

O DESENHO DO URBANO E DO RURAL FEITO POR CRIANÇAS NA BAIXADA FLUMINENSE

Clézio dos Santos

Prof. Adjunto II de Ensino de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do PPGGEO/UFRRJ
clezio.santos@ig.com.br

A pesquisa que apresentamos é fruto das questões levantadas na permanência do ensino de Geografia nos cursos de licenciatura em Pedagogia, envolvendo um pouco de suas preocupações e indagações presentes na formação desses educadores que estarão diretamente envolvidos com a infância na instituição escolar, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra questão relevante da pesquisa, ela se desenvolve numa região periférica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro denominada Baixada Fluminense. Um território de inúmeros conflitos sociais e culturais que marcam indiscutivelmente a apropriação de espaços, lugares e paisagens distintas pelas crianças.

A pesquisa contou com o apoio da FAPERJ e se desenvolveu no Colégio Estadual Arêa Leão no Bairro da Posse na cidade de Nova Iguaçu que fica distante do centro, seu acesso se dá pelas vias de circulação rodoviária. O texto tem como objetivo analisar como crianças da Baixada Fluminense percebem o seu lugar por meio de desenhos do urbano e do rural além da escuta.

O texto procura desvendar o lugar da pesquisa incluindo a Baixada Fluminense, Nova Iguaçu, o bairro da Posse e a escola. Neste desvendar não seguimos a concepção dos círculos concêntricos. A escola é a baixada, é Nova Iguaçu e a Posse. Temos a análise dos desenhos do urbano e do rural feitos pelas crianças, tendo como referenciais Goodnow (1983), Kincheloe (1997), Vasconcellos (2005, 2008) e Santos (2002).

Desvendando os lugares de pertencimento

Nossa pesquisa é qualitativa apresenta um caminho que possibilita compreender os processos humanos pelo olhar dos sujeitos pesquisados, as crianças moradoras do bairro da Posse. Assim, assumimos esta perspectiva de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16) em que “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”.

Esse momento de inserção na escola municipal foi feito ao longo do segundo semestre de 2014 durante o projeto desenvolvido com o apoio da FAPERJ, numa parceria entre o Colégio Estadual Arêa Leão no bairro da Posse em Nova Iguaçu na Baixada Fluminense com o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu.

Em realidade, fazer a pesquisa com os sujeitos, e não apenas para ou sobre eles é muito mais do que um mero clichê para quem faz pesquisa qualitativa. É encarar as próprias situações de pesquisa como interações humanas e, portanto, processos de aprendizado e desenvolvimento mediado de todos os envolvidos – inclusive o pesquisador. Portanto, assumimos uma postura política de que nega a neutralidade científica, ainda mais quando se é parte da própria pesquisa. (COSTA, 2010, p.86).

Dentro da perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano não é tratado como linearidade, mas como processo em constante transformação, enraizado na sociedade e na cultura. Tal reflexão não nos permite pensar a infância ou as crianças como um estágio da vida do sujeito, que evoluirá para estágios mais avançados de desenvolvimento com o passar do tempo. Simplesmente porque a experiência humana no mundo não deve ser demarcada cronologicamente. Quando se estuda somente a história cronológica, negam-se os outros tipos de história. Isso não nos garante a compreensão das intensidades e significações que tal movimento traz para os sujeitos.

Vigotski, inserido no contexto russo pós-revolução de 1917, enfatiza a dimensão revolucionária do desenvolvimento humano, como componente da evolução:

[...] Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retorne, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento. (Vigotski, 1998, p. 96).

As mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança na visão de Vigotski, pudemos acompanhar sobre o conhecimento acerca da geografia enquanto conhecimento e domínio dos alunos da escola municipal no Carmari, elas partiram do desconhecimento quase que completo o que seria um conhecimento com geografia até a possibilidade da construção de um conhecimento chamado geografia representado pelo desenho.

