A questão da criação de imagens apresenta-se, portanto bastante pertinente, nomeadamente como forma de transportar culturas, demonstrar culturas, ou seja, uma forma de explicar o complicado que é definir e decifrar uma cultura. Tudo aquilo que hoje reconhecemos como cultura visual, de certa forma é-nos transmitido

através dos meios tecnológicos, nomeadamente, as tecnologias de informação e comunicação, *desde a infância*.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho advém da necessidade de compreender a relação entre o território e as suas representações, de perceber como se assimila a imagem de um lugar e de como esta se vai codificando e recodificando pelo efeito das imagens. Mas, decorre ainda da necessidade de compreender de que forma a imagem de lugar é assimilada seja através de imagens que retratam os lugares ou através da construção de um imaginário, por parte das crianças. Nesse processo, o sentido e significado de lugar apresentam-se como uma constante na medida em que pode estar denotado de vários sentimentos, representando algo ao qual uma pessoa ou várias criam uma afeição e a partir dessa criação, desse laço emotivo, o lugar passa a ter uma maior representatividade para essas pessoas, dando-lhe assim uma maior importância. Poderá assim dizer-se que o modo como atribuímos significado aos lugares passa pela experiência direta e indireta do espaço, pelo modo como criamos laços com os locais, sejam eles locais onde nós brincamos, onde conhecemos uma pessoa especial, seja o apego que se tem à terra.

O conceito de lugar também pode ser entendido como algo afetivo, na medida em que este permite aceder a um conjunto de mapas imaginários, e também a mundos privados. O conceito de lugar pode assim ser entendido, como forma de decifrar a cultura que este apresenta, ou representa, isso pode ser através de inúmeros produtos culturais; uma dança, gastronomia, uma fotografia ou um filme. Basicamente o lugar pode ser representado por uma imagem de marca, e que, perante os outros, essa imagem seja representativa desse mesmo lugar. Todo este repensar do lugar contribuiu para uma crítica que criou uma nova sensibilidade dentro da Geografia, alterando o entendimento de espaço, lugar e paisagem, protagonizando uma nova era de pesquisa, interpretação e compreensão de temáticas emergentes.

Hoje, o conceito de lugar, e pode dizer-se também o conceito de paisagem, estão um pouco associados a termos que nos remetem para o conforto, ou então que nos despertam algum tipo de sentimento afetivo com determinada localidade ou território. Estes conceitos estão também cada vez mais relacionados com questões de identidade, na medida em que, e sendo hoje o mundo global, essa transmissão de identidade apresenta-se sobre a forma de imagem, não vivêssemos nós a era das tecnologias em que tudo está à distância de um clic. De certa forma, podemos dizer que as tecnologias constroem o mundo em que vivemos, toldando-nos a própria

conceção do espaço. As imagens proporcionadas pelos meios de comunicação e novas tecnologias permitem-nos o conhecimento dos lugares sem que os tenhamos visitado. Neste sentido, a imagem é um enorme promotor de características e conhecimentos geográficos, que por sua vez se reflete nas possíveis análises e intervenções no território, porque acima de tudo o ser humano necessita de se sentir enquadrado como forma de não se encontrar perdido no local onde o mesmo está inserido.

Para dar conta de tais questões a estrutura deste estudo foi várias vezes revista. O desenho de investigação foi folheado e sempre em processo e a metodologia de pesquisa foi sobretudo de base qualitativa. No que respeita às técnicas de investigação, a análise de fontes documentais foi central. A construção de um quadro teórico robusto passível de fundamentar a componente empírica do estudo e do trabalho de campo foi absolutamente determinante e decorreu do princípio até ao fim do trabalho. Já nesta fase, a análise de documentos pessoais produzidos pelas crianças foi também determinante. O grupo-foco de análise constituído por crianças do 1º ciclo e pré-escolar de Celorico de Basto, foi notável na colaboração e abertura ao uso de técnicas de investigação que lhes foram explicadas, tais como a observação e observação participante, atividades de interpretação de imagens, construção de narrativas, mesas de discussão e entrevistas. Neste sentido, foram-se operando sucessivas triangulações de técnicas e dados por forma a alcançar uma maior amplitude de análise.

Na medida em que a cumplicidade com o grupo de crianças ia aumentando foi-se percebendo a importância da cultura visual como forma promotora de transmissão e de conhecimento geográfico, de algum modo como “facilitador” dos processos de comunicação. As imagens são elaboradas, apreendidas e utilizadas por seres humanos há muito tempo. Para Ostrower (2002; p. 173) “só podemos pensar e imaginar mediante imagens de espaço.” Tal entendimento corrobora a ideia de que as imagens, sobretudo as de espaço, constituem instrumentos cognitivos fundamentais para a construção de nosso pensamento. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005), as diferentes infâncias nos diversos contextos produzem diferentes espaços sociais e geográficos. Desta forma, o entendimento da infância é transposto pela dimensão do espaço social e do tempo histórico em que o sujeito, criança, está inserido, e o recurso à imagem para comunicação destes processos é muito significativo. Aquelas dimensões produzem desiguais formas de ser criança e constroem uma subjetividade infantil relativa ao espaço construído por cada grupo social. Ou seja, como veremos, existe uma estreita relação entre

a experiência da infância e o local onde ela é vivida, mas a questão não é linear quando se trata de mecanismos de construção de identidade.

Depreendemos que as crianças ao se apropriarem das diferentes dimensões de espaço atribuem-lhes novos significados, reconfiguram e reconstróem os seus espaços, criando novas geografias. Porém, as culturas da infância exprimem modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas perceções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. Para Manuel Sarmento (2009; p.23), “as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal”. Estes são também processos geopsíquicos.

Ora o presente estudo tem como difícil tarefa o problema da compreensão do modo como através do imaginário (construção mental) e das imagens (representação visual do território), é possível produzir-se conhecimento geográfico, que represente a paisagem, o espaço e denotem o sentido de lugar, nos ou pelos universos da infância. A este problema está associado o “redimensionamento” da análise espacial e social, dando este facto origem a uma maior atenção à construção social do espaço corrente e em processo nomeadamente ao nível do imaginário social. A este propósito, Shields (1997) salienta chama que é necessário desenvolver uma capacidade preceptiva que visa compreender as “operações de codificação do espaço (...) onde se produzem materialmente *sites* e regiões, para o nosso sentido de espacialidade e reflexividade, e para o modo como percebemos o espaço geográfico” (1997; p.186). Ao tentarmos aceder às *regiões da infância*, com as crianças, multiplicamos o nível de complexidade da análise. É, pois, este desafio que se abraça nas páginas seguintes.

- CAPÍTULO I -

GEOGRAFIAS CULTURAIS DA INFÂNCIA

1.1. A Geografia Cultural como enquadramento

A Geografia Cultural contemporânea tem sido designada por muitos como uma geografia pós-moderna por se apresentar cética relativamente às modernas teorias espaciais tidas como verdades absolutas. Independentemente da designação utilizada, diversas linhas de pesquisa em Geografia Cultural procuram suplantar diferentes abordagens que tinham inerente a ideia de espaço absoluto com verdade universal. Ou seja, a Geografia Cultural que durante décadas foi alvo de crítica pelo seu conservadorismo passou a ser parte irreverente dos estudos geográficos, gerando controvérsias, pondo em causa leituras instituídas e forçando o repensar da teoria e prática geográficas. Pondo em marcha a revisão do conceito operativo de cultura e recolocando-o como elemento chave para a Geografia, esta apresenta-o como parte integrante das relações do ser humano com o ambiente físico, suplantando a dicotomia natureza/cultura. Produzindo novas interpretações tendo em conta o diálogo entre morfologia e representações da paisagem, a Geografia Cultural tenta apreender de que modo ideia e experiência de paisagem têm ligação direta com a produção, comunicação e partilha de significados pelos diferentes grupos culturais, bem como gestos operativos de transformação do ambiente (Azevedo, 2006).

Nas últimas décadas, o estudo do conceito de paisagem despoletou inúmeras linhas de investigação, nomeadamente no sentido de perceber de que forma esta poderia ser encarada como uma ideologia visual que posteriormente veio a ser transferida para a Geografia e recodificada pela linguagem científica. O conceito de paisagem, estando associado à descrição do mundo e à sua imagem, foi sendo apropriado pelas diferentes culturas de acordo com as suas características. Também neste ponto a Geografia Cultural contemporânea tem desempenhado um papel fundamental na ampliação do conhecimento das relações entre o ser humano e ambiente físico, nomeadamente por ter acoplado à análise da paisagem a análise das suas representações culturais.

Desde a década de 80 do século passado, este campo de estudos tem vindo a reavivar o nexos dialogante entre paisagens materiais e paisagens simbólicas, o que está intimamente relacionado com a exploração das relações entre as teorias sociais, culturais e estéticas na produção dos discursos sobre o território. Todas estas modificações, estando associadas ao redimensionamento da análise espacial, resultam numa maior atenção relativamente à construção social do espaço pelos diferentes segmentos do social, tanto ao nível do imaginário geográfico como do território. O imaginário geográfico dos diferentes grupos apresenta-se como valoroso

objeto de estudo para a ciência geográfica dando entrada para trabalhos ocupados com aspetos como a percepção, o desejo, ou a fantasia que interferem na construção individual e coletiva do sentido de lugar.

Um fator importante que fez questionar as teorias tidas como garantidas foi a recolocação do conceito de lugar pelos geógrafos e geógrafas culturais que mostraram como o lugar é tido como uma das maiores fontes de posicionamento através da qual os indivíduos se definem, e, conseqüentemente, definem “os que não pertencem” a esse lugar. Desse fenómeno, aferiu-se que o sentido de lugar se apresenta como uma constante nos processos de construção identitária, na medida em que pode estar denotado com vários significados e sentimentos. Para Tuan (1974), o lugar representa uma porção de espaço vivenciado a que uma pessoa ou várias criam afeição e a partir da criação desse laço emotivo o lugar passa a ter uma maior representatividade para essas pessoas, interferindo na formação de subjetividades e estabelecendo sentimentos de topofilia e topofobia. Esta teoria amplamente elaborada por autores como Y Fu Tuan e Buttimer, poderá dizer-se atual pois conseguimos rever-nos nos seus fundamentos gerais, na medida em que criamos laços com os locais sejam eles locais onde nós brincamos ou onde conhecemos uma pessoa especial, ou o simples apego a uma terra, por esta ter sido o sustento da vida. Por outro lado, a vivência de um espaço pode ser negativa, tornando-o num lugar repulsivo, uma terra austera e dura produz um sentimento de repulsa relativamente àqueles que a habitaram ou, por exemplo, que nela viveram a experiência de uma catástrofe natural ou um drama familiar.

O conceito de lugar também pode ser entendido como algo puramente mental, na medida em que este permite aceder a um conjunto de mapas imaginários e de mundos privados. O lugar pode ser entendido como algo através do qual é possível decifrar uma cultura, por exemplo, através da imagem de lugar produzida pelo grupo. Hooper alerta para o facto de, neste processo, se ter em conta o corpo social e o corpo individual, ao qual ele chama corpo-cidadão, que é perspectivado como um conjunto de práticas que estão relacionadas com a experiência vivenciada de espaços. Neste sentido, o terceiro-espaço é tido como uma dimensão do espaço social, na aceção de Lefebvre (1974), pois como o próprio autor refere é o espaço em que se assiste a um novo grito de revolta dos grupos marginais ou sem voz, um espaço de abertura radical, em que se chega aos limites no que toca a pôr tudo em causa, os mecanismos de produção social do espaço. Com a introdução da noção de terceiro-espaço foi possível voltar a redefinir fronteiras, mas desta vez já sendo possível a deslocação das fronteiras, bem como a atenção central dada ao espaço gerado entre fronteiras, a fronteira como espaço poroso e não como divisão, a fronteira como categoria

artificial de conhecimento. Tudo porque se chegou à conclusão de que nenhuma cultura, nem mesmo fronteira, é superior a outra ou estanque. O trabalho com a noção de fronteira é bastante amplo atendendo à própria amplitude da sua utilização; da fronteira de um território à fronteira entre gerações. Atendendo ainda, por exemplo, ao desempenho das fronteiras emocionais que definem a nossa relação com o outro, à fronteira dos sentidos, à prevalência da perspectiva ótica, em detrimento dos outros sentidos, na construção da experiência de paisagem.

Este aspeto é particularmente significativo quando se lida com crianças para quem o mundo é para ser vivido e percebido através do conjunto do sistema sensorial, porém “o poder de controlo do espaço (liga-se) à produção de uma comunidade homogénea e de um sentido geral de mesmidade” (Sibley; 1999; p.120). Tal sentido colide com a perspectiva analítica desenvolvida no âmbito da Geografia Cultural contemporânea, em que o respeito pela alteridade assume papel incontornável. Por isso Owain Jones argumenta que,

Otherness, (...) does not just mean simple separation and unknowability. It is more subtle idea of the knowable and unknowable, the familiar and the strange, the close and the distance, being co-present in adult child relations. The otherness of children is the (more) unknowable reaches of the relationship. To repeat a key point, otherness is not only healthy for children and for child-adult relationships, it is essential to what children are. It should be central to ideas of childhood too. If the aim of research is to investigate, discover, disclose and make visible, then there is a tension, a risk and a conundrum here. Research into children's lives, and adult knowledge of them more generally, should acknowledge that some things cannot be (fully) known about children's worlds. This left space for children is politically and ethically vital. This is not to say that aspects of those worlds, say, children's access to public space in city, cannot be investigated, but research which has the ethnographic bent of revealing the world view of the subject, or 'seeing through the eyes' of the subject, is inevitably trying to enter the other space of children's worlds and needs to recognise the limits. (Owain Jones; 2006, p. 4)

A Geografia Cultural procura formas de tentar resolver este problema através de perspetivas e metodologias muito variadas, tentando perceber como as características emotivas do ser humano são refletidas culturalmente e na paisagem, modelando-a de acordo com o seu estado emocional bem como de acordo com os seus códigos culturais e a relação entre os diferentes grupos de poder. O modo como a paisagem interfere no estado emocional dos seres

humanos bem como nos processos de formação do sujeito, é também alvo de análise. Lacan (1949) defende que a formação de um sujeito ocorre de acordo com a vida experienciada, ou seja, essa formação ocorre um pouco com a 'escola da vida', não é algo inato ao sujeito. Basicamente, Lacan (1949) diz que a formação do sujeito ocorre do exterior para o interior, embora este não seja caminho único, ou seja, o sentido de vida tem diferentes significados para cada um de nós assim como o sentido de lugar, estando ambos entrelaçados. Esta questão do processo de formação de subjetividades, sendo controversa, está intimamente relacionada com a experiência de paisagem, na medida em que essa aprendizagem se reflete em retorno na paisagem que nos rodeia e na sua organização. Porém, os debates travados em torno das questões que envolvem a paisagem, a organização do espaço e a experiência de lugar acontecem sistematicamente entre adultos e cada vez mais entre grupos de especialistas. O geógrafo Roger Hart revolve esta questão há várias décadas e o seu artigo *Children's Geographies and the Geography of Children* (1982) foi em grande medida o disparador do presente estudo;

Whether geographical behavior begins with a baby's first exploration of its own body, its spatial experiments in coping for its mover's attending, or when it first crawls away from the "nest", it must surely be agree that human geography beings in children. Why then has so little been written by our profession on the geography of children? Clearly research questions in relation to them have been considered trivial. Children have until recent year been ignored as a suitable population for basic research, leaving them to that small, and rather isolated, branch of geography called geographic education. This is an error, for our greatest period of geographical exploration and learning is that found in each of us, in our childhood.

Sabemos ainda muito pouco sobre como as crianças de diferentes culturas desenvolvem esta experiência, sobre como o espaço interfere na construção da sua identidade ou sobre como interpretam por exemplo noções de região ou escala, para além dos estereótipos veiculados pela cultura dominante. E sobre as paisagens culturais da infância na 'nossa cultura', o que sabemos? Com tais preocupações em mente, a geógrafa Gil Valentine elaborou uma obra canónica sobre a cultura da infância e o espaço público em que leva o leitor numa viagem através da história da construção cultural da infância ao longo dos séculos até ao desafio da conceção de 'infância em crise', na relação com as categorias sociais de espaço definidas pelos adultos. Uma parte das

respostas às questões levantadas por Hart encontram resposta neste trabalho, em que Valentine explica;

The twentieth century has witnessed the emergence of a conception of a coherent 'universal childhood. Namely, that a child is temporally set apart from the adult world (...); that children are innocent, incompetent and vulnerably dependent (on both parent(s) and the State); and that childhood is a happy and free time, lacking responsibilities. this is, however, the dominant imagining of childhood rather than reality experienced by most children. The experience of childhood has never been universal, rather what it means to be a particular age intersects with other identities so that experiences of poverty, disability, ill health, homelessness, being taken into care, or having to look after a sick parent have all denied many children this idealised time of innocence and dependence (James and Jenks 1996). (...) The reality once again is that many children have to demonstrate maturity and responsibility at an early age (...); whereas some adults are perpetually immature.

Compreender como as culturas da infância interagem com os lugares para além do jugo imposto pelos adultos implica, neste sentido, aceder aos seus mundos materiais e simbólicos, perceber como se estruturam num quotidiano em que tem de lidar com os desafios de cada território e com complexos sistemas de signos geográficos que continuam a ser culturalmente codificados e recodificados, com normas assentes na perspetiva 'de outros', perspetiva muitas vezes atravessadas por mitos e preconceitos, seguramente por normas e categorias rígidas que regulam, por exemplo, o uso do espaço público e privado. Estas e muitas outras interrogações começaram a inquietar geógrafos que abandonaram o conceito antropológico e estético de cultura, construção moderna e claramente eurocêntrica, para abraçar noções mais fluidas de cultura em que as políticas e as práticas do sujeito da diferença são centrais. Por isso Hugh Matthews aponta o número crescente de estudos no âmbito das geografias culturais da infância desde o desafio lançado por Hart, justificando que "*(w)ith the 'cultural turn' in geography children have been positioned on the geographical agenda*" (2010, p. 311). Nesta senda, e com o intuito de delinear um campo de estudos, Hugh Matthews e Melanie Limb elaboraram também um documento fundacional para o conjunto das novas abordagens, sublinhando o tanto que estava por fazer nesta área. Neste documento os autores declaram:

There is still only a limited development of a solidly grounded social and cultural geography prepared to conceptualize children as a neglected social grouping undergoing various forms of sociospatial marginalization. Given the focus and momentum of the 'new' cultural geography, we contend that this is an apposite time to define an agenda for the geography of children, which not only takes into account earlier studies which can inform contemporary debate (...). To date, much of the research on the geography of children has been blighted by fragmentation, narrow disciplinary perspectives and methodologies which do not sufficiently engage themselves with the lifeworld of children in the 'here and now'. (...) Our emphasis is on work which examines the experiences of children and how they 'see the world' around them. We recognize, however, that part of what children see are structures which constrain them. These may include the adult values imprinted on the physical and built landscapes in which they live, or the social constraints of the adult gaze. We argue that research on the lives of children should not just be reported for its own sake, but should lead to outcomes which encourage empowerment, participation and self-determination consistent with levels of competence. (1999, p.61)

Lançar as fundações para o novo campo de estudos implicou, portanto, toda a construção de uma base sólida no âmbito da Geografia Cultural e Social, implicou compreender as perspectivas relacionais que se organizam em torno do espaço da experiência, implicou um complexo movimento no sentido de perceber a cultura de um modo muito próximo ao arriscado por Raymond Williams (1976), enquanto 'estrutura de sentimentos partilhados'. No fundo, uma deslocação paradigmática que vinha alterar a noção tradicional de paisagem cultural. A este propósito, A.F. Azevedo (2006, p.132) sublinha que:

“a ideia de cultura passaria assim a objetivar ‘o sistema significante através do qual (...) uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada’ (Williams, 1983:13). Neste sentido, a cultura como rede de significados partilhados e de atividades que não são conscientemente compreendidas como um todo, tem subjacente a ideia de uma ‘cultura comum’, resultante de um envolvimento colaborativo e da participação de todos os elementos na construção dos significados (Williams, 1983).

Mas, implicou ainda uma maior abertura a um diálogo transversal e plural por parte daqueles que de dentro ‘das suas’ áreas disciplinares sentiam a necessidade de rever todo um aparelho conceptual e metodológico para que a diferença fosse possível. Deste modo, o contributo dos geógrafos e geógrafas que trabalhavam com a infância acabou por funcionar também como

precioso contributo para a superação de paradigmas cristalizados. Ao desenvolver perspectivas relacionais sobre identidade e espaço a Geografia Cultural tenta enfrentar problemas como a dissolução das âncoras identitárias num mundo globalizado e dominado pela cultura visual, pela lógica de produção capitalista e pela transferência de parte da experiência para o espaço virtual. Hoje o sentido de lugar é compreendido como uma rede de relações que se afirma num espaço-tempo heterogéneo e em práticas quotidianas difusas, ou seja, o sentido de lugar não é igual em todas as partes do mundo, o que pode ser constatado a nível regional ou de um país, por exemplo, ou mesmo ‘no aqui e agora’ de cada um de nós. Neste contexto, e recolocando o conceito de cultura como estrutura de sentimentos partilhados que se exprime através de sistemas de signos, códigos e práticas rotineiras, a análise dos sentimentos que operam na estruturação das identidades e hierarquias sociais espacializadas torna-se alvo de investigação científica.

Utilizando como base de investigação os sentimentos (como medos, ansiedades, alegria,) que lhes permitem aceder à experiência de paisagem pelas diferentes culturas, bem como às representações culturais de espaço, lugar e natureza, a Geografia Cultural contemporânea tem vindo a desenvolver percursos que consideramos fundamentais, entre estes a identificação das diferentes formas de se viver e de se perspetivar o sentido de lugar por diferentes culturas, a demonstração de como o território retrata as hierarquias convencionais que por sua vez se traduzem em delimitações de fronteiras através do espaço imaginário, bem como a construção de instrumentos teórico-práticos passíveis de desmantelar hierarquias convencionais estabelecidas que definem quem tem o controlo sobre o espaço material e simbólico. Ao enveredar pela tentativa de compreensão dos mundos culturais da infância tendo em conta o desvelar das suas próprias geografias, estamos a trabalhar para a superação daquele campo de hierarquias, como iremos tentar demonstrar.

1.2. A emergência da Geografia da Infância como campo de estudos

Em termos formais e na atualidade, a Geografia da Infância apresenta-se como uma subdisciplina da Geografia Humana. Na prática, e como veremos, esta é inerentemente interdisciplinar. O seu estudo incide genericamente sobre a forma como as diferentes culturas da infância produzem espaço e, paralelamente, como o espaço se inscreve, modela e é parte integrante da construção dessas mesmas culturas e identidades. Por isso o seu estudo pode ser feito por múltiplas entradas. Os percursos da investigação sobre as relações entre a criança e o espaço podem ser encontrados na Psicologia e Psicologia Ambiental. Figura incontornável nesta matéria é Jean Piaget. A sociedade é caracterizada pela diversidade, e também pelas suas diferenças e subjetividades. Cada núcleo populacional apresenta diferenças dos demais núcleos pois as tradições, crenças, costumes e modos de vida que caracterizam, por exemplo, o Minho, são forçosamente diferentes das do Alentejo, uma vez que, as condições do meio e das culturas que ao longo do tempo modelaram estes espaços são também elas diferentes.

A Geografia refletia sobre os fenómenos espaciais com o propósito de alcançar o melhor entendimento sobre o ser humano e a sua distribuição, procurando o entendimento do mundo humano através das relações que estabelece com a natureza, o seu comportamento geográfico e a explicação dos fenómenos físicos. Para Jean Piaget, este conceito inicia-se desde o nascimento e vai até a adolescência. Neste sentido, era fundamental o conhecimento da ciência geográfica para que esta fosse transmitida aos mais novos. Por conseguinte, ao examinar as informações do espaço, visualizando os elementos que o constituem numa representação gráfica bidimensional ou no terreno, as crianças estariam a adquirir um saber científico, que as apoiaria nas suas atividades quotidianas. Um dos objetivos era possibilitar às crianças o desenvolvimento das suas capacidades de localização, fosse de si mesmas ou de elementos espaciais cada vez mais distantes. Piaget acrescenta que a exploração do espaço está ligada à motricidade, o seu corpo torna-se a primeira referência de localização dos objetos.

A criança desenvolve a noção de espaço a partir do ambiente onde, tornando-se capaz de ser um cidadão 'operacional', mais hábil a atuar sobre o meio envolvente. Nesta perspetiva, a criança nasce em paisagens pré-existentes, vivencia territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico. Nesta altura, a Geografia procurava compreender as crianças e o modo como estas apreendiam o conhecimento geográfico, tendo

como ponto de partida essas espacialidades e as configurações que delas emanam. Como explica Sarah Holloway (2014, p. 379):

One of the sub-discipline's roots lies in research on children's spatial cognition and mapping abilities. This strand of research sits at the boundaries of children's geographies and developmental psychology, and was shaped by a core group of researchers who refined Piagetian models of children development to suggest that children as young as in urban and rural environments in the Global North and South have some map-reading abilities (Blaut, McCleary, and Blaut 1970; Liben and Downs 1997; Blaut et al. 2003). The child in this particular mode of study is conceived of in largely biological terms (Prout, 2005) and the research challenged scientific understandings of the limits to children's developmental potential by showing they are more competent at younger ages than was previously thought. It is noteworthy that this knowledge of children's biological potential was being garnered for social effect. Blaut et al. (2003), for example, argue that its implication is that education needs to be rethought as children's ability to understand visual representations means that they can enjoy a rich curriculum before they have well-developed literacy skills (Holloway and Pimlott-Wilson, 2011).

Numa primeira fase, a ciência geográfica aproximou-se da Psicologia para alcançar resultados neste campo, nomeadamente para ampliar o campo da educação geográfica. As bases desta abordagem estão assentes nos primeiros estudos pedagógicos relativos à forma como as crianças aprendiam conteúdos geográficos e como estes deviam ser lecionados, mas também como as crianças jogavam e brincavam. Identificado como estudo sobre o conhecimento espacial das crianças, o campo de pesquisa realizado por psicólogos ambientais ganha corpo mais substantivo nas décadas de 70 e 80 do século XX, quando começa a afirmar-se também noutras ciências e através de outros ângulos de análise. No que respeita à Geografia, nos finais da década de 70, Ward apresentou um estudo reflexivo da vida das crianças e dos jovens que crescem em ambientes urbanos, sendo um importante pioneiro da Geografia da Infância. O trabalho do grupo de pesquisa de Blaut (1970) é também um bom exemplo do tipo de questões exploradas e métodos utilizados durante esta fase, tendo inspirando um dos geógrafos mais proeminentes na afirmação da Geografia da Infância; Hugh Matthews.

Concomitantemente, a aproximação à Sociologia por parte da ciência geográfica foi também crucial para o desenvolvimento da Geografia da Infância. De facto, e como refere Manuel

Sarmiento (2002, p.4), “(a)s culturas da infância são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância, coevo da modernidade”. Apesar das correntes da Psicologia terem dominado a investigação sobre a criança, para este autor (2002, p.2), “(o) imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo.” Ora neste sentido, defende ainda um dos percursores da Sociologia da Infância em Portugal, a “relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis” (Ibidem, 2002, p.4). Não é, portanto, de estranhar que alguns dos investigadores pioneiros nesta área e mesmo doravante fossem geógrafos culturais. A relação entre espaço e cultura tornou-se elemento central para aqueles que desejavam perceber a produção social do espaço por parte das culturas da infância. Era preciso recolocar o objeto de estudo tendo em conta outras abordagens ao fenómeno espacial e partindo da noção de que:

“(a)s culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social (Sarmiento, 2002, p.8).”

Como justificação para o desuso do conceito de socialização e com o objetivo de construir um novo campo específico - a Sociologia da Infância, um conjunto de autores defendeu que o conceito socialização surgiu assente em teorias de reprodução e manutenção da ordem social, ou seja, a incorporação por este segmento do social de padrões de valores, normas de conduta moral com relação aos outros e a si mesmo refletem-se diretamente nas relações entre ser humano e ambiente físico. Segundo eles, o conceito careceria de uma renomeação na medida em que, na perspetiva clássica de Durkheim (1922), abordar a socialização na infância significaria conceber crianças socializadas por adultos, crianças em processo de integração passiva na sociedade.

Tendo em consideração Simmel, a autonomia individual passa a ser considerada um valor cultural, uma modalidade moderna de condução da vida de forma racional e motivada internamente (Veith, 2002). Essa lógica de conceção das relações entre indivíduo e sociedade subsidiou o desenvolvimento do conceito de socialização em que qualquer forma de interação

entre seres humanos deve ser considerada uma forma de socialização. Apesar dos debates que colocavam de um lado a Psicologia da Infância e do outro a Sociologia da Infância o que nos parece importante é o diálogo estabelecido pelos geógrafos e geógrafas com estes campos de conhecimento com o intuito de aprofundar o conhecimento das geografias das crianças. Aliás, a este propósito e aludindo à transição entre os anteriores estudos sobre este tema e a emergência da Geografia da Infância, Holloway (2014, p. 379) clarifica que:

What is interesting to think through is why this particular mode of children's geographies has all but disappeared. It was cast as a straightforwardly biological approach to childhood at a time when social approaches which understood children as 'beings' rather than 'becomings' were coming to the fore in a range of disciplinary contexts (see Section 3). Although it is conceptually neat to argue that some approaches have focused on biology and others on society, this dualism between the natural and the social has always been somewhat more blurred than that. As Prout (2005) notes, Piaget gives equal weight to biological and social environmental factors which are understood to interact – though Prout critiques the fact that biological and social factors are seen as separate and interacting, and thus additive of the two sides of the dualism rather than moving beyond it. Ryan (2012), in a wider context, goes further and argues that the apparently rival paradigms of developmental psychology and socialisation theory both engage with ideas about biology and society and thus envision childhood through a biosocial nexus. Thus, for him, the posited biosocial dualism is a discursive construct and not a historical artifact: the object of present concerns rather than a product of past realities' (Ryan 2012).

Paralelamente a esta aproximação torna-se claro que era necessário operar uma viragem paradigmática que permitisse a emergência de um campo de estudos. A especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interação social que variam cultural e historicamente e, de maneira generalizada, ocorrem 'apenas' na infância. De entre elas podem referir-se como fundamentais as interações no interior da instituição escolar, ou seja, interações entre crianças, entre crianças e professores, entre crianças e funcionários; as interações no interior da vida familiar com pais, irmãos, primos, avós, tios. As crianças são rotuladas com um *status* de alguém que depende financeira e emocionalmente dos adultos por ela responsáveis e das interações entre pares, entenda-se, o jogar/brincar, como fundamental. É claro que há crianças

que não vão à escola, trabalham e não têm adultos por elas responsáveis, sendo consideradas, na sociedade ocidental, condições adversas de uma infância privada da própria infância.

Podemos, pois, situar a década de 70 do século passado como o momento basilar em que se iniciou uma maior preocupação com as Geografias da Infância, tendo-se verificado um enorme acréscimo de trabalhos académicos que envolvem as crianças e as suas espacialidades. Bunge (1970), no seu trabalho sobre a opressão espacial das crianças de Detroit, refere que estas eram consideradas como as que mais sofriam sob uma estrutura opressora do adulto, de forças sociais, culturais e políticas que controlam o ambiente urbano construído. Este desenvolvimento surgiu a partir da constatação de que anteriormente a Geografia Humana tinha ignorado grande parte da vida quotidiana das crianças, que obviamente dão corpo a uma parte significativa da sociedade, e que têm necessidades e capacidades específicas podendo experimentar o mundo de maneiras muito diferentes. Vários outros autores e autoras foram-se dedicando à produção de conhecimento nesta área. A inicial proeminência dos estudos anglo-americanos neste campo deve-se em grande medida à afirmação no Reino Unido e nos EUA da 'Nova Geografia Cultural', na década de 80, e ao seu comprometimento com o *Cultural Turn* em Geografia.

Desde que se teve em atenção os estudos realizados no âmbito da Geografia Cultural, houve um reconhecimento de que a sociedade apresenta um carácter heterogéneo em que os sujeitos são colocados em categorias desiguais. A noção de diferença cultural suplanta a tradicional noção de diversidade cultural que marcou a primeira fase da Geografia Cultural permitindo analisar os fenómenos espaciais em plano de equivalência. Refletindo tais preocupações, vários textos chave produzidos em torno das problemáticas da Geografia das Crianças foram editados sob a forma de livro, envolvendo trabalhos de pesquisa originais que se pretendia ver divulgados. Aitken organiza um guia intitulado "*Putting Children in their Place*" (1994), que procura dar resposta a algumas questões-chave (aprendizagem ambiental, bem-estar, diferença e diversidade), e espaços como a casa, a rua, a escola, uma compilação de estudos realizados nos anos de 1980 e 1990, revendo e suplantando pesquisas existentes.

Enfatizando a importância da investigação geográfica com crianças Lorraine Van Blerk, John Barker, Nicola Ansell, Fiona Smith e Mike Kesby (2009, p.2), afirmam:

Children have become an increasingly important focus for geographers. Geographical research with children, and methodological innovation through work with children, can be traced back to the 1970s with the pioneering work of Bunge, Golledge, Hart, Ward and more recently Katz in the

1980s and 1990s (see for example: Bunge, 1973; Golledge, 1985; Hart, 1979; Katz, 1993; 1994; Ward, 1978). However, it has only been over the last decade or so that the numbers self-identifying with children's geographies has attained the critical mass worthy of a 'sub-discipline'. Children's geographers have explored the spatiality of childhood, by considering schools (Holloway et al., 2000), commercial playgrounds (McKendrick et al., 2000) and public spaces (Matthews et al., 2000c). Children's geographers have also identified the significance of place in diversifying children's lives at a variety of spatial scales (Katz, 2004), and the role of spatialised discourses in defining where children should be (Sibley, 1995a, Valentine, 1996b). In doing so, children's geographers have considered how children are social actors with their own competence and agency, and indicated how children and childhood are socially constructed and historically, culturally and spatially specific.

