



## A LEITURA DO MUNDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS

LA LECTURA DEL MUNDO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: APORTES  
GEOGRÁFICOS

THE READING OF THE WORLD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
GEOGRAPHIC CONTRIBUTIONS

### **Maria Luiza de Souza**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, Brasil,  
marialuizauffs@gmail.com

### **Helena Copetti Callai**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, Brasil,  
copetti.callai@gmail.com

**Resumo:** O texto aborda a possibilidade de bebês e crianças pequenas realizarem a leitura do mundo pensada por Paulo Freire. Uma reflexão que considera que os espaços interferem nos modos de viver a infância. Em uma articulação entre Pedagogia e Geografia, utilizamos Freire (1989), Lopes (2018, 2021) e Callai (2005), além de outros autores que discorrem sobre as manifestações infantis, sobre suas interações com o mundo e suas maneiras de produzir seus espaços de vivência, levando em conta, as experiências próprias da prática em instituições de Educação Infantil. A partir desse diálogo, consideramos significativas as contribuições da Geografia para a etapa da Educação Infantil, tanto para o cotidiano nas instituições quanto para os currículos, aprimorando a leitura do mundo de bebês e crianças pequenas, considerando esses sujeitos como históricos e sociais, que produzem e reproduzem suas culturas.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Geografia da infância; infâncias.



**Resumen:** El texto aborda la posibilidad de que los bebés y niños pequeños realicen la lectura del mundo según lo pensado por Paulo Freire. Es una reflexión que considera que los espacios interfieren en las formas de vivir la infancia. En una articulación entre Pedagogía y Geografía, utilizamos a Freire (1989), Lopes (2018, 2021) y Callai (2005), además de otros autores que hablan sobre las manifestaciones infantiles, sus interacciones con el mundo y sus formas de producir sus espacios de vida, teniendo en cuenta las experiencias propias de la práctica en instituciones de Educación Infantil. A partir de este diálogo, consideramos significativas las contribuciones de la Geografía para la etapa de Educación Infantil, tanto para el día a día en las instituciones como para los currículos, mejorando la lectura del mundo de bebés y niños pequeños, considerando a estos sujetos como históricos y sociales, que producen y reproducen sus culturas.

**Palabras clave:** Educación infantil; Geografía de la infancia; infancias.

**Abstract:** The text discusses the possibility of babies and young children reading the world as thought up by Paulo Freire. A reflection that considers that spaces interfere in the ways of living childhood. In an articulation between Pedagogy and Geography, we used Freire (1989), Lopes (2018, 2021) and Callai (2005), as well as other authors who discuss children's manifestations, their interactions with the world and their ways of producing their living spaces, taking into account the experiences of practice in Early Childhood Education institutions. Based on this dialog, we consider Geography's contributions to the Early Childhood Education stage to be significant, both for everyday life in institutions and for curricula, improving the reading of the world of babies and young children, considering these subjects as historical and social, who produce and reproduce their cultures.

**Keywords:** Early childhood education; geography of childhood; childhoods.

### Reflexões iniciais

Esse artigo se debruça sobre a leitura do mundo na Educação Infantil, refletindo também em como a Geografia pode auxiliar na leitura do mundo de bebês e de crianças pequenas<sup>1</sup>. Consideramos que as crianças se movimentam nos espaços e se apropriam dos mesmos de acordo com as condições que lhes são oferecidas. Interessa observar e analisar como acontece isso no cotidiano da vida de um grupo de crianças e com isso desenvolver uma reflexão que nos proporcione conhecer a realidade e as possibilidades para o exercício da vivência das crianças<sup>2</sup>.

Sabemos que, no Brasil, a Educação Infantil era fruto do assistencialismo, da necessidade de um lugar para cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam. Com base na legislação e nos avanços nos entendimentos acerca da concepção de criança alteraram-se as características deste entendimento. A partir da Constituição Federal (1998), este grupo passa a ter status de direito constitucional ao que se seguem outros documentos que orientam o olhar, o entendimento e o cuidado com as crianças. Destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), em sua primeira versão (1999). Desta forma, as instituições de Educação Infantil, segundo a DCNEI atualizada (2009), se constituem como o primeiro espaço de educação coletiva fora do núcleo familiar e se inscrevem em um projeto de sociedade democrática, assumindo as crianças como sujeito de direitos, que

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Em 2017, outro documento soma-se aos já instituídos para orientar a primeira etapa da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>, elencando em seu texto seis direitos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas: conviver, brincar, explorar, conhecer, participar e expressar. A partir desses direitos, é orientado que as instituições, o poder público e os professores, pensem o cotidiano da Educação Infantil e as vivências com as crianças. Além dos direitos citados, essa etapa da educação básica tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, o que deve balizar diariamente o trabalho docente, bem como, as reflexões sobre os currículos locais, as formas de registrar e avaliar o trabalho das/com os bebês e crianças

<sup>1</sup> Utilizamos as terminologias bebês e crianças pequenas para referir aos sujeitos de zero até 6 anos.

<sup>2</sup> A proposta deste texto surge com o aflorar das discussões no Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, e em torno da construção da dissertação.

<sup>3</sup> A BNCC - documento de 2017 é a primeira atualização da base que inclui a etapa da Educação Infantil e a considera como primeira etapa da educação básica.

pequenas.