Cada momento da vida humana deve ser tratado em sua plenitude, como um momento uno em que as particularidades das experiências vividas causam constantes revoluções nos processos de humanização dos sujeitos, de acordo com suas particularidades. É preciso ressaltar, contudo, que não se trata de um mero acúmulo de experiências. Se o contato com o mundo é mediado pelo outro, produz aprendizados que culminam na humanização do sujeito. Sendo assim, o desenvolvimento humano deve ser visto como um encadeamento de rompimentos, de intensidades que variam de acordo com os contextos e para cada sujeito, tornando-o único. (COSTA, 2010, p. 93).

Toda criança é criança a partir das concepções e práticas que em cada lugar indicam o que é próprio de ser criança. Essa visão peculiar sobre o que é ser criança é

definida por limites que circunscrevem essa condição e desenham a passagem da meninice, se não à vida adulta, a uma condição que não mais comporta tal identidade.

Esses limites são indicativos do lugar social destinado às crianças. Esse lugar também tem uma materialidade espacial. É identificado nos espaços destinados, ou vedados, às crianças. Alguns desses espaços são concebidos para uso exclusivo ou preponderante das crianças. Tais espaços são a expressão de uma visão invariavelmente adultocêntrica do que seriam as necessidades das crianças. São, portanto, territórios para crianças. Um desses territórios é a escola – neste estudo, especificamente, a que atende à criança até seis anos de idade. (VASCONCELLOS, 2005, 179-180).

A pesquisa levantou por meio da escuta das crianças que moram no bairro do Carmari em Nova Iguaçu os seguintes apontamentos: O bairro está na Baixada; O bairro tem morros por todos os lados; as crianças escondem o fato de morarem nos morros; qual a relação das crianças do bairro Carmari com o centro de Nova Iguaçu.

A especificidade de um lugar é continuamente reproduzida, mas não é uma especificidade resultante de uma história longa, internalizada como nos aponta Massey (2000).

Há várias fontes dessa especificidade – da singularidade do lugar. Há o fato de que as relações sociais mais amplas, nas quais o lugar se encaixa, são também geograficamente diferenciadas. A globalização (na economia, na cultura, ou em qualquer outra coisa) não acarreta simplesmente a homogeneização. Ao contrário, a globalização das relações sociais é outra fonte (da reprodução) do desenvolvimento geográfico desigual e, assim, da singularidade do lugar. Há a especificidade de que cada lugar é a mistura distinta das relações sociais mais amplas com as mais locais. Há o fato de que essa mesma mistura em um lugar pode produzir efeitos que não poderiam ocorrer de outra maneira. Finalmente, todas essas relações interagem com a história acumulada do lugar e ganham um elemento a mais na especificidade dessa história, além de interagir com a própria história imaginada como o produto de camadas superpostas de diferentes conjuntos de ligações tanto locais quanto com o mundo mais amplo (MASSEY, 2000, p. 185).

Entender a Baixada Fluminense como lugar onde se desenvolve a pesquisa é fundamental. Essa necessidade especialmente para contextualizar o cotidiano vivenciado por educadores e educandos em nossa pesquisa.

A Baixada Fluminense que consideramos neste trabalho corresponde à parte do Recôncavo da Guanabara – Nova Iguaçu e Duque de Caxias – e os municípios emancipados a partir do desmembramento desses territórios: Belford Roxo, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti, que correspondem à regionalização com enfoque histórico-cultural, visão semelhante à de Magalhães, et. Al. (2013). Veja Figura 1.



Figura 01: Baixada Fluminense

O desenho do urbano e do rural feito por crianças do Bairro da Posse na Baixada Fluminense

Os desenhos são ao mesmo tempo “naturais” (espontâneos) e “imitativos” (copiativos), são construídos de dentro para fora, passando pelo que Kincheloe (1997) denomina de reino cognitivo.

De acordo com Santos (2000, p.17):

Para este raciocínio ter fundamento, devemos entender os desenhos das crianças como componentes do desenvolvimento geral do conhecimento da criança. Os desenhos revelam muito sobre a natureza do pensamento humano e a sua capacidade de resolver problemas.

Quando lidamos com desenhos, estamos lidando com o aspecto visual do pensamento e da memória. Os estudos de comunicação têm se concentrado principalmente sobre os vocabulários, esquecendo o mundo visual.

