

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA DO CARMO GODOI

**A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS A  
PARTIR DO CONCEITO DE LUGAR**

GOIÂNIA  
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Maria do Carmo Godoi

Título do trabalho: A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Maria do Carmo Godoi  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

Eliane Rodrigues Oliveira  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 03 / 05 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

MARIA DO CARMO GODOI

**A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS A  
PARTIR DO CONCEITO DE LUGAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda

GOIÂNIA

2019

Godoi, Maria do Carmo

A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar [manuscrito] / Maria do Carmo Godoi. - 2019. CLXXII, 172 f.

Orientador: Prof. Elson Rodrigues Olanda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2019.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Pensamento geográfico. 2. Ensino de Geografia. 3. Lugar. 4. Representação cartográfica. 5. Anos iniciais. I. Olanda, Elson Rodrigues, orient. II. Título.

CDU 911.3



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e seis dias de março de 2019. As 14:30, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada: **A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DO CONCEITO DE LUGAR**, da mestranda **Maria do Carmo Godoi**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada

Não aprovada

Observações:

---

---

---

---

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 26 de março de 2019.

Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes (IESA/UFG) – Membro externo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido a graça de inquietar meu coração para, depois de trinta anos de profissão, ainda ter a consciência de que nunca é tarde para aprender. Em sua infinita misericórdia e bondade, concedeu-me o dom da vida, da sabedoria e da persistência para que chegasse até aqui.

Registro algumas singelas palavras de agradecimento a todos aqueles que me ajudaram a suavizar meus passos durante esta caminhada, que concretiza a realização de um sonho. Essas pessoas me fazem ter certeza de que, por maior que sejam os desafios, não estamos sozinhos e viver vale a pena.

À minha família, por ter me incentivado e por não medirem esforços para amparar-me, de maneira que as lágrimas, muitas vezes derramadas nas madrugadas dos hospitais, não fossem pesadas demais e me impedissem de continuar na minha luta e chegar ao meu destino. A ela, o meu eterno agradecimento.

À minha filha amada Lays, por ser meu ponto de referência, equilíbrio, luz e motivo para nunca desistir de realizar meus sonhos. Obrigada por ser a mão que afaga, os braços que me acolhem, o coração que acalma minha alma. A você, meu eterno amor.

Ao meu esposo e companheiro de vida, Jurandir, por caminhar comigo nas horas de alegria, de tristezas, de incertezas. Sou grata pelas palavras de incentivo ditas no silêncio de seu abraço e que muito contribuiu para a trajetória de luta que culmina neste trabalho.

Ao meu orientador, Elson Rodrigues Olanda, pela generosidade de caminhar ao meu lado pacientemente. Com sabedoria, profundo respeito, conhecimento e sensibilidade, exerceu com maestria sua tarefa, o que me faz lembrar dos ensinamentos de Exupéry: “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, e você me cativou.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), pelo respeito com que trata seus discentes.

Agradeço aos componentes da banca, Dr.<sup>a</sup> Marta de Paiva Macedo, pelas contribuições realizadas no exame de qualificação, e ao Dr. Glauco Roberto Gonçalves, pela minuciosa leitura, análise e avaliação deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos à equipe gestora pela receptividade, à coordenação pedagógica pelo suporte técnico e operacional da aplicação da pesquisa, e a todos os professores da escola-campo pela parceria durante a execução das atividades propostas em sala de aula. Em

especial, agradeço a todas as crianças, que participaram das atividades com entusiasmo e dedicação.

*Eu quero desaprender  
para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções,  
Recuperar sentidos.  
(Rubem Alves)*

## RESUMO

A representação cartográfica do lugar de vivência surge como possibilidade para que as crianças aprendam, desde os anos iniciais, a ler e a pensar o espaço geográfico como construção socioespacial historicamente construído. Sua pertinência advém do fato de alguns estudos direcionados aos anos iniciais apontarem algumas fragilidades acerca dos pressupostos teórico-metodológicos ligados ao ato de ensinar e aprender Geografia com criticidade, indispensáveis para a compreensão dos conflitos existentes no mundo em constante transformação. A linguagem cartográfica surge como proposta metodológica mediadora do processo de construção e desenvolvimento da espacialidade da criança por acreditarmos que, desde cedo, esta desenvolve noções espaciais que lhe propiciam o domínio de seu corpo e dos espaços externos a ela. Esse é um debate que nos interessa e sobre o qual nos debruçamos neste trabalho, pois acreditamos que, ao explorar os significados atribuídos ao espaço socialmente construído pelos seres humanos, num dado local, e relacioná-los com a totalidade, a criança possa compreender o mundo em sua complexidade. Desse modo, elegemos como principal foco analisar as contribuições e as possíveis limitações da representação cartográfica na construção do raciocínio socioespacial da criança desde os anos iniciais, de maneira a desenvolver habilidades cognitivas que contribuam para a construção do conceito geográfico de lugar. De modo específico, os objetivos são: identificar os processos didático-metodológicos para o estudo da representação cartográfica como linguagem que permita à criança desvendar e compreender a realidade do mundo; compreender a relevância do ensino de Geografia nos anos iniciais como instrumento de apropriação das competências e habilidades para leitura, representação e intervenção no espaço geográfico; estabelecer relações socioespaciais a partir das representações cartográficas para a leitura, a interpretação e a síntese das inter-relações espaciais que compõem o espaço geográfico. Neste sentido, o nosso questionamento foi: como construir o conceito de lugar no ensino de Geografia? Com intuito de responder esse questionamento relacionamos o tema representação cartográfica, assentado numa perspectiva crítica. O estudo de caso foi realizado por meio de observações, intervenções, reflexões e acompanhamento das aulas de dois professores do 3º ano do Ensino Fundamental I da rede pública estadual, que permitiram que fossem aplicados questionários semiestruturados aos alunos, a fim de que se pudessem traçar um diagnóstico das turmas pesquisadas. Como produto educacional, foi apresentada uma proposta de sequência didática para a construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar.

**Palavras-chave:** Pensamento geográfico. Ensino de Geografia. Lugar. Representação cartográfica. Anos iniciais.

## ABSTRACT

The cartographic representation of the experience of place comes up as a possibility for children to learn, since the early years, to read and think about geographic space as a historically constructed socio-spatial construction. Its pertinence comes from the fact that some studies directed to the initial years point out some frailties about the theoretical-methodological assumptions related to teaching and learning Geography with criticality, indispensable for the understanding of the conflicts in the world in constant transformation. The cartographic language emerges as a mediator proposed methodology of the construction process and development of the child's spatiality because we believe that, from an early age, develops spatial notions that allow it the mastery of its body and the outer spaces to it. This is a debate that interests us and which we focus on in this work, because we believe that by exploring the meanings attributed to space socially constructed by humans, at a given place, and relate them to the totality, the child can understand the world in its complexity. In this way, we chose as main focus to analyze the contributions and the possible limitations of the cartographic representation in the construction of the child's socio-spatial reasoning since the early years, in order to develop cognitive skills that contribute to the construction of the geographical concept of place. Specifically, the objectives are: to identify the didactic-methodological processes for the study of the cartographic representation as language that allows the child to unveil and understand the reality of the world; to understand the relevance of Geography teaching in the initial years as an instrument for the appropriation of skills and abilities for reading, representation and intervention in geographic space; to establish socio-spatial relationships representation cartographic drawings for the reading, interpretation and synthesis of the spatial interrelations that make up the geographic space. This study was characterized by the case study, in the research-action modality, with qualitative approaches based on the reading of the living space. As an educational product, we present a proposal of a didactic sequence for the mediated construction of the concept of place.

**Keywords:** Geography thought. Initial Teaching Geography. Place. Cartographic representation. Early years.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/GO	Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
GPS	<i>Global Positioning System</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Seduc	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - GO
Siap	Sistema Administrativo e Pedagógico - GO
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)
UFG	Universidade Federal de Goiás

## LISTA DE FIGURAS, FOTOS, QUADROS E MAPAS

### FIGURAS

Figura 1 – Sistema conceitual: construção social do conceito de lugar.....	100
Figura 2 – Atividade extraída do planejamento diário da professora regente .....	121
Figura 3 – Exposição das representações cartográficas .....	123
Figura 4 – Atividade extraída do livro didático de Geografia .....	1263
Figura 5 – Vista panorâmica da área da escola-campo .....	126
Figura 6 - Planta baixa da sala de aula.....	133

### FOTOS

Foto 1 – Portão de entrada da escola .....	91
Foto 2 – Brincadeiras no pátio da escola .....	95

### QUADROS

Quadro 1 – Matriz de habilidades anual do 3º ano do Ensino Fundamental .....	96
Quadro 2 – Planejamento diário da Geografia .....	97
Quadro 3 – Sistematização da aplicação da sequência didática.....	140

### GRÁFICO

Gráfico 1- Percentual de alunos que conseguiram diferenciar local e lugar, após a aplicação da pesquisa.....	135
--	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A GEOGRAFIA NA VIDA COTIDIANA E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 A dialética da padronização e a homogeneização do conhecimento .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 A Geografia e a construção do conhecimento para além dos muros da escola .....</b>	<b>30</b>
<i>1.2.1 A Geografia nos anos iniciais: uma trajetória permeada por avanços e retrocessos ....</i>	<i>35</i>
<i>1.2.2 Experiências geográficas: do lúdico ao científico.....</i>	<i>41</i>
<b>1.3 A criança e a representação do lugar .....</b>	<b>43</b>
<i>1.3.1 O espaço escolar: um lugar de reflexão social.....</i>	<i>46</i>
<i>1.3.2 A criança e a representação do espaço geográfico .....</i>	<i>48</i>
<i>1.3.3 A criança e a construção da noção espacial .....</i>	<i>51</i>
<b>1.4 Globalização e mundialização: reflexos nos lugares .....</b>	<b>53</b>
<b>2 REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA: POSSIBILIDADE MEDIADORA PAR (RE) PENSAR O ESPAÇO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 Conceito de lugar: reflexões teóricas .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 A mediação didática na construção do conhecimento geográfico .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Para brincar de estudar: basta começar .....</b>	<b>67</b>
<b>2.4 As experiências cotidianas e o conhecimento científico.....</b>	<b>71</b>
<i>2.4.1 Educação geográfica: processo de construção socioespacial .....</i>	<i>73</i>
<i>2.4.2 Escola: o lugar da dialética entre o ensinar e aprender.....</i>	<i>78</i>
<b>2.5 O lugar: um conceito, várias possibilidades .....</b>	<b>81</b>
<b>3 A REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA COMO CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR.....</b>	<b>86</b>
<b>3.1 Pesquisa de campo.....</b>	<b>90</b>
<i>3.1.1 Caracterização da escola-campo e dos procedimentos metodológicos.....</i>	<i>91</i>
<i>3.1.2 Análise dos materiais didático-pedagógicos: livro didático de Geografia.....</i>	<i>98</i>
<i>3.1.3 Síntese analítica das aulas: a representação cartográfica na construção do conceito geográfico de lugar.....</i>	<i>99</i>
<b>3.2 Análise das aulas observadas: um estudo de caso .....</b>	<b>100</b>
<b>3.3 Sequência didática.....</b>	<b>110</b>