É preciso, desta forma, reconhecer que as concepções de criança e infância modificaram-se ao longo dos anos, com isso, as crianças que encontramos hoje nas instituições de Educação Infantil são pertencentes a uma cultura ampla. Ao mesmo tempo, são produtoras e reprodutoras dessa cultura, passando pela infância, com seus diferentes modos de vivê-la, o que constitui as infâncias, no plural. Desta forma, como a criança compreende e lê seu mundo, criando teorias sobre ele, depende também de suas experiências socioculturais.

Ler o mundo, portanto, está intimamente ligado à compreensão das regras do lugar em que se vive, das formas de agir e de se relacionar e, para além disso, em como essas regras, ações e relações, podem ser transformadas. Para isso, é importante permitir que bebês e crianças pequenas testem seus mundos de vivência, criem teorias, colocando seus pontos de vista sobre os acontecimentos e negociem, com seus pares e com os adultos, permanências e modificações, não somente utilizando a oralidade, mas que os adultos de seu convívio “escutem” seus corpos e suas formas de interagir.

Essas constatações com base na legislação e na experiência de trabalho com as crianças encontram abrigo nos teóricos que se dedicam a essa linha de investigação o que nos permite alargar os entendimentos a respeito e inclusive a (re) pensar as práticas que são correntes nas instituições educativas.

Sabemos que Paulo Freire tratou em sua carreira da alfabetização e do letramento de jovens e adultos, e seus escritos continuam atuais e adaptáveis em diversos contextos inclusive na Educação Infantil, justamente porque suas produções nos permitem ver a potência dos sujeitos. Mas, a referência é de sujeitos situados e por isso a importância de considerar seus entornos, valorizando, para além do conhecimento sistematizado pela humanidade, o conhecimento local. As práticas dos sujeitos não se separam do lugar em que elas são produzidas e reproduzidas, sendo que também o produzem e o reproduzem, há neste sentido, uma via de mão dupla, sujeito e lugar, são produtos e produtores da própria relação. Desta forma, em uma instituição de Educação Infantil, o cotidiano de bebês e crianças pequenas ganha força, pois são nas ações cotidianas que os percalços, mudanças, tentativas, teorizações, falhas, reformulações, etc., irão acontecer, e é a partir dessas experiências, que se dá a leitura do mundo desses indivíduos.

Para tratar da leitura do mundo, consideramos a obra "A importância do ato de ler", de Paulo Freire<sup>4</sup>. Essa obra se divide em três textos que se completam. A primeira parte, é

---

<sup>4</sup> É uma produção fruto de duas palestras ministradas pelo próprio autor em Campinas e João Pessoa e de uma publicação no Harvard Educational Review.

denominada “A importância do ato de ler” e é advinda de um trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Nele, Freire aborda a importância da dinamicidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, frisando que o ato de ler vai além da decodificação das palavras, da mera memorização, mas há neste ato a potência em compreender o mundo e transformá-lo a partir da leitura crítica. A segunda parte, intitulada “A alfabetização de adultos e bibliotecas populares”, é fruto de discurso proferido por Paulo Freire em uma palestra no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa em janeiro de 1992. Neste discurso, Freire trata da importância das bibliotecas populares como ferramenta para a alfabetização de jovens e adultos. Ele frisa que a leitura não deve ser mecanizada, mas sim uma prática que envolve ler a realidade, que conte com a participação dos educandos em todo o processo e que eles tenham suas vivências locais respeitadas. Na última parte, “O povo diz sua palavra ou a alfabetização de São Tomé e Príncipe”<sup>5</sup>, Freire enfatiza que a prática de alfabetização não deve ser vista como um mero processo técnico de ensino de habilidades de leitura e escrita, mas sim como um ato político e de conhecimento. Ele argumenta que os alfabetizadores devem engajar os alfabetizandos de forma crítica na análise da realidade em que vivem, permitindo que eles se tornem sujeitos ativos na transformação de sua própria sociedade.

Com a proposição “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire (1989, p.9), faz uma contribuição significativa para o campo da educação, refletindo sobre as nossas leituras do mundo imediato, que compõem nossas interações com os lugares de vivência, bem como, nossas representações sobre as situações cotidianas.

Neste sentido, Callai (2005) contribui ao pensar essa interação com os lugares de vivência tratando da perspectiva infantil, afirmando que

[...] o espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente (Callai, 2005, p. 223).

Essa ideia nos ajuda a compreender que na interação com o espaço não há neutralidade, nem por parte das crianças nem pela própria constituição espacial, sendo que ambos se (inter) influenciam. Ao mesmo tempo em que os espaços podem ser convidativos ou não às ações dos grupos infantis, eles podem modificá-lo à sua maneira, conforme a complexidade de suas perspectivas, marcando suas presenças. Para complementar essa ideia, nos apoiamos em Freire na sequência, tratando da leitura do mundo e dessas experiências significativas da infância que

---

<sup>5</sup> Publicado num número especial da Harvard Educational Review, em fevereiro de 1981.

marcam as vidas dos sujeitos e produzem suas singularidades.