O anseio pela afirmação do papel ativo das crianças na produção de conhecimento geográfico permitiu uma inflexão muito importante na forma de conceber as relações entre espaço, criança e sociedade. Em termos gerais, a ideia era mobilizar conceitos operativos emergentes sem perder de vista questões que se encontram no cerne do desenvolvimento dos Estudos da Infância. De acordo com Grigorowitschs (2008), diversos autores alvitram mudanças de terminologia enfatizando a não "passividade "infantil" (Grigorowitschs, 2008, p. 34) em tais processos (Gilgenmann, 1986; Corsaro, 1997; James & Prout, 1997; Mayall, 2002). Ou seja, considerando as crianças protagonistas sociais e seres produtores de cultura e conhecimento (Grigorowitschs, 2008, p. 34), muitos estudiosos recolocaram conceitos como infância, socialização e espaço, dando origem a um campo de investigação que viria a expandir-se significativamente na década seguinte (Plaisance, 2004; Sirota, 2005; Javeau, 2005; Mollo-Bouvier, 2005; Setton, 2005, Grigorowitschs, 2008).

Progressivamente a Geografia da Infância passou a ter como corolário a ideia de que as crianças tal como outro estrato etário compartilham certas características sociais que são em sentido prático, político e ético muito significativos e, neste sentido, dignos de estudo. A vida e experiência de cada criança vai ser quase que obrigatoriamente diferente seja no tempo, em lugares diferentes e em diferentes circunstâncias, tais como o seu género, família e classe social. Os desenvolvimentos em geografia das crianças tentaram articular o quadro de análise com a Psicologia e com a Sociologia da Infância requerendo múltiplas perspetivas e vontade de reconhecer a 'multiplicidade' das respetivas áreas geográficas e paisagens culturais.

Os geógrafos que numa primeira fase se debruçaram sobre os estudos relativos à criança procuraram estabelecer os princípios centrais do trabalho no âmbito da Geografia da Infância, em que a dimensão espacial é decisiva para o desenvolvimento cognitivo e da perceção humana, e em que a infância é entendida como uma construção social. A premissa é a de que as crianças são seres humanos cujas vozes devem ser ouvidas de modo a tomar decisões para a sociedade de forma consciente. As crianças como seres humanos que têm consciência do que as rodeia. Os estudos em Geografia da Infância estruturam o seu objeto de estudo nas espacialidades da infância. Tal facto veio permitir a compreensão de que as construções sociais representam construções espaciais. Os geógrafos e geógrafas deste campo de estudos afirmam que é impossível compreender as atividades das crianças no seu dia-a-dia sem interrogar as suas diversas experiências de lugar, ou seja, de acordo com cada espaço as crianças irão apresentar diferentes formas de dinamismo e apropriar-se dele transformando-o num lugar significativo dentro dos seus códigos culturais.

Como salientam Peter Kraftl, John Horton e Faith Tucker (2014; p. 1):

“Children’s geographies is a large and vibrant subdiscipline in current human geography, which focuses on children and young people from birth to age twenty-five. The foundations of the subdiscipline are diverse, encompassing early studies of children’s play, identity and environmental cognition, and feminist studies of the family. The subdiscipline developed a distinct identity from the late 1990s onward, and research in this area has increased dramatically. Children’s geographers routinely draw on the central tenets of childhood studies: that childhood is a social construction, and that children are agents whose voices should be heard in research and societal decision making. The uniqueness of children’s geographies, however, lies in the centrality of space and place. Conceptually, this has meant attention to how social constructions of childhood are also spatial constructions. In other words, depending on context, certain spaces (schools, the home) may be constructed as being “for” children, whereas in others (such as the street), children may be deemed “out of place.” Similarly, children’s geographers argue that it is impossible to understand children’s agency without interrogating their experiences of place. Scholarship has tended to focus on the smaller scale and, particularly, the ways in which children negotiate their local neighborhoods. Thus, there are several recurring themes within the subdiscipline: how children often feel excluded from public spaces by adults yet seek to find niches in which to express themselves; how children negotiate rules and physical boundaries set by parents and other adults;

how children hold important knowledge about their local spaces, often overlooked by adults; how children's experiences of and access to particular places may be crosscut by identity categories (especially gender and class); how children may participate (or not) in planning or design programs that affect their lives."

A partir dos anos 90 a Geografia da Infância desenvolveu a sua identidade disciplinar, tendo-se verificado um crescimento acentuado dos estudos realizados neste âmbito, nomeadamente, as geografias culturais da infância e o espaço e culturas da infância. Em 1994, Stuart Aitken dá uma resposta rápida às preocupações das crianças que são "vistas, mas não ouvidas", com o livro "*Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*", um exemplo útil dos interesses dos geógrafos preocupados com os ventos que agitavam a produção do conhecimento geográfico e a necessidade humana de responder a um quadro persistente de desenvolvimento desigual. Nessa mesma década David Sibley escreve um livro sobre geografias de exclusão que se torna determinante para este campo de estudos, questionando o destino do conhecimento do espaço e da sociedade caso se continuassem a negligenciar as perspetivas de grupos silenciados por marcadas diferenças étnicas, mulheres ou crianças; "(i)mages of exclusion characterised western cultures over long historical periods. In the developed society of racism, sexism and the marginalisation of minority groups, exclusion has become the dominant factor in the creation of social and spatial boundaries." (1995; p. 25). Paralelamente, numa perspetiva feminista e de género, autoras como Sarah James reclamam que as crianças têm sido excluídas dos estudos geográficos, chamando a atenção para um novo foco na vida das pessoas mais jovens: "analysis of gender and cross-cultural personal travel is an indicator of performance on a standardised geography examination. (...) Environmental exploration relates positively to geographic performance, depending on an adolescent's gender and cultural background." (Wridt, Boehm; 2000; p. 221)

Uma série de ensaios importantes delinearão transformações dentro da especialidade permitindo consolidá-la. Por exemplo, Hugh Matthews e Melanie Limb 1999 descreveram o modo como os seus precursores contribuíram para o desenvolvimento de um campo relativamente coerente; a especialidade da geografia das crianças. Estes autores destacaram-se nessa fase nomeadamente pelo estudo "*Defining an agenda for the geography of children: review and prospect*" (1999). Este trabalho de grande folego académico apresenta as linhas-mestras da pesquisa para a Geografia da Infância. Matthews e Limb reuniram argumentos, propostas e conceitos de diversas fontes fornecendo orientações para os geógrafos e geógrafas que fazem

pesquisas com crianças e jovens. Além disso, reiteram o facto de que muitas culturas da infância estavam a ser sistematicamente negligenciadas pelos investigadores, sendo alvo de redobradas formas de exclusão sócio-espacial. Enfatizando o caso das crianças que habitam espaços rurais referem;

The recent surge of interest in the study of children and childhood has brought with it a keener recognition of the diversity of growing-up. In this emerging geography, most attention has been given to the experiences and behaviours of urban children. Few studies have explicitly focused on what it is like to grow-up in the countryside (...). we begin to address this hidden geography by reporting (...) rural (cultures). We explore some of the ways in which children encounter the countryside through their own experiences, and (re) examine the rural' from their own viewpoint. We uncover an alternative geography of exclusion and disenfranchisement. Rather than being part of an ideal community many children, especially the least affluent and teenagers, felt dislocated and detached from village life. (Matthews, Taylor, Sherwood, Tucker e Limb 2000, p. 141)

Outro dos livros clássicos, mais citados é o das autoras Sarah Holloway e Gil Valentine; *Children 's Geographies; Playing, Living, Learning* (2000), o qual continua a definir linhas de trabalho nos termos das bases conceituais de Geografias da Infância bem como no seu âmbito de aplicação empírica. Explorando as interconexões entre a especialidade emergente e o trabalho científico-social mais amplo sobre a infância e juventude Blint (1999), escreve “*Imperial Geographies of Home: British Domesticity in India 1886-1965*”. Expandem-se os estudos realizados no espaço familiar dos quais se destacam as seguintes obras: Aitken (1999) “*Putting Parents in their Place: Child-Rearing Rites and gender Politics*”; Aitken (2000) “*Play, Rights and Borders: Gender-Bound Parents and Social Construction of Children*”.

Uma das primeiras coleções editadas em Geografia das Crianças, e editada por dois dos principais estudiosos no campo, descreve algumas das bases conceituais da Geografia das Crianças que permanece pertinente hoje. As coleções mais antigas editadas, tendem a ser caracterizadas pela sua riqueza e diversidade, reunindo diferentes perspetivas teóricas e exemplos de diversos contextos geográficos, abrangendo estudos dos jovens idosos (Skelton e Valentine, 1998) e crianças mais novas. Como é que as culturas da infância pensam o espaço e participam na construção do sentido de lugar? Como operam a tarefa de construção do espaço através da

imagem/ cultura visual? De que forma, este fenómeno se torna patente nos seus discursos, códigos e rotinas quotidianas?

Também uma série de capítulos individuais se tornaram fundamentais na definição de agendas de investigação sobre a infância, como é o caso de Sibley (1995) *Families and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood*, no livro *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, organizado por Stephen Pile e Nigel Thrift. Destaca-se ainda o capítulo de Gil Valentine de 1997, *Gender, Children and Cultures of Parenting*, no livro organizado por R. Camstra, *Growing up in a Changing urban Landscape*. Outros estudos podem ser referenciados, enfatizando o tratamento das relações de poder, responsabilidades, e uso da tecnologia.

Em 2004 McKendrick fornece uma visão geral dos precursores em geografias das crianças, através da apresentação de pequenos textos reflexivos em que os geógrafos das crianças discutem os textos que tiveram influência considerável sobre a sua própria investigação. Além disso, esta série fornece uma base racional para o estudo geográfico das crianças. Por seu turno, Spencer, e Blades (2006), desenvolvem um estudo sobre o desenho do espaço por crianças, "*Children and their environments: learning, using and designing spaces*", o qual reúne perspectivas da Psicologia Ambiental e Geografia Humana para estudar os detalhes íntimos da vida quotidiana das crianças. O estudo apresenta duas contribuições fundamentais: a atenção para a alfabetização espacial da criança e especial atenção aos processos de desenho do ambiente construído.

Através de diversos estudos, Owain Jones (2000), insiste que a Geografia da Infância tem tomado forma o melhor que pode, uma vez que está muito limitada pelo tecido das geografias dos adultos, reclamando que as crianças na sua maioria vivem as suas vidas dentro da teia e trama de um espaço estrangeiro. Tal significa que as geografias da infância que são vividas, sentidas e praticadas por crianças, têm que encontrar territórios periféricos ou acomodar-se dentro das geografias dos adultos. Observações mais recentes de Jeffrey (2010), Holloway e Pimlott-Wilson (2011), sugerem o modo como esta área de estudos tem mudado, e como os geógrafos das crianças embarcaram num campo cada vez mais diversificado tornando a investigação geográfica mais emocionante, criativa e interdisciplinar. Aliás, a prova disto é a sua proliferação no século XXI e o escrutínio em torno da história deste campo de estudos. A este propósito, vários autores e autoras, sublinham o facto de que cada vez mais os estudos neste campo testemunham a transformação da Geografia das Crianças para a Geografia da Infância, enquanto projeto

académico. Neste processo de transição, Sarah Holloway (2014) considera fundamentais os seguintes movimentos:

- . o avanço bem para além das abordagens exclusivamente centradas na cognição espacial que encaravam a criança largamente em termos biológicos, contemplando-se cada vez mais a superação do dualismo natureza/cultura;

- . a incorporação dos novos estudos sociais da infância na Geografia, enfatizando-se a importância das vozes das crianças na sua multiplicidade, o seu posicionamento entre os eixos de poder, bem como a necessidade de desenvolvimento de métodos de investigação quantitativos e qualitativos;

- . a centralidade das abordagens feministas que focam o seu interesse em questões de parentalidade, nos educadores e outros atores/instituições que modelam e são modelados pelas vidas das crianças;

- . a necessidade de ponderar sobre o que as Geografias das Crianças podem acrescentar e aprendem a/de outros campos disciplinares e debates mais vastos, os benefícios e armadilhas associados ao impacto da investigação no âmbito da Geografia da Infância.

- . a constituição de uma apreciação robusta da história desta subdisciplina proporciona um poderoso ponto de vista para o desenvolvimento de novas formas de pensamento e prática geográfica.

Acompanhando este movimento as metodologias de investigação foram também evoluindo, tornando-se cada vez mais variadas e complexas. Sobretudo, os métodos, técnicas e instrumentos de análise bem como os procedimentos de terreno, foram caminhando no sentido de se dar cada vez mais importância às questões éticas que envolvem os processos de pesquisa, apresentando como traço distintivo a supremacia analítica que advém da consideração dos termos e circunstâncias objetivas da alteridade da infância, "*the otherness of childhood*" (McKendrick, 2000). Com o objectivo de consolidar este campo de estudos e fornecer mais um instrumento de trabalho passível de aprofundar o debate e fornecer pistas sólidas relativamente às direcções traçadas e movimentos emergentes, John Mckendrick produziu um estudo que se revelou de extrema utilidade para aqueles que investigam este domínio científico. Na sua bibliografia anotada sobre Geografia da Infância o autor salienta que o objetivo maior desta publicação é proporcionar uma fonte de referências sobre o trabalho que explora a dimensão geográfica da vida das crianças, reforçando uma pista importante da missão;

...the geography of children is not, and should not, be the preserve of academics who identify themselves as geographers. Geographers are concerned with issues of environment, space, place and landscape; spatial variation; the distinctiveness of place; the importance of scale; changes through time; and the interaction of human and physical worlds. But 'non'-geographers are also interested and concerned with parts of this staple diet of geography. Indeed, a richer understanding of place attachment, use of space, environmental understanding and the myriad of other geographies that are covered in this bibliography has been achieved as a result of the array of perspectives that have been brought to bear upon them. (...) The aim of this bibliography is, therefore, to foster an explicit concern with the geography of children, which I would argue, is best conceived as an international and multidisciplinary endeavour. (McKendrick, 2000, p. 359)

A abertura da Geografia da Infância a outras áreas científicas e aos mais variados contextos culturais tornou-se pois um dos objetivos centrais deste campo de estudos que, como veremos, veio a consolidar-se na última década também e em grande medida pela via da internacionalização.

1.3. A consolidação da Geografia da Infância e a proliferação do âmbito das pesquisas

Uma narrativa que tem acompanhado as crianças ao longo da história da infância prende-se sobretudo com a perspectiva da negatividade, da falta de participação, da não presença. Poder-se-ia agregar a essas reflexões mais uma característica de negatividade: o espaço e, também o tempo, a noção de uma infância percebida como sujeitos "a-topos", ou seja, de lugar nenhum, e como sujeitos atemporais, de tempo nenhum." (Lopes, J., 2009, p. 34)

Segundo Sarmiento (2005, p.23), "em todas as épocas, todas as sociedades construíram ideias e imagens sobre os seus membros de idade mais jovem, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação das relações inter-geracionais e de atribuições dos diferentes papéis sociais". Essa forma de ver a criança e de conceber a infância, nega o papel de sujeito social ativo à criança, nega a existência das suas histórias e geografias, nega a possibilidade de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e colocam-na na condição de sujeito passivo, e, portanto, passível de receber ações que vem dos outros que compõem e fazem parte da sua vida" (Lopes; 2008, p. 74). Os trabalhos nesta área podem ser desenvolvidos através de múltiplas entradas, seja o estudo da sua área geográfica, os seus conceitos-operativos, as suas geografias imaginárias, sentimentos de topofilia e/ou topofobia, os contextos familiares onde se encontram inseridos, a integração na sociedade, as questões de género, idade, etnia ou variação cultural. Não obstante, como referem Lopes e Vasconcellos (2005) "a infância pode ser compreendida como um espaço de embate onde diferentes grupos e instituições se aproximam, afastam, dialogam, confluem na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças e às diversas possibilidades de infâncias" (Ribeiro, A. et al. 2010, p.5), e este facto deve ser tratado com o maior rigor e comprometimento, caso contrário os resultados tendem a contornar as forças de poder que convergem para o objeto de estudo.

O percurso de consolidação da Geografia da Infância como disciplina científica tem exigido um imenso esforço por parte de académicos, ativista e sociedade civil, comprometidos com a expansão de uma área de conhecimento que se acredita de grande importância por envolver diretamente, entre outras, questões ligadas aos direitos da criança, tais como a possibilidade de usufruir de espaços e de condições ambientais que lhes proporcionem níveis mais elevados de saúde e bem-estar. Direitos que se prendem com a possibilidade de uma intervenção efetiva das crianças na construção de mundos possíveis, o direito à sua própria voz no momento da tomada

de decisões e na organização das questões espaciais, o direito a serem agentes e não atores passivos numa sociedade. Natália Fernandes apresenta esta questão claramente:

...as crianças são sujeitos ativos de direitos. A infância, enquanto grupo geracional, tem um carácter permanente na sociedade, um espaço e um tempo próprios, que, apesar das especificidades culturais, sociais e económicas dos seus elementos, marca uma etapa de vida para qualquer indivíduo e determina também a organização social. (...) será através da valorização da voz e ação social das crianças, dando espaço à pluralidade das suas formas de comunicação, que se poderá construir um conhecimento válido, que suporte, nos planos teórico e prático, a intervenção social e educativa com crianças. (...) propõe-se, por um lado, saber de que forma as condições sociais configuram a construção da identidade social da criança, a forma como ela se define a si e aos outros, se revê enquanto cidadã, titular de direitos e responsabilidades. Por outro lado, pretende-se perceber a natureza das vivências que estão presentes na realização dos seus direitos, nomeadamente no que se refere aos direitos à família, à proteção e à participação. Neste processo é relevante ainda o tipo de estratégias que as crianças usam e os constrangimentos ou obstáculos que identificam. (2009, p.xi)

De acordo com Holloway (2013), este compromisso de ver as crianças como atores sociais, implica explorar o seu posicionamento dentro dos conjuntos mais amplos das relações sociais, torna-se um desejo a longo prazo de vincular o pensamento micro e macro dos Estudos da Infância, mas também o desejo por mais geografias de crianças, jovens e famílias. Um desejo, mas também um direito. Passo após passo, os projetos de investigação foram integrando uma componente mais e mais comprometida com a diferença cultural, o desenvolvimento desigual e os direitos das crianças. As políticas de lugar passaram a constituir marcada componente do estudo geográfico com crianças, e não sobre crianças.

Os mundos das crianças são muito heterogéneos, elas estão em contacto com várias e diferentes realidades, das quais vão apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, gerando espacialidades com especificidade própria, “(e)sta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum.” (2004, p. 14; Sarmento) Para Prout (2005), a infância deve ser vista como parte de um

continuum cultura-natureza, sendo um campo ambivalente de investigação. A infância deve ser vista como,

“uma multiplicidade de naturezas e culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos” (Ibidem, p. 144).

Os geógrafos e geógrafas têm demonstrado crescente interesse na forma como as políticas de lugar e questões ideológicas mais amplas interferem na construção dos mundos da infância. Por exemplo, como os vários governos estão a tentar moldar a parentalidade e as formas como as culturas parentais emergem em contextos particulares. A ‘Nova Sociologia’ está a ser alvo de crítica por facultar uma visão estática e monolítica das crianças, uma vez que esta desenvolve taxonomias problemáticas como a criança pré-social, o grupo minoritário da criança e a “criança tribal” (James et al, 1998). Com o tempo, geógrafas e geógrafos afirmam ideias múltiplas e variadas da infância (Skelton, 2010), apontando para a falta de preocupação na ‘Nova Sociologia’ da relação com o espaço e o meio ambiente, e criticando a noção/conceito de criança (Aitken, 2014). Além disso, levantaram-se questões mais amplas sobre o que constitui infância, juventude e adolescência.

Hoje essas questões ainda são uma preocupação premente, e são abordadas, delimitadas e contestadas em todo o mundo (Aitken et al, 2008; Ansell, 2009; Jeffrey, 2013; Krafft, 2013). Ressalva-se que os países em que a exploração dos temas relacionados com a infância e juventude não são abordados, são normalmente aqueles em que se verifica uma maior preocupação com questões de ordem social, da estrutura económica e espacial, sendo que as políticas estabelecidas se prendem com questões dos direitos humanos de uma forma generalizada sem dar primazia ou relevância ao ‘ser’ criança como alguém que necessita de uma atenção especial por parte dos legisladores, que mapeiam crianças e jovens de forma silenciada (Aitken; 2018, p.14). Isto exige que, estrategicamente, consideremos as crianças como agentes de saberes independentes, cujas vozes acrescentam algo importante para debater (Holloway; 2013; pp. 381). Eles não são os únicos capazes de produzir e descrever detalhes das suas vidas, e devemos também continuar a ouvir os outros intervenientes que constituem a sociedade (pais,

educadores, formuladores de políticas, etc.), e que têm o poder de moldar e são moldados pela vida das crianças.

Além disso, ouvir as vozes das crianças, é politicamente importante para articular as diferenças entre elas e a produção do espaço. Especificamente, os esforços desenvolvidos nas abordagens não-representacionais têm sido criticadas muito pela falta de atenção geral aos eixos duradouros da diferença social e à sua incapacidade de explicar a natureza sistemática desses diferentes poderes (Mitchell e Elwood, 2012; Cresswell, 2012). O ponto importante aqui é que nem todos os envolvidos na produção do espaço têm poder igual para agir em eventos que os reproduzem como seres relacionais. Portanto, é imperativo estudar com as crianças como seres conhecedores cujos mundos da experiência são de todo o interesse, ao mesmo tempo que os tratamos como categoria estruturante, a fim de mostrar que adultos e que crianças ganham (e perdem) na organização atual da sociedade e do território.

A questão da mutabilidade global face às leis estabelecidas relativamente aos direitos das crianças no que se refere, por exemplo, ao trabalho, tem sido discutida por geógrafos e geógrafas das mais variadas partes do mundo, nomeadamente da América Latina, Ásia e África, na última década (Aitken et al, 2006; Jennings et al, 2006; Punch, 2009; Abebe e Águas, 2016). Este é outro debate que é urgente ampliar e que integra o repensar de categorias que fomentam e permitem discutir as questões relacionadas com o trabalho infantil que se assiste sobretudo naqueles países. O aprofundamento das problemáticas que emergem em torno destas questões tentam ajudar a discernir o que é melhor para os interesses das crianças em diferentes contextos (Katz, 2004; Abebe e Waters, 2016), nomeadamente de acordo com as diretivas da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Como já apontado, tem sido dada uma atenção crescente às diferenças sociais e culturais, por parte de geógrafos e geógrafas pelo menos desde os anos 80 e 90 do século passado, tais como Philo (1992), Pile e Rose (1992), Harvey (1996), entre muitos outros. Vários autores consideram que no contexto globalmente tecnocêntrico e neocapitalista, o corpo de trabalho produzido pela Geografia da Infância está a ser um recurso sub-utilizado em relação à natureza, detalhe e manifestações espaciais de alteridade e inter-relações com 'os outros'.

Porém, mais de meio século de estudos realizados sobre crianças e com as crianças levam-nos a considerar que se conseguiu suplantar em muito os objetivos de estudos iniciais. Como temos tentado elencar, nos últimos anos têm sido realizados estudos que exploram mais amiúde os meandros das diferentes culturas da infância e respetivas espacialidades. Esses

estudos de algum modo desconstruíram e permitiram avaliar as questões sociológicas que tratam especificamente os papéis das crianças na cultura em relação com a construção do sentido de lugar como processo central para a formação de identidades.

O termo cultura da infância tornou-se mais popular devido a um conjunto de obras como por exemplo *The Children 's Culture Reader* (Henry Jenkins, 1998) que tiveram alargada circulação. Esta obra elaborada por um grupo de estudiosos da área, debate os temas culturais da infância e o que significa ser criança nas diferentes sociedades humanas. Estes autores e autoras veem as crianças como agentes ativos e participantes no seu meio social e na organização do espaço. Neste sentido, a Geografia desempenha um importante papel na compreensão por parte dos adultos face à vida das crianças, a sua identidade sócio espacial e respetivas práticas materiais e simbólicas. Nas duas últimas décadas produziram-se pesquisas sobre identidades, a instituição da infância, as relações dos jovens com os adultos, direitos da criança, educação, movimento e migrações, crianças no meio urbano, crianças em ambientes rurais, cidadania, planeamento, saúde infantil e geografia de bebés, geografias de cuidado e política juvenis. Estamos, pois, a assistir a um novo paradigma em relação aos temas de estudo em Geografia da Infância, mas também aos métodos de produção de conhecimento científico que tem migrado deste para outros campos de estudo.

Estejamos a estudar o quotidiano de um grupo de crianças, ou a sua experiência indireta de lugar, tentando entender de que modo percecionam os problemas espaciais, como neles interferem os medos, a relação com os seus progenitores, a pobreza, entre outros fenómenos, o exercício de posicionalidade por parte dos geógrafos da infância face às redes invisíveis de poder que se articulam em torno de cada criança, tem-se mostrado essenciais para a abertura relativamente às estratégias usadas pelas crianças para dirimir o seu estatuto 'menor'. Como salienta Lopes (2008, p.77),

“a despeito da visão adultocêntrica, se há traços comuns entre todas as crianças, independentemente da forma como vivenciam a sua infância, tem sido a capacidade de subverterem, os esquemas e estruturas pré-traçados para elas, materializando a sua presença nos diversos grupos sociais em que se encontram. As crianças são produtoras de culturas próprias e negociam com as demais categorias presentes na sociedade as suas existências, procuram negar

a condição de categoria submetida, e é isso que possibilita a transgressão/inversão de uso do espaço concebido.”

Neste momento a Geografia da Infância tem firmemente estabelecida a sua presença académica e dentro da Geografia, tendo conseguido alcançar uma considerável influência em outras áreas do saber para além das Ciências Sociais. Sobretudo desde 2005 tem-se verificado que os estudiosos na especialidade têm desenvolvido uma série de abordagens conceituais muito voltadas para as emoções das crianças, desenvolvendo modelos, analisando relações intergeracionais, questões ligadas à ação política e respetiva dimensão espacial. Apesar da sua parca manifestação em Portugal (Azevedo, 1999; Azevedo, 2000; Azevedo e Araújo, 2001, Azevedo, 2001; Azevedo, 2003; Azevedo, 2004), esta área tem-se expandido noutros países de língua portuguesa como é o caso do Brasil. Desde o início do século XXI o casamento entre a Geografia e os Estudos da Infância consolidou-se em definitivo na geografia académica. Tal facto permitiu uma maior visibilidade da Geografia da Infância dentro e fora da especialidade, sendo importante notar que a Geografia da Infância sempre foi marcada pela prática da interdisciplinaridade, os desenhos de investigação com origem numa variedade de disciplinas, conceitos e metodologias, o que favorece também o diálogo e expansão dentro e fora do mundo académico.

Dentro da Geografia da Infância é possível fazer um agrupamento por natureza das pesquisas realizadas. Tradicionalmente, o estudo da Geografia da Infância está subdividido em duas áreas. A primeira prende-se sobretudo com o estudo da vida quotidiana das crianças em diferentes contextos, enquanto que a segunda estuda o modo como a sociedade (os adultos) gera a ideia de infância na relação com o espaço. Contudo, a interligação entre estas duas áreas foi-se tornando crescente, sendo essencial para se compreender o modo como as crianças se relacionam com o mundo em que vivem.

Vários temas são já uma espécie de subcampos de especialização no âmbito da Geografia da Infância, constituindo sólidas linhas de pesquisa. Uma das que permanece crescente e central, corresponde ao estudo das crianças em ambiente escolar. As escolas são instituições oficiais de educação e, como tal, estas assumem grande expressividade na vida das crianças uma vez que parte significativa das crianças passa nestes estabelecimentos grande parte dos seus dias. Analisar a presença das crianças em espaço escolar é da maior importância, uma vez que esta apresenta um papel fundamental no seu desenvolvimento, especialmente em aspetos relacionados com os

processos de inclusão e exclusão. Este é um dos primeiros grandes testes à sua personalidade e força perante as adversidades e da cultura instituída, à sua capacidade de contornar os obstáculos (MacCrae, et. al, 2002).

Debruçando-se sobre as vivências das crianças no espaço escolar, pesquisas como as de Amorim (2009), Pereira (2011), Cassimiro (2012), Rosa (2012), Marson (2016) e Neves (2016), entre outros autores e autoras, indicam a escola como espaço privilegiado de encontro para as crianças e, neste sentido, de criação de espacialidades que revelam a identidade dos diferentes grupos culturais da infância. São trabalhos que evidenciam os significados atribuídos pelas crianças nas suas vivências escolares, os diferentes usos que fazem do espaço da escola, o processo de integração na sociedade como espaço de aprendizagem e como espaço disciplinar, mas também de jogo e brincadeira. A escola é então um lugar onde as crianças aprendem temas quantificáveis, mas também é um campo de aprendizagem de habilidades, de transgressão e de interação que permitem ao indivíduo crescer em comunidade de acordo com os cânones estabelecidos.

Outra das linhas de pesquisas que permanece crescente desenvolvendo-se em vários continentes prende-se com a análise das práticas cartográficas e as diferentes formas de mapear os mundos da experiência na infância. É o caso dos trabalhos realizadas por Medeiros (2012), Lima (2014) e Benedict (2011, 2016), os quais evidenciam de que forma as crianças são as autoras e produtoras das suas próprias vivências cartográficas. A análise da produção de representações da paisagem, a produção de mapas urbanos, ou a produção e a interpretação de mapas de jogos, compõem um vasto leque de cartografias realizadas por crianças. O recurso a mapas mentais é ainda um valioso instrumento de pesquisa agora usado sob outras óticas. Os mapas mentais são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. Esta linha de estudo permanece bastante viva e também se tem disseminado por diferentes países, tentando deslindar-se o universo de significados atribuídos ao espaço pelos grupos culturais da infância. As representações espaciais podem ser do espaço vivido no quotidiano, de períodos de férias ou viagens efetuadas, como dos lugares construídos do presente ou do passado que lhes chegam nomeadamente através dos mais diversos médiuns. A construção do imaginário geográfico das crianças alimenta-se de localidades espaciais próximas ou distantes, reais ou fictícias, com as quais podem ou não ter contacto direto, ou ainda formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e económicos divulgados nos meios de comunicação e tantas vezes de consistência frágil.

Podemos dizer que um lugar representa um espaço e um determinado espaço representa um lugar para um determinado grupo cultural. A criação de identidades sociais é da máxima importância, uma vez que, esta possibilita 'ao outro', nomeadamente às crianças, a criação de uma identidade e uma consciência do Eu. (Hernández, 1998). Compreender as cartografias das crianças permite constatar a necessidade de reconhecer as crianças como indivíduos de pleno direito, e incorporar os seus mapas pessoais no processo de crescimento, de modo que a diferença entre o ambiente escolar e familiar onde passam grande parte do seu tempo, e o 'ambiente externo', ocorra de uma forma simbiótica.

Outra linha de pesquisa que continua a afirma-se vigorosamente está relacionada com as crianças e o ambiente, que pretende apreender a multiplicidade de ambientes ao qual a criança está sujeita e deste modo compreender de que forma ela se inclui nele. Nestes estudos dá-se primazia à variedade de espaços que são vividos pelas crianças, não estando apenas limitados, à sua casa, escola, parque infantil, bairro, rua, cidade ou país. Dando ênfase às relações intersociais, destaca-se a sua grande importância, uma vez que este é base fundamental do desenvolvimento das crianças. Elas são levadas a reconhecer nos adultos, sejam eles pais, professores ou 'cuidadores', o sentido da sua orientação, e a forma de estar de acordo com normas que integram o processo de aculturação. A maioria dos pesquisadores da área reconhece que a comunicação entre os adultos e crianças é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, facto que é transversal aos vários ambientes em que a criança circula e se encontra inserida (Lasky, 2000; Hargreaves, 2000; Hargreaves e Fullan, 1998; Hargreaves e Lasky, 2004). O incremento destes estudos prende-se significativamente com a necessidade de pensar o ambiente e os seus problemas com as crianças, e através delas e da sua 'competência para a ação' (Azevedo, 2001) tentar alcançar soluções para problemas da maior gravidade. O papel do planeamento do território tendo em conta as experiências significativas de espaço por parte das crianças é, portanto, fundamental, porque o ambiente físico em que se inserem faz a ponte para a sociedade, as suas vidas pessoais e a construção de identidades. Apresentando os resultados de pesquisas com crianças em que o fator emocional determina novas formas de participação no Planeamento do Território, Joassart-Marcelli e Bosco (2015, p.87), alertam para a importância do investimento em projetos

focuses on the circulation of emotions in the process of planning and developing urban nature for children. We argue that emotions about children motivate policy interventions and shape

children's participation in planning, while at the same time children's own emotions are structured and moulded by the policy process, thereby creating neoliberal subjectivities among children.

Esta é pois mais uma das linhas de pesquisa que se tem afirmado recentemente e com muita força, em diferentes partes do mundo, e que amplia o campo de estudos de que damos conta.