O desenho reformula e recupera o potencial informacional do mundo, trazendo uma comunicação diferente da escrita, a visual. Os desenhos não são fixos e envolvem momentos de percepção que são construídos sucessivamente (pela ação) para resultar numa expressão gráfica. A compreensão da natureza dessa ação envolve a percepção e a representação gráfica, numa tentativa de traduzir este ato. Devemos nos esforçar mais para entender essa “tradução”, já que deste ato é que surgirá o desenho.

Goodnow (1983) assinala três momentos importantes sobre os estudos do desenho infantil. O primeiro no início da década de 1930, com os estudos longitudinais e a possibilidade de descrever a mudança como uma transição entre desenhar “o que se vê” e desenhar “o que deve estar ali”. Estes estudos procuravam um modo de descrever o desenvolvimento e a passagem do “ver” e “conhecer”, que eram qualidades distintas entre si. O segundo momento de interesse pelo desenho infantil deu-se ainda durante a década de 1930, refletindo preocupações educacionais, trabalhando com as habilidades pictóricas e seu desenvolvimento. O terceiro momento foi por volta de 1950, com o grande interesse por parte da Psicologia do Desenvolvimento, com seus testes e medidas prescritivas. Uma ordem expressa e formal tomava conta da análise dos desenhos. Eles eram empregados como índices de nível intelectual e de estados emocionais.

Apesar desses momentos de interesse pelo desenho infantil, enfatizados por Goodnow, ficam muitas dúvidas e há muito para compreender sobre os desenhos.

Grande parte do que conhecemos é fragmentado, razão pela qual, temos grandes dificuldades em trabalhos de pesquisas como este. Consideramos como desenho os seguintes: realizar a expressão gráfica, copiar formas geométricas, reproduzir alfabetos; copiar e fazer mapas, garatuchas e símbolos. Todos possuem traços comuns e semelhanças e marcam áreas distintas: Artes, Linguagem, Geografia. Devemos procurar conceitos que unam estas áreas distintas. Nossa meta deve ser as semelhanças e os traços comuns, caso contrário, teremos um longo caminho talvez com pouco êxito.

Com base em Goodnow (1983), discutiremos duas formas mais comuns de possíveis relações.

Os desenhos do espaço urbano destacam elementos sistematizados e ícones do espaço urbano, destacando as edificações, ruas com muitos automóveis, pessoas circulando. O adensamento espacial está presente. Estes elementos estiveram em 85% dos desenhos feitos durante as duas oficinas realizadas com crianças na idade de 12 e 14 anos no Colégio Estadual Arêa Leão, podemos constatar nos desenhos A, B, C, D e E. Veja figuras 02, 03 e 04.

Os outros 15% apresentam desenhos que fogem das representações já comentadas anteriormente como o desenho F onde temos uma representação que se difere muito das demais, onde é representado a praia com um calçadão e uma avenida, indicando a presença do urbano, além de elementos que não apareceram em outros desenhos como o guarda-sol e a cadeira de praia (vazia), destaca-se também nesse desenho a presença humana indicada por uma pessoa nadando no mar e um barco com outra pessoa.