Logo no início do livro sob o qual nos debruçamos aqui, no primeiro texto, “A importância do ato de ler”, Freire retrata sobre sua interação com o quintal de sua casa, em Recife “rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores” (Freire, 1989, p.9). Nesse relembrar da infância, o autor afirma que aquele foi o seu primeiro mundo, nele, seu desenvolvimento primeiro ocorreu: falar, andar, balbuciar, engatinhar, etc. Aquela era o mundo das percepções, sobre ele se deu sua primeira forma de ler. Freire descreve, então, como desde cedo foi imerso em um ambiente no qual a leitura não se limitava aos livros, mas se manifestava nas cores, formas e interações com o mundo ao seu redor. Esse mundo imediato se apresenta então como um “texto”, que precisa ser contextualizado, observado, refletido e sentido. Um “texto” que, segundo Freire, pode ser lido na relação entre ele e o espaço, com mediação também de outras pessoas, como seus pais e irmãos. Para o autor:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos (Freire, 1989, p.10).

6

Desde nosso nascimento, nós aprendemos com os sujeitos, com os animais, com os espaços, as condutas que devemos ter, a ordem das ocorrências e como geramos algumas reações. Para todas as faixas etárias, mas principalmente para os bebês e crianças pequenas, o corpo é o suporte para conhecer o mundo, utilizando os sentidos (Silva, 2012), desta forma, o corpo é o suporte para nossa leitura de mundo. Nossos sentidos, são então guias para os aprendizados que se iniciam desde cedo, ferramentas de ler o mundo, permitindo experimentar e interpretar as vivências sensoriais que aprimoram a reflexão no e com o entorno.

Silva (2012, p. 222)<sup>6</sup>, debruçando-se sobre a potencialidade das experiências corpóreas de bebês e crianças pequenas, afirma que: “o corpo e o movimento são de natureza social, cultural, biológica, e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá, portanto, na dimensão espaço temporal e histórico social”. E, na sequência, cita Wallon, complementando que o ato motor tem papel fundamental na afetividade e também na cognição dos sujeitos. Sendo o corpo o mediador de nossas interações com o espaço e com a sociedade que também o compõem, a forma como

---

<sup>6</sup> Educador físico e pós-doutor pela UMINHO.

agimos, sentimos e interpretamos está diretamente ligada à nossa experiência corpórea e, para todos nós, isso representa se construir coletiva e individualmente.

Sobre esse aspecto, buscando também ancoragens na Geografia, trazemos ao diálogo Milton Santos, em seu texto “A força do lugar”, quarta parte do livro “A natureza do espaço” (Santos, 2020). Neste recorte, o autor afirma que o corpo assume a forma de uma materialidade sensível diante da interação do indivíduo e do mundo. Percebemos, então, que cada sujeito é em si singular e coletivo, produzindo um lugar que se encontra em comunhão, mas que é distinto de todos os outros do mundo. Nosso corpo, desta forma, serve como um elo entre o indivíduo e as experiências que terá em cada lugar de vivência.

Com nosso corpo podemos sentir cheiros que nos causam repugno, tocar em texturas que não nos agradam, ouvir frequências que doem os ouvidos e tantas outras que os afagam, provar alimentos que comeremos a vida toda e outros que nunca mais vamos levar à boca. Essas experiências, nos marcam positiva ou negativamente, e constituem nossa identidade no decorrer do tempo, sendo que ao mesmo tempo em que lemos o mundo, desde a primeira infância, nos constituímos subjetivamente. O corpo, nesse sentido, nos guia nessas experiências. Segundo Lopes (2018, p.64):

Inicialmente, a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com os objetos, utilizando os sentidos. Nesse primeiro momento, seu espaço é de vivência: compõem-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais desenvolvem-se e tornam-se mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação.

Desta forma, há etapas — não lineares — pelas quais os sujeitos passam em termos de desenvolvimento da noção espacial, utilizando do corpo. Constroem com o tempo relações de vizinhança, perto/longe, ordem, sucessão, noções de interior/exterior, etc.

Lopes (2021, p. 42), chama de altruísmo infantil “a generosidade de se descobrir como um ser de linguagem e que se coloca em diálogo com o mundo”, atentando para o fato de que a linguagem não se detém somente à forma oral, mas no choro, no riso, nos movimentos do corpo, nas expressões faciais, nas formas de comer, lambuzar, manusear, fixar olhares, entre outros. Dessa forma, desde bebês, temos a necessidade de nos comunicarmos com o mundo, ao mesmo tempo em que outros sujeitos nos ajudam a lê-lo, sendo assim, antes mesmo de dominar a leitura da palavra escrita, os bebês e crianças pequenas interpretam diversas manifestações, expressões e estruturas presentes nos grupos e espaços que as cercam. Comunicando-se com o mundo de forma intensa, contínua e própria de sua fase geracional, os bebês e crianças pequenas com frequência questionam nosso *status quo*, solicitando dos demais grupos da estrutura social

modificações em suas ações, espaços e culturas. O fato de ler seu mundo desde o quintal de casa até as instituições escolares nos provocam a pensar nas formas com que o ato de ler acontece na primeira infância, tema que é estopim para a discussão a seguir.