Entre os vários temas que, como afirmamos, são já uma espécie de subcampos de especialização, é de destacar o manacial de projectos de investigação que abordam as condições das crianças que habitam espaços urbanos. Trabalhos como os de Chaigar (2008), Cruz (2008), Theodorovitz (2009), Frigério (2010), Noronha (2010), Gonçalves (2011), Arenhart (2012), Gomes (2013), Faria (2014), Flório (2014), Pretto (2015), Nascimento (2016), Poubel (2016) e Paz (2017), prezam as vozes das crianças relativamente às suas vivências em meio urbano, discutindo as questões que estão por detrás das diferentes infâncias que são criadas e recriadas nas cidades. Destacam-se as as discrepâncias das vivências das crianças e os desafios que para elas representam os espaços das cidades. Nessa perspectiva, deparam-se, por exemplo, com a vida em bairros muito controlados ou condomínios fechados, ou nas comunidades de periferia, denunciam a falta de segurança, liberdade e da natureza, ou a precariedade das infraestruturas. As pesquisas realizadas evidenciam o quanto as vivências das crianças em meios urbanos são atravessadas por questões de ordem meramente estrutural e de organização da própria cultura urbana.

A linha de pesquisa sobre e com crianças em espaço rural apresentava uma clara discrepância relativamente aos estudos da infância em espaços urbanos. Inúmeros autores acusavam uma marcada negligência neste campo. Mas a situação alterou-se, proliferando os estudos “*on the lives and experiences of children and young people living in rural Minority world environments*” (Powell; 2013, p. 117). A revisão de literatura nesta área mostra que os estudos vão avançando tendo em conta:

constructions of rurality in relation to children's experiences, most notably the rural idyll. Alternative constructions of rural childhood, characterised by dullness, horror and deprivation, are also apparent, and associated with insufficient rural activities, resources and transport, marginalisation and social exclusion. The more recent inclusion of children's perspectives on rural

living provides a deeper understanding of rural childhood and challenges the dominant perspectives. (Ibide)

Neste sentido, um leque variadíssimo de temas tem sido abordados, desde a marginalização sócio-espacial das crianças camponesas dos Andes às crianças trabalhadoras do índico, enquanto autores como Silva (2017) procuram compreender como os ‘pequenos indígenas’ criam as suas geografias, e Mafer (2017) ausculta as cartografias sonoras de crianças afrodescendentes no trabalho da terra.

Por seu turno, autores como Kushano (2015), investigam o binômio turismo-quotidiano pelo olhar de crianças que vivem em espaços tidos como destinos turísticos. Estes temas entrecruzam-se de vários modos, porém, uma das linhas de investigação que se tem também afirmado vigorosamente prende-se com as questões de mobilidade e deslocação das crianças. Elaborando conceptualizações emergentes de mobilidade e movimentos, estes estudos apresentam resultados provenientes de um amplo espectro de escalas e localizações geográficas, examinando vários tipos de movimentos no Norte e Sul Global. Ni Laoire, White e Skelton (2017, p. 5) enfatizam o legado destes estudos:

contributions exploring the diverse ways in which children and young people experience movements, im/mobilities and journeys at different geographical scales and in different socio-spatial contexts. (...) children's and young people's experiences of phenomena such as transnational migration, everyday mobility, social im/mobilities, homelessness, settlement, navigations of belonging, educational mobility, medical travel, citizenship, trafficking, labour migration, borders and boundaries. (...) children's and young people's subjectivities, agency and perspectives in the context of an adult-dominated world. (...) the complexities of children's mobilities and the need to move beyond over-simplified and often dichotomized understandings of children's mobilities and migrations; (...) the importance of recognising the diversity of geographical scales in children and young people's movements, and in particular, of the ways in which small-scale movements intersect with global mobilities and migrations in children's and young people's lives; (...) the interdependent and relational nature of children's and young people's mobilities and migrations; and finally, the importance of social, material, political and family contexts in understanding how children and young people experience mobility, immobility and migration.

Vemos isto em estudos como o de Lopes (2003), que se dedica a compreender a produção da identidade em crianças que migram, enquanto outros autores se debruçam sobre problemas de tráfico humano e violência infantil, indagando as espacialidades do crime pela voz das próprias crianças.

Nas antípodas destes temas, outra linha de pesquisa que sendo das primeiras não tem parado de crescer prende-se com as brincadeiras das crianças, o jogo e o lazer, enquanto momentos privilegiados para a compreensão da relação que estabelecem com o espaço. Verificamos que os debates realizados têm sido cruciais para destacar a marginalização das crianças no espaço público e permanece uma preocupação válida na atualidade também em relação com a defesa dos seus direitos. Se ouvirmos as crianças, mostram-nos diferentes estudos, somos forçados a admitir que elas valorizam incontáveis formas de brincar como relação com os outros e com o mundo, e essas atividades de enriquecimento são mais abertas a algumas crianças do que outras. De acordo com Holloway (2013), ouvir as suas vozes muda a forma como se faz e deve fazer a investigação geográfica. Uma vez mais, subsiste o constante desafio de superação da marginalização espacial das crianças, sendo que, o acesso 'a outras' formas de brincar é muito importante para elas, pelo que temos de ser capazes de compreender as suas necessidades e mundos sócio-culturais para que, apesar das circunstâncias espaciais de cada criança, todas elas possam ter a possibilidade de experimentar formas e tipos de brincadeiras que as preencham. Aqui é bem notório que mesmo quando fazemos geografia ou planeamos espaços para crianças estamos a fazê-lo muito mais de acordo com as nossas representações da infância do que tendo em conta aquilo que realmente as realiza. Por isso, as vozes das crianças têm algo muito valioso para adicionar aos debates sobre as suas vivências do espaço, e precisamos de continuar a insistir sobre a importância de ouvi-las, mesmo quando os seus pontos de vista desafiam as nossas convenções, a boa vontade dos adultos e a sabedoria académica.

O jogo é uma característica central na formação de subjetividades, pondo em relação espaços reais e imaginários, sendo considerado essencial para o desenvolvimento de crianças felizes, saudáveis e fortes. É, decididamente, um elemento da vida em que as crianças gastam uma grande quantidade de energia sempre que podem porque de algum modo as deixam mais felizes e relaxadas, sendo que os jogos permitem apurar destrezas e adentrar outros mundos possíveis. Não importam os espaços em que se encontram, paragem de autocarro, parques de estacionamento, estabelecimento comercial, ruas, metros, restaurantes, as crianças inventam sempre algum tipo de jogo. Algo que salta à vista quando observamos crianças a brincar, estejam

elas em diferentes tipos de espaços, sejam eles espaços públicos ou privados, é que na sua imaginação tudo 'lhes serve' para um exercício lúdico, pelo que o jogo normalmente é imaginado com as coisas mais banais, pedras, areia, paus, folhas das árvores, latas de bebida, flores, sobras, pavimentos rachados, basicamente tudo o que conseguirem encontrar para configurar os seus espaços de experiência e afirmação de identidades.

Em muitas partes do mundo os espaços destinados aos jogos e brincadeiras cada vez mais se têm tornado espaços extremamente comerciais e controlados (McKendrick et al., 2000), os 'corrais para crianças' como lhe chama muitos geógrafos da infância. Neste sentido, Horton e Kraftl (2017, p. 214) sublinham a necessidade

for more careful, combinative approaches to children's outdoor play that can better apprehend the social-material, political and spatial constitution of children's play (...) Much extant scholarship on play starts either from macro-scale generalisations about the 'state' of children's play, or from micro-scale analyses of the performances, materialities and feelings that constitute play. (...) Through detailed attention to children's narratives about playgrounds, we assert the value of a comparative approach that demonstrates how the three playgrounds articulated both overlapping and strikingly divergent social-political processes in each community.

Os espaços tradicionais destinados aos jogos em espaço livre e sem supervisão, como por exemplo o tempo entre a saída da escola e o tempo de chegada a casa, o período de tempo das férias escolares, a rua, estão cada vez mais restritos e supervisionados (Smith e Barker, 2000). Por isso, e apesar de serem as crianças as que mais tempo passam 'encurraladas' nestes espaços estas têm muito pouca influência na estrutura e nas atividades, podem escolher participar ou não, contudo são os adultos os decisores dos tempos e espaços para estas atividades.

Outra linha de investigação no âmbito da Geografia da Infância que de igual modo tem ganho crescente atenção e que se articula amiúde com a anterior, prende-se com a importância do incremento da tecnologia na vida das crianças. Relembrando que na última década se assistiu ao maior avanço a nível tecnológico já alguma vez registado no que respeita à propagação dos dispositivos de acesso à realidade virtual, este facto configura claras mudanças a nível comportamental pelas crianças que são estimuladas pela sociedade dos fluxos digitais e da desmaterialização das relações, pela imediatez da comunicação e pelo simulacro. Novas

configurações espaço-temporais emergem também neste domínio, para as quais a ciência tem de dar resposta.

De forma equilibrada, este recurso permite proporcionar um ambiente sem fronteiras físicas, porém a marginalização sócio-espacial também aqui se faz sentir. A tecnologia permite, nomeadamente a internet, a construção e reconstrução de espaços e tempos o que exponencia a imaginação das crianças. Autores como Costa (2010), procuram compreender a interação das crianças com objetos num meio técnico-científico-informacional, outros indagam as complexas veredas do ciberespaço e sua repercussão nos mundos culturais da infância e na construção de identidades outras. Por seu turno, Bonomo (2015) tenta compreender o sentido das 'geo-grafias constantes' nas políticas e poéticas infantis que se enunciam através destes meios. Uma vez mais, diversos geógrafos alegam que estas discussões académicas e as práticas de investigação com crianças e jovens nativos digitais, não estão a fornecer devido suporte para o modo como lidamos com estas mudanças, reclamando a incorporação das suas vozes nas decisões políticas.

As relações entre espaço público e espaço privado entram aqui em jogo, bem como o modo como as culturas da infância se tem apropriado, afirmado e sido negligenciadas nestas esferas. Sendo uma linha de investigação estabelecida em Geografia da Infância, as espacialidades das esferas públicas e privadas encontram agora novos desafios. A disponibilização e cruzamento de meios tecnológicos, como por exemplo, a máquina fotográfica, permite a captação de um determinado espaço que representa um lugar estático, uma vez que, tudo o que estava a acontecer naquele momento ficou registado na captação da imagem. Momentos biográficos e domésticos tornam-se em um instante num lugar público, a imagem assim reapropriada amplia os domínios da experiência e é retomada pela Geografia da Infância como um dos temas centrais de pesquisa. De facto, a Geografia sempre teve a imagem como central tanto como tema como método de estudo. Mas o encontro entre a Geografia da Infância e os Estudos sobre Cultura Visual tem vindo a ganhar corpo, em grande medida pelo peso crescente dos ambientes de ecrã nas sociedades contemporâneas e nas culturas infanto-juvenis.

Embora politicamente seja conveniente que um foco em crianças como 'seres individuais' exclua a possibilidade de estas 'se tornarem outras' (monopolização do ser individual e com capacidade para pensar por si só), ou algo diferente de tornar-se o mesmo (semelhante) que os adultos, as transformações das sociedades contemporâneas implicam inevitavelmente a emergência de 'novas crianças' e outras geografias culturais da infância. Se o facto de as crianças serem percebidas como 'outro' já por si era um campo extremamente contestado, o exponenciar

deste processo atendendo a esta e outra série de fatores faz com que os geógrafos da infância avancem com a discussão de 'pós-infância' em algum momento das suas pesquisas (Aitken, 2018).

Mas as linhas de pesquisa que cruzam problemáticas sobre espaço público e privado estão longe de se esgotar. A inter-relação dos fenômenos que temos vindo a apresentar com a clássica linha de pesquisa debruçada sobre as crianças e os espaços da domesticidade consolidada pelas abordagens feministas tem ganho proeminência. Grupos de geógrafas e geógrafos em várias partes do mundo começaram a explorar entre outros temas já referidos, as geografias da maternidade sobre outros prismas. Neste âmbito, uma vertente de pesquisa que cabe ressaltar é a que analisa os modos pelos quais as mulheres, e agora muitas vezes os homens, conciliam os filhos com o emprego (Kusakabe e Pearson, 2013), considerando as geografias de puericultura (Gregson e Lowe, 1995; Boyer, Reimer e Irvin, 2013) e analisando as espacialidades que resultam da 'ética do cuidado' (McDowell, 2004; Schwiter, 2013) em sociedades cada vez mais individualistas, mercantilizadas e informatizadas. Estudos recentes debruçam-se sobre temas como os pós-pais, ou seja, de que forma a sociedade em que estas crianças que cresceram e hoje são pais, evoluiu, e de que modo as relações que foram estabelecendo com o espaço que as rodeava as tornaram os pais de hoje e como isso moldou as práticas, as vivências e o modo de estar no mundo das crianças de hoje.

Recentemente, a politização da parentalidade (Faircloth, Hoffman e Layne, 2013) produziu uma nova onda de interesse no impacto da crescente intervenção política na vida familiar o que refletiu o aumento desta linha de estudos (Jupp e Gallagher, 2013; Wainwright e Marandet, 2013; Holloway e Pimlott-Wilson, 2014). Geógrafos e geógrafas problematizam no essencial, as veredas das espacialidades da infância, e procuram mesclar as distinções entre crianças, adultos, instituições, tecnologia e assim por diante. A produção de estudos transversais desenvolvidos por geógrafas e geógrafos indaga a ascensão das 'sensibilidades pós-infantis' (Aitken; 2018, p.19), reconhecendo que as relações de dependência/autonomia, e as ambiguidades que daí advêm, requerem um enorme esforço para retratar, ou para enquadrar as diferentes experiências de lugar geracionais e inter-geracionais. Tal pode traduzir-se, alegam vários autores, na melhor das hipóteses, como uma extensão do pensamento, e na pior das hipóteses como uma forma de repressão e violência.

A Geografia da Infância hoje é sobre os espaços da vida dos jovens e crianças, essencialmente caracterizando experiências de mundividência destas culturas, estéticas, políticas,

formas morais e éticas. No fundo, tal como explica Aitken (2018), trata-se de aprofundar a compreensão de como as crianças aparecem, fazem e refazem o espaço onde se inserem e, tal como elas, nós, adultos, capacitamos ou restringimos o processo de construção de um mundo novo.

1.4. Metodologias de investigação, Geografia da Infância e Cultura Visual

De acordo com Mbessa (2018) “o ser humano procura interpretar o mundo em que vive atribuindo conceitos significativos à realidade. Esse conhecimento pode ter várias representações para a humanidade, dependendo do modo como é percebido”. A compreensão desse fenómeno, mostra-nos que existem diferentes caminhos para a produção de conhecimentos. Toda a investigação científica para se aproximar do fenómeno alvo de estudo, necessita de uma ordem determinada de passos, certas regras ou procedimentos gerais ou particulares que possibilitam a integração e captação dos movimentos de fenómenos. Com isto pretende dizer-se que toda a investigação científica necessita de métodos que permitam alcançar o fim que se procura: não é possível obter um conhecimento racional, sistemático e organizado atuando de qualquer modo, é necessário seguir algum método ou caminho concreto que nos aproxime do objetivo final.

De acordo com João, P. (2018) “os métodos de investigação são, portanto, os diversos sistemas de procedimentos que se utilizam para obter conhecimentos científicos, os diversos modelos de trabalho ou sequências lógicas que ajudam a obtenção do conhecimento científico e orientam a investigação científica”.

Cada método usado na pesquisa geográfica está dotado de ideologias e posições epistemológicas, onde cada objeto estudado merece um método adequado. George (1972; pp.8), diz que “a geografia tem que ser metodologicamente heterogénea [...] entre as ciências da terra ou da natureza [...] é esta a razão pela qual ela se encontra continuamente empenhada na procura da sua unidade”. Conforme Lalande (1999, p.678) o método é o caminho pelo qual se chegou a determinado resultado.

Os métodos de investigação são uma mais-valia para os cientistas porque, no fundo, estes são a sua linha orientadora durante todas as fases de elaboração de um projeto científico. O estudo do método ou dos métodos de investigação corresponde à disciplina denominada Metodologia de Investigação, a qual abrange a justificação e a discussão de sua lógica intrínseca, análise dos diversos procedimentos concretos que se empregam nas investigações e a discussão acerca de suas características, qualidades e debilidades.

Também no caso da Geografia da Infância, o método científico é um conjunto de regras básicas sobre como se deve proceder a fim de produzir conhecimento, fruto de uma integração, correção (evolução) ou expansão da área de estudo, tendo em conta a abrangência dos

conhecimentos pré-existent. Na maioria das disciplinas científicas consiste em juntar evidências empíricas verificáveis baseadas na observação sistemática e controlada, geralmente resultantes de experiências ou pesquisa de campo - e analisá-las com o uso da lógica. Para muitos autores o método científico nada mais é do que a lógica aplicada à ciência. A metodologia científica literalmente o estudo dos pormenores dos métodos empregados em cada área científica específica, e em essência os passos comuns a todos estes métodos, ou seja, do método da ciência em sua forma geral, que se supõe universal.

É alegado que a metodologia científica moderna teve a sua origem no pensamento de Descartes, que foi posteriormente desenvolvido empiricamente pelo físico inglês Isaac Newton, entre outros. Descartes propôs chegar à verdade através da formulação da dúvida sistemática e da decomposição do problema em pequenas partes, características, que definiram a base da pesquisa científica. Mas o estabelecimento de uma problemática não é algo que seja determinado de forma clara no primeiro momento, sendo necessário, o apuramento da temática de estudo. Isto é particularmente delicado no caso da pesquisa com crianças uma vez que:

The reconceptualisations of childhood have led to an immense growth of childhood studies' research, which (...) tends to privilege 'children and young people's voices' and has developed methodologies of working directly with children and young people. Methodological debates have focused on: the extent to which researching with children and young people is similar or different to researching with adults (Punch 2002a, Lewis et al. 2004, Christensen and James 2008, Tisdall et al. 2009); ethical issues (Thomas and O'Kane 1998, Hopkins and Bell 2008, Alderson and Morrow 2011); the development of innovative methods and tools (Punch 2002b, 2007a, van Blerk and Kesby 2007, Thomson 2008); and the extent to which children and young people are active participants in the research process (Kirby et al. 2003, Ennew et al. 2009, Gallagher 2009, Tisdall et al. 2009); (Tisdall e Punch, 2012, p. 253).

A investigação científica é uma aprendizagem demorada que exige esforço e dedicação. No que diz respeito aos métodos de investigação existem alguns pontos/passos a ser tidos em consideração durante o desenrolar de um estudo. Na fase inicial do estabelecimento de um projeto é necessária a identificação do objeto de trabalho, explicação da hipótese, escolha do método mais adequado para o tratamento da informação, seleção das fontes, elaboração de um plano de trabalho, recolha e tratamento dos dados e por fim apresentação das conclusões obtidas através

da realização do projeto. É de salientar que todos estes passos não são estanques durante a realização do projeto. Todos eles podem sofrer alterações à medida que o plano vai sendo realizado (Azevedo, A. et al; 2008). A identificação do objeto de estudo pode ser considerada dos pontos mais importantes aquando da realização de trabalhos científicos. Este primeiro passo pode ser um tanto ou quanto difícil, porque muitas vezes só nos é possível identificar as áreas temáticas, nomeadamente aquelas que mais comumente despertam interesse e curiosidade. Nesta fase deve desenvolver-se a identificação do problema ao qual se pretende de algum modo dar uma resposta. Para Majet Blazek e Patra Hricová (2012, 160):

This is especially relevant for research with children and young people, where the limits of language in encountering children's experiences have been accentuated (Horton and Kraftl 2006, Woodyer 2008). The calls for 'giving voice to children' (James and Prout 1990, James 2007), were expanded by moving not just beyond 'giving' and towards children's participation in knowledge production (Kellett 2005, van Blerk and Kesby 2008), but also beyond 'voice' and towards more multifaceted, enlivened and multisensory forms of knowledge (Hadfield and Haw 2011).

Logo desde o início o recurso a um conjunto de técnicas de pesquisa é fundamental não somente para depois estarmos mais capacitados para dar voz às experiências das crianças como também para promover o seu envolvimento ativo na produção de conhecimento. No que respeita à seleção das fontes, é de primordial importância recorrer às fontes bibliográficas adequadas para que deste modo se tenha conhecimento dos estudos realizados dentro do campo de análise em que se pretende realizar o projeto científico. O apoio do orientador na pesquisa de bibliografia é essencial, mostrando de algum modo o caminho a seguir. Esta pesquisa de fontes inclui também a revisão de literatura no âmbito dos métodos de investigação. Numa fase posterior é necessário atender à escolha do método de investigação a destacar os métodos qualitativos ou quantitativos. Porém, a produção do conhecimento geográfico envolvendo as crianças inclui múltiplas variáveis, não sendo tarefa simples. A evolução deste campo de estudos foi lenta tanto ao nível teórico como metodológico. Refletindo sobre 'o fazer das Geografias da Infância', Van Blerk, Barker, Ansell, Smith e Kesby (2009, p.3), dão bem conta deste processo:

Methodologically, 'doing' children's geographies owe a great deal to the broadly modernist 'new social studies of childhood' (James et al 1998) which sought to assert the agency

of the individual child. Here, children were to be seen as 'equal' to adults and competent social actors, merely inhibited by society's discursive and legislative discrimination. Therefore research methods emerged which reflected a view that children had a right to be heard and competence to engage with research. Children's geographers have striven to find ever more imaginative ways to allow children and youth to articulate their experiences and concerns in words, often encouraging them to employ other media of representation as stimuli.

Ora este facto representa mais um desafio para quem abraça este campo de estudos. De acordo com Madeleine Grawitz (1993) a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante, permitindo avanços significativos. Porém, revelou-se insuficiente em muitas áreas, e principalmente na geografia da Infância reconheceu-se-lhe as suas limitações e a necessidade de se recorrer aos métodos qualitativos e, muitas vezes, à triangulação dos dois métodos de pesquisa.

Para Leitão (2008), a questão central da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Isto implica a utilização de técnicas que permitam seleccionar e dimensionar as amostras, assim como da seleção aleatória dos sujeitos da amostra. Uma das suas vantagens é a análise e integração dos resultados dum conjunto mais ou menos alargado de investigações sobre um tema. Noutra sentido como principal limitação temos o facto de o investigador ser incapaz de manipular ou controlar certos aspetos (variáveis independentes), sendo o controlo uma das grandes limitações deste método. As suas características principais são a) a utilização do método experimental ou quase-experimental; b) a formulação de hipóteses que exprimem relações entre variáveis; c) o controlo de outras variáveis; d) a seleção probabilística de uma amostra a partir de uma população rigorosamente definida; e) a testagem de hipóteses mediante a utilização de análise estatística dos dados recolhidos, e f) a generalização dos resultados obtidos a partir da amostra da população em estudo.

Por seu turno, e segundo o mesmo autor (Leitão, 2008), a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa, advoga. Aqui o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento (Leitão; 2008). Uma das

vantagens deste tipo de investigação é a possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos (relatórios, testes, composições). Este tipo de investigação também tem limitações, sendo a objetividade a maior delas. Existem problemas de objetividade que podem resultar da pouca experiência, da falta de conhecimentos e de sensibilidade do investigador (Ibidem, 2008). Grawitz (1993), salienta também em termos gerais as suas características: a) a investigação qualitativa é naturalista; b) a investigação qualitativa é indutiva, pois o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (não recolhe dados para testar hipóteses); c) a investigação qualitativa é descritiva, produz dados descritivos profundos e rigorosos, a partir de documentos, entrevistas e da observação; d) na investigação qualitativa tem maior interesse o processo do que o produto; e) o investigador é o principal instrumento da recolha de dados, tendo de procurar ser objetivo; f) a investigação qualitativa é holística; g) o significado tem uma grande importância pois o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que atribuem aos acontecimentos, às palavras, aos objetos; h) o investigador tem ainda que mostrar uma grande sensibilidade em relação ao contexto onde está a realizar a investigação, e i) o plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos.

De acordo com a proposta de Moreira (2007), o processo de pesquisa assenta em cinco grandes fases sucessivas de trabalho: a formulação do problema; o plano de estudo; o trabalho de campo; a análise dos dados e, finalmente, a apresentação dos resultados.

Será complicado para o investigador articular num estudo todas as metodologias de investigação, mas dada a necessidade de respostas concretas e fiáveis, o recurso a vários itens surge como boa opção. Como salienta Peter Hemming (2008, p.4),

Human geographers are increasingly employing mixed-method approaches in their research, including in children's geographies, where 'child-centred' methods are often used alongside participant observation and semi-structured interviews to investigate children's perceptions and experiences. Mixing qualitative methods in this way raises a number of ethical and methodological issues, particularly regarding the changing power relationships between researchers and participants.

Relativamente a este ponto, um dos aspetos cruciais é o reconhecimento da 'espacialidade da pesquisa com crianças', afirmam Jhon Barker e Susie Weller (2003), sublinhando a importância

da própria 'geografia dos problemas metodológicos' através da exploração do significado dos espaços em que é conduzida a pesquisa, bem como dos espaços que constituem o centro de cada pesquisa. A este propósito Jhon Barker e Susie Weller (2003, p.1) referem que:

Over the past decade, there has been an increasing interest in the methodologies used in research with children. Geographers have contributed to the growing body of research that highlights that children are not simply passive objects dependent on adults, but are competent social actors that make sense of and actively contribute to their environment. The growing trend to conceptualize children as social actors has profound implications for geographical research with children, most notably the development of more 'inclusive' and participatory research agendas and children-centred methodologies.

A noção central para a Geografia da Infância de que devemos envolver-nos com crianças tanto como atores sociais quanto como categoria social tem implicações metodológicas interessantes. Gallacher e Gallagher (2008) motivaram uma fascinante crítica de entusiasmo neste campo de estudos relativamente aos métodos participativos, argumentando que eles não são nem melhores nem piores do que qualquer outro método de pesquisa, mas que eles não são objetivos: uma panaceia epistemológica e ética. Não obstante, os métodos participativos são os mais frequentemente usados neste campo de estudos, nomeadamente pela capacidade de envolvimento das crianças no ato de investigação defende Emma Davidson (2017, p. 231), de acordo com outros especialistas nesta área:

... Morrow and Richards (1996, p. 98) suggest that using methods which are " non-invasive, non-confrontational and participatory, and which encourage children to interpret their own data " is one step towards addressing the disparities in power between adults and children. Others have pointed to child-centred research methodologies as a means of making children and young people's right to be heard and have their views taken into account central to the research process (Aldridge, 2012; Barker & Weller, 2003; Coad, 2007; Van Blerk & Kesby, 2009). This is often expressed in terms of 'giving' children and young people a 'voice', with voice being an ethical and moral requirement.

Após a tomada destas grandes decisões é necessário fazer a planificação do trabalho operando a hierarquização de todas as tarefas que terão de ser efetuadas durante todo o processo de pesquisa. Este plano é essencial, porque no fundo é o guia que nos orienta durante todo o trajeto de realização do projeto científico. A utilização de técnicas auxiliares como a observação, os questionários, entrevistas e a análise documental são da maior importância, uma vez que, a utilização dos mesmos irá contribuir para o reforço dos resultados obtidos. Segundo Azevedo, A. et al, (2008) a observação é a técnica por excelência para estudar fenómenos através das manifestações comportamentais. Mas não só. A observação pode ser participante quando o sujeito da observação tem conhecimento que está a ser observado, e não participada quando existe desconhecimento por parte dos observados. Este último caso não deve ser contemplado no trabalho com crianças. De forma sintética e para Azevedo, A.; et al (2008), a entrevista utiliza-se com o intuito de recolher a opinião do sujeito da investigação relativamente às temáticas da própria investigação. De salientar que as entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas ou semi-estruturadas.

A tendência em Geografia da Infância é o recurso crescente a entrevistas semi-estruturadas e abertas. Estas podem ser vistas como uma conversa normal entre o investigador e o entrevistado, ou um grupo, podendo ser presenciais, pelo telefone ou até mesmo pela internet. O número de entrevistas varia em função do projeto e das necessidades do investigador e do entrevistado. Sempre que seja possível as entrevistas devem ser desenvolvidas diretamente e em contexto de trabalho de campo, o que facilita o envolvimento entre os investigadores e as crianças e uma maior oportunidade de aprofundar e redirecionar questões, de improvisar e sobretudo de promover 'encontros de pesquisa' enquanto momentos de riqueza excepcional, como recursos que propiciam o desenvolvimento de competências de uso da voz dos participantes, visibilidade dos sujeitos e das suas vidas de experiência. Este aspeto é particularmente importante no trabalho com crianças pois, como explicam Allen White e Naomi Bushin (2011, p.331), as complexidades analíticas e metodológicas encontradas quando se investiga com crianças estimulam o recurso a abordagens particulares e inovadoras que tem sido expandidas para outras populações. Pelas suas próprias palavras:

the methods and activities we employ in research encounters 'in-the-field' play a key role in facilitating research participants' efforts to express their subjectivities and identities. Drawing on fieldwork with children (...), we argue that using child-centred research methods can be understood

as specific moments within which materials become available for research participants (children) to develop and enhance their social and cultural identities in many different ways. The use of multiple and participatory methods that children engaged with, adapted or ignored (as they chose), enabled and resulted in children representing themselves as individuals.

Esta postura é também determinante para a etapa de análise de dados, a qual pode ser feita através do cruzamento de dados pré-existentes e da leitura e análise de documentos produzidos, permitindo ao investigador em conjunto com as crianças discutirem e retirarem conjuntos de conclusões. A análise de conteúdo vê-se exponenciada porque aberta aos mundos culturais da infância e à sua interpretação de significados, podendo incidir sobre documentos pessoais ou oficiais, obras literárias, artigos, jornais, relatórios, entrevistas. A análise de informação descreve e prepara os dados para análise, mede as relações entre as variáveis, compara os resultados esperados com os resultados observados e sobretudo procura o significado das diferenças eventualmente verificadas. Dentro dos métodos qualitativos uma das técnicas mais utilizadas para trabalhar com crianças é o recurso a imagens. Neste caso a entrada é feita através da análise de documentos produzidos pelas próprias crianças, por exemplo, ou do recurso à interpretação de suportes imagéticos com as crianças. Mesmo aqui, é necessário estarmos atentos pois como alertam Blerk, et al (2009, p.3):

Visual methods such as drawing and photography have proved particularly attractive allowing young people to create representations that they are subsequently encouraged to verbalise (Bingley and Milligan, 2009; Dodman, 2002; Young and Barrett, 2001). While researchers began to employ these methods with children in order to tap into children's interests and competencies and to diminish power differentials with a view to assisting young people to communicate with adult researchers on a similar basis to adult respondents, it is now more widely recognised that even research with adults cannot tap directly into experience. Communication is never a transparent conveyance of experience.

Tendo em conta as armadilhas da comunicação, o recurso à imagem representa uma parte significativa das abordagens com crianças. A Cultura visual caracteriza-se como um campo de estudos que aborda os processos culturais envolvidos na produção interpretação e consumo do fenómeno visual, tais como os hábitos das populações ou costumes visuais referentes a um ou vários subgrupos populacionais. É uma área que procura entender os aspetos visuais como fonte de transmissão cultural e de conhecimento, as relações e interferências que os sistemas culturais

acarretam ao processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade. Por essas razões, geralmente inclui alguma combinação de Estudos Culturais, História da Arte e Antropologia, focando aspectos da cultura que se apoiem em imagens. Segundo Roland Barthes (1990), o processo de representação da imagem e o conteúdo de sua mensagem têm dois aspectos. O primeiro é de cunho conotativo, no qual a imagem é portadora de uma codificação referente a um determinado saber cultural e a um determinado sistema simbólico. O segundo, é de cunho denotativo, no qual a imagem porta um certo poder de representação do real. Estes dois cunhos são extremamente valorosos por exemplo para se compreender os diferentes imaginários geográficos. Avançando um passo adiante nos desenhos de investigação, Tracey Skelton e Stuart Aitken (2017:1), explicam a importância da articulação entre cultura visual e o *emotional turn* para o desenvolvimento de formas de análise em Geografia da Infância:

Children's geographers have particular interests in children's embodied experiences of space, and how those experiences are spatially and socially constructed. The theory of affect presents us with a unique way of understanding children's creative and emotionally engaged interactions with people and places in their community. (...) affective geovisualization is a qualitative and emotional form of geographic visualization through which children may elicit their own accounts and feelings. Affective geovisualization provides a visual meaning-making process to both researchers and children for building digital deep maps and an array of visual representations of children's hybrid experiences of the physical and emotional worlds, as they are experienced between their bodies and environments.

Enfatizando a necessidade de investigar as geografias emocionais das crianças, também M. Blazeck (2015) salienta que estas abrem novas perspectivas sobre como compreender as políticas da diferença e as práticas de envolvimento que vão surgindo no decurso do trabalho de campo, nomeadamente quando as crianças lidam com imagens. As imagens são elaboradas, apreendidas e utilizadas pelos seres humanos há muito tempo. Para Ostrower (2002, p. 173) “só podemos pensar e imaginar mediante imagens de espaço.” Tal entendimento corrobora a ideia de que as imagens, sobretudo as de espaço, constituem instrumentos cognitivos fundamentais para a construção de nosso pensamento. Contudo, a despeito desta imprescindibilidade, as imagens, muitas vezes, foram e são valorizadas e idolatradas em determinados momentos históricos e locais, desvalorizadas e mesmo demonizadas noutros, ou seja, a despeito de sua presença ser remota na vida dos seres humanos estes nem sempre as olharam com bons olhos ou se relacionaram pacificamente com elas. A cultura visual é frequentemente usada como técnica e

instrumento de investigação em Geografia. Neste caso, e como veremos, terá um papel crucial no desenvolvimento e compreensão do tema abordado.