Figura 02: Desenho A



Figura 03: Desenho B

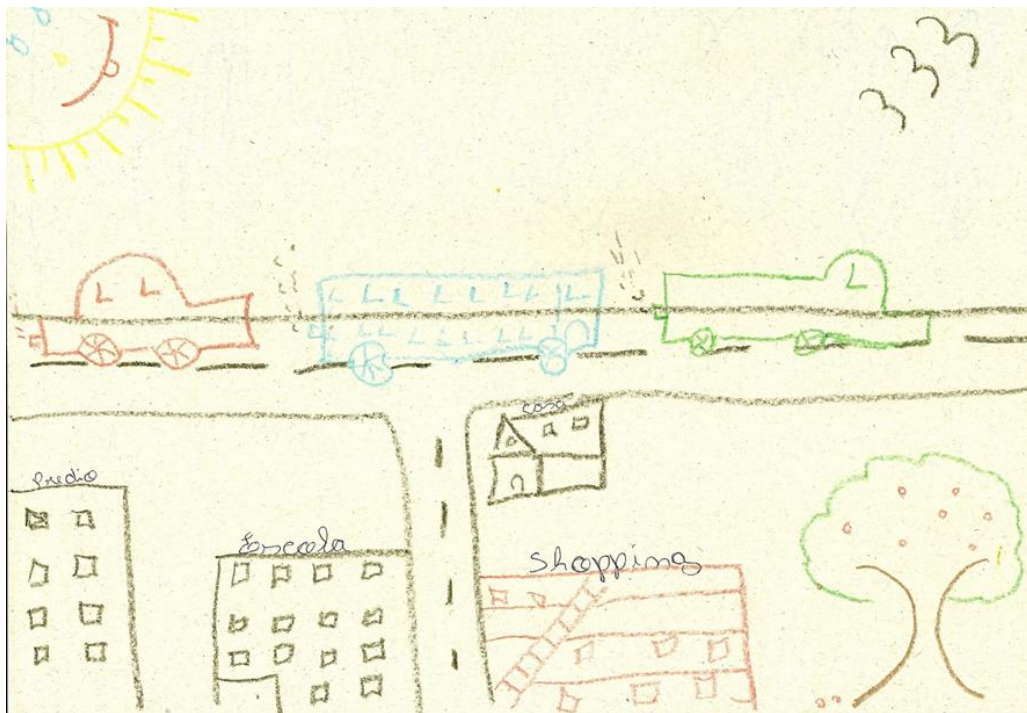


Figura 04: Desenho C

Nos desenhos B e C (Figuras 03 e 04) temos a representação dos prédios identificados com suas funções urbanas como prédio, casa, entre outros. Isso foi recorrente destacando elementos presentes no cotidiano dos alunos como a escola, o shopping e até mesmo o corpo de bombeiros presente no caminho que o aluno faz para chegar a escola.

Uma via de circulação muito intensa está presente em na maioria dos desenhos, quando indagados sobre eles alguns alunos indicavam a presença de avenidas e outros indicavam claramente a Rodovia Presidente Dutra que esta bem próxima ao Colégio Estadual Arêa Leão, cerca de 300 metros. Esta via tem uma relação direta com o bairro e com o cotidiano dos alunos onde muitos trafegam diariamente ou cruzam a rodovia sobre o viaduto da Posse.

No desenho D (Figura 12) temos duas coisas que chamam muito a atenção, uma é a divisão do urbano entre área plana com ocupação de prédios e a área de morro coberta com inúmeras habitações. O arruamento está presente mas não aparece como sequência imediata, podemos fazer um paralelo com a urbanização da região metropolitana do Rio

de Janeiro, densamente verticalizada nos bairros junto a orla e com a extensão do tecido urbano saindo de áreas mais planas e chegando nas áreas elevadas denominadas de morros cuja ocupação é intensa em quase toda a RMRJ e em especial na Zona Sul.

Outro elemento que este desenho representa são os grafites nos prédios, registrando pelo autor essa linguagem muito presente no espaço urbano e que tanto se destaca na paisagem urbana, criando um código social próprio de domínio de grupos em determinados territórios.



Figura 05: Desenho D

O desenho E (Figura 06), representa o espaço urbano no período noturno onde o local do lazer e o número de pessoas próximas a esse lugar se destacando inclusive com o comércio de camelôs típicos desses locais vendendo bebidas e lanches. Ao lado da casa de lazer denominada de Balada aparece um hotel.



Figura 06: Desenho E



Figura 07: Desenho F

Já no desenho G, H e I (Figuras 08 e 10), temos em detalhes elementos presentes nos desenhos como arruamento com automóveis, prédios e casas com parquinhos no fundo, pessoas brincando nos jardins e os jardins com um número elevado de áreas verdes e flores. O urbano vivenciado por esses alunos apresenta uma contradição onde elementos típicos do urbano como as edificações e casas estão presentes e são representados e eles pouco presentes, mas idealizados como o desenho aflora nas representações como as áreas de lazer, a arborização e jardins. Elementos esses desejados, porém muito escassos no urbano da Baixada Fluminense.