### **Podem bebês e crianças pequenas lerem o mundo?**

A partir da reflexão anterior, partimos do pressuposto de que a leitura do mundo não acontece somente de uma forma, coexistem diversas formas de ler o mundo, entre os diversos modos de viver. Portanto, abordaremos aqui as possibilidades da leitura do mundo na primeira infância.

Segundo Callai (2005), fazer a leitura do mundo é fazer a leitura da vida, ler o que é construído cotidianamente. Desta forma, realizar a leitura do mundo é realizar a leitura da própria vida, interpretando nossas ações cotidianas. Evidencia-se assim a importância de observar, compreender e interpretar a dinamicidade dia a dia, permitindo-nos entender o contexto em que vivemos e as experiências que moldam nossa existência.

Na Educação Infantil, o cotidiano ganha ênfase, justamente porque nos detalhes do cotidiano que, com intencionalidade docente e escuta atenta, as vivências e experiências das crianças pequenas e bebês ganham significado. Nesta etapa da Educação Básica, a rotina tem um peso significativo, são momentos que acontecem todos os dias para organizar a permanência das crianças nas instituições, visando a contemplação do cuidar e educar, duas ações basilares da docência na primeira infância. Segundo o professor Altino J. M. Filho (2021), professor criancista<sup>7</sup>, a rotina não pode ser apenas a repetição desenfreada e frenética do dia a dia nas instituições, mas todos os envolvidos no processo educativo de bebês e crianças pequenas, precisam se deixar surpreender pelo cotidiano. Uma nova teoria, uma nova forma de brincar, uma pergunta que não pode esperar, a curiosidade por um acontecimento interno ou externo. A vivência das crianças, não poderia, desta forma, se submeter à organização institucional. Não basta repetir ações rotineiras, é preciso então refletir sobre o que se faz, sobre a forma que se faz, utilizando também da escuta atenta. Para Bruna Ribeiro<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Denomina-se como professor criancista.

<sup>8</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

[...] escutar e estar atento às necessidades das crianças, nos provoca escutar o contexto educativo, ou seja, olhar, observar, indagar o ambiente educacional como um todo, nos questionando a serviço de que criança ele está, nos colocando como investigadores constantes e permanentes do cotidiano e do contexto educativo (Ribeiro, 2021, p. 111).

A partir da escuta atenta — levando em conta as diversas formas de escutar, já que a criança tem inúmeras formas de se comunicar — é preciso agir, e para tal necessitamos de intencionalidade em nossas propostas, potencializando os conhecimentos prévios dos grupos infantis. Sendo assim, é importante pensarmos na intencionalidade docente, que segundo a BNCC consiste na:

[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Como já citado, o cuidar e o educar aparecem como elementos basilares e indissociáveis nesta etapa, visto que devem ser incorporados no trabalho dos professores durante as vivências cotidianas, levando em conta a escuta atenta às manifestações das crianças e o olhar pesquisador do professor, visando à intencionalidade docente. Para Lopes (2018, p.56) “cuidar e educar, palavras tão caras na Educação Infantil, são marcas e compromissos da nossa espécie consigo mesma e condição essencial para o desenvolvimento das crianças”. Portanto, percebemos a importância de que os professores considerem as leituras de mundo das crianças e ampliem suas experiências, propiciando novas leituras que se somam às de outros contextos, como os familiares, tendo em vista as necessidades básicas das crianças de cada grupo etário. Permeiar os diversos modos de viver, reconhecendo a singularidade dos contextos nos quais nossa vida acontece, traz consigo a potência de perceber as coletividades.

Segundo Callai (2005), ler o mundo da vida nos ajuda a compreender a vida em sociedade, sendo que a tarefa fundamental dos primeiros anos escolares seria, para a autora, aprender a pensar o espaço e, a partir disso, citando Castellar, frisa a necessidade de criar condições para que a criança leia seu espaço vivido<sup>9</sup>. Aqui, encontramos novamente a importância da intencionalidade docente, percebendo-a como potencializadora dos conhecimentos advindos dos contextos de vida de bebês e crianças pequenas. Estando atento às trajetórias percorridas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, registrando sempre que

---

<sup>9</sup> É importante elencar que os primeiros anos da trajetória escolar das crianças acontecem no Brasil aos 4 anos de idade, ou seja, na Educação Infantil. O texto de Callai é anterior à ampliação da idade obrigatória (2014) conforme está sendo considerada neste texto, mas ainda assim traz grandes contribuições e cita esta etapa da educação básica.

possível suas teorias e manifestações sobre o mundo, levando em conta os dois eixos estruturantes e os direitos participativos, são indicativos abordados na sequência.

O documento da BNCC<sup>10</sup>, na etapa da Educação Infantil, trabalha em torno de dois eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras. Dentro destes eixos devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aqui já referidos: brincar, conviver, explorar, conhecer-se, expressar e participar. Considerando esses direitos, o documento se divide em cinco campos de experiências, denominados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir disso, os escritos abordam aspectos significativos para a leitura do mundo quando realizadas pelos bebês e crianças pequenas, como: perceber que suas ações têm reações, conhecer outros modos de vida, conhecer seus próprios limites, respeitar regras de convívio, respeitar diferenças físicas, aprimorar formas de deslocamento (engatinhar, arrastar, pular, correr, saltar...), conhecer as propriedades e características dos objetos, entre outros.