Como salientamos anteriormente, uma dificuldade frequente para quem estuda sistemas complexos como a Geografia da Infância, é encontrar e adequar um método para sua utilização, pois o seu objeto de estudo está em constante transformação e inclui elementos humanos, físicos e ambientais. Neste sentido é essencial a articulação entre os vários métodos de investigação, a triangulação de técnicas, instrumentos e dados, de forma a comportar a abrangência do campo de estudos.

A cultura da imagem como fator de conhecimento geográfico foi sempre primordial. As representações cartográficas e as representações em paisagem atestam-no. Esta apresenta-se também de uma forma importante na medida em que através da imagem é possível perceber a realidade vivenciada, nomeadamente o traço cultural que a define, através de uma imagem realista ou de outro tipo, sendo essa uma característica tradicional da descrição geográfica. Numa grande parte das culturas contemporâneas as crianças lidam com imagens desde muito cedo. A percepção de conhecimento geográfico através do auxílio de imagens torna-se também imperativo em questões geracionais, ou seja, como as gerações mais recentes não perceberam a realidade vivida pelos seus antecedentes, a apresentação de imagens que mostre essa realidade torna perceptíveis certas diferenças existentes e que ocorreram numa geração. Tal como foi referido anteriormente, as imagens não são mais que mapas que nos levam a uma ideia de origem, ou seja, através de uma imagem poderemos decifrar inúmeras coisas que nos levam ao possível referencial dessa imagem e da 'realidade' da mesma. Alertando para questões emergentes no âmbito das metodologias de investigação em Geografia da Infância, Janice McLaughlin (2018, p. 4) sublinha que:

The shift to visual and other creative approaches has generated some criticism, particularly around the idea that they: (a) produce a more authentic account of the 'child' perspective, and, (b) are better suited than other qualitative methods such as interviews for working with children and young people. In relation to the first critique, there is a concern that the legitimate political desire to advocate for children and young people as experts in their own lives, risks stripping them from the contexts that inform their understandings of their lives (Gallagher, 2009). Gallacher and Gallagher (2008) have argued that the critique of developmental approaches, which framed

children and young people as actors in a process of becoming subjects sometime in their abstract adult future, has led to an over fixation on claiming they are beings already fully formed.

Neste quadro, ter em conta técnicas de pesquisa *child centered*, leva-nos também para o que está para além, ou antes, da imagem tátil, da imagem percecionada, tendo em conta a imagem do pensamento, 'a imagem do imaginário' e as narrativas e interações despoletadas a partir desse universo de representações. É possível através do imaginário produzir-se conhecimento geográfico, ou seja, através das palavras é possível ao nosso cérebro construir uma imagem mental marcada por traços geográficos, pois um ser humano necessita de "coordenadas geográficas" para se sentir integrado no território que ocupa. Por seu lado a imagem mental é bastante recorrente em termos de transmissão geracional, mais de avós para netos, em que estes descrevem a forma como era a sua infância, o local onde brincavam, onde trabalhavam e, claro está, todos os pontos que carecem de uma geografia como forma de integrar o próprio local na imagem mental, o mapa mental que opera a inscrição do corpo no mundo. Através dessas palavras que se tornam imagens geográficas, é possível aos ouvintes fazer comparações com a realidade que eles percecionam e daí retirar conclusões das alterações que ocorreram no local do qual eles ouviram a história e têm o mapa mental montado.

A transmissão de conhecimento geográfico entre gerações não é só importante nas questões da imagem como forma de perceber e compreender o nosso lugar no mundo hoje e no passado. A transmissão desse conhecimento pode estar ligada a variadíssimas coisas, nomeadamente em termos culturais, em termos de produção social, até em questões de lições de vida o conhecimento geográfico se apresenta importante. Porque no fim de contas, tudo o que nos rodeia é geografia e carece de conhecimento geográfico, e tudo aquilo que hoje se conhece não aparece por aparecer, foi necessário um complexo levantamento geográfico para se poder ter aquilo que hoje se tem; um incrível arquivo da nossa condição espacial.

Tudo na nossa vida é geografia. Pode dizer-se que a geografia não irá morrer porque ela é necessária ao nosso bem-estar, uma vez que necessitamos de algumas certezas para nos sentirmos de algum modo equilibrados. E o conhecimento geográfico que é transmitido de geração em geração é parte integrante desse mesmo equilíbrio que hoje se apresenta como precioso, mas ao mesmo tempo instável e sempre em evolução. No caso específico da Geografia da Infância problema análogo ocorre relativamente aos métodos de pesquisa o que terá mesmo levado diversos geógrafos e geógrafas a considerarem que:

Over the past decade or so human geographers have been confronted by a 'crisis of representation' triggered by recognition that conventional talk-based qualitative research methods can only convey a very limited and (in all senses) partial insight into respondents' social worlds. While children's geographers may have begun with a different agenda, their experimentation with alternative modes of expression and communication offers much that is of wider relevance to geographers seeking new ways to probe human experience. (Blerk et al, 2009, p. 3)

Ora em termos de inovações metodológicas neste campo de estudos deve sublinhar-se a importância crescente dos métodos que permitem que as crianças comuniquem as suas próprias histórias tão efetivamente quanto possível e nas suas próprias palavras. Deste modo estará a privilegiar-se não só a alteridade da criança, mas também a comunicação intergeracional, tendo em conta não somente a comunicação com os investigadores, mas a transmissão que a criança opera relativamente a adultos que formam parte do seu mundo. Muitas vezes, a tranquilidade transmitida pelas gerações mais velhas apresenta-se como importante na forma como as crianças se dispõem perante todos os desafios que lhes surgem, essenciais para uma progressão pessoal e social, mas que ao mesmo tempo se apresentam como bastante mortíferos por silenciarem desejos secretos, sonhos e o direito à diferença da infância.

A transmissão de conhecimento geográfico entre gerações pode ser considerada um fenómeno cultural, porque na realidade ele faz parte da cultura e revela-se de diferentes modos. Serve um pouco como forma orientadora das gerações vindouras e que nada conhecem desse dito mundo mortífero e canibalista, em que não se olham a meios para atingir fins, sendo que esse conhecimento se apresenta como bastante importante já que o mesmo se torna uma forma de defesa contra esse mundo. Acima de tudo a questão da transmissão do conhecimento geográfico entre gerações é um ato de amor, se é que se pode dizer, porque cada um protege 'os seus' e o ser humano necessita de ser protegido e de proteger para de algum modo ser um ser equilibrado. Na nossa cultura este fenómeno acontece cada vez mais com recurso a imagens. As imagens organizam-se frequentemente através de sistemas de signos geográficos, constituem representações de mundos vivenciados codificados em sistemas simbólicos que desde muito cedo são plasmados pelos sujeitos (Azevedo, 2007). As representações culturais de espaço, lugar e paisagem, integram, portanto, a constituição identitária das culturas da infância que delas se apropriam reproduzindo e retrabalhando os seus significados.

Neste contexto, as práticas de condução da pesquisa devem ter em conta a criança como sujeito soberano a lidar com as imagens, entre outros instrumentos de investigação, a multiplicidade e fluidez das identidades sociais, as tensões que vão surgindo no decurso do processo de investigação aplicada e o universo das emoções, particularmente do investigador, bem como da inter-relação que se organiza no terreno, uma vez que a consciência das emoções envolvidas em cada momento de pesquisa (por todos os participantes) pode levar a uma compreensão muito mais aprofundada do encontro de investigação (Gaskell, 2009). Todos estes aspetos contribuem para uma melhor compreensão do próprio processo de pesquisa como processo de co-produção colaborativa, contando com a intervenção activa da criança. Assim, e como salienta Blerk et al, 2009, p. 1);

“children’s geographers have much to offer in terms of understanding the contextual and relational production of knowledge within research, where knowledge is not simply transmitted from one rational being to another through research, but contexts are constructed in which researcher(s) and respondent(s) actively engage in the co-production of knowledge.”

- CAPÍTULO II -

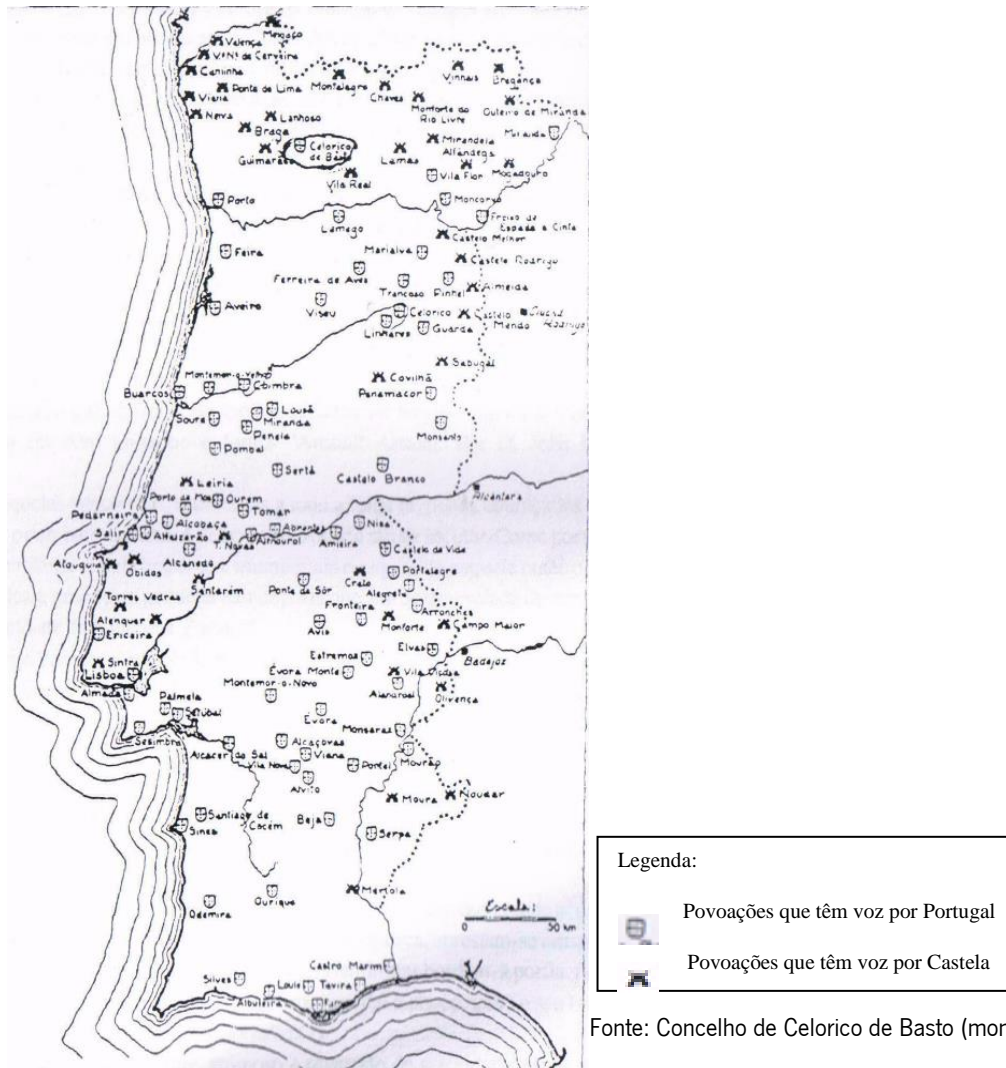
GEOGRAFIA, INFÂNCIA E CULTURAS RURAIS: UM ESTUDO CASO COM CRIANÇAS DE
CELORICO DE BASTO

2.1 Celorico de Basto: uma breve caracterização

Celorico de Basto é um concelho marcadamente marcado pelas atividades do sector primário ao longo do tempo, localizado no Norte de Portugal e com uma história antiga e digna de ser contada. Contudo existem poucos documentos publicados que nos permitam aprofundar o conhecimento da sua história. Celorico de Basto tem em si um bastião que de alguma forma é motivo de orgulho para as suas gentes. De acordo com Carvalho (1992), toponimicamente citando Ptolomeu, muito antes da dominação romana teria existido por terras de Celorico a famosa *Celiobriga* que foi cidade (*brigum*), dos povos celerinos (*celio*), de onde terá resultado o nome Celorico. Já a origem do patronímico Basto, ter-se-á devido à fixação dos povos Bástulos ou Bastiandos. Para colmatar a pouca de informação científica que nos permita “entrar” no concelho de Celorico, tem-se o conhecimento geográfico da área e o que vai sendo retratado pelas suas gentes através das suas memórias e vivências. Em termos de construção de identidade de lugar, corre por esta terra uma lenda que profere que a denominação de Celorico provém do facto de este “ter sido um celeiro rico” no período anterior à introdução das culturas de cereais de regadio, sobretudo o milho que veio com o movimento dos Descobrimentos. Daí ter resultados a designação de Celorico. Posteriormente, o tipo de culturas agrícolas que aqui proliferaram foram as de regadio.

Este facto veio acrescentar a importância da produção de cereais na região como elemento muito significativo para o sustento da população, reconhecendo-se ainda hoje na estrutura da propriedade vestígios das grandes casas senhoriais de outrora. Celorico de Basto tem um carácter histórico bastante pesado e denso patente nas tradições culturais, em partes de monumentos e infraestruturas muito antigas que a cada passo se encontram no território e ainda por ser um dos locais da Região de Basto que mais casas brasonadas possui, sendo deste modo o local que retrata a existência de grande concentração de nobreza e poderio do clero, e daí advir uma série de cultos e culturas que permaneceram até aos dias de hoje. Diz-se que ‘no tempo da monarquia’, Celorico apresentava um carácter de predominante importância, tanto no que toca à sua relação pronunciada com o rei, como pela sua posição geográfica. A sua orografia veio a revelar-se essencial para a escolha de posição de defesa estratégica contra as invasões, tendo sido de algum modo a tábua de salvação da independência de Portugal Continental em algumas incursões, nomeadamente em invasões espanholas e francesas. De acordo com a Fig. 1, na região norte de Portugal Continental no século XIV, o Celorico de Basto era das poucas áreas que detinha “povoações com voz por Portugal”.

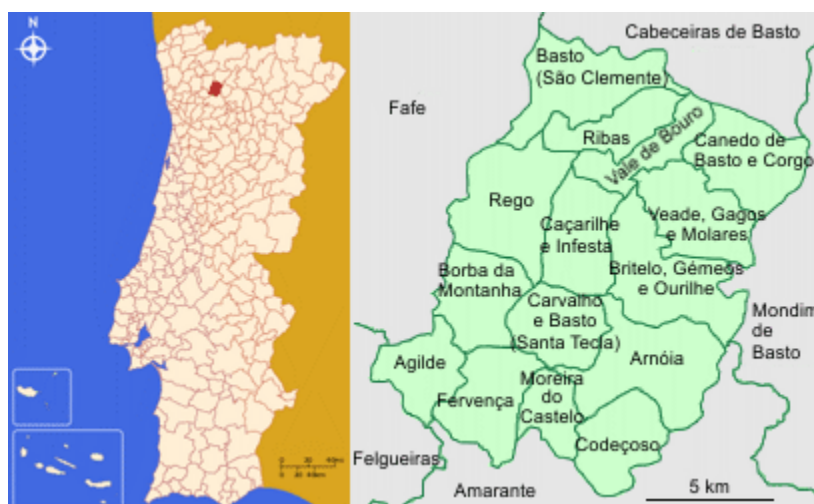
Figura 1. Panorama político de Portugal em 6 de Abril de 1385 – mapa publicado em Salvador Dias Arnaut. A Batalha de Trancoso (1947)



Fonte: Concelho de Celorico de Basto (monografia)

O concelho de Celorico de Basto é dono de uma beleza natural de elevado nível que atesta a riqueza da sua paisagem cultural. Fundado em 1520, este é um dos 14 municípios que compõem o distrito de Braga, sendo constituído por 22 freguesias e ocupando uma área de 181.08 km², o que corresponde a 6.69% do território distrital.

Figura 2: Celorico de Basto no enquadramento do País



Fonte: informação retirada através do sítio: www.visitarportugal.pt

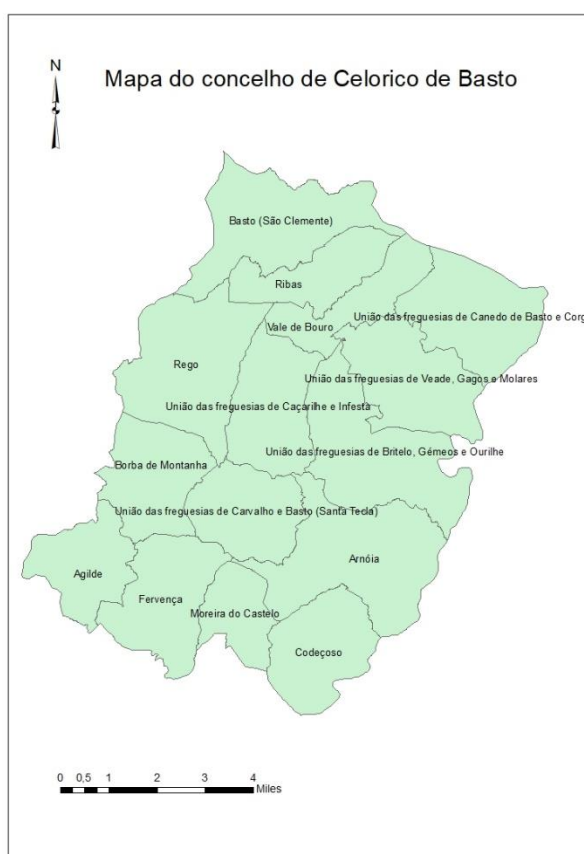
Apesar da riqueza da sua história e com o passar do tempo Celorico de Basto foi sofrendo grandes alterações. Sobretudo no último século este território foi fortemente marcado pelo fenómeno de despovoamento e estagnação. Na atualidade, a interioridade, o isolamento, as deficientes vias de circulação em alguns pontos do concelho, continuam a prolongar no a estagnação sócio-económica. Apesar de estarmos na era da globalização, a verdade é que esta, tem contribuído muito pouco para contrariar esta realidade. Celorico de Basto em pleno século XXI padece de uma ruralidade votada praticamente à indiferença por parte do poder central e em termos de apoios externos, e de um isolamento devido também às barreiras pronunciadas pelo relevo que o rodeia, ou seja, as barreiras físicas, que de algum modo impedem a construção de infra-estruturas rápidas que permitam uma maior aproximação aos grandes centros.

Ao nível da região de Basto, e segundo as estimativas do INE para o ano de 2011 este território apresenta um total de população residente de 29847 habitantes (ver em anexo tabela 1). De acordo com o Programa de Desenvolvimento Rural de Celorico de Basto (2015), na última década verificou-se um decréscimo da população de 4%. A Região de Basto encontra-se toda ela marcada pelo fenómeno migratório e pelo envelhecimento da população residente. Este envelhecimento resulta não só do aumento da esperança de vida, mas também da dificuldade na renovação geracional e, principalmente, da enorme dificuldade na fixação da população jovem, sobretudo nas freguesias mais rurais. Os jovens, mesmo os que provêm de famílias agricultoras,

não se sentem atraídos pelas atividades agrícolas, muito devido aos baixos rendimentos, a fraca dignificação da atividade e as exigências de permanência quase constante no trabalho, sem dias livres. Assim, continuam a procurar outros empregos fora da sede de concelho.

Celorico de Basto, está localizado no interior norte de Portugal, sofrendo de fenómenos de despovoamento persistente, que decorrem do grande isolamento da população residente nas freguesias mais distantes das sedes de concelho. Por outro lado, temos o acentuado movimento migratório quer para essas mesmas freguesias, quer para centros urbanos próximos. Muitas aldeias e povoações encontram-se em estado de abandono ou semi-abandono. É importante referir que cerca de 35% da população residente das Terras de Basto se concentra nas freguesias sede de concelho e próximas da freguesia do concelho.

Figura 3: As freguesias de Celorico de Basto



Fonte: elaboração própria através dos dados CAOP 2017

O concelho de Celorico de Basto apresenta vinte e duas freguesias, por serem em grande número farei referência apenas à freguesia sede de concelho e as que circundam, por apresentarem uma maior expressão populacional, como forma de ter uma caracterização mais objectiva.

No que se refere à caracterização das freguesias, começaremos a análise pela freguesia de Arnóia, que é uma das 22 freguesias do município de Celorico de Basto, ocupando uma área de 18.73 km², o que corresponde a 10.34% do território do concelho. De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, a freguesia de Arnóia é habitada por 1.702 pessoas (8.47% dos habitantes no concelho), das quais, 22.21% têm mais de 65 anos e 12.28% são crianças ou adolescentes. Esta é a freguesia maior em termos de área. É uma das que apresenta o maior nível de população sem instrução. Um outro aspeto salientado prende-se com o índice de jovens e idosos, fator que pode contribuir para um maior risco de pobreza, porque os idosos têm uma menor capacidade para lutarem contra as adversidades de uma crise financeira, como por exemplo emigrar, embora sejam muitas vezes os idosos a ajuda dos mais novos, ou seja, são muitas vezes eles que contribuem com as suas reformas para no mínimo haver comida em casa.

Tendo em consideração a freguesia de Britelo, esta, ocupa uma área de 7.78 km², o que corresponde a 4.30% do território do concelho. De acordo com os últimos dados disponibilizados, a freguesia de Britelo é habitada por 2.561 pessoas (12.74% dos habitantes no concelho), das quais, 16.52% têm mais de 65 anos e 16.05% são crianças ou adolescentes. De referir que é nesta freguesia que se encontram as principais indústrias, comércio e todos os serviços, daí que se encontre nesta freguesia o maior número de população. Esta freguesia apresenta um maior número de população residente e também um maior número de população sem instrução. Relativamente ao número de idosos residentes, a situação é contrária à da freguesia de Arnóia, contudo o número de idosos ainda consegue ser um pouco superior ao número de jovens.

Uma outra freguesia a ser retratada nesta explanação é Molares que é mais uma das 22 freguesias de Celorico de Basto e ocupa uma área de 3.07 km², que corresponde a 1.70% do território do concelho. Tendo em consideração os dados proporcionados pelo Instituto Nacional de Estatística, a freguesia de Molares é habitada por 621 pessoas que corresponde a 3.09% dos habitantes no concelho, dos quais 22.22% têm mais de 65 anos e 15.62% são crianças ou adolescentes. A freguesia de Codeçoso é uma das tantas outras que pertence a Celorico de Basto, ocupando uma área de 10.70 km², que corresponde a 5.91% do território do concelho. A freguesia

de Codeçoso é habitada por 444 pessoas (2.21% dos habitantes no concelho), das quais 22.52% têm mais de 65 anos e 11.26% são crianças ou adolescentes.

Todas as freguesias à exceção de Britelo, centro da vila (sede de conselho), encontram-se em áreas mais periféricas relativamente a este centro, daí que estas possuam menos população, muito devido à falta de oportunidades nesses locais. As populações destas freguesias têm vindo a deslocar-se para concelhos vizinhos, visto estes terem mais oportunidades de trabalho para oferecer. Tal como já foi referido anteriormente, é na freguesia de Britelo que se encontram mais estas oportunidades de trabalho, apesar de muito escassas, pois não conseguem satisfazer as necessidades de toda a população, tendo esta que se deslocar para outros lugares como Amarante, Mondim de Basto ou Fafe, não esquecendo o estrangeiro.

Apesar dos fatores que repelem a população do sector primário nesta área, a verdade é que esta sempre teve uma forte ligação com a ruralidade, possuindo uma cultura valorosa e grande conhecimento sobre os trabalhos no sector primário e a confeção e preservação de produtos dele provenientes, sabedoria acumulada desde os tempos mais longínquos pois esta atividade sempre foi o seu meio predominante de subsistência. Porém, a cultura e os modos de vida rurais sobretudo em moldes mais tradicionais que lhes conferem grande resiliência, não são dignificados na sociedade de hoje em dia, sendo percebidos como sinónimo de atraso, sub-desenvolvimento e pobreza. Por isso, a população de Celorico de Basto vive na atualidade um certa crise de identidade acrescida aos problemas de exclusão sócio-espacial a que são votados estes territórios que se tornaram periféricos. Esta 'crise' verifica-se na postura de grande parte dos seus habitantes que embora manifestando forte apelo à 'sua terra' debatem-se com um problema de sentido de lugar; o lugar que amam, onde nasceram e cresceram e onde têm as suas raízes é visivelmente desclassificado pelos 'outros' das culturas modernas e da cidade.

Atualmente, apesar de a agricultura não ser considerada o seu meio de sustento, por não se traduzir como algo rentável para o orçamento familiar, a verdade é que a população continua a usufruir desta, mas como atividade pós-laboral e como forma de equilíbrio do orçamento familiar. No que se refere à diminuição da população residente, esta deve-se a diversos fatores internos e externos, nomeadamente a falta de oportunidades, no que toca ao meio profissional sobretudo o mais qualificado para a agricultura industrial e para os outros sectores de atividade económica. Provocando sistemáticas vagas de migração da população ativa esta situação resultou num acentuado decréscimo da taxa de natalidade que continua a verificar-se nas últimas décadas. Este

facto levou ao encerramento de escolas, centros de acolhimento de crianças pequenas e outras infraestruturas de apoio à infância, o que agudiza o quadro de abandono do território, de fixação de população em idade fértil.

No que concerne ao nível de instrução/habilitações, este território apresenta uma estrutura bastante débil, o emprego é baseado em mão-de-obra pouco qualificada a este nível. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Rural de Basto, e à semelhança do que ocorre noutras áreas do país, a Região de Basto sofre o estigma do abandono prematuro do sistema escolar, em muito devido à falta de motivação e às baixas condições socioeconómicas das famílias. Nós, os habitantes de Celorico de Basto, estamos, pois, perante um círculo vicioso e nele encurralados, e as crianças que crescem neste ambiente absorvem o sentido de inferioridade e impotência que daí advém.

Mas se assim é, se esses são os valores culturais que regem a nossa sociedade, porque não se efetuar a mudança?

Ainda nos dias de hoje, Celorico de Basto encontra-se desprovido de muitos meios que nos permitiriam singrar na vida profissional. Com o acentuar da crise económica em Portugal, a designada Troika, verificou-se a perda de alguns serviços importantes neste concelho. No que toca à estrutura etária da população, esta é de 100 jovens para 125 idosos (Instituto Nacional de Estatística). Em termos económicos a Região de Basto continua, de alguma forma, dependente do sector primário, apresentando um particular relevo para as florestas, pecuária e vitivinicultura. A verdade é que o tecido económico primário é muito frágil, envelhecido e pouco qualificado, facto que contribui para um muito baixo nível de empreendedorismo, uma vez que uma grande parte dos mais jovens e qualificados procuram atividades bastante mais atrativas, com rendimentos fixos. Contudo, em muitos casos, os jovens continuam a trabalhar na agricultura como mão-de-obra familiar nos tempos que lhes sobram, ao fim da tarde, fim de semana, férias. A vitivinicultura parece estar a tornar-se uma atividade importante tendo vindo nos últimos anos a marcar as paisagens deste concelho, estando-se a assistir-se ao ressurgir de uma das atividades do setor agrícola que tinha bastante significado nesta área.

Para além do setor vinícola destacam-se algumas indústrias de produção e transformação, nomeadamente, de madeira, têxtil, metalúrgica de base e de produtos minerais metálicos e não metálicos. Em termos de indústria, sobretudo a do calçado, esta começa a ser uma das principais fontes de rendimento dos Celoricenses. Verifica-se a subsistência de algum comércio local e o

aparecimento de médias unidades de comércio. Porém, verifica-se que os sectores de comércio local, não conseguem anular o efeito de atração que as grandes superfícies comerciais dos municípios envolventes, nomeadamente Porto, Vila Real e Guimarães, exercem sobre esta região. O sector terciário tem vindo a crescer um pouco face a uma ténue melhoria de vida das populações e da dotação de novos serviços públicos.

O turismo, por seu lado, apresenta-se como um sector de enorme potencialidade que exige ser explorado. Associado ao vinho, às florestas e à pecuária extensiva, elementos da economia local, e associados à qualidade natural e paisagística da região, este sector poderá servir de alavanca económica para a população nos próximos anos. No entanto, a região tem grande carência de unidades hoteleiras, e as que esta apresenta são de dimensão reduzida, sendo incapazes de assegurar uma desejável e suficiente resposta com vista à expansão do sector. No que concerne às acessibilidades, este território apresenta ainda alguns problemas, sobretudo ao nível dos aglomerados mais periféricos, fruto da orografia local que se reflete no desenho dos traçados das vias infra-estruturais, mas sobretudo pela falta de investimento em infraestruturas de acessibilidade. Relativamente aos serviços de transporte, estes não são em quantidade e periodicidade suficientes para assegurar um bom nível de serviço às populações mais periféricas no acesso a bens e equipamentos localizados preferencialmente nas freguesias sede de concelho.

Tal como já foi referido anteriormente, aquilo que é referido nos discursos oficiais é que Celorico de Basto carece de população com maiores níveis de qualificação, e este dado é expressivo mesmo quando pensamos na imensa riqueza ambiental e paisagística que o concelho oferece. De referir que esta falta de qualificação se reflete na qualidade de vida das populações daí que estas pessoas estejam mais sujeitas a situações de pobreza num momento em que a exaltação das riquezas naturais parece estar a tornar-se elemento central para a maioria das políticas de planeamento e gestão do território e que a defesa dos recursos naturais, cada vez mais escassos, aparentemente surge como ponto central nas agendas nacionais e internacionais que acenam com a máxima panfletária do desenvolvimento sustentável. Este é um dado fundamental para a compreensão de uma cultura, da construção da identidade cultural e comunitária, dos laços que ligam um coletivo.

Os dados estatísticos apresentam o número de 4171 pessoas sem formação escolar, portanto analfabeta, em que o número de mulheres sem instrução é muito superior face aos homens. Esta circunstância é o retrato de um concelho do interior onde o papel da mulher seria em casa, tratando do lar e dos filhos e para isso não teria que saber nem ler nem escrever, na

verdade convinha que assim fosse, até porque o trabalho de casa faz-se também fora das portas, na horta, ou no pomar, no campo, ou no monte. Qual é o verdadeiro significado destes dados? Nós, os adultos, questionamos mais ou menos silenciosamente o nosso lugar no mundo. Qual é o nosso sentido de lugar se ali, de onde somos e onde queríamos ficar, não servimos, e, noutros lados muitas vezes também não. Somos genericamente desqualificados. É esta mensagem que vamos passar às poucas crianças que nascem e crescem nas nossas famílias?

Por outro lado, é de salientar o facto de que, em termos dos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente secundário e superior, os níveis de escolarização da região registaram aumentos bastante significativos nas últimas décadas. Mas a situação não se alterou e o quadro de pobreza em muitos casos agudizou-se nos últimos anos. A verdade é que este concelho ainda tem muito que crescer para conseguir satisfazer as necessidades dos seus habitantes, facto ainda mais acentuado com o contexto de crise que se tem vivido, que apesar dos indicadores económicos denotarem melhorias, ainda se verificam casos de extrema precariedade. Este facto contribui grandemente para diminuir a qualidade de vida das populações, e mais ainda, para lhes retirar o acesso a bens essenciais, como a alimentação, saúde e educação. São estes elementos que parecem à partida assegurados que podem fazer a diferença entre uma situação financeira estável, ou bastante débil. O grande problema será realmente a questão económica, nada se faz sem dinheiro.

Neste sentido o concelho tem apostado em serviços de proximidade com vista ao acautelamento de situações extremas devido à conjuntura que se 'viveu'. Estas necessidades justificam novas respostas no campo da prestação de serviços de proximidade, os quais, por sua vez, originam novas oportunidades de criação de emprego e de desenvolvimento de novas profissões e políticas progressivas de conciliação trabalho – família, de acordo com a Associação de Desenvolvimento Rural de Basto. A taxa de cobertura dos serviços de proximidade é baixa e pontual, uma vez que estes se localizam maioritariamente na sede de concelho, e desta forma não conseguem abarcar a maioria das freguesias. Em Celorico de Basto é bastante notória a grande escassez de profissionais com formação para o exercício destas atividades 'de especialidade', o que gera quebras de qualidade nos serviços prestados, sendo estes executados por pessoas que estão no desemprego e que são chamadas para tal efeito porque são, por assim dizer, 'mais baratas'. Tal como já foi referido, as pessoas mais carenciadas encontram-se nas freguesias mais isoladas, como tal muito há a fazer para conseguir atender às necessidades dos mais fragilizados nesta altura em que ainda estão vivos os efeitos da crise económica. Desde logo

no que respeita aos cuidados mínimos de saúde. Temos também um outro senão, os preços praticados são por vezes inoportunos para os orçamentos familiares, que em alturas de crise económica e financeira se tornam mais escassos, tendo os mais desfavorecidos que viver da melhor maneira que conseguirem. Infelizmente este não é só o nosso caso, sendo parte do retrato de um país que não tem grandes soluções para quem tem a infelicidade de não usufruir da mesma condição que muitos outros; ser qualificado.