<i>3.3.1 Metodologia</i> .....	111
<i>3.3.2 Primeiro encontro: Uma viagem no mundo de Palomar</i> .....	112
<i>3.3.3 Segundo encontro: Aplicação dos questionários nas turmas A e B</i> .....	117
<i>3.3.4 Terceiro encontro: Oficina de representação cartográfica</i> .....	118
<i>3.3.5 Quarto encontro: Mapa do tesouro</i> .....	122
<i>3.3.6 Quinto encontro: Trabalho de campo</i> .....	125
<i>3.3.7 Sexto encontro: uma viagem pelo Google Earth Pro</i> .....	127
<i>3.3.8 Sétimo encontro: Avaliação</i> .....	132
<i>3.3.9 Recursos didáticos</i> .....	138
<i>3.3.10 Avaliação da aplicação da sequência didática</i> .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>145</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b> .....	<b>154</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b> .....	<b>161</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE</b> .....	<b>164</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>167</b>
<b>ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b> .....	<b>168</b>
<b>ANEXO B – CARTA DE ANUENCIA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>169</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO</b> .....	<b>171</b>

## **INTRODUÇÃO**

*A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar; da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.*

(MOACIR GADOTTI, 2003)

Desde o surgimento da espécie humana, a Geografia se fez e se faz presente no cotidiano das pessoas. As pequenas e grandes coisas – produzidas, organizadas e transformadas – estabelecem uma identidade que liga as pessoas aos lugares, um lugar visto não somente pelos olhos, mas pelo sentimento a ele atribuído. A capacidade de pensar o espaço geográfico nos dá uma dimensão dialética, contemplativa, seletiva e irregular ao modo de ver/ler o mundo.

Olhar o lugar para ler o mundo, como sugere Callai (2005), ou para compreender a articulação do lugar no/do mundo, como propõe Carlos (1996), aparece como possibilidade metodológica eficaz para quem quer e/ou pretende construir um pensamento geográfico crítico emancipador, que permita ao aluno pensar o seu papel enquanto sujeito sociocultural e histórico, participante do processo de construção e desenvolvimento socioespacial do mundo em que vive.

Calvino (1994) evidencia a impossibilidade de ver a totalidade-mundo, mas, ao mesmo tempo, o sujeito apropria-se de suas singularidades pela leitura espacial do lugar na busca por uma identificação.

Cavalcanti (2014a, p. 81), concordando com as concepções de Calvino (1994), alerta os educadores sobre a dinâmica social e as relações contraditórias a que estamos todos submetidos, pois a “capacidade de análise é cada vez maior na sociedade complexa de hoje”. Isso nos leva a pensar em um modelo de educação no qual as crianças sejam motivadas a refletir sobre o seu lugar como forma de aguçar a curiosidade intelectual, de maneira a compreender as inter-relações características da totalidade-mundo.

A complexidade das novas relações socioespaciais que são estabelecidas no nosso dia a dia intensificou a necessidade de olharmos para o lugar de vivência com as lentes da Geografia, bem como para as relações vividas e refletidas nas pequenas e grandes coisas que realizamos e, conseqüentemente, transformamos. A globalização impõe uma tendência homogeneizada ao modo de pensar, construir, organizar, resistir, intervir, apropriar e transformar o espaço geográfico. Daí advém o fato de ser “preciso ter um outro olhar” para a sociedade, para a educação, para os adolescentes, para as crianças; enfim, um novo olhar geográfico.

Apropriar-se do lugar, na visão poética de Calvino (1994), torna-se um telescópio que nos permite ver as coisas próximas para compreender os conflitos, as contradições, as instabilidades que ocorrem no mundo. Enxergar os lugares não se refere ao simples ato de conhecê-los, mas sim de deles se apropriar no sentido de tomar posse intencionalmente e neles se inserir.

O lugar como conceito geográfico de análise espacial, em diferentes escalas, expressa como os sujeitos percebem, sentem, compreendem e relacionam-se com a produção, a transformação e a reconstrução do espaço geográfico. Este, ao ser construído e reconstruído por

meio da prática socioespacial, constitui-se na alteridade de seus elementos na medida em que uma ação social se desdobra em outra.

Ao propor pensar nos conflitos socioespaciais há de se ter clareza que problemas como fome, desnutrição, desemprego, exploração da mão de obra, precarização de serviços básicos ligados à saúde e à educação não são características dos tempos atuais. Eles fazem parte da história da humanidade devido às interligações econômicas, políticas e culturais impostas pelo modelo econômico capitalista, que teve como consequência a internacionalização do capital.

Em níveis diferentes, a globalização intensifica as diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas e afeta também todos os aspectos socioespaciais da vida humana, desde os elementos mais subjetivos – como a cultura, os costumes, a religião, as crenças, os hábitos e os valores – até chegar à materialidade econômica que dá sustentação ao desenvolvimento do processo de expansão capitalista.

O lado perverso da globalização alimenta a alienação humana ao mesmo tempo que condiciona e/ou aprisiona as pessoas a uma relação de trabalho baseada na produtividade e na competitividade ao extremo. Esses fatos demonstram uma piora das condições socioeconômicas das pessoas na grande maioria dos países do mundo, mas é nos lugares que ela se materializa (SANTOS, 2000).

A sociedade atual vive e convive com o lado cruel e desumano da globalização, que, em diferentes níveis de persuasão, desarticula o coletivo e reforça os interesses individuais na busca pelo poder. Como possibilidade de intervenção no mundo, o ensino de Geografia pode contribuir para a emancipação do cidadão e, ao se sentir emancipado, o homem torna-se capaz de se libertar das amarras instituídas e historicamente firmadas pelo modo de produção capitalista.

Uma possibilidade para essa emancipação é compreender o conceito geográfico de lugar numa perspectiva crítica. Nesse sentido, o nosso questionamento foi: como construir o conceito de lugar no ensino de Geografia? Com o intuito de responder a esse questionamento selecionamos o tema representação cartográfica.

A representação cartográfica do espaço de vivência se apresenta, nesta pesquisa, portanto, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, por ser uma linguagem que pode ser experienciada através das tentativas e dos ajustamentos das crianças na construção do seu espaço geográfico desde o início da escolaridade.

Diante da potencialidade da representação cartográfica como recurso metodológico, surgiu a seguinte questão: de que modo a representação cartográfica contribui com o raciocínio espacial das crianças e como essas construções propiciam a construção do conceito geográfico

de lugar? As indagações partem do pressuposto de que o lugar constitui uma referência empírica e representativa, que propicia o desenvolvimento do raciocínio socioespacial dos alunos dos anos iniciais.

A sistematização da Geografia a partir da representação da realidade vivida se faz necessária para que a criança tenha a possibilidade de ler, observar, entender e interpretar o espaço geográfico em que vive, estuda, corre, brinca, manipula objetos e brinquedos. A representação do espaço de vivência reflete a relação socioespacial, que se insere em outros espaços carregados de afetos; portanto, serve de indicativo para os professores saberem como elas pensem, analisam e buscam explicações para sua existência, com a finalidade de motivá-las para que se vejam como produtoras de espaço.

Acreditamos que a criança se apropria da concepção de mundo a partir da correspondência estabelecida pelos elementos contidos no seu espaço de vivência. Desse modo, a observação, a interação e o envolvimento no processo de construção e reconstrução do seu conhecimento fazem com que consigam estabelecer inter-relações mais amplas e mais complexas. Assim, a representação do espaço de vivência surge como mediadora do processo contínuo de construção, de identificação e de pertencimento, no qual o sujeito vê o significado de ser/estar no mundo.

A educação geográfica<sup>1</sup> pode ser um caminho possível para educar as crianças para a cidadania, mas, ao mesmo tempo, configura um desafio a ser superado pela escola e também pelos professores, pois os desenhos das crianças resultam numa ação de criação e interpretação dos lugares. As contradições existentes no interior da escola trouxeram para a discussão reflexões acerca da possibilidade de os alunos participarem de modo crítico e criativo do processo de construção do conhecimento intelectual, social e afetivo.

Para Castellar (2017), a educação geográfica cumpre uma função social de mobilização do pensamento geográfico, e a representação cartográfica possibilita a compreensão da realidade do espaço de vivência em diferentes escalas. Desse modo, assume a função de mediadora dessa relação, uma vez que se refere à construção e à utilização de materiais didáticos que favorecem a construção de uma aprendizagem significativa para a criança. Um conhecimento capaz de ultrapassar os muros da escola, já que construído por meio da abertura

---

<sup>1</sup> Baseados nas concepções de Castellar (2017), a educação geográfica está relacionada ao ensino de uma linguagem própria da Geografia, necessária para que o aluno possa entender, interferir, interpretar, explicar e intervir no espaço. Portanto, deve haver uma articulação entre a teoria e o método para estabelecer uma relação entre o pensar geográfico (didática/metodologia de ensino) e o pensar geográfico (epistemologia/ciência). Um ensino que ultrapasse a dimensão do estudar os conteúdos, os conceitos e os temas geográficos e chegue ao modo como eles dão embasamento para agirmos no mundo, na condição de sujeitos, a partir dos processos espaciais (CASTELLAR, 2017).

do diálogo, do debate, do respeito à diversidade, a favor de uma articulação respeitosa com os processos de aprendizagem social de seus educandos.

Com esse entendimento sobre educação geográfica, a pesquisa foi realizada em duas turmas do terceiro (3º) ano do Ensino Fundamental I, ambas de uma escola da rede estadual de educação de tempo integral no município de Inhumas, estado de Goiás, com um total de 50 participantes na faixa etária entre oito e nove anos de idade, diretamente envolvidos em todas as atividades deste estudo. Nesta dissertação, propõe-se, então, um estudo de caso como forma de refletir sobre a importância das representações cartográficas na construção do pensamento geográfico a partir do conceito geográfico de lugar.