Ter a Educação Infantil em um documento normativo da Educação Básica é de suma importância, apesar disso, é significativo nos termos ao fato de que na primeira infância o ideal seria que os objetivos não ocupassem espaço central, mas sim as vivências das crianças pequenas e bebês. Justamente, porque a avaliação de alcançar, não alcançar e alcançar parcialmente não é de todo significativo nesta etapa, mas sim, as aprendizagens, reflexões e teorias pensadas durante o processo. Ou seja, para a Educação Infantil, as vivências vão além dos resultados. Esta etapa, por sua vez, tem particularidades que a distingue das demais, tanto na organização dos espaços, contextos investigativos, propostas, quanto nas vivências cotidianas, pensadas previamente ou não. Portanto, na Educação Infantil, tudo está interligado, o cuidar e o educar, as práticas cotidianas e as propostas dirigidas, o brincar e o aprender.

Levando em conta essa perspectiva da integralidade, concordamos com Callai (2005) quando nos aponta a necessidade de ver o mundo de forma não fragmentada, atentando para o fato de que o espaço não é um pano de fundo para a vida e não deve ser utilizado, por exemplo, para contabilizar dados desconexos, mas precisa integrar, inclusive, o sujeito que pensa sobre ele. Corrobora-se com a afirmação de Milton Santos (1988, p.8), de que o espaço

---

<sup>10</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que elenca um conjunto de aprendizagens essenciais para cada faixa etária, de forma comum em todo o país e deve ser utilizado como base para pensar/repensar os currículos locais, que irão atender às singularidades de cada lugar do Brasil.

[...] deve ser considerado como um conjunto indissociável do qual participam, de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil, não sendo dividida em disciplinas dentro dos campos de experiência, se apresenta como possibilidade de desenvolver o pensamento complexo, não fragmentado, sendo significativo um planejamento também integrado, “aberto ao inusitado, ao cotidiano” (Souza; Loss, 2019), abordando tanto elementos da vida imediata, quanto reflexos do global no local. Para Lopes (2018, p.41) é importante “olhar para a criança em uma perspectiva interdisciplinar”, com isso, percebemos a necessidade de considerar a criança como sujeito integral, que não está em estado de devir, mas que ocupa na sociedade uma posição estrutural e social, que não se delimita a ser filho (a) dentro da família ou “aluno (a)” dentro das instituições escolares. Neste sentido, a vida dos bebês e crianças pequenas não é dual, ela não é pausada ao adentrar as instituições para continuar fora delas e nem ao contrário. Por conta disso, o ideal seria não desconectar as vivências das crianças em suas casas, bairros e cidades, das vivências nas instituições.

Como podemos então perceber a leitura do mundo dos bebês e crianças pequenas? Observando suas interações e brincadeiras, conseguimos notar as influências das representações sociais incumbidas em suas práticas, sendo que, aos poucos, essas se modificam, criando novas apreensões e formas de agir, quando são agregados novos conhecimentos. Nossa leitura de mundo está, nesta perspectiva, intimamente ligada às representações sociais com as quais temos contato dentro de nossos grupos de vivência, nossa cultura, etc. Moscovici (2007, p. 33) nos aponta que:

Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos.

Desta maneira, as leituras das expressões faciais dos demais, os modos de brincar, as formas de interagir, de se comunicar, as leituras dos espaços, exigindo a adequação de comportamentos, etc. são formas de ler o mundo a partir das nossas concepções prévias. Essas construções mentais prévias moldam a maneira como percebemos e interpretamos o mundo. Segundo o autor, as representações sociais são praticamente materiais, justamente porque ganham força com a coletividade, orientando as interações entre os indivíduos, moldando seus comportamentos e ações. Ou seja, mesmo que fique no campo das ideias, as representações sociais possuem uma materialidade incorporada nas experiências dos indivíduos.

Doreen Massey (2017, p.37), geógrafa britânica que se debruça sobre estudos do espaço,

poder e lugar, afirma, no texto *A mente geográfica*, que carregamos conosco “imagens mentais do mundo, do país em que vivemos, da rua ao lado” e essas imaginações “tem efeitos poderosos sobre as nossas atitudes para com o mundo e sobre o nosso comportamento”. Sendo assim, as representações ou as imagens mentais nos ajudam a ler, desde cedo, os contextos com os quais entramos em contato, o constituindo e sendo por eles constituídos.

Apesar disso, essas representações e imagens mentais são frequentemente questionadas pelos bebês e pelas crianças pequenas, talvez porque em suas vidas, essas formas de compreender o mundo não estejam tão fossilizadas como nos outros grupos geracionais. Lopes (2018) aponta que os sistemas referenciais das crianças não as aprisionam, justamente porque são reveladores de criação. Aqui, fica evidente a importância dos grupos de crianças na manutenção de nossos espaços, pois eles “inventam, arquitetam ou des-arquitetam, aceitam ou rejeitam alguns espaços, seja no campo da percepção ou da representação” (Lopes, 2018, p.67). Desta forma, é necessário, para construir contextos participativos com bebês e crianças pequenas, escutar suas teorias, suas formas de manifestar conforto ou desconforto, insatisfação e desejos.