Com esta preocupação em mente parti para o trabalho de campo, com o objetivo de estudar o lugar em que vivo e de tentar perceber se este problema de identidade e sentido de lugar que se sente na população adulta se verifica nos mais novos, de que modo os afeta e como lidam com ele. No fundo como é que as crianças de Celorico de Basto constroem a identidade e o sentido de lugar, quais as suas paisagens culturais, como se organizam os mundos culturais da infância neste território marcado pela sócio-exclusão, marginalização e desqualificação cultural.

Quais as suas geografias reais e imaginárias, pela sua voz?

De algum modo creio que estaria à procura de soluções nas novas gerações, bem como um modo de contribuir para que elas não tenham de passar pelo mesmo que a minha geração e anteriores, acreditando que o potencial da ‘nossa terra’ possa vir a ser resgatado pela ‘competência para a ação ambiental das crianças’ (Azevedo, 2001), noutras formas de planear e gerir o território e seus recursos (físicos e humanos).

A opção pelo uso de imagens e da cultura visual prende-se com o facto de estes representarem uma linguagem mais apelativa para encetar diálogo com as crianças. A seleção do grupo foco de análise aconteceu por *convenience sampling*,

...a specific type of non-probability sampling method that relies on data collection from population members who are conveniently available to participate in study. (...) is a type of sampling where the first available primary data source will be used for the research without additional requirements. In other words, this sampling method involves getting participants wherever you can find them and typically wherever is convenient. In convenience sampling no inclusion criteria identified prior to the selection of subjects. All subjects are invited to participate. (Dudovskiy, 2012, p.32)

Num primeiro desenho da investigação a abordagem passou pela construção de uma plataforma digital com 'imagens de marca' de Celorico de Basto e, a partir deste ponto, começar a pedir comentários e reunir um grupo interessados em ajudar a construir essa plataforma como um arquivo de paisagens culturais 'da terra'. A proposta era que cada participante, em primeiro lugar, contribuísse com imagens difundidas às quais tinha acesso, mas escolhidas de acordo com os seus critérios. Depois desta etapa fazia-se um grupo de discussão sobre o material reunido. Em segundo lugar, pedia-se a cada participante para acrescentar imagens de autoria pessoal e/ou do seu arquivo biográfico. Seguiu novo grupo de discussão. Em terceiro lugar, pedia aos participantes para colocarem as imagens num mapa do concelho disponibilizado na plataforma. A que se seguia novo grupo de discussão. A ideia era que, chegando a este ponto tentasse reunir condições para um primeiro encontro presencial em forma de tertúlia. A parte seguinte do trabalho na plataforma digital era pedir ao grupo para colocar as suas visões futuras e desejadas no mapa, apoiados por mim. No fundo constituirmos um grupo informal de planeamento daquele território organizado num puzzle de imagens (paisagens e mapa). As discussões deste material dariam origem a uma proposta ou várias que se iriam estruturar numa descrição por escrito para colocar na plataforma. A partir daqui tentaríamos levar a nossa proposta a outras pessoas e instituições, incluindo juntas de freguesia e câmara municipal.

Este formato não funcionou pois não tive adesão por parte das pessoas para a tarefa dentro do tempo útil de que dispunha para a realização da componente prática da presente dissertação.

Resolvemos depois passar para o trabalho direto com as crianças e a única forma de conseguir acesso aos sujeitos de pesquisa foi através da escola, em espaço escolar. Ainda assim, até chegar ao contacto com o grupo de crianças que me foi 'disponibilizado' demorei cerca de quatro meses, fosse por dificuldade de conseguir uma escola, aceder à autorização da direção da instituição, arranjar professor com vontade de colaborar, depois espera da autorização dos pais, depois dias em que havia avaliações, pressão para 'dar a matéria', entre outros obstáculos. Os fundamentos da abordagem metodológica desenvolvida no trabalho de campo foi explicitada e fundamentada no ponto anterior deste estudo. O cronograma de atividades encontra-se nos anexos. A análise e resultados do trabalho de campo serão apresentados seguidamente.

2.2 Análise dos resultados do trabalho de campo

2.2.1 O desenho como expressão geográfica e de conhecimento

Parte-se da concepção que o desenho é a primeira forma de escrita da criança desde tenra idade, porque se lhes for dado um lápis e uma folha a sua tendência será sempre riscá-la e muitas vezes nem necessitam de uma folha, basta um simples lápis que estas farão das várias partes de uma casa por exemplo a sua tela de desenho. Como tal, pretende-se descortinar de que forma as crianças se sentem em relação ao que as rodeia, seja as questões de espaço, lugar e paisagem, quer seja a posição delas no mundo do qual fazem parte. No capítulo “O desenvolvimento da escrita na criança” presente no livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, o autor Alexander Luria (2001) afirma que a escrita antecede o conhecimento das letras. Neste sentido e no contexto da cartografia escolar, pode afirmar-se que o desenho é a primeira expressão gráfica de uma criança, é um início da representação espacial que antecede o conhecimento da cartografia (Juliasz, P., & Almeida, R., 2014, p.1).

Normalmente verifica-se nos desenhos das crianças a tentativa de representação do corpo humano, muito porque é através do corpo que estas se vão descobrindo e vão exibindo o que as rodeia, onde verificamos características do seu objeto de representação e a própria tomada de consciência das diferenças de espacialidade do próprio objeto de desenho porque o corpo está sempre inserido num lugar, espaço ou paisagem.

De acordo com Rosângela Almeida (2009) existe uma verticalidade do corpo, na infância, à medida que a criança inicia o desenho do “boneco”.

Nota-se 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 a sua deslocação na superfície terrestre a partir de uma postura ortostática (relativo à ou próprio da postura ereta) atuam na apreensão das informações espaciais. A experiência corporal torna-se um fator de enorme importância, pois, à medida que a criança desenvolve o seu esquema corporal torna a representação da figura humana mais detalhada. Desta forma, pode falar-se do espaço do corpo. Tal como ela vai apreendendo as várias dimensões do próprio corpo à medida que se desenvolve, também esta se vai apercebendo das várias dimensões espaciais que a rodeiam e tomando conhecimento dos vários símbolos que lhe permitem identificar os diferentes tipos de espaços, lugares ou paisagens como forma de se tornar “independente” num mundo construído

por adultos. Analisando os resultados obtidos através da investigação prática, tentar-se-á verificar a existência desta verticalidade do corpo na relação com o que a rodeia e à própria evolução de compreensão relativamente à idade dos protagonistas.

A infância é percebida no contexto da construção social, sendo este, o pilar principal da estruturação da sociedade. A criança é um ser sociocultural, histórico, que tem vindo a ser alvo de estudo dentro da temática geográfica. Como tal, é também um ser geográfico que se reflete no seu processo de humanização e na construção do Eu. É ainda mais um ser geográfico por estar no mundo e estar à mercê do que o rodeia e como tal tem que desenvolver competências adaptativas geográficas que lhe permitam uma maior integração. Neste sentido, a caracterização do espaço é importante no que se refere ao estudo das crianças uma vez que estas, tal como os adultos vivem de referências espaciais. Neste estudo as crianças do Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto, são os protagonistas da sociedade em que vivem, e iremos tentar compreender de que forma, individual e social, é feita a conceção da espacialidade, seja, o território, lugar, paisagem. De que modo, e que aspetos da construção da sociedade tal como a conhecemos, impostos pelos adultos, interferem na forma de ver, compreender e agir das crianças e na produção e desenvolvimento das suas infâncias.

Procura-se compreender as relações que as crianças estabelecem com os espaços que as rodeiam, e de que modo estas o percecionam tendo sempre em consideração as interações culturais existentes em Celorico de Basto. O processo da infância ocorre num vasto espaço que advém de um sistema social que implica a produção de culturas infantis, sendo as crianças consideradas seres sem poder decisivo pela sociedade. Refere-se que os espaços destinados às mesmas, são resultado das decisões tomadas pelos adultos, discutindo estes, quais os elementos que permitem à criança o desenvolvimento do Eu, sem que seja ouvida, ou que a sua opinião seja objeto de atenção e como tal, não seja levada em consideração. Desse embate de opiniões Adulto vs Criança, obtém-se como resultado algo denominado de territorialidade infantil. A paisagem em relação direta com a criança apresenta contornos bem diferentes das paisagens compreendidas pelos adultos como veremos.

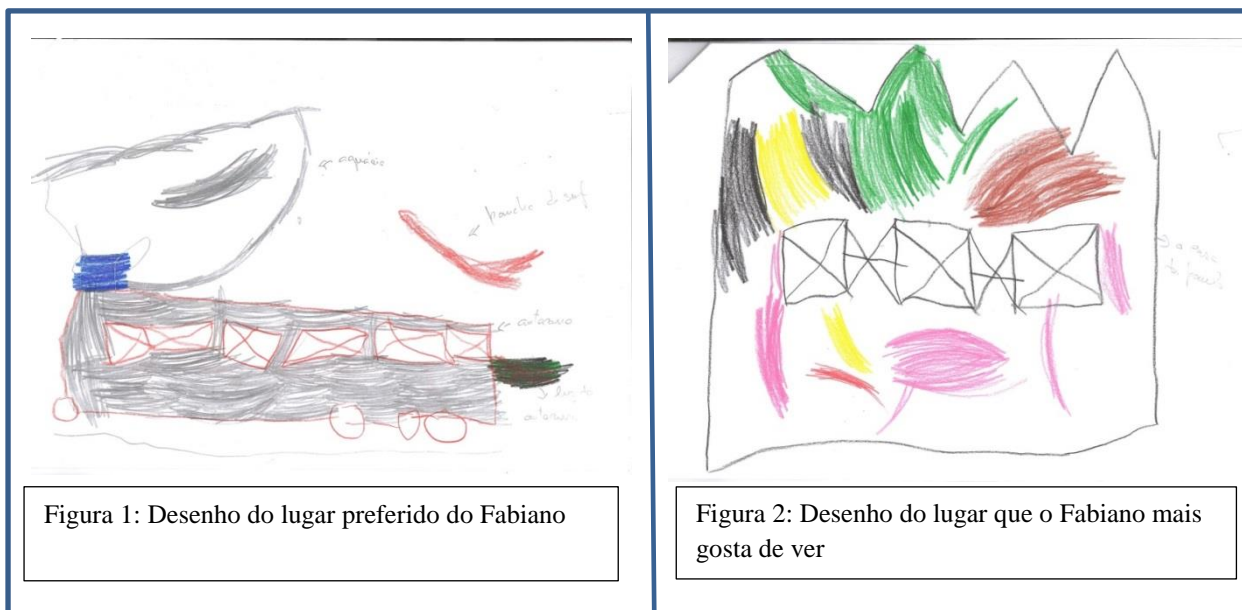
Quando a sociedade pensa a paisagem, retrata-a como algo idílico, abstrato, com várias linhas de conceção de desenho e estrutura semelhantes, a paisagem como termo abstrato, normalmente remete-nos para o belo, por sua vez, a criança, trata de a tornar num lugar especial, criando formas, criando espaços com objetos. Por exemplo, os parques infantis, são locais em

que através da observação é perceptível verificar que se destinam somente às crianças. Deste modo estas paisagens materializam as concepções da infância pré-estabelecidas pela sociedade, construindo as paisagens da infância por serem tão característicos. Mas serão estes espaços, realmente espaços que respeitam a individualidade de cada criança, que respeitam o seu processo de crescimento imaginativo, que aguçam a sua capacidade de enquadramento, ou serão apenas espaços estereotipados, fazendo uma comparação, semelhantes a uma linha de montagem, em que existe de um certo modo percurso estabelecido, que é feito quase de forma mecânica sem que estas interroguem o espaço?!

No que se refere à compreensão do território por parte das crianças este tema é bastante mais ambíguo, uma vez que este conhecimento decorre em grande parte do local onde estas se inserem e às escalas que vivenciam através do mundo adulto. O facto de uma criança crescer num mundo predominantemente rural, cria-lhe de algum modo, algumas limitações, ou seja, muitas vezes não tem acesso ao conhecimento de novos espaços e lugares, pelo facto do núcleo em que está inserida não incitar à procura do conhecimento para além das barreiras físicas e não físicas que a limitam. Pretende-se com isto dizer, que a criança não é entusiasmada a questionar o que está para além da sua linha de horizonte. Partindo do princípio que todas as crianças nascem num determinado momento da história, numa determinada sociedade e cultura, num certo espaço-tempo onde são estabelecidas interações sociais e se constrói a identidade, refere-se ainda que cada criança é criança nos diversos espaços que estão inseridos num espaço ainda maior, uma vez que o mundo adulto determina diferentes fragmentos do espaço físico para a concretização da infância. As crianças possuem uma capacidade incrível para a recriação imaginativa, como tal, estas ao apropriarem-se dos espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstróem-nos e, além disso, apropriam-se deles criando as suas próprias fronteiras, o seu território. A Geografia da Infância é o campo de reflexão que abrange múltiplas dimensões relacionadas com a criança e tudo o que a rodeia. Ela não se reduz apenas a cartografar o modo de vida das crianças nos diferentes espaços, sendo que, a sua principal característica é trazer à tona a impossibilidade de falar de infância sem identificar na produção desta, a relação com a questão da produção do espaço, dos lugares e territórios.

Ao partirmos da perspectiva de que os territórios de infância são espaços de conflito e embate de diferentes forças sociais que procuram coexistir com as crianças nas diversas áreas de atuação, está-se a afirmar que essas interações sofrem ruturas, modificações e novas aproximações na medida em que ocorrem novos entendimentos no espaço-tempo das sociedades.

É nesta perspetiva que se procura compreender de que forma os territórios da infância sofrem alterações em função de uma nova organização social. O objetivo central desta pesquisa é compreender e mapear os territórios de infância e suas interfaces com a produção do espaço de Celorico de Basto, a partir da ótica dos diferentes protagonistas que vivenciam o espaço, as próprias crianças, indo de encontro ao proposto inicialmente, a compreensão, da identidade e cultura visual através da construção da imagem de lugar em Celorico de Basto.



Para a conceção destas duas cartografias (porque no fundo temos a representação de um determinado lugar) foi pedido que fizesse referência, no desenho da esquerda um lugar preferido (onde gostassem de estar), e no desenho da direita o lugar que mais gostam de ver, com este desenho pretendia-se perceber se os protagonistas colocavam em questão locais que eram atrativos, por ser bastante movimentado, ou simplesmente o local onde mais gostavam de brincar.

No primeiro desenho (figura 1) o “Fabiano”, 5 anos, faz alusão para algo que já visitou (foi explicado pela professora que os alunos tinham feito uma visita de estudo ao Sealife), em que se denota um aquário que é substancialmente da mesma proporção que o autocarro que desenhou, mostrando não ter uma noção de escala, ou então, de acordo com a sua escala (altura) estes dois elementos são gigantescos ao ponto de não conseguir perceber qual dos dois será o maior. No fundo mostra que esta criança se sentiu bastante pequena num mundo tão grande. No segundo desenho (figura 2) é-lhe pedido que ilustre o local que mais gosta de ver, neste caso referiu a casa de um amigo onde gosta de brincar, que pela dimensão do desenho demonstra uma

vez mais, a não existência da noção de espaço físico, tal qual “nós” o conhecemos, porque utilizou a folha toda para fazer a casa do amigo com quem brinca. De acordo com a visão adulta por parte de quem analisa à primeira vista, percebe-se uma vez mais que o “Fabiano” não tem uma noção de escala, não conseguindo adequar de algum modo a realidade à escala de uma folha de papel. Se bem que para um adulto, também não é tarefa fácil. Contudo, denota uma enorme preocupação em imitar o real, ou seja, se o que ele observa é grande, na folha de papel esse desenho terá que ser igualmente grande, demonstrando a sua representação espacial propriamente dita. Foi-lhe pedido que fizesse um terceiro desenho, que consistia em fazer o percurso mental de casa até à escola, não tendo conseguido realizar a tarefa, podendo-nos levar a considerar que a criança, tem dificuldade em operar a tarefa de transposição da realidade tridimensional para a bidimensional numa folha de papel. Sendo uma criança de 5 anos é compreensível que tenha pouca noção do espaço que a rodeia, ou dito de outro modo, tem a sua própria noção de espaço, diferente da dos adultos, mais convencionais, e das características dos lugares, por vezes essa tarefa também é bastante difícil para os adultos. Como salienta Derdyk, (1989), o¹ desenho é a projeção no espaço do papel da percepção espacial vivida pela criança.

¹ Não foi concedida autorização por parte dos pais do “Fabiano”, para que este pudesse responder à entrevista.



Figura 3: Lugar preferido da Beatriz



Figura 4: Lugar que a Beatriz mais gosta de ver



Figura 5: Percurso mental
Casa-Escola da Beatriz

Os desenhos são considerados representações da realidade com certas propriedades do objeto original que se transcreve para o papel e que se pretende representar. Como tal a “Beatriz”, 5 anos, pensou num lugar preferido (figura 3) e transcreveu para o papel a sua sala de aula, porque é onde pode fazer muitas atividades, como “brincar, cantar, ouvir histórias, brincar às casas das bonecas”. Existe uma preocupação em imitar o real, nota-se através da disposição das cadeiras da sala, refere-se também a proporcionalidade da escala das cadeiras face ao edifício e à própria porta de entrada. A Beatriz fez a representação da espacialidade que tão bem conhece e domina, o que nos leva a considerar que possui uma enorme capacidade de representação face ao espaço vivido e conhecido. No desenho da figura 4, foi pedido à Beatriz que fizesse o desenho do lugar que mais gostou de ver e como tal esta pensou num lugar e transcreveu através da imaginação e da memória, um dia em que esta foi com a mãe para a praia, tanto que esta tem uma enorme perceção organizacional do espaço e do que a rodeia e uma enorme coerência na

forma como faz a representação gráfica. Senão vejamos, a Beatriz consegue representar o mar num nível inferior face ao nível da areia, como tal existe uma faixa azul que representa o mar, e numa faixa por cima, temos uma mancha amarela que esta caracteriza como sendo a areia. Outro aspeto interessante é o facto de haver uma preocupação em conotar as figuras humanas como sendo do sexo feminino através da colocação de cabelo comprido e o vestido. Um outro aspeto importante prende-se com a escala a que o castelo de areia foi feito, sendo que este está ao nível das figuras humanas, isto demonstra bem a perspetiva da Beatriz em relação ao que a rodeia, demonstrando um forte poder de observação, discernindo que o castelo que fez seria pouco mais baixo que a sua altura.

Demonstra também que foi um dia que ficou marcado fortemente no seu imaginário, estabelecimento de uma relação afetiva face ao lugar e à experiência vivenciada. Na figura 5 foi pedido à Beatriz que desenhasse o percurso mental de casa até à escola, ao contrário da situação anterior, a Beatriz demonstrou pouco conhecimento do espaço que a rodeia, nomeadamente no caminho que faz de casa para a escola, ou então são tantas as características desse espaço percorrido que a leva a considerar no desenho apenas os aspetos importantes do traçado, ou seja, a escola e a sua casa. Contudo, esta conseguiu constituir a ideia de que a construção do percurso mental tinha um princípio e um fim, como tal colocou nas extremidades da folha, a sua casa e a escola respetivamente, conseguindo depreender que para chegar à escola necessita de desenhar uma estrada que a leve à escola. Surpreendentemente a Beatriz apesar da sua idade demonstrou um grande conhecimento e poder de observação face ao que a rodeia e um enorme poder de orientação e de concretização do que lhe foi pedido.

Apesar dos resultados obtidos através da representação gráfica da Beatriz denota-se que apresenta um grande sentido de lugar e de identidade referidos através da entrevista (ver em anexo entrevista 1), uma vez que, esta sente falta dos países (estabelecimento de relação de afetividade) onde já viveu, demonstrando que estes espaços, Alemanha e Espanha foram os mais importantes, não se incluindo no espaço em que se encontra neste momento inserida, Celorico de Basto. Demonstrou por outro lado, que não se inclui na paisagem, não se revendo neste espaço.

Em relação às outras questões, a Beatriz afirmou não saber responder, o que contradiz um pouco os resultados obtidos através dos desenhos.

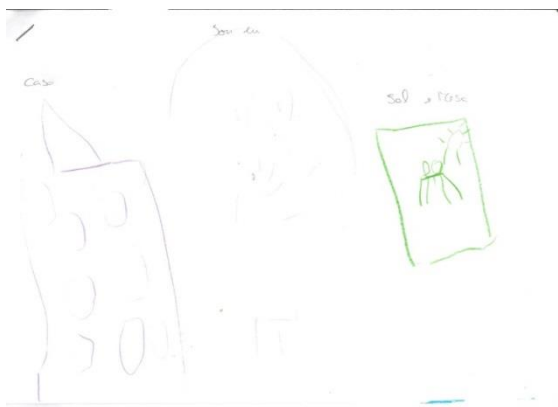


Figura 6: Lugar preferido da Diana

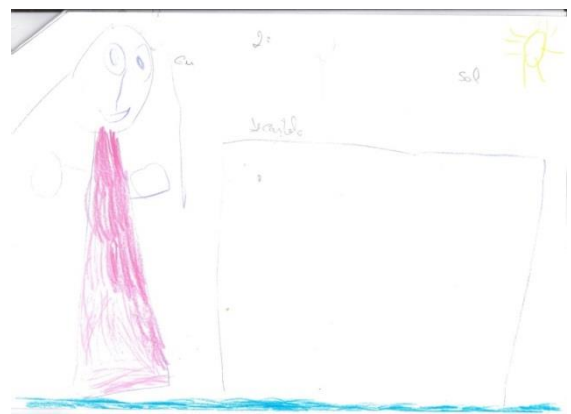


Figura 7: Lugar que a Diana mais gosta de ver



Figura 8: Percurso mental Casa-Escola da Diana

A percepção visual é um processo mental, não sendo considerado somente um componente secundário dos processos cognitivos. Neste sentido foi pedido à “Diana” no desenho da figura 6 que representasse sob a forma de desenho o seu lugar preferido, verificando-se a existência de uma discrepância em termos de escala, ou seja, na figura humanizada que considera como sendo a própria, existe uma falta de proporcionalidade face aos restantes elementos, tal como a casa e mesa e até mesmo o próprio sol. Segundo Luquet (1927), na fase garatuja que é considerada entre os 3 e os 5 anos, fase em que se encontra a “Diana”, os desenhos que as crianças fazem não têm o mesmo significado para os adultos. A imaginação das crianças permite-lhes observar nos seus desenhos diferentes elementos que não são perceptíveis aos adultos e como tal a “Diana” considerou o retângulo verde uma mesa. Apenas através da conversação com a

criança foi possível decifrar o significado do retângulo verde na sua folha de papel. Verifica-se um enorme sentido de pertença com o local que melhor conhece, a sua casa, tendo sido por isso que o referiu.

Refere-se que neste espaço a “Diana” traça o reconhecimento do seu Eu, enquadrando-se no próprio traçar do seu local preferido, o seu lugar quotidiano. Demonstra que o espaço privado, a sua casa é o local que a mais deixa segura conotando-o como preferido. Na figura 7 foi pedido à “Diana” que fizesse o desenho do lugar que mais gosta de ver, o resultado obtido desse desenho foi a auto-caracterização da “Diana” e o desenho de um castelo, mais uma vez a criança fez um exercício de imaginação onde por algum motivo reconheceu algo na paisagem que gostou de observar, ou seja um castelo, contudo não teve grande preocupação com os pormenores ou simplesmente pode ser apenas uma imagem observada e não experienciada o que a terá levado apenas a fazer os contornos do mesmo. Demonstrou uma vez mais, aos olhos de um adulto a não adequação da escala face à tela onde estava a desenhar, uma vez que a figura humanizada é superior ao castelo. Verifica-se o conhecimento e tomada de consciência do Eu na paisagem que a rodeia, o que leva a crer que a criança visitou um determinado lugar com um castelo (ou será apenas um castelo da Disney, por exemplo?), num dia de sol. Para caracterizar esse local onde estava o castelo a criança incluiu-se na paisagem, nesse território. Quanto ao desenho da figura 8, foi pedido à criança que traçasse no papel o seu percurso mental de casa para a escola que faria todos os dias, e verificou-se que não conseguiu realizar parcialmente a tarefa, ou seja, conseguiu associar que teria que construir a sua casa, conseguindo colocar alguns elementos que a caracterizam e elementos que estão nesse espaço, tal como a relva que a criança tem no jardim de sua casa, mas não conseguiu concluir o trajeto que esta levaria a fazer de casa à escola, talvez por que considere um percurso muito longo.

Associado à casa segundo ela, fez um desenho da vassoura da mãe tendo-a anexado através de um traço ao telhado da casa, desenhou também uma lua grande em termos de escala, que possivelmente esta observa todos os dias nos seus percursos, tendo-lhe dado um enorme destaque face ao seu tamanho. Neste desenho observa-se uma atenção face aos vários elementos que constituem o espaço vivenciado pela criança, talvez por observar todos os dias tenha tido mais atenção aos pormenores do mesmo.

Tendo em consideração os resultados gráficos verificou-se, que o lugar mais importante para a “Diana”, é a sua casa, notando-se um grande sentido de identidade e pertença. Contudo

salientou outros locais que lhe despertam interesse como o canto dos jogos da sua sala de aulas e a biblioteca da escola, porque fazem alguns jogos e também assistem a filmes (informação da professora). Quanto ao espaço a criança associou-o à sua sala de aula, identificado a sala como um espaço reconhecido. No que respeita ao lugar e à paisagem verifica-se uma grande observação da espacialidade que a rodeia e os seus constituintes.



Figura 9: Lugar preferido do Aldo

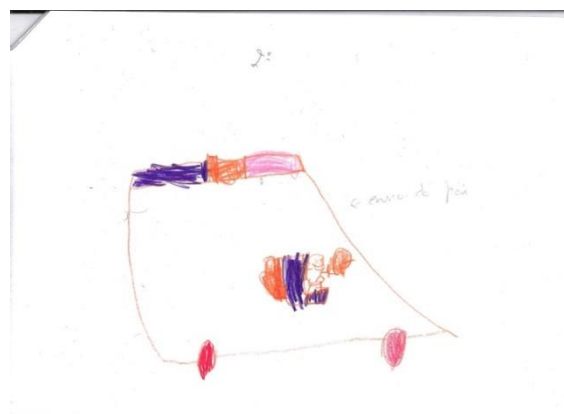


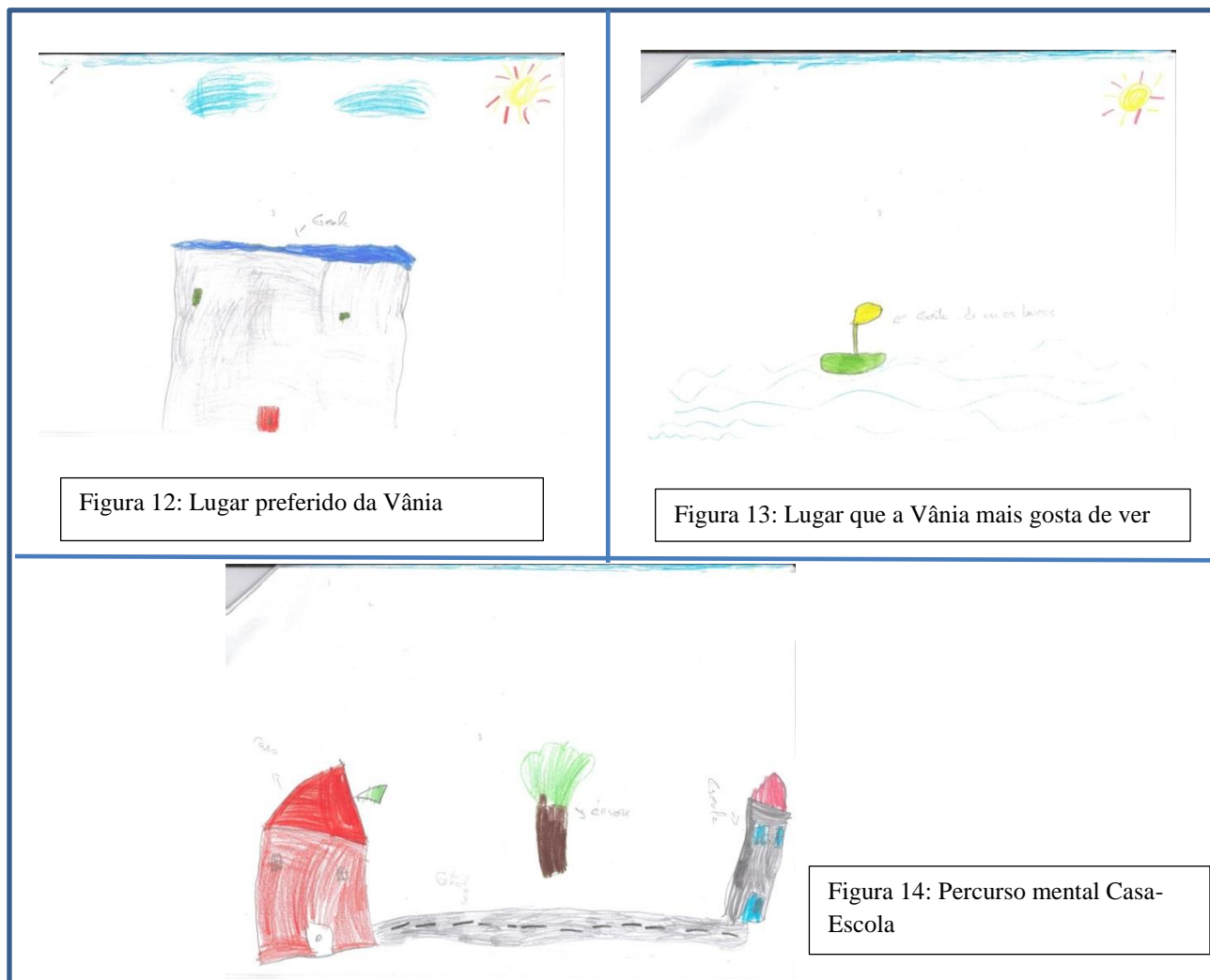
Figura 10: Lugar que o Aldo mais gosta de ver



Figura 11: Percurso mental Casa-Escola do Aldo

Nos seus desenhos o “Aldo” demonstrou uma noção da realidade e uma certa preocupação em imitar “o real”, a representação espacial propriamente dita, que decorre do conhecimento de diferentes tipos de espaços. Realça-se a figura 9 em que este coloca a água da praia num nível inferior ao nível da areia, demonstrando capacidade de representação do espaço que o rodeia de acordo com os códigos convencionais de representação. Quanto à figura 11 verifica-se um grande conhecimento espacial e sentido paisagístico, uma vez que para um adulto que conhece o espaço escolar facilmente consegue reconhecer o espaço através dos objectos colocados na representação gráfica demonstrando um grande sentido de lugar. Durante a

entrevista a criança associa o sentido de lugar aos espaços que conhece e que frequenta nota-se equitativamente que o espaço físico em que convive é igualmente um espaço social. Observa-se uma relação com o espaço de forma afetiva, uma vez que esse considerou com lugar mais importante a sua casa e o parque, por outro, nota-se uma forte relação com o ambiente físico e o jogo, através da ação “andar de bicicleta”. No todo da entrevista verifica-se a componente lúdica do espaço como a mais significativa (ver anexo da entrevista 3).



Nos desenhos apresentados pela “Vânia” reconhece-se uma preocupação em tentar transcrever para o papel características do seu lugar mais importante, neste caso a sua escola, verificando-se o estabelecimento de uma relação de identificação do lugar. Verifica-se uma adequação da escala dos objetos desenhados face ao tamanho do papel, contudo refere-se que esta expressão não é muito característica, demonstrando desconhecimento do meio que envolve

a escola, ou seja, tem pouco sentido de lugar ou esta simplesmente tenta recriar um o espaço escolar de acordo com o seu ideal.

Neste caso podemos considerar que o desenho é equivalente em certas propriedades face ao que a “Vânia” pretende respeitar. No que respeita ao desenho da figura 13, refere-se que a criança é pouco detalhada na construção dos seus desenhos, desejando salientar aquilo que para si é mais significativo.

No desenho do percurso mental de casa para a escola, denota-se que a criança tem em atenção a escola e, demonstra que consegue imaginar e construir o percurso mental, conseguindo denotar o sentido de lugar, orientação e identificação dos espaços. Inquirindo-a sobre questões de espaço, lugar, paisagem, depreende-se que não está familiarizada com temática, uma vez que, não conseguiu responder a qualquer questão, ou por vergonha, ou simplesmente não compreendeu as questões que lhe foram colocadas, por estas ultrapassarem o seu conhecimento. Demonstra também, que não consegue associar experiências vividas no mundo rural às questões associadas.