Figura 08: Desenho G



Figura 09: Desenho H

O desenho do Espaço Rural

O desenho do espaço rural reúne representações semelhantes em 90% dos desenhos, os conjuntos visuais representam uma imagem de áreas rurais idealizadas ou vivenciadas na memória dos alunos. É curioso saber que a Baixada Fluminense e especialmente o município de Nova Iguaçu tem sua organização espacial presa a atividade agrícola efetivada nestas terras especialmente com a plantação dos laranjais nas fazendas. Até mesmo o bairro que a escola se encontra é uma dessas antigas fazendas e o prédio mais antigo que é a capela da Posse, era a capela da sede da fazenda.

Esses conjuntos visuais como a vegetação, os morros, as nuvens, a plantação, entre outros, se repetem e estão presentes nos desenhos: J, K, L, M e N (Figuras 10, 11, 12, 13 e 14).



Figura 10: Desenho J



Figura 11: Desenho K

O desenho L (Figura 13), representa tipicamente o espaço rural bucólico com casa no campo, árvores frutíferas, muito sol e pássaros.



Figura 13: Desenho L

No desenho M (Figura 14), o rural apresenta-se com uma unidade produtora agrícola muito bem organizada, com plantações, pastagens, sede da propriedade e criação de animais como aves e cavalos. A presença da cerca é marcante e predomina com elemento organizador do espaço.



Figura 14: Desenho M

O desenho M temos uma representação romântica do espaço rural no período noturno com o céu todo estrelado e a presença marcante da lua. A casa, a vegetação e a criação de aves como marcas registradas desse espaço.

No desenho N (Figura 15, temos a representação de um espaço rural com alguns benefícios como a energia elétrica, algo de destaque na casa pois a paisagem é representada no período noturno além da lâmpada externa raios de energia elétrica emanam das frestas da porta e da janela. Um desenho bastante curioso pelos elementos destacados no primeiro plano.



Figura 15: Desenho N

No desenho O (Figura 16), animais e aves são registrados como é o caso da serpente (que apareceu apenas nesse desenho), das aves que marcaram presença em 70% dos desenhos, além de cavalos e outros animais que também a incidência da representação foi escassa.



Figura 16: Desenho O

No desenho O (Figura 16) temos uma serpente representada em meio a vegetação. Algo que demonstra um conhecimento maior por parte do aluno sobre esse espaço rural especialmente o do município de Nova Iguaçu que ainda contém áreas ainda com bastante vegetação.

As crianças moradoras do bairro da Posse tem vergonha de onde moram. Esse sentimento dúbio de aversão e aproximação do lugar também está presente no trabalho de Dias (2013). A autora também utiliza o desenho como linguagem gráfica e se apoia em Vigotski (1994).

Segundo Vigotski (1998, p. 149), “o desenho é uma linguagem gráfica e que surge tendo base na linguagem verbal”. A partir desse ponto de vista, a ideia metodológica foi compreender, por meio dos desenhos, como os alunos concebem a ideia de favela na perspectiva da geografia humanista. (DIAS, 2013, p.1035).

Traçamos um paralelo entre a favela com as áreas de morro no bairro do Carmari em Nova Iguaçu, reconhecendo suas especificidades. As crianças por meio de suas vivências, todas identificam a sua moradia, mas pela imagem construída de forma negativa pelos meios de comunicação que reforçam os morros como lugares perigosos, elas passam a “esconder o seu endereço”.

As crianças muitas vezes pelo sentimento de vergonha de dizer que moram nos morros, dão endereço errado para que não saibam aonde residem. Até mesmo quando desenham procuram não representar o morro com diferenciação.

Considerações finais

O estudo de Geografia da Infância deve permitir aos discentes a concepção de sua posição no conjunto das relações da sociedade com “a natureza e como suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza” tem consequências, não só para si como para a sociedade também. Seja na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia pode e deve ter

como objetivo mostrar ao estudante que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, em movimento o qual todos fazem parte. A criança é um membro participante desse processo amplo e plural.

Dessa forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia. (LOPES, 2013, p.290).