### **Contribuições da Geografia para a Leitura do mundo na Educação Infantil**

Diante de tudo isso, interessa-nos discutir como a Geografia e seus temas podem potencializar a leitura de mundo de bebês e crianças pequenas dentro e fora das instituições educativas, proporcionando a compreensão do espaço como constituinte de suas vivências.

Segundo Lopes (2018, p.49), “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, a paisagem, portanto, uma unidade vivencial”. Posterior a essa afirmação, o autor cita a teoria histórico-cultural, frisando que ela também é geográfica, justamente porque os marcadores sociais da vida dos sujeitos, relações econômicas, políticas, de gênero, culturais e territoriais, irão interferir nos modos em que as crianças vivem sua infância, aprofundando ainda mais a afirmação de que não existe uma forma de viver a infância, mas encontramos no mundo diversas infâncias, no plural (Qvortrup, 2010).

Os bebês e crianças pequenas vivem o mundo de forma intrínseca, de maneira não fragmentada, ação atribuída por Lopes (2018, p. 67) como “plenitude geográfica”, sendo que esse grupo deixa suas marcas nos contextos com os quais interagem. Para ele, a grande contribuição é a procura pela compreensão das crianças nos espaços vividos, “buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta

suas contribuições”. Escutar atentamente e considerando-as como sujeitos integrais, que possuem direitos de proteção, provisão e participação, é garantir de alguma forma a construção de suas cidadanias e a efetivação dos direitos já prescritos previamente. Mesmo que em muitas paisagens as crianças não se façam presentes, ou não participem, elas deixam suas marcas, exigindo dos adultos uma outra postura com suas formas de brincar, de se fazer presente e de modificar seu contexto. Inclusive, fazem isso modificando nossas escalas, solicitando que nos curvemos, exigindo que vejamos o mundo de outra forma. Esse é o desafio aos adultos.

O exercício que Freire faz, lembrando de seu quintal, se aproxima em nosso entendimento do que o autor Lopes chama de “memórias de infância”<sup>11</sup>, tratando do ato de lembrar marcos significativos da infância. Alguns pontos são citados pelos adultos participantes com frequência, como os lugares de brincadeira, moradia, disposição do espaço (se facilitava ou não encontros com outras crianças), detalhes cotidianos (banho, hora de assistir, hora de brincar) e a reunião com outras crianças. Os relatos revelam uma perspectiva distinta de como as crianças vivenciam, sentem e interpretam o mundo ao seu redor, sendo essa diferente da dos adultos. Por exemplo, em algumas narrativas, a distinção entre os lados direito e esquerdo é feita com base em características singulares, como o fato de os dedos de uma mão estalarem e os da outra não, ou ao descrever que as mãos ficam com “cheiro de verde” após passar pela grama (Lopes, 2018, 2021). Essas percepções vão além do desenvolvimento físico, sendo permeadas por subjetividades construídas nas interações com o espaço.

Na Educação Infantil, em nossa compreensão, as vivências são o centro do processo, sendo assim, precisamos desviar nossos olhares do alcance de objetivos e nos voltar para a potencialidade das vivências dos bebês e crianças pequenas. Durante uma proposta pensada pelo professor, alcançar ou não alcançar o objetivo se torna uma questão obsoleta, justamente porque as crianças e bebês criaram outras formulações, reflexos, teorias, formas de agir, a partir dos materiais e dos contextos investigativos prévios. Desta forma, o que ganha potência é o processo de investigação desse grupo sobre o mundo. Para Vigotski (2006) a vivência, é a indissociabilidade do meio e da personalidade, ou seja, a vivência se encontra na junção entre situação, meio, tempo histórico, subjetividade e características da personalidade, portanto, “a vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade” (Vigotski, 2006, p. 383, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Levando em conta a importância das vivências, é preciso trazer à tona a potência do

---

<sup>11</sup> Prática na qual adultos participantes do GRUPEGI — Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância- GRUPEGI (CNPq/UFF-UFJF) — foram convidados a falar sobre lembranças de suas infâncias.

<sup>12</sup> Texto original: la vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, com uno u otro momento de la realidad.

espaço geográfico nessas experiências. Para Lopes (2018), é necessário compreender o espaço geográfico como fruto dos processos vivenciais e, com isso, perceber que as crianças não somente cruzam pelo espaço, mas o modificam, interferindo no lugar que moram, nas instituições de Educação Infantil, nos locais públicos, etc. Corroborando com essa ideia, Callai (2005) ressalta a importância de conhecer o mundo, o lugar em que vive, para compreender quais as relações que ali se estabelecem, compreender sua singularidade diante de um mundo que tende a homogeneizar. Apesar disso, também aponta que não é necessário hierarquizar esse processo ampliando as escalas sequencialmente, mas conectando-as, o que indica a complexidade.