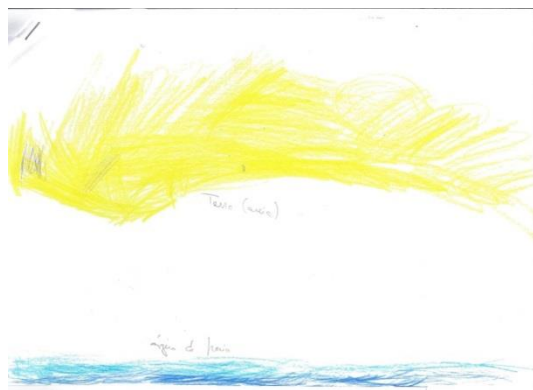


Figura 15: Lugar preferido do Helton

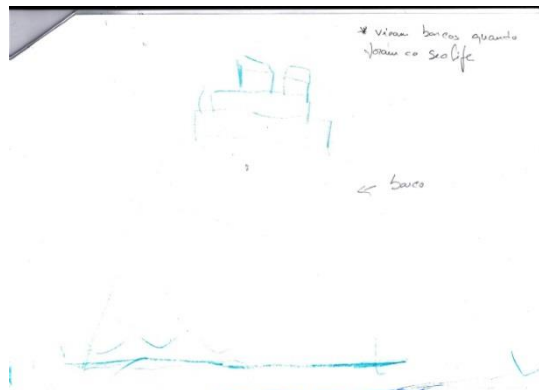


Figura 16: Lugar que o Helton mais gosta de ver



Figura 17: Percurso mental casa-escola do Helton

Nos seus desenhos o “Helton” faz alusão à praia, figura 15, talvez decorrente de processo de imaginação, tal facto demonstra o conhecimento de diferentes espaços, tendo considerado a praia, o seu lugar preferido, muito talvez pelas relações que se estabelecem nesse lugar, sejam lúdicas, sejam sociais. Na figura 16 a criança gostou de ver um barco e como tal desenhou-o quase a totalidade da folha denotando-se que em termos de escala ter-se-á sentido bastante pequeno. Numa altura em que achava estranho que a grande maioria das crianças tivesse feito desenhos, correspondendo ao local que mais gostaram de ver, perguntei à professora se teriam feito alguma visita de estudo, onde esta, veio a confirmar que as crianças tinham visitado o Sealife, tal facto vem denotar a questão da mobilidade, a experiência de conhecimento de novos espaços e a relação com outros ambientes, que estes, em situação normal não têm daí que muitas tenham feito referência a essa experiência vivida e como tal a tenham conotado como um lugar preferido ou como um lugar que gostaram de ver.

No desenho da figura 17, o “Helton” demonstra um enorme sentido de lugar e identidade, um grande conhecimento de todos os espaços que o rodeiam tal é a descrição gráfica do seu percurso mental de casa para a escola, uma vez que, este tem em atenção as características dos objetos que fazem parte desse espaço, tal como uma casa pequena, uma loja e um café.



Figura 18: Desenho do lugar preferido do Alex

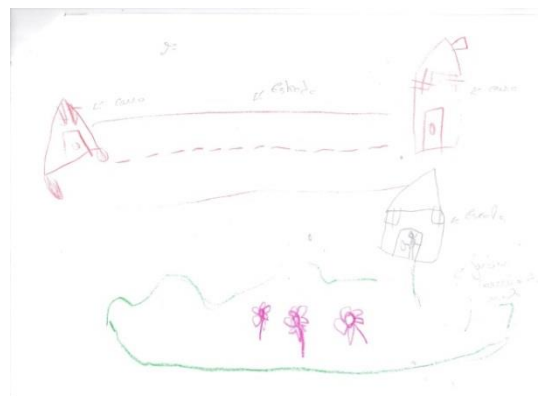


Figura 19: Desenho do local que o Alex mais gosta de ver

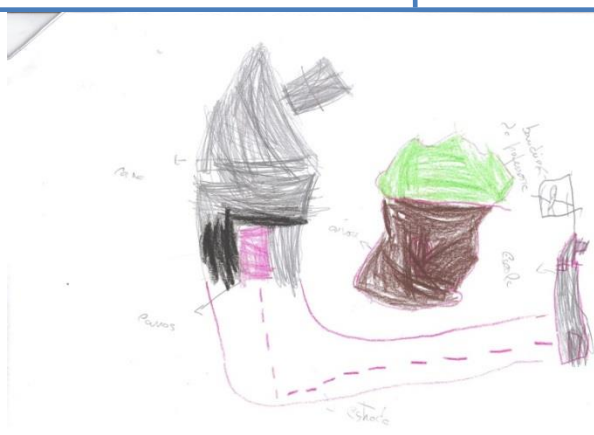


Figura 20: Percurso mental casa-escola do Alex

No desenho da figura 18, o “Alex” apresentou um conjunto de objetos, destacando-se os helicópteros. Nota-se que a criança não apresenta um sentido de escala de proporcionalidade, como é bastante comum nestas idades. A criança demonstra a percepção do objeto, que tem por si um sentido atribuído, quer seja, pelo facto de ter observado e como tal registou no papel, constituindo realidade conceituada, e não material, demonstrando conhecimento do sentido de lugar, construção do espaço social através da relação que mantém com o espaço.

Nos desenhos das imagens 19 e 20, verifica-se a caracterização do espaço vivido pela criança uma vez que esta consegue traçar no papel, características de espaços que fazem parte do seu quotidiano, uma vez mais se denota, que esta tem noção das características dos objetos, com tal consegue, retratar o espaço vivido.

Questionado sobre os lugares mais importantes, o “Alex”, reconhece muitos lugares que associa a espaços lúdicos. Em síntese da entrevista (ver anexo da entrevista 5), verifica-se uma relação estreita com os quotidianos rurais, nomeadamente através, da relação com os animais. Percebe-se também que as facilidades de movimentação permitem o conhecimento de novos espaços como os citadinos, ou espaços eminentemente característicos de cidades litorais, com presença de praias. A vivência e conhecimento de diferentes espaços permitem a relocalização do Eu e a centralidade do mesmo, permitindo uma maior compreensão do mundo envolvente. O “Alex” associou o espaço a características espaciais. Associa o lugar, ao local onde este se senta, a um lugar mais reservado para estar sozinho a trabalhar, a necessidade de encontro com o Eu.



Figura 21: Desenho do lugar preferido da Patrícia



Figura 22: desenho do local que a Patrícia mais gosta de ver



Figura 23: Percurso mental casa- escola da Patrícia

Nos desenhos das imagens 21 e 22 a “Patrícia” utiliza a figura humana, para caracterizar o lugar preferido e o lugar que mais gosta. Na imagem 21, desenha a mãe e a própria demonstrando observação das características do ser semelhante e do Eu, através de atributos tidos como femininos pela sociedade, tal como o vestido e o cabelo comprido. No que toca à representação do espaço na folha, esta consegue transpor no devido lugar (face à perspetiva do desenho) a posição da areia e do mar, colocando-os ao mesmo nível, verificando-se uma observação do lugar e das suas características.

Na construção do seu percurso mental de casa para a escola (imagem 23), nota-se que a criança consegue memorizar os caminhos percorridos, lembrando-se como este aparece mais ou menos organizado com as suas curvas e contracurvas e até a presença de retas, transpondo para o papel o espaço vivido, confirmando-se um sentido de lugar. Na sua entrevista a Patrícia admite como lugar preferido a escola, demonstrando um sentido de lugar inerente ao espaço escola, uma

relação de afetividade pelo facto de a considerar como o lugar mais importante (ver em anexo entrevista 6).

Quanto às restantes questões afirmou não saber, talvez por não compreender o conteúdo da questão ou simplesmente por vergonha. Ressalva-se que foi dito a todos os meninos, que não precisavam de estar nervosos com as questões porque não seriam para a avaliação, confirmando-se que na fase inicial da minha apresentação eles questionaram se seriam para a avaliação.



Figura 24: Desenho do lugar preferido da Isabel



Figura 25: Desenho do local que a Isabel mais gosta de ver



Figura 26: Percurso mental casa-escola da Isabel

Nas representações gráficas da “Isabel”, nota-se a utilização de figuras humanas neste caso o reconhecimento do Eu (imagem 24) “Isabel”, a sua professora (imagem 25). O espaço é perspectivado a partir nós próprios, e quando somos crianças, nós somos o centro da representação, de onde parte a visão do mundo e dos outros. Na representação da imagem 24 o espaço compreendido como a escola é o seu preferido, que nos leva a considerar que este seja

Na construção do percurso mental, o “Maicon”, mostrou-se bastante imaginativo, desde casas especiais que “deitam tiros”, a estrada chamada “roda-roda”, caracterizado por uma linha em forma de caracol. O mundo da fantasia, seja através de desenhos animados ou filmes, muitas vezes leva as crianças à concepção dos seus próprios lugares e espaços. Demonstrou mais um percurso de espaço imaginado, do que o seu real percurso casa escola. Contudo nota-se um enorme sentido de lugar.

Das respostas dadas na entrevista pelo “Maicon” (ver em anexo entrevista 7), observa-se que este associa os lugares mais importantes a espaços lúdicos, nomeadamente a sala onde pode ver televisão, e o parque onde pode brincar, admitindo-se neste caso as relações sociais que são construídas neste espaço. As suas respostas ao questionar do que é o espaço e o lugar este referiu, que ambos representam o lugar em que pode estar sozinho, levando-nos a observar que esta necessita desse espaço, seja para refletir, seja para criar as suas próprias brincadeiras, ou simplesmente o espaço para estar sozinho, pode representar um refúgio. Como forma de dar resposta ao que é o espaço, a criança, refere-o como um todo o céu, demonstrando não possuir conhecimentos que lhe permitem ter uma ideia do que significa o espaço apesar dos seus desenhos demonstrarem o contrário.

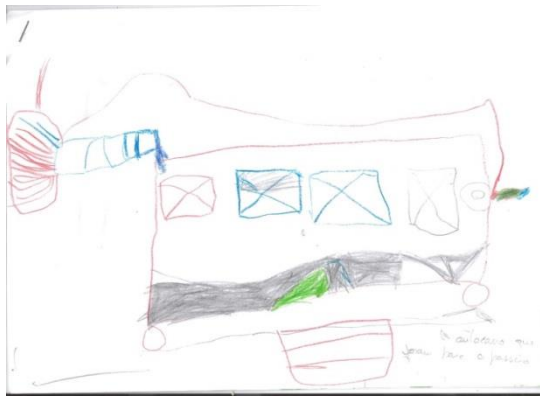


Figura 30: Desenho do lugar preferido do Rolando

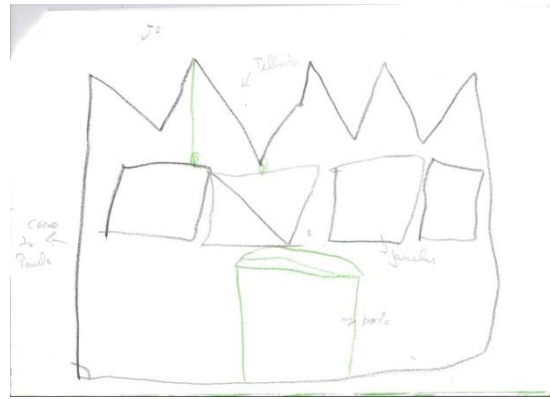


Figura 31: Desenho do local que o Rolando mais gosta de ver

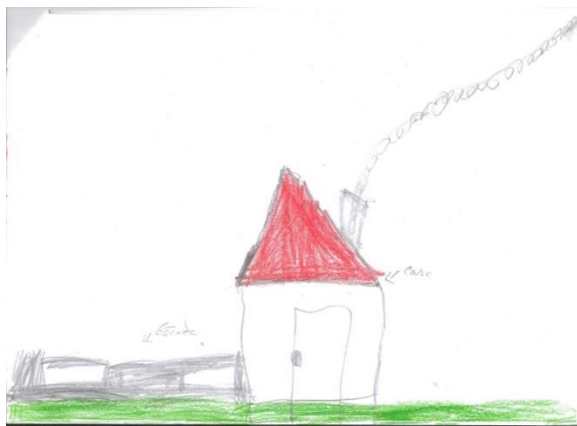


Figura 32: Percurso mental casa-escola do Rolando

Nos desenhos realizados pelo “Rolando” verifica-se que este não consegue adequar a realidade a uma folha de papel seja pela escala, seja pelo facto de não conseguir transcrever características dos objetos. Por outro lado, podemos considerar que o seu lugar preferido faça parte de um mundo imaginado. Verifica-se que a criança não é capaz de observar detalhes dos objetos e transcrevê-los para a folha de papel, ou simplesmente a atividade não o cativou.

Na representação gráfica da imagem 32, o “Rolando”, tenta passar para o papel característica do espaço em que se encontra a sua casa, por exemplo o facto de este ter relva, demonstrando a compreensão das características que compõem a sua casa. Refere-se que não conseguiu desenhar o seu percurso mental casa-escola, talvez por ter dificuldade em articular um percurso tridimensional num percurso bidimensional com todos os elementos que o constituem.

Da entrevista realizada ao Rolando (ver em anexo entrevista 8), obtém-se respostas interessantes, este associa as atividades, como jogar e brincar como fazendo parte dos seus lugares importantes, seja na cozinha e sala, depreendendo-se uma forte relação com a casa,

representando um espaço de conforto, segurança e afetividade. Quando questionado sobre o que é o espaço, este relaciona-o como um local onde pode brincar, alusão ao espaço lúdico, e outro pormenor interessante prende-se com a noção da necessidade de se respeitar regras, neste caso de trânsito, verifica-se o peso da experiência lúdica na construção de lugar. Quanto ao que é o lugar, o “Rolando” estabelece uma conexão com o lugar que ocupa na sala de aula e onde se senta à mesa, talvez pela associação de discursos escolares e domésticos do quotidiano, tal como, “Senta-te no teu lugar!”.



Figura 33: Desenho do lugar preferido do Josué

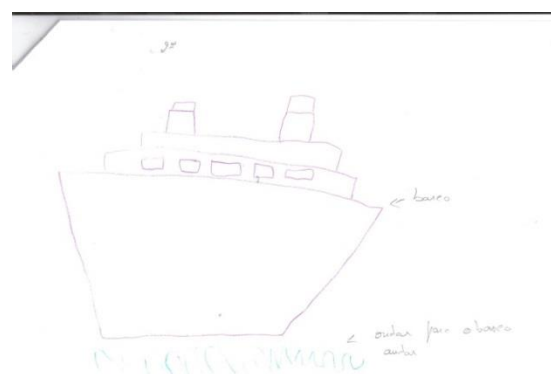
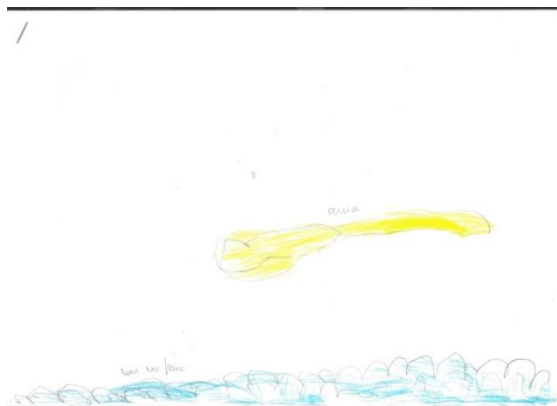


Figura 34: Desenho do local que o Josué mais gosta de ver

No desenho do “Josué” (imagem 33) volta-se a encontrar a relação com os novos espaços visitados que não fazem parte do seu quotidiano habitual, refere-se que, os conhecimentos de novos espaços são muito importantes para a constituição da identidade própria. Mais uma vez se encontra a repetição de cenários, neste caso, o mar e a praia. O “Josué” demonstra não conseguir fazer uma adequação da escala face à folha de papel, nem consegue transcrever para o mesmo mais detalhes da paisagem retratada talvez por serem tantas as características desse lugar. Já no que se refere à imagem 34, consegue-se perceber que a criança tomou mais atenção aos pormenores do barco que caracterizou, o espaço concebido, estabelecendo uma relação espacial, ou seja, consegue reportar conhecimento que obtém através da observação de objetos para a folha de papel.



Figuras 35: Desenho do lugar preferido Tânia

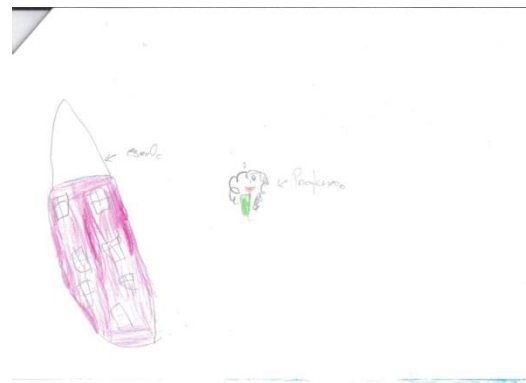


Figura 36: Desenho do local que a Tânia mais gosta de ver



Figura 37: Percurso mental casa-escola da Tânia

Nas representações gráficas da “Tânia”, nota-se que esta não consegue adequar a caracterização da praia ao espaço da folha, nem consegue ter uma construção concisa do cenário (isto aos olhos do adulto que está a fazer a análise do seu desenho) (imagem 35), nota-se, no entanto, que esta ao representar o seu lugar preferido consegue reportar conhecimento de como este é, logo denota um sentido de construção de lugar. Na imagem 36 é possível verificar que a criança não tem em consideração o espaço quotidiano, não tendo em linha de conta a escala em que constrói, até mesmo pela organização da folha. Contudo o lugar que mais gosta de estar é a escola e a relação que tem com a professora, demonstrando a importância que os lugares têm para a crianças e as relações que são estabelecidas sendo entre colegas e a professora, sejam mesmo outros grupos sociais.

No desenho do percurso mental a “Tânia” verifica-se o reconhecimento do espaço vivido representando a construção de identidade com o mesmo, uma vez que esta caracterizada a sua casa através da representação de um prédio.

Na sua entrevista (ver em anexo entrevista 9) a “Tânia” associa os seus lugares mais importantes, a Celorico de Basto, Lisboa e Porto, demonstrando a experiência e conhecimento de diferentes espaços vividos. Por outro lado, esta afirma que os lugares mais importantes e passo a citar, “os lugares mais importantes é portar bem”, fazendo uma associação com escola e os aspetos comportamentais, que deve ter nesse espaço e com a pessoa que lhe dá aulas, por outro lado, demonstra que este é um espaço de afetividade. Quanto á questão do que é espaço, a criança tem uma resposta bastante interessante, associa-a a questões cósmicas, características dos planetas de acordo com o seu conhecimento, da sua escala, depreendendo-se que esta não consiga adjetivar esse espaço. Quando questionada sobre o que é a paisagem esta refere que é um mundo muito giro, apontando para um sentido estético.

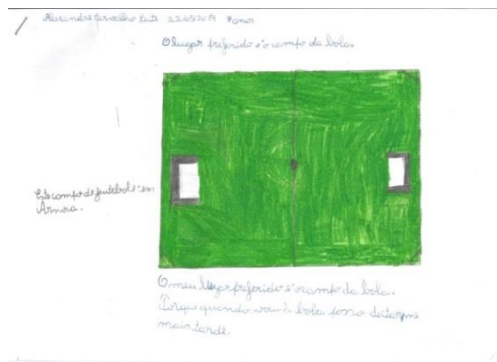


Figura 38: Desenho do lugar preferido do Nuno

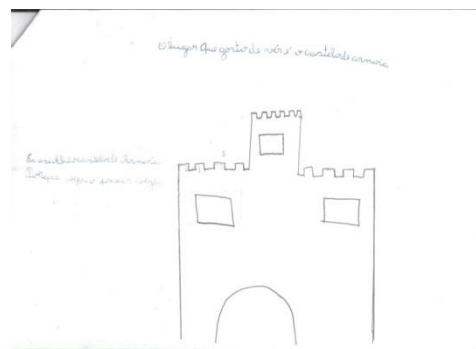


Figura 39: Desenho do local que o Nuno mais gosta de ver



Figura 40: Percurso mental casa-escola do Nuno

Para caracterizar o seu lugar preferido o “Nuno”, fez um campo de futebol, referindo que quando vai assistir ao jogo de futebol pode deitar-se mais tarde. Neste sentido, este espaço vivido pelo “Nuno” serve como uma espécie de justificação para se deitar mais tarde. Como lugar que mais gosta de ver, este refere o castelo de Arnóia, por ser um lugar que vê poucas vezes, levando-o num processo imaginativo para a sua construção, o imaginário representa tudo aquilo, neste caso espaço em que que não possível estabelecer fronteiras entre o real, e o que compõem a nossa imaginação.

Segundo Luquet (1927), o reportório gráfico da criança está condicionado pelo meio onde vive. Neste sentido, observa-se no desenho da imagem 40 que o “Nuno”, apesar de traçar o seu percurso mental de casa para a escola, coloca em destaque a presença de uma casa que lhe

desperta a atenção, neste caso reconhecimento do espaço vivenciado e das características que o compõem, neste caso, características atribuídas pelo Homem.

Na entrevista realizada ao “Nuno” (ver em anexo a entrevista 10), denota-se uma estreita relação com os espaços que melhor conhece, sejam a casa dos avós e a sua casa, observando-se uma relação emotiva e de afetividade, face a estes locais, podendo igualmente serem considerados espaços de refúgio e segurança. A criança classificou o espaço como sendo muito grande, não conseguindo caracteriza-lo. Por este ser tão grande não consegue estabelecer mais relações. Quanto à questão relacionada com a paisagem este associa-a a um local onde se pode ver coisas bonitas, fazendo a alusão ao sentido estético.

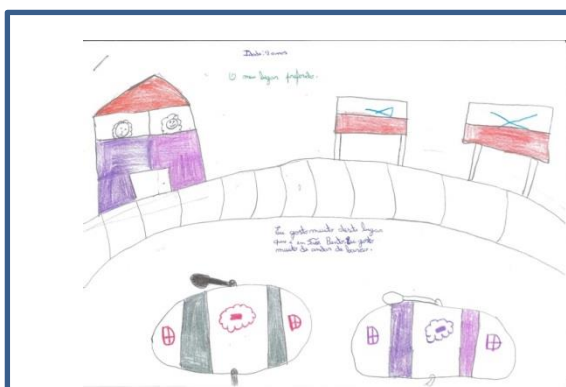


Figura 41: Desenho do lugar preferido da Andreia



Figura 42: Desenho do local que a Andreia mais gosta de ver

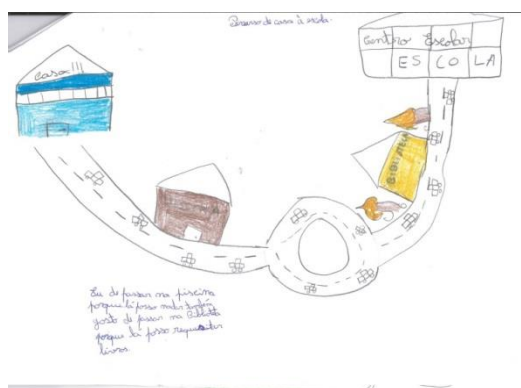


Figura 43: Percurso mental casa-escola da Andreia

No seu primeiro desenho, o lugar preferido, a “Andreia”, entra num processo imaginativo na procura do lugar que de algum modo a marcou, sendo considerado um espaço vivido, porque destaca ter sensações positivas, tais com andar de barco (imagem 41). Destaca-se também a

atenção dada face a todos os objetos que se encontram nesse espaço. Considera-se igualmente a existência de um embelezamento dos objetos que compõem esse espaço, demonstrando poder de observação, ou seja, atenção à componente estética dos elementos que o compõem.

Quanto à imagem 42, o lugar que a “Andreia” mais gosta de ver, é o parque infantil que tem em casa com a presença de baloiços e areia, apontando para experiência lúdica do espaço vivido. Nota-se um enorme sentido de lugar, e conhecimento mental dos objetos que o compõem. Existe uma boa adequação da escala e harmonia na concretização do desenho. Na imagem 43, foi pedido à criança que fizesse o percurso de casa até à escola, esta teve em atenção os principais elementos pelos quais passa, denotando um conhecimento do sentido de lugar e do espaço vivido, observando-se um grande poder de observação. Na entrevista da “Andreia” (ver em anexo entrevista 11) observa-se uma relação estreita de afetividade e segurança com os locais, uma vez que, refere a sua casa, a casas dos avós e a escola. Refere-se que estes locais, são também espaço de brincadeira (espaços lúdicos) e muita imaginação. Refere o espaço como sendo “uma coisa muito grande”, não o conseguindo definir. Quanto à questão relativa ao que é o lugar, esta associou-o ao lugar em que vive e onde pode brincar, mantendo uma vez mais a associação entre os espaços de refúgio e os espaços lúdicos, ou seja, os lugares da brincadeira.

No que se refere à paisagem, a criança associa-a objetos concretos, como casas, árvores, lagos de patos, demonstrando o sentido e de identidade e de observação das características que compõem a paisagem.



Figura 44: desenho do lugar preferido da Violeta



Figura 45: Desenho do local que a Violeta mais gosta de ver

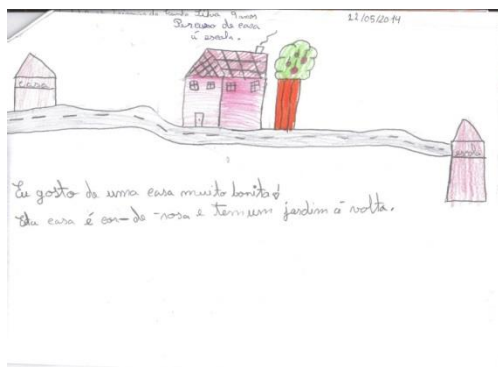


Figura 46: percurso mental casa-escola da Violeta

Nas representações gráficas apresentadas pela “Violeta”, verifica-se a existência de um grande conhecimento dos espaços e lugares frequentados, demonstrando um conhecimento dos espaços vividos e do sentido de lugar. No desenho da imagem 44, verifica-se uma grande coerência ao nível da utilização do espaço da folha, apresentando uma grande organização e um embelezamento da natureza. No que se refere à imagem 45, o lugar que mais gosta de ver, esta associa-o à linha de horizonte, o pôr-do-sol. Observa-se que esta tem em consideração o local que mais lhe permite uma maior observação do exterior através da janela do seu quarto.

Para a construção do seu percurso mental a “Violeta” tem como referência uma casa muito bonita, pela qual passa todos os dias. Podemos concluir que a criança recorre à sua imaginação e conhecimento dos locais por onde passa para poder responder ao que lhe foi solicitado.

Na entrevista realizada à “Violeta” (ver em anexo entrevista 12) esta refere espaços onde se pode de algum modo divertir, tal como a piscina, a escola, sendo denominados de espaços lúdicos. Por outro lado, refere a sua casa, por representar um espaço de conforto e segurança. Quanto às restantes questões a criança afirmou não saber, seja por não ter entendido a questão, seja por não se encontrar familiarizada com os temas das questões.



Figura 47: Desenho do lugar preferido da Ana



Figura 48: Desenho do local que a Ana mais gosta de ver



Figura 49: Percurso mental casa-escola da Ana

Nos desenhos realizados pela “Ana” verifica-se nos dois primeiros (imagens 47 e 48), um certo embelezamento da natureza, que constitui estes espaços através da coloração atribuída aos desenhos. Contudo nota-se uma preocupação em tentar passar para o papel todas as questões espaciais e territoriais que compõem esses locais, tanto o lugar preferido da “Ana”, como aquele que mais gosta de ver, o que demonstra a experiência do espaço vivido e as características dos objetos que o compõem. Refere-se que existe uma certa adequação da escala do desenho, face

ao tamanho da folha. Na imagem 49, relativa à construção do percurso mental, a “Ana” não concluiu a tarefa com sucesso, talvez por não conseguir passar para o papel o espaço tridimensional a uma escala bidimensional, contudo salientou elementos que comprovam a existência do sentido de lugar e conhecimento do espaço vivido.

Tendo em atenção a entrevista realizada à “Ana” (ver em anexo entrevista 13), apercebemo-nos que esta, tem laços de grande afetividade com a sua casa, a casa em França, a casa dos seus avós e a casa da sua madrinha, o que nos leva a reconhecer um grande conhecimento vivido, e nomeadamente o conhecimento de novos espaços. Quanto à questão relacionada com o espaço esta classifica-o com sendo o espaço cósmico, que não significa que está incorreto, apenas deu a resposta de acordo com os seus conhecimentos. No que se refere ao lugar e à paisagem, e de acordo com as suas respostas esta conota-os como sendo locais onde se observam coisas bonitas, estabelecendo-se uma relação de embelezamento da natureza, apuração do sentido estético.

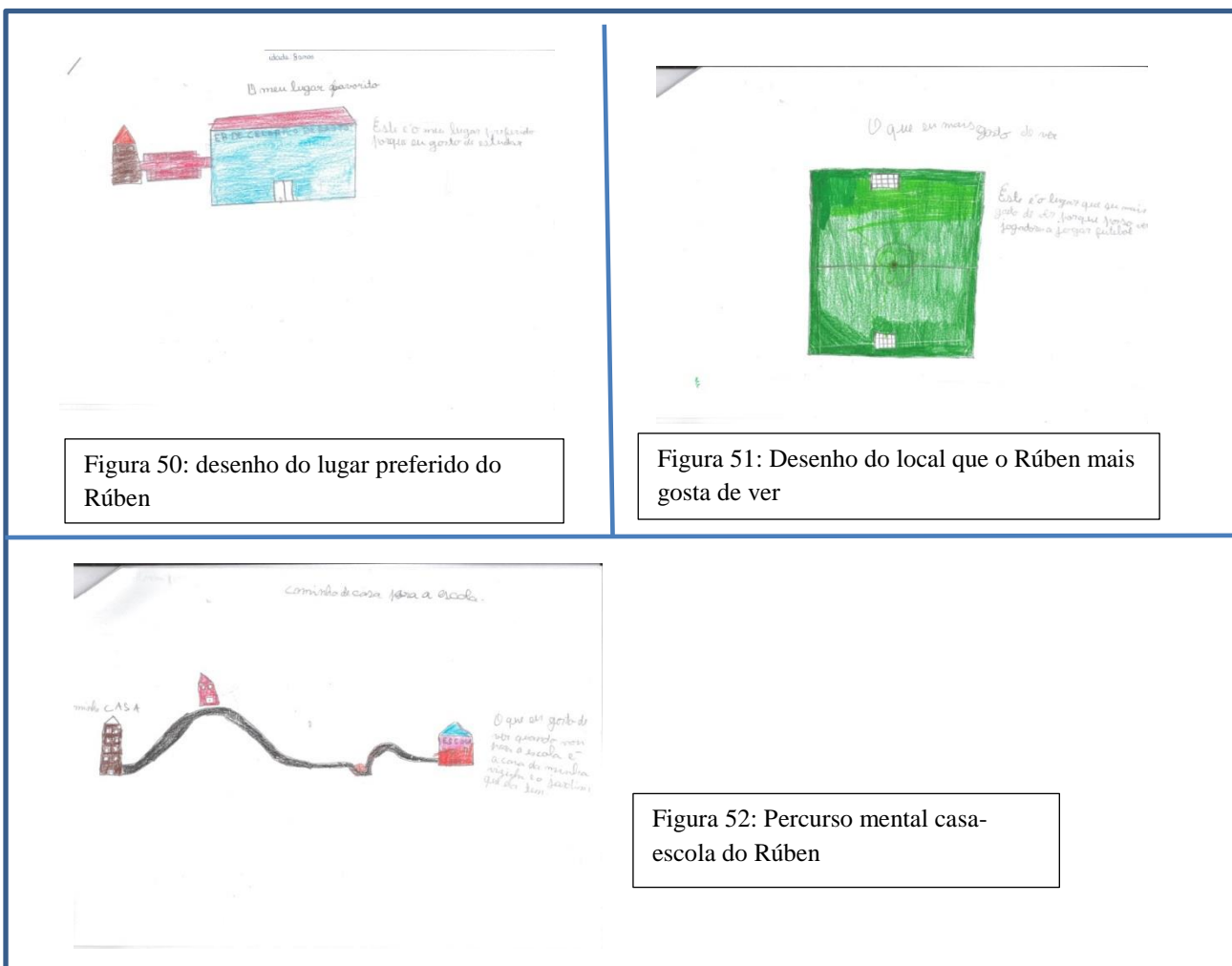


Figura 50: desenho do lugar preferido do Rúben

Figura 51: Desenho do local que o Rúben mais gosta de ver

Figura 52: Percurso mental casa-escola do Rúben

Nos desenhos realizados pelo “Rúben” destaca-se a simplicidade objetiva do seu traçado. Consegue depreender-se que este, vê na escola (imagem 50), um local como sendo seu, daí que o tenha referido como sendo o seu preferido por gostar de estudar. Verifica-se nos seus desenhos um sentido de identidade e lugar.

No que respeita à imagem 51, o “Rúben” destaca que aquilo que mais aprecia observar é um campo de futebol, que possivelmente será próximo à sua área de residência. Vai sendo significativa a componente lúdica na construção do sentido de lugar e identidade. Pode depreender-se que este aprecia a prática futebolística. Considera-se ainda que a criança fez um traçado exemplar do campo de futebol, demonstrando ser um observador do que o rodeia e uma grande capacidade de concretização escrita, realizada através da imaginação. Na imagem 52, para a construção do percurso mental de casa para a escola, o “Rúben” tem em atenção os pormenores como a cor da estrada e o seu traçado, inclui também a casa da vizinha, por achar bonito (sentido estético) o seu jardim, tal facto comprova um sentido de orientação e de conhecimentos dos vários locais por onde passa diariamente.

Na entrevista efetuada ao “Rúben” (ver em anexo entrevista 14) verifica-se na primeira questão que considera os lugares mais importantes, como sendo os que melhor conhece, como a sua casa, e a cidade do Porto, significando uma relação de afetividade e sentimento de proteção. Na questão seguinte refere que o espaço é onde pode fazer as coisas que mais gosta, depreende-se que este pensou nos espaços onde se diverte, sendo considerados espaços lúdicos. Quanto ao lugar refere o lugar da sua residência por ser bonito, uma vez mais, associação a lugares de segurança e de afetividade e também a alusão ao sentido estético. Quanto à questão relacionada com a paisagem este afirmou não saber, talvez pelo facto dos seus conhecimentos não lhe permitirem ter uma resposta objetiva.