Ao sugerir a representação cartográfica como mediadora do processo de construção do pensamento geográfico a partir do conceito de lugar, temos por convicção que a observação, a análise e a interpretação dos fenômenos propiciam ao aluno pensar, perceber e se reconhecer no espaço por meio da leitura do espaço vivido. Este oferece elementos ricos em possibilidades para o desenvolvimento de habilidades que proporcionam “a construção do conhecimento, do desenvolvimento espacial e gráfico do espaço” (PAGANELLI, 2014, p. 45).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da representação cartográfica na construção do raciocínio socioespacial da criança, visando desenvolver habilidades cognitivas que contribuam para a construção do conceito geográfico de lugar. De modo específico, os objetivos são: compreender a relevância do ensino de Geografia nos anos iniciais como instrumento de apropriação das competências e habilidades para leitura, representação e intervenção no espaço geográfico; identificar os processos didático-metodológicos para o estudo da representação cartográfica como linguagem que permita à criança desvendar e compreender a realidade do mundo; estabelecer relações socioespaciais a partir das representações cartográficas do espaço de vivência para a leitura, a interpretação e a síntese das inter-relações espaciais que compõem o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, propomos como metodologia para a coleta de dados a pesquisa-participante com abordagens qualitativas a partir da leitura e das representações cartográficas que as crianças fazem do seu espaço de vivência, com vistas a promover a construção do conceito geográfico de lugar. Com isso, o professor pesquisador, “além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 120).

A discussão do tema aqui apresentado justifica-se por ser bastante significativa para o aluno, pois pode ser construída a partir de suas experiências vividas, das situações concretas, conhecidas e compartilhadas, através dos laços afetivos estabelecidos com o grupo social local

onde mora, brinca, estuda e passeia. O desenho da criança não resulta apenas num ato de transferência, mas em uma ação criativa de modulação espacial.

Diante desse contexto, muitos geógrafos têm direcionado suas pesquisas para a Geografia da/na infância, como Aguiar (2016), Almeida, (2014), Callai (2009, 2014, 2015, 2017), Castellar (2015, 2017), Castrogiovanni et al. (2014), Castrogiovanni e Costella (2016), Lopes (2014, 2017), Passini (2012, 2014). Outros pesquisadores direcionam seus olhares para a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, como Cavalcanti (2017b) e Moraes (2017). Há, ainda, aqueles que buscam na legislação e nos livros didáticos a saída para mudar o panorama em que se encontra o ensino de Geografia na atualidade.

Alguns questionamentos tornaram-se, então, relevantes, como: de que forma a representação cartográfica pode contribuir para a construção do conceito de lugar? De que modo a mediação didática pode influenciar no processo de construção do pensamento socioespacial dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais desafios e obstáculos impedem ou dificultam que os alunos aprendam os conceitos geográficos? Como as crianças percebem e representam o espaço de vivência?

Para Vigotsky (2007), o sujeito nasce social e constrói sua autonomia a partir de uma série de mediações didático-pedagógicas. O estabelecimento de relações, através da mediação didática, bem como de problemas, pode incentivar o aluno a pensar, ver, ler, analisar e refletir sobre o seu processo de construção do conhecimento. O ensino e a aprendizagem, nesse caso, são estabelecidos pelas ações mentais oriundas das experiências cotidianas, tornando o aluno capaz de construir sua espacialidade.

Com o objetivo de compreender o contexto histórico do ensino de Geografia, no Capítulo 1, “A Geografia na vida cotidiana e o conhecimento geográfico escolar”, procurou-se contextualizar a dialética imposta pela padronização e homogeneização do conhecimento geográfico e sua trajetória nos anos iniciais, enfatizando o desenvolvimento e a construção do pensamento geográfico utilizando atividades lúdicas. Na representação cartográfica do espaço vivido, buscou-se relacionar a percepção da criança e do ensino de Geografia frente à globalização e aos seus reflexos no ambiente escolar, os conflitos externos e internos ligados à dialética estabelecida entre o ato de ensinar-aprender pertinentes à prática pedagógica.

Baseado nas concepções de Vigotsky (2007, 2009), buscou-se discutir a utilização das metodologias mediadoras na construção e ampliação da espacialidade geográfica da criança por entender que a escola se configura por excelência como um laboratório vivo propício à construção e à socialização do conhecimento sistematizado. A criança precisa ser vista como um ser sociocultural e histórico que não só usa o espaço, mas também o constrói e o organiza.

No Capítulo 2, “O estudo do lugar: possibilidade mediadora para (re) pensar o espaço geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, realizamos uma reflexão sobre o processo de construção do conceito geográfico de lugar, tendo em vista a representação cartográfica como mediadora no processo de construção. Buscamos apontar a educação geográfica como processo dialético de construção social do espaço geográfico e a representação cartográfica como possibilidade de compreensão das organizações socioespaciais.

No Capítulo 3, “A representação cartográfica e a construção do conceito de lugar”, intentamos refletir sobre de que modo a categoria de lugar contribui para a construção do pensamento geográfico? As análises elaboradas a partir dos registros referentes às observações, das aplicações de questionários semiestruturados possibilitaram um diagnóstico do nível de desenvolvimento do pensamento geográfico das crianças, e para tentar contribuir com essa construção do pensamento geográfico foi elaborada uma sequência didática como produto educacional.

Para verificar a hipótese, levantada na pesquisa, de que é possível construir um pensamento geográfico a partir do conceito de lugar, de que é necessário aprender a ler o lugar de vivência para compreender os conflitos e as contradições existentes no mundo, foram elaboradas algumas reflexões sobre a relação do ato de ensinar e do aprender Geografia com significado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A pesquisa transcorreu em paralelo com os planejamentos das professoras regentes e dentro do conteúdo pedagógico proposto para o tema “A cidade e seus bairros”, mais especificamente com atividades direcionadas para o conteúdo “o bairro”. Os conteúdos trabalhados em sala de aula pelas professoras contribuíram para o debate sobre o ensino de Geografia na sala de aula e, mais especificamente, sobre o uso da representação cartográfica no processo de construção do conhecimento geográfico significativo das crianças do Ensino Fundamental I.

O estudo de caso surgiu como estratégia para voltarmos o olhar para o universo infantil, com o intuito de compreender ‘como’ a representação cartográfica pode auxiliar na construção do pensamento geográfico das crianças, a fim de superar o ‘porquê’ que leva os alunos a considerar o ensino de Geografia desinteressante, cansativo e sem relevância em sua formação.

A sequência didática elaborada como produto educacional teve como objetivo interligar os conteúdos ministrados em sala de aula, conjuntamente com a aplicação da pesquisa, por acreditar na possibilidade de construir um conhecimento geográfico significativo para as crianças desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Declaramos nossa compreensão para o fato de que, devido à complexidade que envolve a construção do conhecimento, e por tratar-se de crianças, ainda há muitos problemas a serem discutidos e, talvez, resolvidos. As dificuldades a serem superadas não se esgotam nas discussões aqui realizadas. Assumimos o propósito de continuar com nossas investigações, pois temos a pretensão de colaborar com os estudos que vêm sendo realizados no campo do ensino de Geografia para a infância.

Nas Considerações Finais, buscamos problematizar, a partir das análises realizadas na pesquisa, à luz da bibliografia apresentada, a importância da representação cartográfica no processo de construção do conceito geográfico de lugar, por meio da leitura, da interpretação, do desenvolvimento e da compreensão da espacialidade construída pela criança.

O processo de sistematização da consciência espacial e da apreensão dos códigos que nele se encontram requer uma longa preparação. Acreditamos que a criança deve ser estimulada desde os anos iniciais a desenvolver habilidades que as levem a ver, pensar, refletir, elaborar e compreender a diversidade e os conflitos espaciais presentes no lugar em que vivem.

Nos apêndices A e B, encontram-se os instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no apêndice C, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Nos anexos, apresentamos a relação dos documentos que foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a fim de garantir a lisura, idoneidade e veracidade das informações contidas na presente pesquisa.

Enfim, a presente pesquisa tem por objetivo ajudar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I a compreender e atuar de modo propositivo nas relações socioespaciais presentes no espaço geográfico que ocupam e do qual são sujeitos socioculturais e históricos dessa transformação.

**1 A GEOGRAFIA NA VIDA COTIDIANA E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

*Quem ensina aprende ao ensinar.  
É quem aprende ensina ao aprender.*

(PAULO FREIRE)

Desde a Antiguidade, a preocupação, a necessidade e o desejo de conhecer e explorar o meio natural desempenharam um papel fundamental para a sobrevivência da espécie humana. Mesmo que de modo inconsciente, a necessidade por sobrevivência levou o homem a desenvolver habilidades básicas de orientação e de localização que possibilitaram as condições necessárias para seus deslocamentos durante as longas migrações em busca de água, abrigo e de lugares com possibilidade de caça e coleta de alimentos.

Com a evolução da espécie humana, o homem primitivo sentiu necessidade de representar por meio de desenhos e imagens as organizações socioespaciais estabelecidas no espaço ocupado. A interligação do homem da pré-história com a natureza ficou registrada nas paredes, tetos e outras superfícies de cavernas e abrigos rochosos. Essas representações (desenhos e imagens), denominadas de Arte Rupestre, simbolizam a primeira e a mais antiga forma de registro e de comunicação e interação escrita entre os sujeitos deixada pelo homem primitivo.

Os desenhos encontrados nas cavernas foram realizados com pigmentos naturais extraídos dos vegetais e de minerais. As imagens são gravuras cravejadas na própria rocha e estão diretamente ligadas à forma de organização socioespacial observadas no cotidiano da sociedade da época.

De grande valor histórico, as representações (Arte Rupestre) possibilitaram ao homem primitivo registrar as relações sociais estabelecidas com o lugar habitado como forma de garantir sua sobrevivência. Hoje, servem de parâmetros para entendermos seus hábitos, seus costumes e as formas de ocupação e de exploração do espaço geográfico praticadas por aquelas comunidades.

Mesmo que não configurassem uma sistematização do pensamento geográfico, os registros rudimentares deixados nas paredes das cavernas evoluíram. Com o desenvolvimento do conhecimento espacial do homem, esses registros passaram a ser confeccionados em placas de argila suméria e nos papiros egípcios, como aponta Sodré (1992).

Essa evolução alcançada pelo homem na pré-história desempenhou um papel fundamental na difusão, aprimoramento e armazenamento de conhecimentos sobre a superfície terrestre. Os registros das organizações espaciais antigos e pré-históricos, mesmo sem utilizar recursos técnicos na sua confecção, demonstram como os povos primitivos se relacionavam com o espaço. “Os mapas pré-históricos<sup>2</sup> não apresentavam necessariamente título, legenda e escalas, mas possuem grande valor histórico” (GUERREIRO, 2012, p. 64).