A partir das vivências já destacadas é que os bebês e crianças pequenas se inserem em um mundo letrado desde cedo, levando em conta que a Educação Infantil não tem como foco alfabetizar as crianças. E, portanto, não precisa se deter nisso, visto que os documentos orientadores, como BNCC e DCNEI, não evidenciam tal atribuição, valorizando outras vivências essenciais e necessárias para essa fase — sendo que isso aparece em outra etapa, a do Ensino Fundamental. Mas aqui está, em nossa percepção, a potência da Educação Infantil. Ela concretiza a afirmação de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, e que ler o mundo auxilia ler a palavra posteriormente. Isso acontece justamente porque a leitura do mundo exige das crianças condutas curiosas, reflexivas, de ancoragem em conhecimentos prévios e de insistência, o que em outro momento a leitura da palavra também exigirá. 14

Utilizamos aqui algumas fotos de acervo pessoal, advindas das propostas realizadas na Educação Infantil, durante a docência no decorrer dos anos. Essas fotos nos auxiliam a refletir constantemente sobre as práticas de bebês e crianças pequenas e registrar suas manifestações. Aqui selecionamos algumas para exemplificar o fato de que, durante as vivências, os grupos demonstram que compreendem a organização do mundo e mesmo em momentos não dirigidos utilizam-se de objetos, espaços, materiais, etc. para representar suas experiências, recriando inúmeras outras. Selecionamos alguns registros, nos quais em três situações distintas, bebês demonstram sua capacidade de ler o mundo, oferecendo alimentos, segurando bebês e fazendo comida.

Fotografias 1, 2 e 3 - Crianças brincando em contextos investigativos



Fonte: acervo pessoal de Maria Luiza de Souza.

Nessas propostas, não houve orientação adulta do que fazer, mas, lendo a materialidade dos contextos preparados, as crianças foram ancorando experiências anteriores, incluindo-as nas brincadeiras. Aqui, é necessário o olhar/escuta atento dos professores para potencializar essas vivências e ampliar os conhecimentos de mundo dos bebês e crianças pequenas. A partir disso, tomamos como significativa a incorporação na Educação Infantil, de alguns temas e apontamentos feitos pela Geografia durante seu desenvolvimento enquanto campo de estudos. Para Lopes (2018), são necessários alguns elementos balizadores dos currículos desta etapa e entre eles destacamos um significativo quando se trata das leituras de mundo pelo viés da Geografia na Educação Infantil:

Considerar a historicidade e a geograficidade das crianças entendidas como sujeitos que vivem um tempo e um espaço, com contextos culturais singulares, valorizando a diversidade de infâncias presentes nas várias escalas espaciais (local, regional, global...) e temporais (passado presente e futuro) (Lopes, 2018, p.77).

15

Na Educação Infantil a Geografia não necessita aparecer de forma isolada, pelo contrário, ela precisa ser integral e reconhecer ao mesmo tempo a criança em sua integralidade. Segundo Lopes (2018), esta área do conhecimento deve se juntar a outros saberes e transitar nos espaços da Educação Infantil, para que suas formas de olhar se transformem em “novas formas de ler o mundo em que vivemos, em uma nova cidadania” (Lopes, 2018, p.77). Portanto, pensamos que o cotidiano das instituições necessita levar em conta a organização do espaço e do tempo, as vivências e as intencionalidades docentes.

O autor aponta ainda a necessidade de alcançar uma dimensão pedagógica que promova o respeito à condição humana, sem se restringir ao espaço das salas de aula, mas considerando a totalidade de ambientes que compõem a instituição. Consideramos, também, que pensar uma educação integral para sujeitos integrais é pensar além do espaço das instituições escolares, mas conectar suas vidas com as práticas pedagógicas, justamente para não minimizar os contextos, mas conectá-los, estimulando o pensamento complexo e a compreensão de mundo em sua

totalidade. Para as crianças, segundo Lopes (2018, p. 87) “o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade” e em suas vivências, elas constroem outros espaços dentro do espaço, criando novas funções para objetos antigos, reconhecendo suas diferenças diante de outros grupos geracionais e compreendendo a ligação entre suas ações e as reações consequentes.

Para Paganelli (1992, p. 231-232), geógrafa, doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, debruçando-se na compreensão de espaço geográfico pelas crianças, existem algumas noções básicas da Geografia que devem ser abordadas na Educação Infantil, sendo elas: a noção de grupo social, de espaço e de tempo. Segundo a autora, “no grupo social, a criança inicia o reconhecimento da identidade, da individualidade pessoal e do grupo”, pensar o espaço por sua vez “significa saber ver as paisagens, saber sentir o aroma e os odores do ambiente, saber expressar espacialmente, desenhando, pintando, cartografando os espaços”, no tempo, é preciso refletir sobre “o tempo do espaço social a desvendar, tempos na sociedade, tempos da natureza”.

Sendo assim, a Geografia, a partir das reflexões feitas acima, tem contribuições significativas para que bebês e crianças pequenas, na Educação Infantil, constituam as suas vivências. Vivências que são importantes para a compreensão do mundo em que vivem, considerando as suas regras, seus limites e suas potencialidades, e para que aprimorem dessa forma, suas leituras do mundo.