Figura 53: Desenho do lugar preferido do Manuel

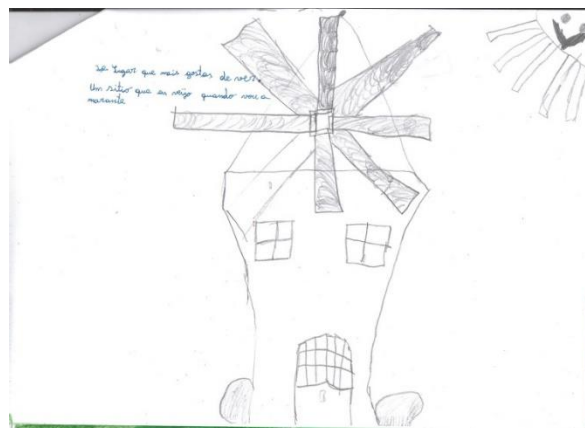


Figura 54: Desenho do local que o Manuel mais gosta de ver

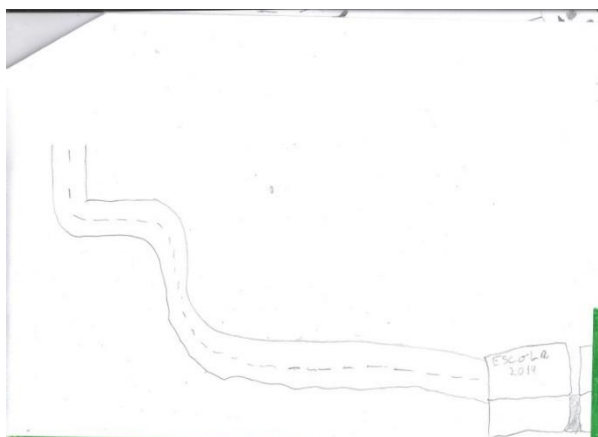


Figura 55: Percurso mental casa-escola do Manuel

O “Manuel” refere como sendo o seu lugar preferido, a sua casa, talvez por considerar que esta, para além de ser o local onde pode brincar, é também o seu refúgio e onde se sente em maior segurança. Contudo, salienta-se uma grande coerência na construção da representação gráfica, apesar de ser ultra-dimensionada em relação à folha de papel. Pode-nos levar a outra análise, o facto de o “Manuel” ver a sua casa muito grande e como tal transcreveu-a para o papel como sendo muito grande.

Na imagem 54, o “Manuel” salienta que o lugar que mais gosta de ver, é um moinho que encontra num determinado percurso que faz quando se desloca ao concelho de Amarante. Pela apresentação do desenho pode-se depreender que este tem um grande poder concretização e um poder imaginativo e de memória para destacar a forma e características do moinho em questão.

Quanto ao desenho da imagem 55, observa-se através da apresentação que a criança não conseguiu articular o seu conhecimento do sentido de lugar com a sua memória dos percursos realizados diariamente para a concretização do desenho, ou simplesmente não o quis fazer, contudo salienta-se a tentativa. Pode-se concluir que esta não conseguiu passar o espaço tridimensional com todas as suas características para uma escala bidimensional.

Na entrevista realizada ao “Manuel” (ver em anexo entrevista 15), verifica-se uma constante relativa aos espaços para a brincadeira, o próprio espaço torna-se brinquedo (lúdico), já não é a sua componente lúdica, mas o próprio espaço que significa enquanto potencial objeto lúdico. Observa-se uma grande alusão aos espaços verdes e seus constituintes como as árvores, relação com a ideia de natureza. Verifica-se igualmente a referência à família na utilização de um espaço, revertendo para a relações de afetividade que aí são estabelecidas.

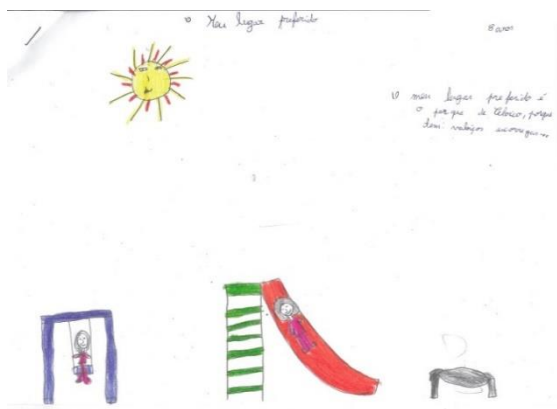


Figura 56: Desenho do lugar preferido da Sílvia

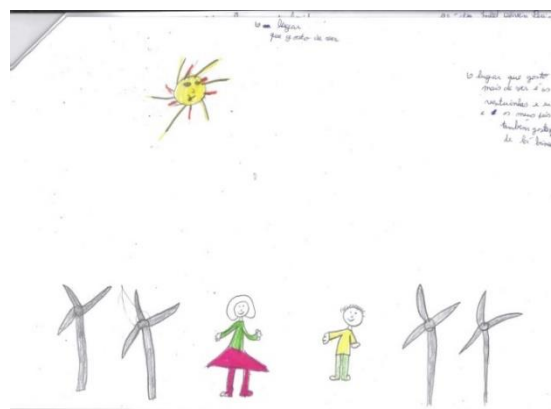


Figura 57: Desenho do local que a Sílvia mais gosta de ver



Figura 58: Percurso mental casa-escola da Sílvia

Como sendo o seu lugar preferido a “Sílvia” dá destaque ao parque infantil de Celorico de Basto, considera-se que esta reconhece o lugar e tenta transcreve-lo para o papel. A espacialidade do local pode ser compreendida como um espaço social decorrente das interações sociais que aí se geram, a convivência com outras crianças, muito através das brincadeiras, o jogo. As crianças são incríveis pela forma como conseguem através de um simples “pau” criar uma brincadeira, daí esta referência ao espaço lúdico. Quanto ao lugar que mais gosta de ver (imagem 57), a criança salienta um, que apresenta ventoinhas (eólicas), referindo que também os seus pais apreciam lá brincar. Neste sentido, pode-se referir que mais que um lugar que a criança goste de ver é também um local em que toda a família se reúne e fortalece os laços que os une e nada melhor que a brincadeira. No que se refere ao percurso mental (imagem 58), numa primeira observação nota-

se um embelezamento da natureza do local retratado, facto que caracteriza as crianças, que têm sempre uma grande imaginação.

Demonstra também um enorme sentido de lugar e pertença, uma vez que, esta reconhece objetos que caracterizam os locais retratados, tal como as árvores, casas, a estrada.

Tal como em muitas entrevistas (ver em anexo entrevista 16) é notada a relação que a criança mantém com a sua casa, conotando-a como um lugar importante por ser considerando-o um lugar seguro, e onde brinca (espaço lúdico). Na questão do que é o lugar, ela associa-o a objeto ligados ao cosmos, como naves, estrelas e planetas. Quanto à questão da paisagem exprime-a como tendo árvores, flores, fazendo uma ligação entre paisagem e a natureza, ou seja, apresenta a relação com a ideia de natureza e também mostra um carácter lúdico do espaço e da experiência.

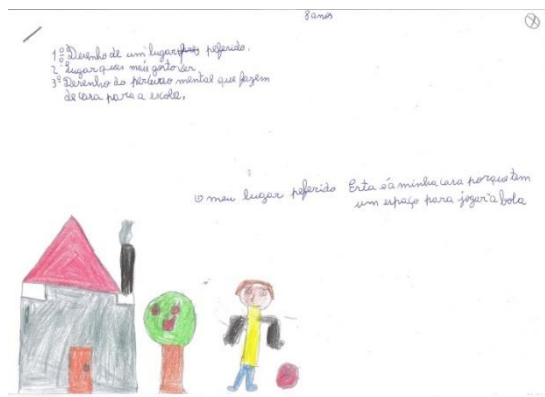


Figura 59: Desenho do lugar preferido do Rui

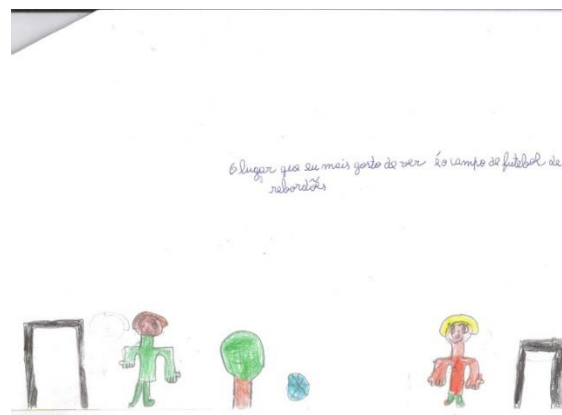


Figura 60: Desenho do local que o Rui mais gosta de ver



Figura 61: Percurso mental casa-escola do Rui

Mais uma vez se encontra a referência à própria casa como sendo o lugar preferido, estando sempre associada a uma forma de lazer, ou seja, a constatação do espaço lúdico (figura 59). O “Rui” refere que gosta da sua casa por ter espaço para jogar à bola. Nota-se que a criança não consegue adequar a escala dos diferentes elementos, salienta-se igualmente que a figura humanizada é masculina, uma vez que, o “Rui” assim a conotou através do cabelo curto.

Quanto ao lugar que mais gosta de ver (figura 60), este refere o campo de futebol da sua freguesia, muito por ser um local de convivência entre as crianças e onde se pode divertir, mais uma vez referência ao espaço lúdico e de troca de conhecimentos e ideias. Quanto à figura 61, foi pedido ao “Rui” que fizesse o seu percurso mental de casa para a escola, nas referências escritas a criança refere que o que mais se destaca deste percurso diário são os campos verdes. Salienta-

se que a criança tem um conhecimento do lugar onde vive, reconhecendo o espaço vivido, notando-se a construção da ideia de sentido de lugar.



Figura 62: Desenho do lugar preferido da Paula



Figura 63: Desenho do local que a Paula mais gosta de ver

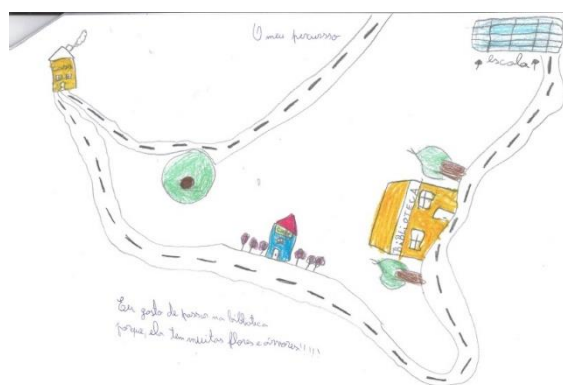


Figura 64: Percurso mental casa-escola da Paula

Tanto nas figuras 62 e 63 assiste-se a um embelezamento da natureza, tornando-a ainda mais bonita, noção de sentido estético. No que se refere à imagem 62, a “Paula” tem uma percepção impressionante do local onde reside, sendo capaz de transcrever para o papel diferentes características do lugar, o que nos leva a crer existir um grande conhecimento do espaço vivido e um grande sentido de observação, denotando-se o sentido de lugar que a criança apresenta. Ela refere o seu bairro como o lugar preferido porque estabelece relações sociais com os residentes, nomeadamente as outras crianças, verificando-se a necessidade de estabelecimento de relações

com diferentes grupos sociais. Quanto à imagem 63, esta refere o jardim da tia como o lugar que mais gosta de ver, demonstrando uma sensibilidade para a natureza, demonstrando conhecimento do espaço vivido.

Mais uma vez no percurso mental (imagem 64) de casa para a escola a “Paula” volta a considerar os aspetos naturais no seu percurso, sendo que o que mais lhe desperta a atenção é o jardim da biblioteca municipal. É perceptível através da representação gráfica, um grande sentido de orientação e de pertença ao lugar, uma vez que foi consistente no traçado do seu desenho.

Na entrevista da “Paula”, esta refere como lugares mais importantes, a sua casa e a escola, estando patente um grande conhecimento do espaço vivido, seja pelas relações de afetividade e segurança que estabelece com os espaços, seja pelas relações que aí são determinadas, nomeadamente as brincadeiras com os colegas. Mais do que um lugar de estudo, a escola é também, um lugar de descoberta e confraternização. Quanto à questão do espaço a criança não soube responder, talvez pelo facto dos seus conhecimentos não lhe permitirem, o mesmo aconteceu na questão da paisagem.

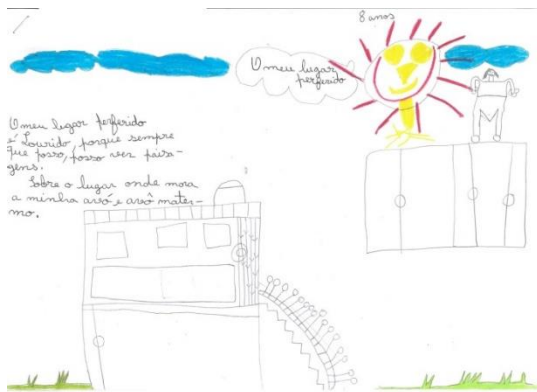


Figura 65: Desenho do lugar preferido da Sónia

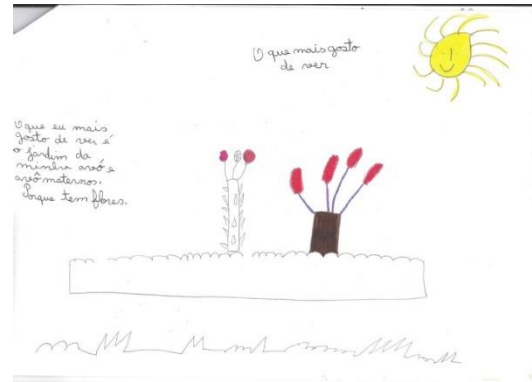


Figura 66: Desenho do local que a Sónia mais gosta de ver



Figura 67: Percurso mental casa-escola da Sónia

Como o seu lugar preferido a “Sónia” destaca a sua residência, o lugar de Lourido, porque gosta de ver as paisagens, depreenda-se a observação do espaço vivido. Nos seus desenhos sobre o lugar preferido refere que é onde vivem os seus avós maternos, daí se deduz que a relação entre ambos é bastante marcada, mostrando a relação afetiva associada com o espaço (imagem 65). A componente afetiva do espaço torna o lugar vivenciado com profundo significado. Demonstra criatividade nos seus desenhos, nomeadamente o sol em que se destacam as suas pernas. Como o que mais gosta de ver (imagem 66), volta a haver um destaque à casa dos avós, contudo não é muito concreta na sua representação, foi possível perceber que se tratava da casa dos avós por esta o ter referido. Esta referência constante à casa dos avós mostra como a relação entre avós e netos pode ser intensa e muito compensadora para ambas as partes. No seu percurso mental (imagem 67), a “Sónia” faz referência a um jardim que observa durante o percurso, nomeadamente as rosas. Nestes três desenhos existe uma consciência da natureza, ou seja, conhecimento do espaço vivido, que é expressa em todos eles. Nota-se, contudo, que não existe

muito conhecimento do espaço vivido, isto é, as representações gráficas não o fazem transparecer, apesar dos comentários a todos eles.

De acordo com a entrevista realizada à “Sónia” (ver em anexo entrevista 17) verifica-se uma grande relação com a sua casa e a sua família, estando patente ao longo de toda a entrevista, destacando a relação de afetividade com a família, revertendo-nos para a alusão à segurança do espaço. Quanto à questão relacionada com espaço, esta relaciona-o com o espaço cósmico (céu). Quando questionada sobre o que pensa ser o lugar, volta a referir uma vez mais a sua casa, levando-nos a considerar uma vez mais aspetos relacionados com a afetividade e a segurança. Quanto à paisagem associa-a locais onde se observam, montanhas, rios e mares, associando sempre à ideia de natureza, reconhecimento do espaço vivido.

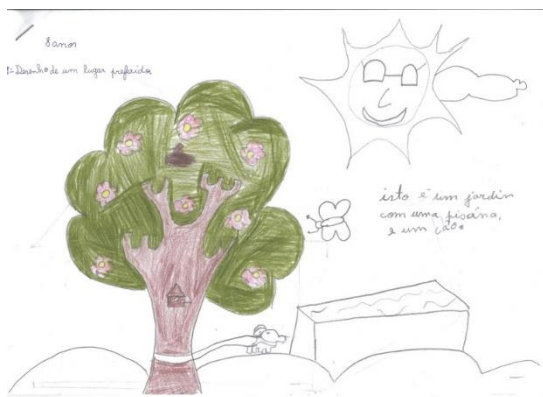


Figura 68: Desenho do lugar preferido do André

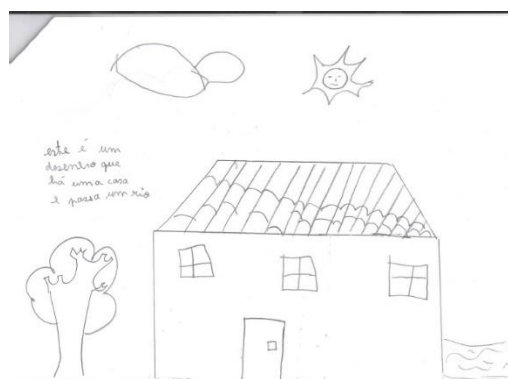


Figura 69: Desenho do local que o André mais gosta de ver



Figura 70: Percurso mental casa-escola do André

Nos desenhos do “André” nota-se à primeira vista um embelezamento da natureza, pelo facto de a árvore ter flores e existir um ninho construído na árvore. Não se consegue considerar se esta será uma representação de um lugar que o “André” conhece ou observou (figura 68), ou simplesmente é fruto da sua imaginação, ou seja, um lugar imaginado. Refere-se a harmonia do espaço utilizado e retratado. Como lugar que mais gosta de ver (figura 69) a criança faz referência a uma casa situada junto de um rio. Salienta-se que os desenhos das crianças são resultantes dos locais que conhecem, não sendo mais do que a passagem da memória para o papel.

No traçado do percurso mental (figura 70), o “André”, apresenta o seu itinerário diário, contudo não é muito observador do espaço que o rodeia, como tal não conseguiu transmitir o percurso que faz diariamente, ou o seu percurso é tal longo que considerou ter demasiadas características para conseguirem representa-las a todas.

Cada criança, tal como cada adulto tem a sua perspectiva de espaço, lugar ou paisagem. Os diferentes territórios que vivenciamos permitem-nos apercebemo-nos das diferentes características inerentes a cada um. Daí que todas as crianças envolvidas neste estudo tenham apresentado diferentes visões dos espaços e lugares solicitados para representação. Apesar de crianças, estas compreendem e assimilam os símbolos e signos do que as rodeiam o que lhes permitem ter uma visão crítica face a esses elementos. Dá que o papel da Geografia da Infância e todos os estudos já realizados no seu âmbito sejam cada vez mais uma valia para a chamada de atenção face a estes seres que também compõem a sociedade e que se tornarão os adultos de amanhã. As suas opiniões são importantes para que se possa construir um mundo melhor, em que as diferenças entre os diferentes espaços vividos pelas crianças, sejam o “mundo” rural, o “mundo” citadino ou até mesmo o “mundo” em guerra, sirvam para se lançar os alicerces de uma sociedade melhor e de um mundo melhor. No fundo, cada um de nós é o resultado das suas circunstâncias (o lugar onde nasce, o espaço que vivencia, as relações que estabelece).

2.2.2 Jogo de conexão entre as imagens antigas e atuais de Celorico de Basto

Diante da actual diversidade de estudos sobre a imagem, desenvolvidos por várias áreas do saber, justifica-se a proposta deste projecto a partir da abertura que, este estabelece no contexto do pensamento geográfico, neste caso, associado à cultura da imagem, sentido de lugar, de pertença identidade, relacionados com a infância. Tendo inerente o objectivo do trabalho, que passa pela construção do sentido de lugar e identidade através de imagens, documentos fotográficos, foi realizada uma actividade que consistia no relacionamento de fotografias antigas com fotografias recentes de Celorico de Basto, cujo objectivo, passava por compreender em que medida, as crianças conseguem observar as características dos locais recentes que conhecem, com fotografias antigas de locais que não fazem parte do seu quotidiano, tal como o exemplo das duas imagens abaixo, tendo sido utilizadas um total de 12 fotografias, 6 representando Celorico de Basto com as suas características na atualidade, e outras 6 fotografias representando Celorico de Basto antigo.



Figura 4: Foto antiga da Rua da GNR
Fonte: Imagem cedida pelo Posto de Turismo de Celorico de basto



Figura 5: Foto recente da Rua da GNR
Fonte: Imagem do Google Earth em 20/04/2014

O exercício consistia em colocar de forma completamente aleatória as fotografias afixadas no quadro, com o objectivo que as crianças fizessem correspondência directa entre as imagens. Após estas, terem constituído grupos de quatro elementos, procedeu-se à discussão com cada grupo, em que deveriam discutir entre si a correcta correspondência, para mais tarde, cada grupo na sua vez, tivesse a oportunidade de colocar no respectivo lugar as fotografias. Como as fotografias estavam numeradas, estes puderam discutir entre si, no seu lugar, qual pertencia a qual.



Para posteriormente dizerem qual a correspondência correta no quadro.



Foi efetuada a observação da actividade, e foram registadas as respostas dadas pelas crianças, bem como as operações efectuadas com os materiais disponíveis, através dos quais, as crianças foram construindo um sentido de lugar, o seu sentido de lugar, jogando com as características das fotografias e dos objectos representados. Verificou-se que as crianças conseguiram com relativa facilidade associar as fotografias entre si, muito pela análise das características que compõem as fotografias, demonstrando o conhecimento do seu território, do seu espaço, de um sentido de pertença. Estas fotografias representam uma porção do espaço geográfico que está dotado de significados particulares e relações humanas. Daí que sejam tão importantes estas questões do sentido de pertença, até mesmo para compreender as relações que são estabelecidas nos diferentes locais. São as pessoas que dão sentido ao lugar, como tal, é importante compreender as relações que estas estabelecem com o mesmo. Partindo do lugar e

considerando a realidade concreta do espaço vivido, é no quotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, e deste modo o espaço se vai configurando, dando sentido ao lugar, um lugar que não é apenas um quadro de vida, mas sim, um espaço vivido. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (Santos, 2000).

Daí a pertinência de se conseguir compreender de que modo, as crianças conseguem estabelecer ligações com espaço que conhecem, face a espaços que nunca viram. De acordo com Straforini (2001), não se espera que uma criança possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio. Contudo é necessário que estas estabeleçam hipóteses, observem, descrevam e representem e construam as suas explicações do que vislumbram. Denota-se que não é uma prática que condiga com a atualidade, em que as crianças são consideradas subalternas (Straforini, 2001).

Quando a criança faz a leitura de um espaço, está a fazer a leitura da sua própria história que resulta das forças sociais, e particularmente pela vivência dos seus antepassados, e dos grupos com quem convivem transmitindo-lhes os seus conhecimentos.

Um outro exercício que foi colocado às crianças prendia-se com a associação de nomes a fotografias. Refere-se que este exercício foi somente feito às crianças do primeiro ciclo, uma vez que, as crianças do último ano do pré-escolar não sabem ler. Foram seleccionadas 12 fotografias consideradas imagens de marca de Celorico de Basto, cabe referir, que dessas 12 fotografias, 3 são fotografias antigas de Celorico de Basto para verificar a sua atenção, face aos elementos que as constituem.



Figura 9: Igreja de Arnóia
Fonte: Imagem cedida pelo Posto de Turismo de Celorico de Basto



Figura 10: Praia Fluvial
Fonte: Imagem cedida pelo Posto de Turismo de Celorico de Basto

Uma vez mais, a turma organizou-se em grupos para deste modo, poderem discutir a devida correspondência e posteriormente apresentarem as suas conclusões.



Verificou-se uma vez mais, através da observação do decorrer das actividades e registo das respostas dadas pelas crianças, que estas conseguiram adequar os nomes às fotografias comprovando uma vez mais, o conhecimento dos espaços e territórios que fazem parte da sua vida, seja pela experiência vivida, seja pela passagem de informação dos grupos sociais com quem se relacionam. É no lugar que onde encontramos a nossa identidade na qual nos revemos, seja pelas tradições, maneiras de falar. O lugar onde habitamos representa no fundo o nosso “bilhete de identidade” que nos caracteriza perante outros locais, como tal adquire marca própria. É à escala de lugar que se constroem as primeiras impressões do mundo, assim também, como o conhecimento geográfico. Quanto ao território verifica-se que este pressupõe o entrecruzar de vários lugares, compondo um conjunto de diferentes sentidos de pertença e identidade.

Quanto à paisagem, e tal como refere Milton Santos (1996), tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança, é a paisagem (...) não apenas formada por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. As paisagens são importantes para a compreensão do mundo e do lugar onde vivemos, uma vez que esta apresenta a evolução da história das pessoas e dos grupos sociais, da cultura e das diferentes formas de produção, bem como nos revela as suas características naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível assistir ao desenvolvimento e crescimento da Geografia Cultural e a forma como esta percebe tudo aquilo que a rodeia e ao mesmo tempo consegue dar respostas aos mais diversos acontecimentos que são inerentes ao próprio processo de crescimento e desenvolvimento. Assistiu-se ao crescimento e progresso da Geografia da Infância e à sua marca de posição face aos estudos realizados com as crianças e o modo como esta passou a ouvir as suas vozes numa perspetiva de considerar as crianças como agentes ativos de uma sociedade. Crianças que são seres “capazes”, que como tal criam referências e tem considerações a tecer sobre os espaços e territórios que as rodeiam. A questão da imagem como transmissora de conhecimento geográfico apresentou-se como ponto central, uma vez que uma imagem é sempre constituída por pontos geográficos. Ou melhor, o ser humano necessita que as imagens sejam portadoras dessas mesmas características geográficas, como forma de enquadramento do próprio. A transmissão dos conhecimentos geográficos de geração em geração é outro ponto de enquadramento do próprio ser humano. A transmissão desse conhecimento é essencialmente uma forma de proteção, de segurança. No caso específico de Celorico de Basto esse conhecimento apresenta-se mais sob a forma de imagens mentais, dada a pouca cultura da imagem real para explicar a geografia dos locais de outro tempo com diferenças relativamente ao tempo de hoje. A questão da imagem apresenta-se assim, essencial nos dias de hoje, porque tudo à nossa volta nos apela à imagem ao estético, à paisagem, daí ser tão importante como forma de decifrar os mais variados contextos históricos. Vigotski (2009) compreende que a imaginação e a criação são funções humanas e como tal desenvolvem-se a partir das relações estabelecidas com outros seres humanos. São assim, funções psíquicas superiores. Assim, em primeiro lugar é importante que a experiência estética seja desnaturalizada. A criança num desenho pode estar a construir arte? Segundo Vigotski (2009), há duas respostas: sim e não. Se a imaginação e a criação estão a ser desenvolvidas (para este autor estas são indissociáveis), na vida em sociedade, pela via do ensino e da transmissão cultural, a criança está-se a apropriar dos elementos da realidade e a criar o novo, portanto está a produzir arte.

O desenho acompanha a criança durante toda a infância, desde que esta começa a fazer os primeiros rabiscos, até ao momento que consegue transpor para uma folha de papel características do espaço observado, denotando uma compreensão do espaço que a rodeia,

tornando-se mais crítica. O desenvolvimento do desenho infantil é uma área fascinante, porém pouco estudada e ainda pouco conhecida. Um primeiro passo para alterar esta situação passa pela compreensão sobre o que é o desenho infantil, ou seja, conhecer mais sobre seu processo e desenvolvimento, seja pela atenta observação do quotidiano em sala de aula, na vida familiar ou a partir de leituras específicas, neste caso um tema específico como a construção da imagem de lugar em Celorico de Basto.

Neste enquadramento, os mapas mentais são representações do vivido, são os mapas que trocamos ao longo de nossa história com os lugares experienciados. No mapa mental, representação do saber percebido, o lugar apresenta-se tal como ele é, com a sua forma, histórias concretas e simbólicas, cujo imaginário é reconhecido como uma forma de apreensão do lugar (Nogueira, 1994 apud Simielli, 1999). Os mapas mentais revelam como o lugar é compreendido e vivido.

O resultado aponta para a importância de se estudar a elaboração do desenho, para melhor compreensão do processo que leva à construção do sentido de lugar e de pertença e a identificação com os mesmos. As incorporações de entrevistas verbais relacionadas com o desenho mostraram-se condição fundamental de interpretação das figuras, tendo-se verificado uma semelhança entre os desenhos e as respostas das entrevistas.

Facto que veio destacar a importância do papel do desenho no processo de desenvolvimento da criança, face aos vários espaços que a rodeiam, e na forma como esta se enquadra no mesmo. Esse aspeto permite algumas considerações de ordem geral que emergem deste estudo. O signo visual é icónico e imediato, isto é, mantém relações de semelhança com o objeto representado. O desenho pode ser visto como uma linguagem privilegiada, uma vez que permite o exercício relativamente mais livre de construção da forma, estabelecendo relação entre significado e significante de modo mais elementar, comparativamente com à linguagem verbal. Facto que se veio a verificar em muitas das entrevistas. Por não ter um domínio da linguagem que lhes permitisse responder às questões, muitos limitaram-se a responder que não sabiam, enquanto através dos desenhos elas conseguiam exprimir-se. Verificou-se que conseguiam responder ao solicitado, pelo facto de que o que lhes é pedido se cruza com o seu conhecimento do espaço, como tal e de acordo com Nogueira (2002), que cita o trabalho dos geógrafos Yves André e Antoine Bailly, os mapas mentais são representações do real e são elaborados por um processo que relaciona perceções próprias visuais, audiovisuais, olfativas, lembranças, coisas conscientes ou inconscientes. As crianças são consideradas como seres puros e ingénuos, muito

porque não compreenderem os canones institucionais das regras em sociedade, como tal são espontâneas, e ao trabalhar-se com as crianças verificou-se que estas colocavam a sua imaginação ao seu serviço para de algum modo responderem ao solicitado. Verificou-se a existência de desenhos (cartografias) com características imaginativas ou do mundo animado, mas também cartografias com uma grande expressão da realidade. As crianças são seres instintivos e procuram referências que lhes permitam estar em segurança, como tal procuram sempre absorver todos os elementos e símbolos dos diferentes espaços que lhes permitam uma realocação do seu ser face ao novo espaço explorado. Para as crianças tudo é mais objetivo, os espaços para elas têm sempre uma representatividade associada, se não vejamos, foi notória a associação do espaço que mais gostam ao seu lar, que tal como para elas, também nós adultos, associamos à segurança, ao conforto, ao carinho, no fundo ao amor e o que representa a família.

Também se verificou na representação de parques infantis, a praia, alusão ao espaço social, ao espaço da brincadeira e de jogo. Podemos dizer que as crianças são seres de emoções, cada espaço para elas tem ligação direta com uma emoção associada. São seres que compreendem o espaço, assimilam o espaço e circulam nos meandros dos espaços construídos pelos adultos para as crianças. É importante tomar conhecimento da importância e conhecimentos que se podem recolher através dos relatos e desenhos das crianças por forma a construirmos uma sociedade melhor e com melhores cidadãos. A Geografia Infantil tem contribuído grandemente com os seus diversos estudos na área das crianças para estas sejam tidas em linha de consideração como seres com voz ativa na senda política e social e que são seres capazes de expressar as suas vontades e exprimir as suas emoções face ao que as rodeia.

Cabe salvaguardar que para a realização desta dissertação ocorreram algumas peripécias, nomeadamente com a autorização por parte do Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto para que se pudesse realizar o estudo com os alunos. Quando a autorização foi concedida estávamos já perto do final do ano letivo, facto que se faz transparecer relativamente à pouca profundidade dos dados trabalhados, comparativamente com a parte teórica desta dissertação. Para além desse facto, só foi concedida a interação com as crianças por um período de 4 horas cada turma, porque como estávamos no final do ano, os professores não poderiam dispendir de muito tempo face aos currículos em termos de matéria que teriam que lecionar.

Uma nota final, como se trata de uma dissertação que estuda o desenvolvimento e o conceito do sentido de lugar, e a sua caracterização aos olhos das crianças de Celorico de Basto

representando a sua “cartografia infantil”, os desenhos foram colocados propositadamente em primeiro plano para que o leitor atentasse primeiramente neles e que de acordo com o assunto desenvolvido teoricamente conseguisse encontrar pontos de ligação face ao debate proposto, só aparecendo posteriormente o texto de análise aos vários desenhos.

ANEXOS

Tabela 1: Total da População Residente - 2011

2011		
Total de População Residente	H	M
Concelho - Celorico de Basto	20098	9749
FG - Agilde	1227	617
FG - Arnóia	1702	838
FG - Borba de Montanha	1294	595
FG - Britelo	2561	1238
FG - Caçarilhe	466	229
FG - Canedo de Basto	1010	492
FG - Carvalho	789	385
FG - Codeçoso	444	206
FG - Corgo	311	144
FG - Fervença	1445	701
FG - Gagos	628	308
FG - Gémeos	650	324
FG - Infesta	292	148
FG - Molares	621	291
FG - Moreira do Castelo	627	322
FG - Ourilhe	459	220
FG - Rego	1241	614
FG - Ribas	1068	494
FG - Basto (Santa Tecla)	212	98
FG - Basto (São Clemente)	1524	761
FG- Vale de Bouro	813	374
FG - Veade	714	350

Fonte: Elaboração própria, informação extraída dos Censos 2011, Instituto Nacional de Estatística

Entrevistas realizadas aos alunos

Entrevista 1:

Sou Beatriz, 5 anos,

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Beatriz: - gosto de estar na Alemanha, Espanha.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Beatriz: - não sei.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Beatriz: - não sei.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Beatriz: - não sei.