---

2 Segundo as concepções de Guerreiro (2012), os desenhos rupestres são demonstrações do modo de comunicação estabelecido pelo homem primitivo antes da invenção da escrita. Os registros retratados pelas

Aos poucos, com o olhar para o lugar de vivência, possibilitaram ao homem uma construção elementar de conhecimento geográfico, o que o favoreceu nos deslocamentos no espaço geográfico e no convívio em sociedade. Dialeticamente, o mesmo olhar que configura a relação de identidade dos ocupantes com o lugar sistematiza as formas de manutenção, controle, dominação da vida social, cultural e econômica dos seres humanos no espaço geográfico.

Callai (2013) ressalta sobre a importância de estudar o lugar de vivência, pois as interações e inter-relações são fundamentais na construção das aprendizagens sistematizadas e complexas. Para a autora (2013, p. 29), “estudar o lugar para compreender o mundo significa aprender a olhar as formas materializadas no espaço expressando as relações existentes entre os homens” nas mais diversas escalas de interação e interdependência.

O conhecimento, nesse caso, está relacionado à esfera motivacional da consciência, que diz respeito a interesses, necessidades, impulsos, afetos e emoções que, por sua vez, vão refletir em ações, na fala e na organização do pensamento. A construção desse conhecimento socioespacial, ou a falta dele, refletirá no meio em que o sujeito vive e atua (VIGOTSKY, 2007).

Para Vigotsky (2007), o desenvolvimento sócio-histórico e cultural do homem está conectado diretamente ao processo evolutivo da própria sociedade, estabelecido pela memória afetiva, cognitiva, social e motora. Para o autor, o desenvolvimento da memória apresenta três estágios: na fase pré-escolar, escolar e adulta.

Na fase pré-escolar, a criança confunde o ato de pensar com lembrar, pois se refere à memória direta e natural, caracterizada pelo imediatismo, intermediada por signos; no segundo estágio, o escolar, as crianças utilizam recursos externos para executar um raciocínio; na terceira fase (adulto), as experiências vividas no cotidiano são registradas, acumulam-se informações nas quais os signos externos passam a ser internos. Neste momento, os signos ou conhecimento construídos são internalizados e passam a influenciar nas atividades interpessoal, na comunicação, na vida social, afetiva e cultural dentro e fora da escola.

Os recursos (signos) externos têm importância crucial para as crianças na fase escolar, uma vez internalizados, auxiliam a comunicação e a construção do raciocínio (autorregulação), ocorrendo quando a atividade interpessoal passa a ser intrapessoal, o que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Durante a operacionalização do processo de internalização das formas culturais, ocorre a reconstrução interna de acomodação de uma operação externa. Esse movimento cíclico de

---

pinturas rupestres deixadas nas paredes das cavernas possibilitaram à ciência arqueológica reconstruir a relação do homem com a natureza através de imagens (GUERREIRO, 2012).

construção, reconstrução e construção, articulado pela inteligência, volta ao desequilíbrio diante de novos estímulos externos. Essas etapas constituem os níveis de desenvolvimento da criança, pois alteram a estrutura psicológica interna através de uma ação externa (VIGOSTSKY, 2007).

O uso dos signos e da fala assume, então, uma função social para o registro e a utilização de informações essenciais à sobrevivência. Através desses registros, o homem foi capaz de disponibilizar e armazenar um número cada vez maior de informações, fora da memória interna, mas ligada à “estrutura psicológica, porque estendeu a operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso” (ALMEIDA, 2014, p. 21). Essa condição própria do ser humano se inicia desde o nascimento devido ao acúmulo de experiências afetivas adquiridas no passado e que perduram por toda a vida humana.

A criança, ao ser motivada a agir de maneira mais ativa, torna-se independente e consciente, pois consegue estabelecer relações críticas e emancipadas para interpor aos avanços de um sistema perverso de globalização, que tende a uma homogeneização cultural de costumes, hábitos e valores locais.

### **1.1 A dialética da padronização e a homogeneização do conhecimento**

Certo sentimento de nostalgia assombra não só os professores, mas boa parte da população brasileira. Nostalgia porque sente-se falta da simplicidade, do andar descalço, de ir a pé para a escola, ao supermercado, à casa de parentes ou de brincar na rua, tomar banho de chuva, andar de bicicleta, das reuniões familiares e do bom papo com os vizinhos. Saudades de um tempo no qual as crianças eram simplesmente crianças, em que podiam brincar na rua, correr, subir em árvores e até pegar fruta no quintal dos vizinhos, sentir a doce sensação de viver e estar no lugar.

Cortella (2015) indica as possíveis causas dessa mudança sociocultural e histórica à qual estamos submetidos e que afeta o funcionamento e a organização social. Para o autor, o homem urbano passou a “viver desesperado dentro de um carro para lá e para cá” (CORTELLA, 2015, p. 80). Uma transformação não só no comportamento, mas também nas relações interpessoais, que torna os elementos espaciais naturalizados, invisíveis diante da solidão compartilhada nas redes sociais, do trânsito caótico, dos monitoramentos eletrônicos, a exemplo dos *Global*

*Positioning System* (GPS),<sup>3</sup> do medo em razão dos altos índices de violência, muros altos, cerca elétrica, portões trancados com monitoramento de câmeras e interfones.

Segundo Candau (2011, p. 13), “vivemos não somente uma época de mudanças aceleradas, mas uma mudança de época”. Isso se explica pela interligação, integração e interdependência das relações econômicas, políticas, sociais e culturais das pessoas no espaço geográfico local e global. Entretanto, o mesmo avanço que integra os indivíduos ao mundo por meios tecnológicos e pelos transportes reforça a tendência de unificar e padronizar culturalmente os comportamentos através das imagens, dos sons, da moda, dos modelos de beleza, de comportamento, de valores.

Santos (1996, p. 173) defende a tese de que “cada lugar é ao mesmo tempo objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Segundo o autor, é na possibilidade de interação econômica, social e cultural que o local vai ganhar sua dimensão simbólica e material. Entretanto, há de se considerar que interação e integração constituem um par dialético, pois as pessoas que vivem nas áreas pobres e afastadas dos centros comerciais e culturais convivem com o lado perverso e excludente da globalização, como a fome, o desemprego, a violência e as drogas.

O processo de globalização impôs mudanças nas organizações sociais, culturais e econômicas do global ao local. Como o fenômeno de transformação, sua influência atinge a tudo e a todos em todos os lugares. Suas marcas e influências se fazem presente no cotidiano das unidades escolares e se impõem na elaboração dos currículos das redes de ensino públicas e privadas. Se essas influências são vantajosas ou não depende da perspectiva de quem delas faz uso e/ou quem sofre suas consequências.

Atualmente, muitas críticas surgem direcionadas à pressão exercida pela hegemonia econômica e pela padronização cultural refletidas nas escolas e no ensino de Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental pela imposição de homogeneização do conhecimento, como é o caso do currículo básico obrigatório da rede pública de ensino do estado de Goiás.

Faz-se necessário esclarecer que os termos “homogeneização e padronização” no contexto pedagógico do ensino, inclusive de Geografia, foram atribuídos aos conteúdos, à expectativa e aos objetivos propostos pelo documento **Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana**, instituído em Goiás pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) em 5 de setembro de 2011, cuja meta era atingir cinco pilares

---

3 Sistema de Posicionamento Global (GPS) é um sistema de radionavegação por satélite, criado e operado pelo Ministério da Defesa dos EUA, que consiste numa tecnologia de localização, por satélite, a partir de um dispositivo móvel, que envia informações sobre a posição de algo, criado em 1973 (CORTELLA, 2015).

estratégicos: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar sistema de reconhecimento e por mérito; realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (LIBÂNEO, 2011).

Libâneo (2011) faz algumas ressalvas sobre o teor político-ideológico do documento em manifesto intitulado “Considerações críticas sobre o documento ‘Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana’”, divulgado no site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), assim se expressando:

Gostaria de acreditar que o projeto de reforma educacional goiana fosse, de fato, uma iniciativa de educação para todos, na busca de políticas públicas de recuperação das escolas, dos alunos e que ao menos sua formulação final contasse com a participação dos professores e dirigentes escolares e dos setores da sociedade envolvidos com os destinos da escola pública. (LIBÂNEO, 2011, p. 1).

Em seu manifesto, Libâneo avalia as finalidades das novas diretrizes educacionais. Para o autor, elas contêm relação direta com princípios, estratégias e determinações políticas indicadas pelo Banco Mundial para a educação dos países considerados pobres e em desenvolvimento.

Entende-se que as estratégias e orientações, ao serem postas em prática nas escolas, serviram para atender a uma demanda política economicista voltada para a redução da pobreza para ampliar o mercado de consumidores; prioridade do desempenho via monitoramento do trabalho pedagógico dos professores e do desempenho pedagógico dos estudantes; aplicação de incentivos por meios de bônus, prêmios, treinamento, equipamentos; medidas controladoras por meio da responsabilização dos professores pelo fracasso escolar; programas organizacionais como correção de fluxos, ciclos de alfabetização e de aceleração para ajustar o aluno ao sistema educacional (idade/série).

Vale ressaltar que a implantação das diretrizes educacionais no estado de Goiás não aconteceu de repente e nem por acaso: ela foi uma exigência neoliberal, vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado pelo Governo Federal, que, amparado pela Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. O objetivo da legislação era assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade.

Ao final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), as metas e estratégias impostas com a implantação das diretrizes deveriam ser atingidas. No entanto, o que se viu foi uma política desesperada por resultados quantitativos e pragmáticos para atender às demandas

exigidas pelo governo de Goiás, cuja finalidade era reduzir problemas crônicos como evasão, repetência, violência e equiparar as desigualdades existentes entre as escolas estaduais e as dos municípios.

Para reduzir a desigualdade educacional e as disparidades existentes entre escolas e municípios do Estado de Goiás, reveladas pelos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foi criado um suporte pedagógico especializado para acompanhar as escolas consideradas vulneráveis, com materiais de apoio para professores e guia aula a aula com sugestões de exercícios. Outra medida adotada foi o monitoramento, em tempo real, da frequência diária dos alunos, bem como a execução de programas como correção da distorção idade-série, redução da evasão e reprovação e apoio às diversidades (ensino especial, educação do campo, indígena e quilombola).