Como diz Cavalcanti (2002, p.37) “o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física.” Por isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidade e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço.

A perspectiva do desenho das crianças como expressão cultural presente em trabalhos como de Santos (2000, 2002) e Dias (2013) não admite o empobrecimento do desenho infantil, mas entende que a criança reconhece a forma de representar graficamente sua cultura e deseja aprendê-la em ritmos próprios, de cada criança e cada grupo social. O desenho é uma linguagem gráfica própria que tem seus próprios códigos. Dessa forma os desenhos das crianças da Baixada Fluminense expressam sua espacialidade e acima de tudo o conflito existente no território, o lugar é negado e sua linguagem gráfica denuncia discursos sociais excludentes presentes nas áreas periféricas. A escuta atenta das crianças enquanto os desenhos são produzidos e após a sua produção são fundamentais para entender a expressão cultural das crianças.

Referências

- BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. 1ed. Niterói: EdUFF, 2008.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.
- COSTA, B. M. F. **Crianças e suas Geografias**: processos de interação no meio técnico-científico-informacional. Dissertação de mestrado em Educação. UFF, 2010.
- DIAS, J. M. T. Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1029-1048, out./dez. 2013.
- FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GOES, H. A Baixada Fluminense. **Revista Clube de Engenharia**. Número 67, maio-julho, Rio de Janeiro, 1940.
- GOODNOW, J. **El dibujo infantil**. 3ª ed. Madrid: Ed. Morata, 1983.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. (Tradução Nize M. C. Pellada). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, J. J. M. e VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

- LOPES, J. J. M. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.
- LOPES, J. J. M. e VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.
- LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância In: LOPES, J. J. M.; ANDRADE, Daniela B. S. Freire (Org.). **Infância e Crianças**: lugares em diálogos. Cuiabá: EDUFMT, 2012.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.22, n.49/1, p.283-294, maio/ago.2013.
- LYNCH, Kevin. **The Image of the City**. Cambridge: M. I. T. Press, 1960.
- MAGALHÃES, A. L. et. Al. **Alma(naque)...da Baixada!** Rio de Janeiro, APPH, CLIO, 2013.
- MASSEY, Doreen. La conceptualización del espacio y la question de la política en un mundo globalizado. Anotações da palestra proferida na Universidade Federal Fluminense, Niterói, 26 set. 2005.
- MASSEY, Doreen. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto (Org.). O espaço da diferença. Campinas: Papirus, 2000.
- MENDES, R. S. Paisagens Culturais da Baixada Fluminense. USP, FFLC, **Boletim CX, Geografia**, n.4, 1948.
- OLIVEIRA, R. S. (org.) **Baixada Fluminense**: novos estudos e desafios. Rio de Janeiro, Paradigma, 2004.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SANTOS, C. **O desenho feito por alunos do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, IG/UNICAMP, 2000.
- SANTOS, C. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos.
- PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p. 195- 208.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. R. M. R. e SARMENTO, M, J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, Junqueira & Martin, 2007.
- SEVERINO, M. A. **O Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: O estudo de caso da Escola Municipal Luiz Lemos no bairro do Carmari em Nova Iguaçu. Monografia de Pedagogia. Nova Iguaçu, UFRRJ, 2014.
- SIMÕES, M. R. **Ambiente e Sociedade na Baixada Fluminense**. Mesquita, Entorno, 2011.
- SIMÕES, M. R. **Cidade estilhaçada** – reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. Mesquita, Entorno, 2007.
- TAVARES, O cinza que se expande pelo verde que se vende: geração de estratégias através de condições de conflitos na Baixada da Guanabara. **Anais XVI EMG**, Porto Alegre, AGB, 2010, p.1-9.
- TORRES, G (org.) **Baixada Fluminense**: A construção de uma história. São João do Miriti, IPAHB, 2004.
- TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

- TUAN, Y. **Topofilia**: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo: Difel, 1980. 288p.
- TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.
- VASCONCELLOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. Tese de doutorado em Educação. UFF, 2005.
- VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, XXI (71), 23-44; jul. 2000.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTIEV, A.N. **Estudos sobre a história do comportamento**: símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.