Entrevista 2:

Sou "Diana", 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Diana: - gosto de brincar na cozinha, canto dos jogos, na biblioteca

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Diana: - é bom, às vezes quando há chuva não podemos ir lá para fora

Entrevistador: - o que é o lugar?

Diana: - às vezes os colegas vão á cozinha, ou vão para o quarto ou para a biblioteca...o lugar é brincar ou trabalhar, ou cantar.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Diana: - há estrelas, há lua, o sol, o escuro e há o espaço.

Entrevista 3:

Sou o Aldo, 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Aldo: - gosto do parque, a minha casa, gosto de andar lá fora a brincar, andar de bibicleta.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Aldo: - tenho que pensar um bocadinho, o espaço é um sítio para brincar, não sei mais

Entrevistador: - o que é o lugar?

Aldo: - é o sítio

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Aldo: - não sei

Entrevista 4:

Sou Vânia, 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Vânia: - não sei

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Vânia: - não sei

Entrevistador: - o que é o lugar?

Vânia: - não sei

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Vânia: - Não sei

Entrevista 5:

Sou o Alex, 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Alex: - gosto da praia, gosto de ir à casa à beira do meu primo, gosto de ver as máquinas em ação, porque é bonito, gosto do circo porque tem muitos animais, também gosto de passar pontes, porque são divertidas, porque são tão altas.

Entrevistador: - Mas não tens medo das alturas?

Alex: - não, eu sou corajoso, mas também sou “cagarolas” porque o meu avô me chama, porque tenho medo das cabras, do porco e do meu cão, porque ele é mau mesmo muito mau

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Alex: - é onde a lua está, onde as estrelas e os planetas estão, Saturno, planeta vermelho, Marte.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Alex: - um lugar para eu me sentar, para eu trabalhar para eu estar sozinho a trabalhar

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Alex: - para ver tudo, para estar tudo lindo, não sei mais, só sei estas duas coisas.

Entrevista 6:

Sou a Patrícia, 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Patrícia: - a escola, mais nada

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Patrícia: - não sei

Entrevistador: - o que é o lugar?

Patrícia: - não sei.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Patrícia: - não sei.

Entrevista 7:

Sou Maicon, 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Maicon: - gosto de ver televisão na sala, gosto de brincar no parque.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Maicon: - espaço para nós estarmos sozinhos, espaço é o céu

Entrevistador: - o que é o lugar?

Maicon: - o lugar onde podemos estar sozinhos, onde podemos estar com alguma pessoa

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Maicon: - não sei.

Entrevista 8:

Sou Rolando, 5 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Rolando: - jogar, brincar, brincar na cozinha e no quarto, ouvir histórias na biblioteca, aprender nos livros.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Rolando: - onde há espaço para brincar, os carros têm que dar mais espaço para os outros carros passarem e também há carros que podem estar doentes, que não conseguem trabalhar.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Rolando: - lugar nas cadeiras, dar lugar, sentar na mesa

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Rolando: - isso é muito difícil

Entrevista 9:

Sou Tânia, 5anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Tânia: - os lugares mais importantes é portar bem, e fazer o que a professora manda. Gosto de Celorico de Basto, Lisboa. Gosto muito do Porto.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Tânia: - o espaço é um mundo que tem muitas terras, também tem astronautas, também tem estrelas, tem uma lua e também tem um planeta que tem muito sol e é muito quente e por isso tem que se usar manga curta, há uma terra é muita fria e tem que se usar manga comprida. O espaço é uma coisa muito importante que nunca se pode esquecer.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Tânia: - o lugar tem muitas casas, tem prédios...há pessoas que moram em prédios e também existem ladrões, há muitos anos existiam bruxas, agora já não existem, já foi há muitos anos...e de repente agora já há médicos, há hospitais. O lugar é espaço...e depois há muitas maneiras, há lojas por exemplo, onde muitos tios vão muito espaço....quando as crianças vêm para a escola, quando as crianças vão ao doutor, vão ao dentista, quando as crianças vão aos hospitais, quando as crianças estão doentes há muitas pessoas para ajudar

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Tânia: - é um mundo muito giro, e algumas terras são pequeninas....a terra é quase do tamanho daquela lua quente, e nunca se deve esquecer.

Entrevista 10:

Eu sou o Nuno, tenho 9 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti, aqueles que tu gostas muito de ir!?

Nuno: - Casa dos meus avós, em minha casa onde posso jogar à bola.

Entrevistador: - O que é que tu achas que é o espaço?

Nuno: - Muito grande.

Entrevistador: - O que é o lugar?

Nuno: - Não sei.

Entrevistador: - O que é uma paisagem?

Nuno: - Numa paisagem vimos coisas bonitas!

Entrevista 11:

Sou a Andreia, tenho 9 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Andreia: - Gosto da escola, de ir ao parque, casa dos meus avós, gosto dos baloiços que tenho lá e da areia.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Andreia: - o espaço para mim é uma coisa grande.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Andreia: - o lugar é onde nós vivemos, onde brincamos, mais nada.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Andreia: - ver casas, árvores, lagos de patos, ver casas bonitas.

Entrevista 12:

Sou Violeta, tenho 9 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Violeta: - na piscina, na escola, em casa (na sala)

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Violeta: - não sei.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Violeta: - não sei.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Violeta: - não sei.

Entrevista 13:

Sou a Ana, tenho 9 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Ana: - a minha casa, a minha casa de França, os meus avós, a casa da minha madrinha.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Ana: - penso que o espaço está cheio de estrelas, planetas, foguetões.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Ana: - onde nós estamos sentados, onde conversamos e onde podemos ver coisas bonitas

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Ana: - lugar lindo ou cidade bonita.

Entrevista 14:

Sou o Rúben, tenho 8 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Rúben: - a minha casa e o lugar onde nasci, o porto,

Entrevistador: - porquê? É diferente de Celorico?

Rúben: - não sei

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Rúben: - o espaço onde posso fazer as coisas que mais gosto.

Entrevistador: - qual é esse espaço?

Rúben: - o meu quarto porque tem os meus brinquedos.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Rúben: - o lugar onde eu vivo porque é bonito.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Rúben: - não sei

Entrevista 15:

Sou o Manuel, tenho 9 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Manuel: - na zona verde, gosto de lá jogar com o meu irmão, meu pai, toda a minha família.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Manuel: - espaço é uma coisa, tipo um brinquedo para, de pegar na mão

Entrevistador: - o que é o lugar?

Manuel: - penso que o lugar para comprar coisas e ser útil

Entrevistador: - Antes disseste-me que o espaço é um brinquedo, que brinquedo?

Manuel: - é um brinquedo que levamos para brincar, jogar tudo o quisermos, escondidas e tudo o que quisermos lá. Podemos fazer tudo nesse espaço.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Manuel: - é uma coisa que nós gostamos, árvores que nós adoramos, que dão frutos que nós gostamos, e uma coisa que nós vamos lá para fazer coisas, tudo o que nós quisermos.

Entrevista 16:

Sou Sílvia, tenho 8 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Andreia: - a minha casa, a casa dos meus avós, em minha casa, o meu quarto onde brinco e o parque.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Andreia: - é uma coisa grande, tem naves, estrelas, planetas.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Andreia: - não sei

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Andreia: - a paisagem tem árvores, flores, tem muitas coisas divertidas.

Entrevista 17:

Sou a Sónia e tenho 8 anos

Entrevistador: - Quero que me digas quais são os lugares mais importantes para ti!

Sónia: - em casa e na escola.

Entrevistador: - porque é que gostas da tua casa e da escola?

Sónia: - gosto dos animais que tenho e gosto de estar com a família, e na escola gosto, de estar com os meus colegas.

Entrevistador: - Porque é que gostas dos teus animais?

Sónia: - porque acho os animais devem ser respeitados como as outras pessoas.

Entrevistador: - o que é o espaço para ti?

Sónia: - acho que o espaço é no ar, na lua e que andam lá os astronautas.

Entrevistador: - o que é o lugar?

Sónia: - acho que o lugar é a minha casa, porque gosto muito de estar com a minha família.

Entrevistador: - o que é a paisagem?

Sónia: - onde se pode ver montanhas, sítios onde pode haver casas, onde se pode ver rios e mares.

Cronograma de Atividades

Mês	2017				2018									
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Escolha do tema														
Pesquisa Bibliográfica														
Desenvolvimento do problema														
Definição dos Objetivos														
Elaboração e Entrega do Plano de trabalho														
Desenvolvimento da fundamentação teórica e metodológica														
Interação/entrevista com os alunos sobre os temas: imagem, lugar, paisagem														
Levantamento de dados														
Análise e tratamento de dados														
Fórum de apresentação e discussão dos resultados														
Revisão de texto														
Redação de Resultados														

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abebe, T., & Waters, T., (2016). *Geographies of Children and Young People: Labouring and Learning*. Springer Publications.
- Aitken, S.,(2018). *Children's Geographies: tracing the evolution and involution of a concept*, Geographical Review; American Geographical Society of New York, pp.15-19.
- Aitken, S., (1994). *Putting Children in Their Place*, Washington, DC: Association of American Geographers
- Aitken, S., (1999). *Putting Parents in their Place: Child-reading Rites and Gender Politics* , Embodied Geographies and Rites of Passage. London: Routledge.
- Aitken, S., (2000). *Play, Rights and borders: Gender-Bound Parents and the Social Construction of Children*, in S. L. Holloway and G. Valentine, Children`s geographies; Playing, Living, Learning. London Routledge.
- Aitken. S., Lund, R., & Kjørholt, A., (2008). *Why children? Why now?* In: Aitken, S., Lund, R., & Kjørholt, A., (eds) *Global Childhoods: Globalisation, Development and Young People*. London and New York: Routledge, pp. 3–14.
- Alegria, F. (2010). *Geografias do Mundo Imaginado*. Revista Finisterra, nº 89. CEG: Lisboa.
- Alves, F. D., Ferreira, E.R. (2008). *Panorama metodológico na geografia rural: apontamentos para a história do pensamento geográfico*. In I Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo. UNESP.
- Almeida, M. A. P. (2007). *O mundo rural e os novos desafios: In Dentinho, T & Rodrigues, O. (Org.) Periferias e Espaços Rurais – II Congresso de Estudos Rurais*. Príncipe: Estoril
- Almeida, R., (2009). *Cartografia e Infância*. In: VI Colóquio de Cartografia para Crianças e II Fórum Latino-americano de Cartografia para Escolares.
- Amorim, F.; Oswald, B.; (2007). *A pluralidade da Geografia e a necessidade das abordagens culturais*. In: Kozel, Salete; Silva, Josué C.; Gil Filho, Sylvio F. (orgs.) *Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista*. Terceira Margem: S.Paulo.

- Amorim, F., (2009). *Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui. O uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado Académico). Universidade Federal Fluminense, Niterói
- Andrade, A. (2009). *Reflexões sobre o Pensamento Geográfico e a busca de uma Metodologia de trabalho na percepção da Geografia Ambiental*. Revista Geografar: Curitiba.
- Archela, R., Gratão, L., & Trostorf, A., (2004). *O lugar dos mapas mentais na representação do lugar*. Geografia – Londrina, volume 13
- Arenhart, D., (2012). *Entre a Favela e o Castelo: Efeitos de Geração e Classe*. Tese (Doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Ariés, P., (1986). *La infancia*. Revista de Educación, España, n. 281.
- Azevedo, A. (2008). *A ideia de paisagem*. Figueirinhas: Porto.
- Azevedo, A.; Romero, A.; Nunes, F; et al. (2011). *Geografia, Imagem e Ciberespaço, Actas das V Jornadas de Geografia e Planeamento*. Edições Ecopy /Prometeu.
- Azevedo, A.F. (2006). *Geografia e Cinema: representações culturais de espaço, lugar e paisagem na cinematografia portuguesa*. Universidade do Minho.
- Azevedo, A.F. Pimenta, J.R., Sarmento, J. (Eds.) (2009). *Geografias do Corpo. Ensaios de Geografia Cultural*. Figueirinhas: Porto.
- Azevedo, C.; Azevedo, A.; (1994). *Metodologia Científica: Contributos Práticos para a elaboração de Trabalhos Académicos*. Porto Editora: Porto.
- Azevedo, A.F. (2004). *Children's Geographical Understanding: the perception of landscape and sites of representation*, In Researching Primary Geography (Ed.) Simon Catling, Fran Martin. Special publication N°1, Pub: Register of Research in Primary Geography, IGU Pub.: London.
- Azevedo, A.F. (2003). *Contemporary cultural geography, qualitative analysis and the humanistic approach. an overview of the Portuguese case*. In The Cultural Turn in Geography. (Ed.) Claval, P., Pagnini, M.P., Scaini, IGU Pub.: Trieste.
- Azevedo, A.F. (2001). *Qualitative Analyses and Environmental Education: Tools for a Narrative Commitment Beyond Daily Lived Communication*. Proceedings of the Qualitative Analysis

Conference: Doing Ethnographies and Ethnographic Doings – McMaster University, Hamilton, Ontario.

Azevedo, A.F.; Araújo, M.F. (2001). *Espacialidades de Urgência e Sentido de Lugar nas Geografias da Adolescência*. Atas do IV Congresso da Geografia Portuguesa 'Geografia: Territórios de Inovação. APG, Universidade de Lisboa.

Azevedo, A.F. (2000). *Palimpsesto Mágico ou o Jogo de Ver em Paisagem*. Atas do Congresso Internacional 'Mundos Sociais e Culturais da Infância', Universidade do Minho.

Azevedo, A.F. (2000). *Mapping as a Challenge to Improve Active Readers*. Proceedings of the International Conference 'Teaching Maps for Children: Theories, Experiences and Perspectives Beginning the 3th Millennium'. Eotvos Loránd Univ., Hungary.

Azevedo, A.F. (2000). *Educação ambiental, competência para a acção e métodos qualitativos – resultados de um estudo de caso*. Actas do Congresso Internacional de Educação Ambiental e Contemporaneidade, Universidade do Minho.

Azevedo, A.F.; Ferreira, M.J. (2000). *A Ciência Geográfica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Atas do VIII Encontro Nacional de Educação em Ciência, Universidade dos Açores.

Azevedo, A.F. (1999). *Investigação Colaborativa e Educação Ambiental. Transversalidade de metodologias convergentes*. Atas do I Encontro Nacional de Investigação e Formação, ESELS.

Azevedo, A.F. (1999). *A Competência para a Ação Ambiental em contexto escolar*. Atas do VII Encontro Nacional de Educação em Ciências, Universidade do Algarve.

Barker, J., & Weller, S., (2003). *"Is It Fun?" Developing Children Centred Research Methods*, International Journal of Sociology and Social Policy, p. 1

Barthes, R. Amar Schumann. In: Barthes, R. (1990). *O óbvio e obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 259-264.

Barthes, R. Rasch. In: Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso*. Tradução de Léa Novais. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Barthes, R. O grão da voz. In: Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

- Blazek, M., & Hraňová, P., (2012). *Emerging relationships and diverse motivations and benefits in participatory video with young people*. Routledge. P. 160
- Blazek, M. (2015). *Children's emotional geographies: Politics of difference and practices of engagement*. Hampshire: Palgrave MacMillan
- Benedict, K., (2016). *Representação Espacial nos Games: o que dizem as crianças jogadoras?* Tese (Doutoramento). Universidade Federal Fluminense, Niterói
- Belo, E.; ; Filho, F.; (2012). *Imagem: Geografia da realidade ou realidade geográfica? Uma abordagem sobre a importância das imagens a partir da leitura dos diferentes tipos de texto e a sua contribuição na interpretação da realidade*. Simpósio de Pós-graduação em Geografia do Estado de São Paulo, SIMPGEO-SP.
- Berger, J.;(1987). *Modos de ver*. Martins Fontes: S.Paulo.
- Blunt, A., (1999). *Imperial Geographies of Home: British Domesticity in India, 1886-1925*, Transactions of the Institute of British Geographies
- Bogossian, T., (2013/2014). *A gente vai cavando, cavando e cavando até chegar ao tesouro!": Cartografia com crianças pequenas*. Mestrando em Educação /Universidade Federal Fluminense
- Brito, H.; (2009). *Distância e Conexão. Insularidade, relações culturais e sentido de lugar no espaço da Macronésia*. Instituto Açoriano de Cultura & Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa: Angra do Heroísmo.
- Brougeré, G. (2002). *A criança e a cultura lúdica*. In Kishimoto, T.M (Org.), *O brincar e suas Teorias* (pp. 19-32). São Paulo, SP: Pioneira, Thomson Learning.
- Burke, C. (2005). *Play in Focus: Crianças Pesquisando seus próprios espaços e lugares para jogar*. Crianças, Juventude e Ambientes 15 (1): 27-53.
- Buss-Simão, M. (2012). *A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças*. In Arroyo, M. G., & Silva, M. R. da. (Orgs.), *Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 259-279). Petrópolis, RJ: Vozes
- Carvalho, A.; (1992). *Concelho de Celorico de Basto (monografia.)*

- Castillo, R.; (2009). *A imagem de satélite: do técnico ao político na construção do conhecimento geográfico*. Pró-Posições.
- Cassimiro, M., (2012). *Os espaços da educação infantil no campo nas lentes das crianças*. Dissertação (Mestrado Académico). Universidade do Estado da Bahia, Salvador
- Chaigar, S., (2008). *A Vida Condominial e as Sociabilidades: Estudo de caso do PAR – Querência, Pelotas*. Dissertação (Mestrado Académico). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pelotas
- Christensen, P., & James, A., (2000), *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Clifford, N., Vallentine, G., French, S. (Eds.) (2003). *Key methods in Geography*. London: Sage Publications: London.
- Cloke, P., (2005). *Rurality and racialised others: Out of place in the countryside?* In: Cloke, P., Marsden, T., & Mooney, P., (eds) *Handbook of Rural Studies*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage, pp. 379–387.
- Cordovil, F.; (1997). *Desenvolvimento rural e conservação do campo*. Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica, Lisboa.
- Corsaro, W., (1992), *Interpretative reproduction in children's peer cultures*. *Social Psychology Quarterly*, New York, v. 55, n. 2, p. 160-177.
- Corsaro, W., (2002) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.
- Covas, A. (1997). *Ajustamento, diversificação e desenvolvimento rural*. Direcção:Geral de Desenvolvimento Rural, Lisboa.
- Crang, M. (2009). *Visual methods and methodologies*. The SAGE handbook of qualitative geography. London: Sage Publications.
- Cruz, P., (2008). *A criança num ambiente urbano densamente povoado: aspectos de restrição e uso do espaço*. Dissertação (Mestrado Académico). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Daveau, S. (1998). *Portugal Geográfico*. Edições João Sá da Costa: Lisboa.

- Davidson, E., (2017). *Saying it like it is?: power, participation and research involving young people*. *Social Inclusion*, 5 (3), 228-239. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.967>
- Duarte, M. (2005). *As relações no mundo-percebido e sua contribuição para leituras do espaço geográfico da percepção subjetiva a interdisciplinariedade em Merleau-Ponty*. In: I Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente.
- Faria, E., (2014). *Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação*. Estudos da Criança – Especialidade Sociologia da Infância. Universidade do Minho
- Fernandez, P. (2012). *Reflexões sobre os lugares e as imagens de Viagem na Geografia*.
- Ferraz, C., (2011). *Em busca da Geografia perdida: verdade e paisagem em Marcel Proust*. Departamento de Educação da FCT/UNESP
- Flório, R., (2014). *Das Trocinhas pós-escolares de Florestan Fernandes às novas condições sócio-espaciais pós-escolares de crianças na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói
- Figueiredo, E.; (2007). *A periferia das periferias – áreas protegidas em espaços rurais*. In Dentinho, T & Rodrigues, O (Org.) *Periferias e Espaços Rurais – comunicações do II Congresso de Estudos Rurais*.
- Frigério, R., (2010). *Essa rua é a melhor do mundo: vivências do mundo-rua fotografado por crianças*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Gay, P., Evan, J., Readman, P. (Eds.) (2000). *Identity: a reader*. London: Sage Publications.
- Gallagher, M., (2008). *Power is not an evil: rethinking power in participatory methods*. *Children's Geographies*.
- Gallacher, L., & Gallagher, M., (2008). *Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through participatory methods'*, Published Online
- Gilgenmann, K., (1986). *Autopoiesis und Selbstsozialisation: Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Weinheim, v. 6, n. 1, p.71-90.

- Goettert, J., Vieira, A., & Roma, C., (2012). *Imagens e espaços: leitura de uma relação cidade/reserva indígena/campo em dourados*. III Fórum de Programas de Pós-Graduação em Geografia do Centro-Oeste e Triângulo Mineiro
- Gonçalves, G., (2011). *A crise da cidade em jogo: o futebol na contramão em ruas da Penha*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo.
- Gonçalves, I., (2006). *Paisagens rurais e urbanas: fontes, metodologias, problemáticas*. Actas das Segundas Jornadas. Centro de Estudos Históricos, Universidade Nova: Lisboa.
- Gomes, M., (2013). *Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Grigorowitschs, T., (2007). *Jogo, processos de socialização e mimese: Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero*. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Grigorowitschs, T., (2008). *O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead*, Educação & Sociedade, v.29, n.102, p.33-54.
- Guitart, A., (2007). *Geografías de la infancia: descubriendo "nuevas formas" de ver y de entender el mundo*. Universitat Autònoma de Barcelona
- Harker, C., (2005). *Playing and affective time-spaces*. *Children's Geographies*, 3, 47–62.
- Hart, R., (1982). *Children's Geographies and the Geography of Children*. In T. Saarinen, J. Szell and D. Seamon (Eds.). *Behavioral Geography: Inventory and Prospect*. University of Chicago monographs in Geography
- Harvey, D., (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. Australia: Oxford University Press.
- Hernández, F., (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed

- Holloway, S., & Valentine, G., (2000). *Children 's Geographies and the New Social Studies of Childhood*, in S. L. Holloway and C. Valentine, *Children 's Geographies: Playing, Living, Learning*. London Routledge, pp.1-28.
- Holloway, S., & Pimlott-Wilson, H., (2011). *Geografias de Crianças, Jovens e Famílias: Definição de Conquistas, Debatendo a Agenda. Em Geografias de Crianças, Jovens e Famílias: uma perspectiva internacional*. Editado por Louise Holt. London: Routledge, pp.9-24
- Holloway, S., & Pimlott-Wilson, H., (2011). *The politics of aspiration: neo-liberal education policy, 'low' parental aspirations, and primary school Extended Services in disadvantaged communities*. Published online
- Holloway, L., & Valentine, G., (2000). *Geografias das crianças: Personagens, viver, aprender*. Geografias críticas 8. London: Routledge.
- Holloway, S., & Valentine, G., (in press). *Spatiality and the new Social Studies of Childhood*, Sociology: The Journal of the British Sociological Association
- Holzer, W.; (2003). *O conceito de lugar na Geografia Cultural-Humanista: uma contribuição para a Geografia Contemporânea*. GEOgraphia, Niterói.
- Holzer, W.; (2006). *Sobre paisagens, lugares e não-lugares*. In: oliveira, Lívia de; Ferreira, Yoshiya N.; Gratão, Lúcia H.B.; Marandola JR., Eduardo. (orgs.) *Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente*. Londrina: Edições Humanidades.
- Holzer, W. (1999). *Paisagem, Imaginário, Identidade: alternativas para o estudo geográfico*. In: Rosendahl, Zeny; CORRÊA, Roberto L. (orgs.). *Manifestações da Cultura no Espaço*. EdUERJ: Rio de Janeiro.
- Holzer, W. (1997). *Uma Discussão Fenomenológica sobre os Conceitos de Paisagem, Lugar, Território e Meio Ambiente* in Território, Rio de Janeiro, n. 3, p. 77-85.
- Horton, J. and Kraftl, P. (2006). *Not just growing up, but going on: children's geographies as becomings: materials, spacings, bodies, situations*. *Children's Geographies*, 4, 259–276.
- James, A.; Prout, A., (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997.
- Javeau, C., (2005). *Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?* *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389.
- Jeffrey, C., (2010). *Geografias da Criança e da Juventude I: corroendo Mapas de vida*. O progresso em Geografia Humana

- Jenkins, H., (1998). *The Children 's Culture Reader*. NYU Press
- Jones, O., (2000). *Melting geography: purity, disorder, childhood and space*. In: S. Holloway and G. Valentine, eds. *Children's Geographies: playing, living, learning*. London: Routledge.
- Jones, O., (2006). "*Childhood in the city: an introduction*", Paper presented at Royal Geographical Society with Institute of British Geographers Annual Conference, London. P.4
- Juliasz, P., & Almeida, R., (2014). *A representação espacial na educação infantil sob a ótica da teoria sócio-cultural e das relações tempo-espaço-corpo*. UNESP
- Kraft, P.; et al (2014). *Critical Geographies of Childhood and Youth*. Contemporary policy and practice, pp. 1
- Lacan, J., (1949). *O estádio do espelho como formador da função do eu*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- Lalande, A., (1999). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 678.
- Lawler, S. (2008). *Identity, sociological Perspectives*. Polity Press: UK.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l 'espace*. Paris: Anthropos.
- Lima, R., (2014). *Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo: cartografia com crianças em Areal*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal Fluminense, Niterói
- Lemos, João (1988). *Celorico de Basto, Entre o Passado e o Futuro*.
- Lopes, J., (2012). *Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. Seminário de Educação
- Lopes, J., & Vasconcellos, T. (2006). *Geografia da Infância: Territorialidades Infantis*. In *Currículo sem Fronteiras*, pp.103-127
- Lopes, J. (2008). *Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias*. Contexto & Educação, pp. 65-88
- Lorraine; et al (2009). *Doing Children 's Geographies, Methodological Issues in Research with young people*. Edited by Lorraine Van Blerk and Mike Kesby. Pp. 2

- Luria, A., (2001). *O desenvolvimento da escrita na criança*. in: Vigotskii, lev. Semenovich; Luria, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexis n. linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo
- Marson, N., (2016). *Redescobrimdo espaços de esperanças:Um resgaste do sentimento topofilico nos ambientes escolares de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia
- Matthews, H., & Limb, M., (1999). *Defining Agenda for the Geography of Children, Progress in Human Geography*
- Matthews, H., (1985). *Young Children `s Representation of the Environment: A Comparison of Techniques*, jornal of Environmental Psychology
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M., (1998). *The Geography of Children: Some Ethical and Methodological Considerations for project and Dissertation Work*, Journal of Geography in Higher Education
- Maximiano, A. (2004). *Considerações sobre o conceito de paisagem* in RA'E GA O Espaço Geográfico em Análise, Vol. 8, p. 83-91. Paraná: Editora UFPR.
- Mayall, B. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Philadelphia: Open University.
- McKendrick, J., (2000) *The geography of children: an annotated biography*. Childhood, p. 359.
- McLanglin, J., el al., (2018) *Visual methods and voice in disabled childhoods research: troubling narrative authenticity*. DOI: 10.1177/1468794118760705 p.4
- Medeiros, F., (2012). *Cartografias com crianças: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Orientação: Carlos Eduardo Ferraço. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória
- Mirzoeff, N.; (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Routledge: London.
- Mollo-Bouvier, S., (2005). *Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403.
- Monteiro, R. H. (2008). *Cultura Visual: definições, escopo, debates. Domínios da Imagem*, Londrina, Ano I, N° 2, pp. 129-134.

- Müller, F. (2006). *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Educação & Sociedade, pp. 553-573
- Neto, C. (1999). *O jogo e os quotidianos de vida da criança*. In Krebs, R., Copetti, F., & Beltram, T. (Eds.), *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* Santa Maria, RS: Edições SIEC, pp. 49-66.
- Nascimento, C., (2016). *Geografia da Infância e Bairro-Vivência das crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na aurora do século XXI*. Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Neves, L., (2016). *Lugares Educativos como possibilidade para as experiências estéticas na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville
- Novaes, A. R. (2008). *Uma geografia Visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento Geográfico*. Espaço e Cultura: UFRJ.
- Oliveira, C. E. de A., & Marques, L. P. (2011). *Tempos e Infância entrelaçados no cotidiano escolar*. In Educação Unisinos, pp. 172-180
- Oliveira, W.; (2012). *A rasura dos lugares: Fragmentos espaciais re-existent em vídeo; Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO*. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte: Faculdade de Educação/Unicamp: S.Paulo.
- Oliveira, W. (2012). *Desasfixiar pensamentos, desfigurar lugares em imagens; Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO*. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte: Faculdade de Educação/Unicamp: S.Paulo.
- Orlando Ribeiro (1991). *Opúsculos Geográficos. Volume IV O mundo rural*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Ostrower, F., (2002). *A construção do olhar*. In: NOVAES, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13
- Paz, D., (2017). *Aspetos constitutivos do engajamento e participação de jovens em coletivos sócios ambientais na região metropolitana de Manaus/AM*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal Do Amazonas, Manaus.
- Pereira, I.. (2011). *Centro de atendimento educacional especializado e Escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entre-lugar*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

- Plaisance, E., (2004). *Para uma sociologia da pequena infância*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241.
- Pretto, Z., (2015). *Crianças no Contexto de um bairro em processo de urbanização na Ilha de Santa Catarina (2010-2014)*. Tese (Doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis
- Prout, A., (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge.
- Poubel, P., (2016). *Representações sociais da cidade de Cuiabá: Estudo com crianças em contexto de escolas particulares*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá
- Robinson, G.M. (1998). *Methods and Techniques in Human Geography*. John Wiley & Sons Ltd.: England.
- Rodríguez, J., Fortier, T. (2007). *Cultural memory: resistance, faith and identity*. University of Texas Press: United States of America.
- Rosa, S., (2012). *Por uma infância generificada: espaços significativos do contexto escolar*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí
- Ribeiro, A., et al., (2010). *A infância no contexto da educação infantil*. Universidade Federal do Espírito Santo, p.5
- Ryan, K. W., (2012). *The New Wave of Childhood Studies: Breaking the Grip of the Bio-Social Dualism?* Childhood
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do Espaço Habitado*. SãoPaulo: Editora Hucitec.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M., (1994). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M., (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.

- Sarah L. Holloway (2014). *Changing children's geographies*, Children's Geographies, 12:4, 377-392, DOI: 10.1080/14733285.2014.930414
- Sarmiento, J., Azevedo, A.F., Pimenta, J.R. (Eds.) (2006). *Ensaio de Geografia Cultural*. Figueirinhas: Porto.
- Sarmiento, M. (2002). *As marcas dos Tempos: interculturalidade nas culturas da infância*. Projeto POCTI/DED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Pp. 2-9
- Sarmiento, M. (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa* in Perspectiva- Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 23, Florianópolis, Editora da UFSC.
- Seeman, J. (2009). *Arte, conhecimento geográfico e leitura de imagens: o geógrafo de Vermeer*. Pro-Posições: Campinas.
- Serpa, A. (2008). *Espaços culturais: vivências, imaginações e representações*. Edufba: Salvador.
- Setton, M., (2005). *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. Tempo Social, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350.
- Sibley, D., (1991). *Children 's Geographies: Some Problems of Representation*, Area 23
- Sibley, D., (1995). *Families and Domestic Routines: Constructing the Boundaries of Childhood*, in S. Pile and N. Thrift, Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation. London: Routledge, p.25- 221
- Sibley, D., (1999). *Human geography today*. Polity Press Cambridge, p.120
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais*. Vila Verde: Atacha
- Sirota, R. (2005). *Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562.
- Smith, F., & Barker, J., (2000). *Children's Experiences of Out of School Care in England and Wales*. Published Online
- Spencer, C., & Blades, M., (2006). *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*. Cambridge University Press
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances. Presidente Prudente (pp. 50-64).

- Soja, E. M. (1993). *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed.
- Teixeira, S., & Nogueira, A., (1999). *A geografia das Representações a sua aplicação pedagógica: contribuição de uma experiência vivida*. Revista do departamento de Geografia nº14
- Theodorovitz, I., (2009). *Uso social do ambiente: Um estudo com jovens moradores do entorno sul da Reserva Floresta Adolpho Ducke*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Thomas, T.; (2008). *Geografia e Fotografia: Relação entre Paisagem e Imagem*. Espaço e Geografia. UFRJ.
- Tisdall, E. K. M., and S. Punch, (2012). “Not So” New”? *Looking Critically at Childhood Studies*. Children’s Geographies 10 (3): 249–264.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliff (NJ): Prentice-Hall.
- Valentine, G., (1996). *Angels and Devils: Moral Landscapes of Childhood*, Environment and Planning
- Valentine, G., (1997). *Gender, Children and Cultures of Parenting*, in R. Camstra, Growing up in a Changing Urban Landscape, Assen: Van Gorcum
- Van Blerk, L., Barker, J., Ansell, N., Smith, F. and Kesby, M. (2009). *Researching children’s geographies*, in L. van Blerk and Kesby (eds), *Doing children’s geographies: Methodological issues in research with young people*, London and New York: Routledge, p. 3
- Veith, H., (2002). *Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Weinheim, n. 2.
- Vigotski, L., (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- White, A., & Bushin, N., (2011). *More than methods: learning from research with children seeking asylum in Ireland*, <https://doi.org/10.1002/psp.602>
- Williams, R., (1983). *Culture & Society*. Columbia University Press.

Winchester, H. (1991). *The Geography of Children*, Area 23.

Wridt, P., & Boehm, R., (2000). *The influence environmental exploration on geographic performance among adolescents: A gender andr cross-cultural analysis*. *International Research in Geographical and Environmental Education*, p. 221