As propostas de reformas atingiram a gestão e a infraestrutura da rede estadual de educação de ensino, promovendo o fortalecimento do Programa Edificar<sup>4</sup> – responsável pela manutenção e por pequenos reparos físicos nos prédios das escolas, como restauração elétrica, hidráulica, estrutural, mobiliária e pintura – e a integração educacional com os municípios. Entretanto, a reforma foi aplicada de modo seletivo, visto que nem todas as escolas contaram com as mudanças estruturais. Entende-se, então, que o problema não está somente vinculado ao currículo mínimo, mas sim à forma instituída dos conteúdos a serem ministrados bimestralmente, sem que se atendam às especificidades das escolas e do lugar, à situação socioeconômica, à estrutura física e aos recursos humanos (formação inicial e continuada dos professores).

Seria função da escola ser uma mera reprodutora de desigualdades sociais? Qual o papel dos professores perante esse sistema regulador? Em que patamar educacional se encontra a função social do ensino de Geografia de aprender e ensinar com significado para professores e alunos? Não é necessária uma análise minuciosa para detectar a precariedade estrutural, funcional e pedagógica das escolas brasileiras. A educação pública do estado de Goiás não pode ser considerada uma exceção.

Pode-se dizer que alguns pontos da reforma são positivos, como a garantia, a capacitação e a formação continuada para os professores, ademais de suportes tecnológicos, materiais didático-pedagógicos e suporte a alunos e escolas em situação de vulnerabilidade.

---

4 Programa lançado pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) do Estado de Goiás, com objetivo de reformar 71 escolas da rede estadual de educação em todo Estado de Goiás. (www.seduc.go.gov.br, 2011).

O fato é que os avanços positivos das pesquisas científicas não conseguem transpor as barreiras ideológicas estabelecidas pelos programas educacionais das escolas públicas brasileiras. Nem os cursos específicos de licenciatura em Pedagogia conseguem abarcar em seus currículos todos os fundamentos necessários para a formação das crianças, uma vez que não oferecem embasamento teórico específico para que os professores possam ministrar os conteúdos de Geografia.

*A priori*, a resposta para esse problema parece simples, mas a solução é muito complexa, pois existem dois pontos extremos e divergentes nesse cabo de guerra: de um lado, quem ensina e aprende, e do outro, os inúmeros interesses ligados aos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Ao propor a analogia sobre o cabo de guerra, no contexto escolar, temos por pretensão revelar as dinâmicas e os conflitos sociais que envolvem o processo educativo no nosso país.

A solução para romper esse conflito perpassa a simples formação docente. Mario Sergio Cortella ressalta que a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para a construção de um pensamento crítico e emancipado. Mas existem outros fatores políticos e econômicos que se articulam na solução das contradições existente na sociedade. Segundo o autor,

[...] é necessário repensar fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política, com a finalidade de recolocar o problema desta articulação, pois ele escapou do universo mais imediato do educador e da educadora que não estejam conectados diretamente ao mundo acadêmico, de modo a embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas pedagógicas e políticas de formação de educadores menos inadequadas para um embate social inovador. (CORTELLA, 2016, p. 18).

Por fim, não cabe aqui julgar e criticar os cursos de formação, as academias ou a falta de oportunidades de uma formação continuada para muitos educadores. O fato é que a Geografia ensinada pelos professores que atuam com os alunos dos anos iniciais precisa estar comprometida com a realidade das crianças para que elas possam analisar criticamente as inter-relações estabelecidas no espaço geográfico em diferentes escalas e perspectivas socioespaciais.

É na perspectiva de transformar o conhecimento científico em um instrumento de transformação da realidade social que a leitura do espaço geográfico atua como ponto de partida para romper com a hegemonia padronizadora e homogeneizadora imposta pelo Estado. Endente-se que a escola, enquanto instituição de ensino, não pode ser omissa, conivente ou imparcial, mas sim possibilitar a análise dos conflitos sociais para repensar a relação entre teoria

e prática para que a aprendizagem geográfica se aproxime do cotidiano de quem aprende e dela faz uso em seu cotidiano.

## **1.2 A Geografia e a construção do conhecimento para além dos muros da escola**

Compreende-se que a função educadora da escola não pode se limitar a estrutura física, cadernos, livros, sala de aula, nem tampouco seus objetivos podem ficar confinados ao interior das unidades escolares. A aprendizagem como um fenômeno característico da ação humana é expressa por um processo contínuo e dinâmico. O objetivo macro do processo de construção do conhecimento não pode ser restrito ou delimitado, em virtude disso, à escola, ao cumprimento de um currículo fragmentado ou hierarquizado, e sim ser direcionado à interação do indivíduo na sociedade.

Nesse aspecto, pensar o ensino de Geografia na sua dimensão histórico-social e crítica nos leva a refletir sobre o antagonismo existente no espaço escolar diante da constituição socioeconômica e cultural da sociedade altamente influenciável e em constante transformação. Por se tratar de um processo dialético, dinâmico, subjetivo e contraditório, a aprendizagem dos conhecimentos geográficos assume diferentes formas, em tempos e espaços de desenvolvimento. Essa subjetividade que envolve o processo de ensino-aprendizagem coloca os seres humanos na condição de eternos aprendizes, sujeitos constituintes do saber capazes de construir, intervir e analisar a organização social.

Entende-se que as experiências geográficas vividas pelas crianças na idade pré-escolar podem ser utilizadas como pré-requisitos para a sistematização do conhecimento no interior das instituições escolares. Como componente curricular, a Geografia deve permitir ao indivíduo sistematizar o conhecimento empírico em ciência por meio da capacidade de leitura ampla e crítica do espaço geográfico nas diversas relações que se estabelecem no espaço em que vive.

Esse objetivo está em consonância com o desenvolvimento das representações de mundo que se adquirem e desenvolvem ao longo da vida. É no lugar onde se vive, relaciona, estuda, trabalha e convive que são estabelecidas as primeiras inter-relações socioespaciais, que aos poucos são ampliadas e se tornam mais complexas, passando a exigir do sujeito uma análise mais elaborada nas diferentes escalas de organização e intervenção na sociedade. O papel da escola situa-se nesse ponto na mediação didática para que ocorra a construção e a sistematização do conhecimento científico.

A importância da Geografia nos anos iniciais está relacionada à necessidade de proporcionar às crianças a capacidade para pensar o espaço geográfico, o modo como ele é

produzido e constantemente transformado pelo homem ao longo do tempo. A relação entre ensino sistematizado e aprendizagem cotidiana estreita-se para que o sujeito compreenda que sua ação social interfere e sofre interferência durante a construção e organização desse espaço geográfico.

Se pensarmos na dialética existente entre a singularidade que envolve a construção do conhecimento, em específico o geográfico, em meio às contradições e aos conflitos socioespaciais vividos diariamente por todos os cidadãos, recai sobre a escola a incumbência de proporcionar ao aluno um aparato metodológico capaz de levá-lo a exercitar o olhar, a observação, a constatação dos fatos e fenômenos que ocorrem em seu cotidiano.

Um conhecimento libertador, autônomo e emancipador, como propõe Freire (2013), torna-se um ato pedagógico com capacidade de mobilizar e desenvolver o raciocínio geográfico dos alunos. Faz-se necessário, então, desvendar as máscaras elitistas impostas pelo pragmatismo ideológico ao qual a educação foi atrelada para que os temas abordados possam colocar o indivíduo como constituinte da totalidade, não como mero espectador, observador e descritor da paisagem socioespacial.

O escritor Ítalo Calvino caracteriza bem essa postura de observadores do espaço em seu personagem o senhor Palomar, que descobre que, ao observar o mundo, também é preciso se inserir nessa observação, conforme a indagação a seguir:

Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do outro lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado “eu”, ou seja, o senhor Palomar? Não será também ele uma parte do mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo. Para contemplar-se a si mesmo o mundo tem necessidade dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar. (CALVINO, 1994, p. 102).

O texto “As meditações de Palomar: o mundo contempla o mundo de Calvino (1994, p. 101-102) estabelece uma crítica a postura passiva dos sujeitos diante das inter-relações estabelecidas na sociedade. Para que não se tornem meros observadores, sem a pretensão de serem constituintes do espaço, com história, vontade, anseios e idealizações referentes às características humanas que os constituem. Nessa perspectiva, o modelo educacional instituído se apresenta como um jogo de quebra-cabeça formado por partes, fragmentos da realidade que

precisam ser juntados, montados para compor o quadro geral da realidade socioespacial. Na elaboração de um pensamento geográfico crítico, o aluno não pode ser visto como um mero observador do processo de construção.

É nesse contexto de conflitos e contradições que o ensino de Geografia assume a função ora a serviço do poder, ora como mediador, um canal de reflexão para uma ação transformadora da realidade social. Silva (2004) diz que, enquanto instituição de ensino, a escola não pode estar contida e organizada do portão para dentro; ela precisa estar voltada para a emancipação humana. Se assim for, “a crise da modernidade põe em xeque a escola e a Geografia” (SILVA, 2004, p. 16).

Kaercher (2003) acrescenta que se deve romper com os antigos paradigmas que distanciavam o conteúdo de Geografia da vida social, cultural e econômica dos alunos. É preciso ir além dos conteúdos transcritos nos livros didáticos, que são instrumentos ideológicos que podem e devem ser refletidos, analisados, ampliados e (re) criados pelo indivíduo em seu contexto socioespacial. Dessa maneira, a escola poderá ser entendida como uma extensão, como parte da vida social, onde os conteúdos aprendidos sejam relacionados com a vivência cotidiana e, portanto, significativos para os alunos.

Acreditamos que a prática educativa deve ser atrelada à formação crítica, humana e autônoma do indivíduo, como propõe Kaercher (2002). Ao valorizar as experiências e os conhecimentos, os alunos conseguirão articular, de maneira propositiva, os conceitos geográficos apreendidos na escola, uma vez que os conceitos se constroem e se materializam no cotidiano dos discentes.

A proposta de articular o conhecimento empírico e o científico surge como uma possibilidade para estimular o aluno a ser mais ativo e participativo dentro e fora da escola. Verifica-se, no entanto, a urgência na mudança de paradigma educacional para que o aluno se torne construtor de seu conhecimento, com nova leitura e visão de mundo e da escola. Contudo, como modificar a estrutura curricular imposta pelos círculos concêntricos<sup>5</sup> na educação básica? Como superar décadas de fragmentação no ensino e na aprendizagem?

Freire (2013) faz um alerta aos professores sobre a importância de tornar o aluno sujeito do seu conhecimento. Nesse caso, a escola precisa assumir seu papel de espaço democrático, emancipador, ao tornar-se aberta, acessível, dinâmica e condizente com as alterações que

---

5 Entende-se por círculos concêntricos a metodologia empregada pela Geografia Tradicional, que parte do espaço mais próximo do ‘eu’ até o mais distante, o que provoca uma proposição egocêntrica, fragmentadora dos espaços de modo hierarquizado e isolado, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar (CALLAI, 2005).

ocorrem diariamente. Só assim o conhecimento construído e sistematizado na escola poderá atingir todos os indivíduos em diferentes espaços, modificando e intensificando as inter-relações na produção e organização socioespacial da sociedade local e mundial.