## **Conclusões**

Diante das reflexões sobre a leitura do mundo em Freire, dos apontamentos feitos sobre os grupos infantis e da potência de suas vivências em seus lugares de convívio, considerando a Geografia como parceira nos processos de reflexão e transformação do mundo, podemos constatar que essa etapa da Educação Básica tem como pilar a construção coletiva do cotidiano. Para tanto, levando em conta as vozes dos sujeitos envolvidos neste processo, é preciso mapear quais são as leituras de mundo prévias das crianças e potencializá-las. Escutar as crianças e evidenciar seus conhecimentos não tornará o papel do professor obsoleto, sendo que é exatamente este seu trabalho. Quer dizer, evidencia o seu olhar de respeito diante dos bebês e crianças pequenas, efetivando a garantia dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem: conviver, brincar, participar, conhecer-se, expressar e explorar. Assim, busca construir as possibilidades para dar conta do que é esperado e proposto para esta etapa da educação formal.

É fundamental, então, modificar nossos olhares diante dos bebês e crianças pequenas, respeitando suas potencialidades em ir além das tradicionais leituras de mundo em um percurso

conjunto com as crianças. Concordamos com Lopes (2018) quando afirma que a Geografia pode dessa forma propiciar uma infinidade de confabulações, ligadas intimamente ao cotidiano, possibilitando que bebês e crianças pequenas transitem entre escalas, experimentem espaços e tempos que as constituem e são constituídos por elas, “vivência de si, dos outros, dos espaços geográficos e dos tempos históricos” (Lopes, 2018, p.86).

A interação com os grupos infantis durante a docência e os aportes da Geografia da Infância, bem como da Sociologia da Infância, da Pedagogia, entre outras áreas, nos fazem compreender a capacidade dos bebês e crianças pequenas em ler o mundo. O que remete a reconhecer formas de agir, recriando-as, inquietando nossos saberes mais “verdadeiros”, (re)arquitetando espaços de vivência, modificando funções de objetos, questionando o tempo cronológico. E, entre tantas outras coisas, interrogando nossa postura diante do que acontece no mundo, com os seus movimentos e os fazeres das vidas humanas. Já não é mais possível considerar a criança como um copo vazio a ser preenchido, é preciso reconhecer a quantidade de saberes advindos de seus contextos para potencializá-los como conhecimento sistematizado nas instituições de ensino.

Por fim, frisamos que os tempos e espaços produzidos, sentidos, construídos e reconstruídos pelas crianças, são diferentes dos nossos, e também por conta disso, o cotidiano ganha força. Precisamos saber escutar de forma respeitosa as manifestações de bebês e crianças pequenas quando nos dizem quais espaços preferem, com o que desejam brincar, quanto tempo desejam brincar, quais alimentos querem comer, como desejar comer, etc. justamente, visando a intensidade das vivências com os espaços, tendo um tempo diferente do cronológico. Segundo Lopes (2021), é preciso “desacostumar espaços e tempos” e, sem dúvida, são os espaços desacostumados que acolhem e potencializam as leituras de mundo dos grupos infantis. Nestes processos consideramos importante, inclusive, a discussão com estes sujeitos, acerca dos limites e condições para viver a vida no lugar em que estão e estabelecer as regras no coletivo da vida vivida. A Geografia tem muito a contribuir com seus aportes teóricos e experiências de pesquisadores.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino

fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, ago. 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar as geografias*. São Carlos: Pedro&João, 2021. 199 p.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2021.

MASSEY, Dorren. A mente geográfica. *Geographia*, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio 2017.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços e os tempos. *Revista Terra Livre*. São Paulo, n. 11/12, p. 225-236, 1992.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 40, p. 777 - 792, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

18

RIBEIRO, Bruna. *A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta*. 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. Espaço geográfico como categoria filosófica. *Terra Livre*, n. 5, p. 9-20, 1988.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

SILVA, Maurício Roberto da. "Exercícios de ser criança": o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (org.). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; LOSS, Adriana Salete. O planejamento por teias: inspirações para possibilitar as experiências na educação infantil. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (org.). *Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)*. Curitiba: CRV, 2019. p. 191-204.

VIGOTSKI, Lev. Semyonovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

---

Maria Luiza de Souza

Professora da Educação Infantil na Escola Básica Municipal Vila Rica, em Chapecó-SC. Mestranda em Geografia/PPGGeo na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/Erechim, SC/RS, Brasil. Pedagoga pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Grupo de Estudos Territoriar, da Secretaria de Educação de Chapecó. Pesquisa os temas: cidadania infantil, direito à cidade, educação na infância.

Endereço profissional: EBM. Vila Nova, S/N-Vila Rica, Chapecó- SC- Brasil.

Email: marialuizauffs@gmail.com

Helena Copetti Callai

Graduação em Estudos Sociais (FAFI/FIDENE) e Geografia pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do SUL (UNIJUD). Possui Mestrado e Doutorado em Geografia pela USP-SP; Pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM) - Espanha. Professora titular aposentada na UNIJUI. Professora e orientadora no mestrado em Geografia do PPGGeo/UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul - Chapecó- SC- Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Metodologia e Ensino de Geografia e Ciências Sociais-EMGEOCS. Autora de livros e artigos sobre Educação Geográfica e Formação de Professores. Pesquisa e orienta sobre Ensino de Geografia e Estudos Sociais, Cidade, Cidadania, Epistemologia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ/CNPq Nível 1 D.

Email: copetti.callai@gmail.com

Recebido para publicação em 04 de abril de 2024.  
Aprovado para publicação em 03 de maio de 2024.  
Publicado em 14 de maio de 2024.