Para Callai (2013), a democratização da escola e do ensino de Geografia se apresenta como o grande desafio a ser superado pelos professores e pelos cursos de formação inicial e continuada, de maneira que esse profissional possa articular teoria e prática na construção de uma educação geográfica efetiva e eficiente.

O caminho aqui apontado passa pela práxis pedagógica e pelo ensino de Geografia desde os anos iniciais, por entender que o professor é o elo fundamental no processo de humanização e mediação do processo de construção do conhecimento. O estímulo do professor faz o aluno ser capaz de observar e analisar a Geografia em suas atividades diárias efetuadas no cotidiano, como ir à escola, escolher um livro, assistir TV, fazer compras, brincar, praticar esportes.

Freire (2013) estabelece, ainda, uma estreita ligação entre a prática pedagógica do professor e a autonomia do aluno, na qual a construção de conhecimento se dá pelo contínuo processo de amadurecimento de ambas as partes, pois não há transferência de conhecimento. Para o autor:

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e, quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar, é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2013, p. 25).

O conhecimento geográfico é um componente de totalidade social, na qual todos os indivíduos são sujeitos do mesmo processo de construção do conhecimento e, como tal, está presente no cotidiano como ciência útil, viável, acessível e democrática para a compreensão das relações, contradições e transformações ocorridas nas realidades local e global em que se vive.

Na concepção de Silva (2004, p. 26), a “Geografia se ensina/aprende na escola, mas pode ser também ensinada/aprendida na praça, na associação, no sindicato e em outros lugares, justamente porque é disciplina que contribui para a educação geral, para o entendimento da realidade”. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever por meio do estudo do lugar possibilita a humanização da aprendizagem e transforma-se em um componente curricular significativo para desenvolver o pensamento geográfico.

No caso desta pesquisa, não se trata da construção do conceito de lugar destinado ao desenvolvimento do pensamento espacial, ao contrário. Estrategicamente, a construção do conceito de lugar será subsidiada pelos processos que envolvem ou antecedem o seu estudo, a partir dos mesmos elementos que o compõem, como forma de apreensão da realidade pelo aluno.

Cavalcanti (2012), ao se referir a conceitos geográficos como meta para o ensino e aprendizagem com significado, estabelece uma relação entre a experiência cotidiana e os desenhos mentais das crianças pelo uso da cartografia como suporte circundante do processo de construção espacial. Para a autora:

Os mapas mentais ou desenhos são mais livres, sem preocupação com a correspondência objetiva com o que é representado, não obedece a regras cartográficas, embora possam ser para desenvolvê-los. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais na mediação entre o sujeito e o conhecimento, por serem expressão de algum conteúdo geográfico e por serem construídos pelo sujeito, levando-o a expressar uma síntese em elaboração, um conceito em construção [...]. (CAVALCANTI, 2012, p. 167).

O professor deve motivar o aluno a desenvolver habilidades para olhar o lugar, interligando-o aos problemas do mundo para entender a história das pessoas e seus costumes, bem como da cultura em escalas globais, ou seja, motivar a criança a construir o seu pensamento geográfico e espacial desde os primeiros anos de escolaridade, para que seus desenhos sejam, a princípio, uma modulação do espaço vivido (CALLAI, 2013).

Enquanto instituição de ensino, a escola atua como mediadora no processo de construção do conhecimento sistematizado. Um espaço onde as crianças podem ou deveriam desenvolver a capacidade cognitivas para construir um conhecimento, no qual os conteúdos apreendidos possibilitasse uma melhor compreensão do mundo e das inter-relações que ocorrem no lugar onde elas vivem, convivem e se relacionam cotidianamente.

Rego et al. (2000, p. 8) salientam que a leitura do mundo e a análise crítica e humana da organização do espaço se materializam no “diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona”. Desse modo, o professor precisa ter clareza da importância de sua prática pedagógica e do que se pretende com o ensino de Geografia, pois sua ação mediadora auxilia na compreensão das inter-relações entre o homem e a natureza, construídas socialmente através do trabalho.

A leitura e interpretação do mundo permitem ao aluno apropriar-se de instrumentos intelectuais para compreender a espacialidade geográfica, pois possibilita ver o outro, saber do outro, respeitar as diferenças, a diversidade, as peculiaridades de cada lugar e a forma de

compreender o mundo. Esse deve ser o ponto fundamental, um desafio para construir um conhecimento legítimo e significativo. Mas, como romper com essa metodologia fragmentadora do ensino de Geografia se sua trajetória de implantação foi culturalmente marcada por avanços e retrocessos?

### *1.2.1 A Geografia nos anos iniciais: uma trajetória permeada por avanços e retrocessos*

Por acreditar que o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental fornece às crianças subsídios capazes de construir uma noção socioespacial e relacioná-las com outros lugares, propomos refletir sobre as peculiaridades das políticas públicas educacionais quanto ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental que contribuíram para que essa disciplina fosse implantada e/ou suplantada no currículo básico obrigatório nacional.

Martins (2014) afirma que a vinculação da Geografia no Brasil como componente curricular oficial ocorreu no século XIX. Foi implantada como disciplina obrigatória pela primeira vez em 1837, no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), devido a uma imposição da elite brasileira. Com o crescimento socioeconômico, os grandes mercados produtores exigiam uma demanda cada vez maior de conhecimento dos aspectos naturais regionais aliados ao intuito de criar um sentimento de patriotismo. O conhecimento e o domínio do espaço geográfico seriam a solução.

A primeira proposta para o ensino de Geografia surgiu como conteúdo, não como disciplina curricular autônoma. Isso só veio a acontecer com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Segundo Martins (2014, p. 61),

[...] foram ministradas as primeiras aulas de Geografia no curso de geografia e história, disciplinas que na época tinham uma única formação em nível de graduação. Em 1946 foi criado o Departamento de Geografia, que teve papel fundamental no desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil. A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1937 e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1934 também contribuiu significativamente para o desenvolvimento da geografia brasileira.

A criação dos cursos de formação em Geografia representou um grande avanço tanto para a ciência geográfica quanto para o ensino dessa disciplina no Brasil. No entanto, no que se refere ao ensino de Geografia nos anos iniciais, sua institucionalização ocorreu parcialmente em 1946, com bastante atraso com relação ao ensino superior. Até então, a Geografia, enquanto disciplina curricular, compunha o conjunto de conteúdos abordados na disciplina de Estudos Sociais (Geografia e História), obrigatória nos cinco primeiros anos da escola elementar. Para

Martins (2014, p. 62), “a criação dos cursos superiores de Geografia contribuiu para formar professores para atuar no Ensino Secundário e também pesquisadores”, mas não para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os cursos de formação de professores de Geografia correspondiam à formação profissional para atuar no nível ginásial, ou seja, por falta de formação profissional específica para o curso primário, o ensino de Geografia restringia-se apenas à descrição das paisagens naturais e humanizadas, limitando-se à explicação e à descrição quantitativa da realidade.

Restrito e limitado em seu campo de atuação, o ensino de Geografia fazia parte do currículo elementar de forma indireta e só passou a fazer parte do currículo oficial dos anos iniciais (primário) a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, conhecida por Reforma Capanema (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013).

O Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, capítulo I, Art. 7º da Lei Orgânica do Ensino Primário, instituiu a disciplina de Geografia como componente obrigatório no currículo oficial em todas as séries do ensino primário<sup>6</sup>. Desse modo, a Geografia passou a fazer parte, pela primeira vez, do currículo oficial nas séries iniciais com a obrigatoriedade de difundir o nacionalismo patriótico, a fim de propiciar a organização do Estado-nação, o desenvolvimento econômico e a manutenção da ordem em todos os estados da federação (BRASIL, 1946).

Segundo Piletti, C. e Piletti, N. (2013), o Decreto-Lei nº 8.529/1946 faz parte de um momento histórico importante para o ensino básico das classes populares e, também, para a Geografia Escolar, pois, em “relação ao ensino primário, trata-se, praticamente, da primeira legislação nacional após a lei de 15 de outubro de 1827, expressão clara da omissão do governo central no que diz respeito ao ensino das classes populares” (PILETTI, C.; PILETTI, N., 2013, p. 115).

A implantação e a sistematização da Geografia como disciplina escolar nos anos iniciais (ensino primário), de modo geral, ficaram aquém dos objetivos esperados, uma vez que o aluno era visto como um ser passivo, associal, desprovido de conhecimento, sentimento, desejos, incapaz de interagir e atuar na sociedade. Havia uma prevalência das concepções metodológicas tradicionais, fragmentadoras, descritivas e enciclopedistas na transmissão dos conhecimentos geográficos, que deixaram marcas profundas nas práticas pedagógicas nesse período.

---

<sup>6</sup> De acordo com Piletti, C. e Piletti, N. (2013), com a aprovação do Conselho Federal de Educação (Lei n. 11.274, de fevereiro de 2006), determinou-se a obrigatoriedade o Ensino Fundamental de nove anos, que passou a ser composto da seguinte forma: anos finais (de 11 a 14 anos de idade) e anos iniciais (de 6 a 10 anos de idade). (p. 230).

Freire (2013) contesta esse modelo imposto para a educação, que coloca o aluno na condição de sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, “O educador que, ensinando Geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficiência, da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua curiosidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (FREIRE, 2013, p. 96).

Segundo Zotti (2004), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 foi criada com o objetivo de adequar o sistema educacional aos planos de expansão capitalista, acabou atribuindo autonomia aos estados da federação e aos órgãos estaduais de educação para fazerem novos arranjos no currículo nacional. Como consequência, o ensino de Geografia nos anos iniciais era trabalhado de modo secundário, o que viabilizou a perda do seu espaço como componente curricular obrigatório.

A flexibilidade curricular permitiu a cada estado fazer novos arranjos de acordo com suas possibilidades humanas e financeiras. A austeridade política e a deficiência na formação dos professores, aliadas aos interesses dos estados da Federação, delimitaram a ação pedagógica do ensino de Geografia, facilitando o crescimento de um movimento de adequação da sociedade através da propagação e assimilação de uma ideologia criada por uma sociedade harmônica baseada em Deus, na pátria e na família. O que mudou no ensino de Geografia nos anos iniciais em meio a esse processo de mudança? Ela deixou de ser componente curricular obrigatório, pois não colaborava para a realização dos objetivos políticos e ideológicos daquele momento.

A publicação do Decreto-Lei nº 869, de 2 de setembro de 1969, incluiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino do País (BRASIL, 1969). Isso agravou e legitimou a exclusão da Geografia como disciplina obrigatória nos anos iniciais.

A disciplina Educação Moral e Cívica tinha por finalidades a preservação do princípio democrático por meio do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade, do fortalecimento da unidade nacional e do culto à pátria, aos símbolos, às tradições e às instituições, bem como o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas visando ao bem comum, baseando-se nos fundamentos da moral, do patriotismo e da ação construtiva (BRASIL, 1969).

O plano de alinhar o sistema educacional às ideologias políticas se concretizou com a regulamentação da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, sob a Lei nº 5.692/1971, que fixou o núcleo comum para os currículos do Ensino Básico brasileiro. As reformas estabelecidas e promulgadas pela LDB/1971 evidenciaram uma

pressão ideológica e política imposta pelo regime militar-empresarial, concretizada pela implantação da Educação Moral e Cívica (EMC) e dos Estudos Sociais nas escolas primárias.

De acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 8, de 1971, o Núcleo Comum abrangia as disciplinas e os conteúdos específicos das matérias fixadas, assim distribuídos: em Comunicação e Expressão, era trabalhada a Língua Portuguesa; a disciplina Estudos Sociais abrangia a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; em Ciências, eram ministradas a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

A junção das disciplinas de Geografia e História nos anos iniciais do Ensino Fundamental ficou vinculada à interdisciplinaridade dos conteúdos ligados ao civismo e às datas comemorativas, o que representou um novo retrocesso para o ensino de Geografia. Outro fator negativo dessa reforma foi a adoção de práticas pedagógicas que definiam objetivos e a amplitude das temáticas estruturadas, que transformava a Geografia, na forma de Integração Social, depois chamada de Ciências Sociais, em função da tríade família, comunidade e nação.

Não se pode negar que a forte pressão do regime militar-empresarial influenciou de modo significativo as unidades escolares, que adotaram as teorias tradicionais – baseadas no modelo positivista – para ajustar o indivíduo ao trabalho e ao exercício da cidadania. Essa ação ideológica provocou um esvaziamento dos conteúdos de Geografia. A falta de clareza nos objetivos geográficos e a má formação dos professores fizeram com que os conteúdos tivessem uma abordagem plástica, estática. Por isso, acabaram sendo tratados sem preocupação com a contextualização, sem inferências e/ou interferências nos temas abordados.

Verifica-se que os motivos que levaram e levam ainda hoje o ensino de Geografia ser tratado de forma secundária durante a formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem estar atrelados à herança histórica e cultural do regime militar-empresarial por meio da implantação da EMC e dos Estudos Sociais. A Geografia nos anos iniciais tem se apresentado como um problema a ser resolvido, tanto no que diz respeito ao Ensino Fundamental quanto à formação docente dos educadores que atuam nessa etapa de ensino.

Há uma tentativa de adequar os conteúdos às expectativas e o conhecimento ao contexto em que os alunos estão inseridos. Romper com os métodos e teorias baseados em estudos descritivos, voltados à memorização e às comemorações cívicas, sem que sejam tratados de forma reflexiva, é um desafio a ser superado pela Geografia escolar.

Quanto à abordagem didático-metodológica aplicada ao ensino de Geografia nos anos iniciais, Veiga-Neto (1994) nos esclarece que “aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem uma simplificação desse saber” (VEIGA-NETO, 1994, p. 112). Embora

origina-se do saber acadêmico, trata-se apenas de uma recontextualização do saber geográfico que foi transformado e adaptado para depois ser ensinado.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, as disciplinas de Geografia e História ganharam notoriedade e as mudanças estruturais da referida Lei, se refletiram nos anos iniciais que passaram a serem ministradas separadamente da 5ª à 8ª série. A LDB nº 9.394/1996 substituiu as Leis nº 4.024/1961, 5.540/1968 e 5.692/1971. A Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, revogou o Decreto-Lei nº 869/1969, que instituiu a EMC.

Esse fato representou um grande avanço para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois promoveu a melhoria da qualidade do ensino na educação básica em todo o país. A nova legislação determinou, em seu artigo 26º, parágrafo 1º, que “os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especificamente a do Brasil” (BRASIL, 1996, p. 16).

Com a aprovação da nova LDB, Lei n.º 9.394/1996, os conteúdos de Geografia voltaram a fazer parte do currículo nacional obrigatório dos anos iniciais. No entanto, sua implantação de fato só ocorreu após o lançamento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. Os PCNs possibilitaram aos professores rever os objetivos, os conteúdos, as expectativas de aprendizagem e as formas de avaliação do ensino de Geografia como disciplina autônoma e específica. Com os PCNs, o ensino de Geografia ganhou certa notoriedade e espaço legal no currículo escolar obrigatório nos anos iniciais (BRASIL, 1998).

Para Callai (2014), os PCNs, embora alvo de muitas críticas, foram determinantes para a abertura das discussões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, pois sinalizavam para a necessidade de uma formação mais abrangente para os professores, de condições de infraestrutura e de recursos didático-pedagógicos apropriados para o desenvolvimento das disciplinas específicas.

Algumas ressalvas foram levantadas quanto às ações ligadas à aplicabilidade dos PCNs, pois sua elaboração foi marcada pela negação do debate com a participação da comunidade científica, educacional e dos profissionais ligados à educação, além do “caráter plural do documento, que defende a Geografia como filosofia das técnicas” (STRAFORINI, 2014, p. 50).

No que diz respeito aos anos iniciais, as determinações estabelecidas pelos PCNs deixaram a desejar, uma vez que a política educacional colocada em prática visava apenas garantir dados e resultados estatísticos sobre a aprovação, um maior período de escolarização, e não a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei n.º 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade e determinou a obrigatoriedade do ensino de disciplina de Geografia desde os anos iniciais para as crianças brasileiras, que do ponto de vista democrático foi uma medida positiva.

Pode-se dizer que a referida lei, contribuiu em parte para o avanço do ensino de Geografia, já que, de acordo com Callai (2014), as alterações na redação, limitou o ensino de Geografia aos 3º, 4º e 5º anos, nos dois primeiros anos, prevaleceu o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo autora, as mudanças foram insuficientes já que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental se caracterizou, em especial, pela atenção: “1. ao contato da criança com os objetos da cultura letrada; 2. à consolidação do processo de letramento e alfabetização” (CALLAI, 2014, p. 33).

O ensino de Geografia, Ciências e História, diante das alterações feitas na redação curricular, continuou relegado a critérios secundários durante o processo de alfabetização e letramento. Para Straforini (2014, p. 49), nesse cenário de priorização do conhecimento, a escola transforma-se num “espaço de reprodução da ideologia neoliberal, naturalizando a competitividade, o consumismo, o meritocracismo, bem como o esvaziamento do sentido do público e do coletivo para abrir espaço para o privado e o individual”.

No que se refere ao ensino de Geografia nos anos iniciais, existe um consenso entre professores e pesquisadores de que os PCNs não conseguiram romper com a fragmentação da descrição da paisagem natural e humana. A Lei n.º 11.274, que tratou da ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental, além de criar condições para a progressão e a permanência dos alunos na escola, marcou um retrocesso para o ensino de Geografia por não ter esse componente no 1º e no 2º ano, que pode ser observado no que se refere à orientação para a consolidação do processo de letramento e alfabetização.

De fato, somente após a aprovação da Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, o ensino de Geografia passou a ser disciplina obrigatória nos anos iniciais, pois reuniu orientações para a elaboração, a implantação e a avaliação, em todas as modalidades, nessa etapa de ensino.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, instituiu, no Art. 15, uma base comum e uma parte diversificada, tendo as disciplinas ficado assim organizadas: a) Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física; b) Matemática; c) Ciências da Natureza; d) Ciências Humanas: História e Geografia; e) Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

Os avanços e retrocessos que permearam a implantação do ensino de Geografia nos anos iniciais como disciplina obrigatória no currículo básico devem fazer parte da rotina das investigações educacionais, pois servem de parâmetros para as reflexões acerca do descaso das políticas públicas educacionais com o ensino de Geografia nos anos iniciais. Os apontamentos até aqui levantados recomendam um maior engajamento das academias a esse respeito, para que possam despertar o interesse de educadores e pesquisadores envolvidos na sistematização da Geografia enquanto disciplina obrigatória, pois sua obrigatoriedade nos anos iniciais é muito recente.

Os educadores e as instituições de ensino precisam promover uma discussão numa dimensão teórico-prática sobre o ensino de Geografia. Para que seja uma disciplina capaz de estimular as crianças a pensarem na produção social do espaço geográfico e para que sua aprendizagem seja significativa. Pois, ao desenvolverem uma consciência espacial, as crianças têm liberdade de compor a relação entre significado/significante no espaço geográfico que ocupam.

Diante da decisão política de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos e da inserção do ensino de Geografia nos anos iniciais, é importante que tenhamos clareza da importância do trabalho pedagógico praticado no cotidiano da escola, modo especial com as crianças, para que elas possam desenvolver uma capacidade criadora que as tornem capazes de construir um pensamento geográfico de modo satisfatório.

### *1.2.2 Experiências geográficas: do lúdico ao científico*

A atividade criadora pode ser entendida como característica da condição histórica do homem ao criar ou recriar algo novo, favorecendo a acumulação de experiência. Nesse sentido, “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”, como aponta Vigotsky (2009, p. 11).

A ludicidade assume, em Geografia, um papel de extrema relevância durante o processo de construção de conceitos geográficos, já que os fatores motivacionais “auxilia[m] no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras; atenção e percepção; capacidade de reflexão; conhecimento quanto à posição do corpo; direção a seguir e outras habilidades importantes para o desenvolvimento” (PINHEIRO, 2013, p. 25).

Acreditamos que o ensino de Geografia se torna mais significativo quando o aluno tem liberdade para pensar, raciocinar, imaginar, interagir, criar, levantar hipóteses, ou seja, quando suas experiências socioespaciais são valorizadas.

Ao desconsiderar o conhecimento construído durante as brincadeiras, nega-se também que o elemento lúdico faça parte do surgimento e do desenvolvimento voluntário e espontâneo do ser humano. A ausência da espontaneidade nas relações sociais e culturais estabelecidas no espaço escolar demonstra o quanto o conhecimento sistematizado pode se tornar superficial e desinteressante para o aluno, uma vez que em “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKY, 2007, p. 94).

Qual o papel, então, do brinquedo ou das brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem geográfica das crianças? Como conciliar o ensino escolar sistematizado e previamente definido com o uso de brinquedos e brincadeiras? Ou ainda, com o uso de objetos ou brincadeiras, o professor não corre o risco de infantilizar a criança e prejudicar sua aprendizagem? Quando o docente determina regras para as brincadeiras, elas não correm o risco de deixarem de ser lúdicas?

Segundo a concepção de Vigotsky (2007), a ludicidade desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, na estruturação do pensamento geográfico, já que a criança não se preocupa com as proporções ou projeções dos objetos.

O universo lúdico criado por objetos reais ou situações imaginárias representa a primeira forma de emancipação da criança com relação ao desenvolvimento espontâneo do pensamento abstrato. Isso ocorre pela interação e pelo envolvimento com o brinquedo, uma atividade motora e/ou de raciocínio, ou jogo, do qual consegue tirar significados pela ação, pelo prazer que ele proporciona.

As atividades lúdicas representam uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino de Geografia, pois trazem intrínsecas um compromisso com o processo de ensinar e aprender com sentido. Acredita-se ser importante valorizar as experiências vividas das crianças durante a construção e sistematização dos conceitos geográficos, pois “se a criança é um ser sociocultural, histórico, portanto, também é geográfico, assim como é geográfico seu processo de humanização” (LOPES, 2014, p. 105).

Ao chegar à escola, a criança entra em contato com os conteúdos curriculares sistematizados, mas são suas experiências anteriores que atribuem sentido e significado social à sua nova aprendizagem. Ribeiro (2013) afirma que os “pressupostos lúdicos servem para estabelecer a inter-relação entre os conteúdos dos jogos e sua percepção de mundo” (p. 31),

permitindo-lhe compreender o espaço afetivo onde mora, brinca, corre e se relaciona, ao mesmo tempo que suas experiências anteriores dão sentido e significado às palavras aprendidas na escola.

Durante as brincadeiras, jogos e desenhos livres, a criança desenvolve noções como posição, distância, tamanho e lateralidade, o que possibilita ao aluno estabelecer relação entre as experiências vividas (empíricas) e o conhecimento das noções geográficas. Nesse caso, faz-se necessário redescobrir a Geografia que existe no cotidiano dos alunos, e não apenas a dos livros didáticos. Entretanto, há de se tomar cuidado, pois o uso do lúdico com fins preestabelecidos demonstra a perda da espontaneidade e pode eliminá-lo ou colocá-lo em risco.

O processo de construção do conhecimento geográfico precisa ser capaz de superar a simples interpretação localista e fechada, visto que só assim essa estratégia poderá provocar o aluno a pensar sobre sua realidade socioespacial. O conhecimento surge da/na ação social, através da curiosidade em explorar, manusear, brincar, reconhecer, estabelecer relações, identificar seus elementos, confrontar e elaborar opiniões.

Diante da complexidade e da subjetividade que envolve o processo de aprendizagem das crianças, interessa pensar que “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social na qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (CASTELLAR, 2000, p. 32). A representação cartográfica das inter-relações estabelecidas no lugar de vivência se apresenta como referencial espacial com capacidade de levá-las a conhecerem e se reconhecerem no espaço como sujeito que constrói.

Almeida (1998) ressalta a importância da formação e da atuação teórico-metodológica do professor para que a atividade lúdica assuma um papel de recurso metodológico facilitador da construção da aprendizagem socioespacial das crianças, já que o “êxito de toda atividade depende exclusivamente do professor” (ALMEIDA, 1998, p. 123). O bom preparo e a liderança do professor determinam diretamente o processo do/no desenvolvimento das habilidades de ler, compreender, representar e analisar os fenômenos espaciais que ocorrem no lugar de vivência dos alunos.

### **1.3 A criança e a representação do lugar**

É interessante perceber como as crianças se organizam em grupos para brincar, escolhem suas brincadeiras, os brinquedos, estipulam regras, delegam funções e delimitam o espaço que irão ocupar durante diferentes atividades recreativas. Essa experiência, vivida

diariamente, nos chama a atenção pela forma despretensiosa, mas à luz dos fundamentos teóricos de organização, ocupação e uso espacial praticados dentro e fora do ambiente escolar.

Mesmo desconhecendo o conceito de “espaço geográfico”, as crianças, de modo muito peculiar, participam efetivamente de sua construção, já que o espaço é construído pela ação humana, a qual habita, organiza, explora e transforma para atender as suas necessidades. A atuação do ser humano no lugar onde vive, constitui em um processo contínuo de construção e de reconstrução do conhecimento geográfico, que ocorre de modo não linear desde o nascimento e se projeta em ações diárias de forma gradativa e espontânea ou sistematizada.

As percepções espaciais das crianças, expressas nas brincadeiras, não são frutos do acaso, mas emergem das ações e das inter-relações construídas culturalmente. São representações espaciais internalizadas durante o processo de desenvolvimento sensorial decorrente das experiências adquiridas com o grupo social no qual estão inseridas. Lopes (2014) relaciona essas ações delas no espaço às experiências preexistentes, que foram sistematizadas pela mediação por outros grupos sociais, propiciadas pela “interação produtiva” (p. 103).

A representação espacial assume, aqui, um destaque especial, de construção socioespacial pela interação cultural da criança com e no seu espaço de vivência. Essa reflexão verticalizada para o universo infantil tem por objetivo elucidar nossa preocupação em entender como as crianças percebem, concebem, interagem, organizam e representam o espaço ocupado. Antes mesmo de ler e escrever as palavras, a criança vive, manipula, nomeia, brinca, desenha, corre, anda, explora lugares, objetos e cheiros característicos do espaço que ocupa.

Para Almeida e Passini (2010, p. 31), as relações espaciais topológicas ou elementares se constituem a partir do contato direto da criança com o objeto, as quais são estabelecidas “desde o nascimento e são a base para a gênese posterior das relações espaciais mais complexas”.

Na perspectiva de Almeida e Passini (2010), embora não envolvam referenciais de localização, as relações topológicas revelam as relações de vizinhança, separação, envolvimento, continuidade e ordem (perceptiva e representativa), que são a base da construção do pensamento geográfico e cartográfico. As autoras afirmam que,

[n]o entanto, a localização geográfica constrói-se à medida que o sujeito se torna capaz de estabelecer relações de vizinhança (o que está ao lado), separação (fronteira), ordem (o que vem antes e depois), envolvimento (o espaço que está em torno) e continuidade (a que recorte do espaço a área considerada responde), entre os elementos a serem localizados. (ALMEIDA; PASSINI, 2010, p. 33).

As relações projetivas revelam um nível intermediário de abstração (manifestada nas representações cartográficas onde passa do espaço para o plano), a qual altera qualitativamente a percepção espacial da criança. Desse modo, ela passa a conservar a posição dos objetos sem, contudo, conservar a noção de distância e as dimensões que eles ocupam. A construção dessas noções colabora para o surgimento da noção de coordenadas com o uso de referenciais abstratos, baseados em relações espaciais euclidianas.

Para Ferreira (2007), as relações sociais, não podem ser descontextualizadas e devem ser consideradas como relações dialéticas, uma vez que envolvem diversos processos, ligados à forma de utilização e aos fenômenos socioespaciais, que se centram na compreensão desses elementos, das estruturas e dos sistemas que os tornam simultaneamente produtos e produtores.

Pedagogicamente, enquanto sujeito sociocultural e histórico, é direito da criança e um dever da escola possibilitar a compreensão da dinâmica existente na construção do espaço geográfico no qual ela está inserida e do qual é sujeito no processo de construção. Essa discussão é ancorada na teoria de mediação didática de Vigotsky (2007), na qual o sujeito nasce social e constrói sua individualidade/autonomia através da vivência e do exercício contínuo do diálogo.

Ao abordar a representação do lugar como mediadora do processo de sistematização do pensamento socioespacial da criança, partimos do pressuposto de que o espaço é fruto da ação humana e é construído e modificado por meio do trabalho. As transformações espaciais são decorrentes das inter-relações estabelecidas por quem nele habita e no qual a criança também é sujeito de construção.

Ler, observar, descrever, comparar e estabelecer relações são habilidades que podem ser desenvolvidas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Geografia. Nesse caso, a representação do lugar durante as aulas dessa disciplina torna-se uma metodologia mediadora para a análise espacial eficiente, capaz de levar o aluno a pensar no espaço geográfico.

O espaço escolar, ganha notoriedade de lugar de reflexão social, devido aos conflitos e as contradições sociais, econômicas e culturais que são vivenciados diariamente pelas crianças em seu cotidiano. Nesse caso, a representação do lugar durante as aulas de Geografia, torna-se uma metodologia mediadora para a análise espacial eficiente, capaz de levar o aluno a pensar no espaço geográfico como resultado do fenômeno da materialização das ações/intenções/intervenções dos homens e da sociedade, ligado às condições sócio-históricas do momento.

### 1.3.1 O espaço escolar: um lugar de reflexão social

Por ser um espaço dinâmico e dialético ligado às práticas sociais e culturais, pode-se dizer que a escola formal vive um momento de crise diante das contradições epistemológicas a ela impostas, já que não é a única instituição responsável por promover a educação das crianças e jovens. A construção do saber ocorre em diferentes espaços, em distintas formas de organização e transformação socioespacial.

Na tentativa de discutir a situação sociocultural da escola enquanto instituição de ensino com capacidade de provocar o ato de pensar nos alunos, buscamos dialogar com autores que defendem a chamada pedagogia da autonomia, na qual o ambiente escolar passe a ser visto não como um lugar para ensinar coisas, mas sim como um espaço onde as crianças são estimuladas a falar, pensar, dialogar, ter curiosidade, sensibilidade, desejo em aprender. Para iniciar a discussão, lança-se mão dos ensinamentos do grande professor, educador e escritor Paulo Freire (2013), mentor da educação para a consciência e a autonomia social.

A escolha de Vigotsky, não é obra do acaso. Suas convicções, vêm ao encontro dos anseios de uma educação significativa como construção social, com finalidade voltada para a emancipação humana. Um modelo fundamentado no desejo de aprender, na criticidade, na curiosidade dos educandos.

Consoante a Vigotsky, Paulo Freire, afirma que o conhecimento não é uma verdade absoluta, pois ninguém aprende sozinho, mas nas relações afetivas, a partir da leitura do mundo. Em sua obra *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa* (2013), critica extensivamente a educação alienante e propõe uma pedagogia nova, inquietante, capaz de despertar uma consciência pessoal e coletiva pela construção do conhecimento significativo.

Na concepção de Saviani (2008), a pedagogia nova propôs uma ruptura na abordagem didático-pedagógica, especificamente na forma de interpretar a educação, na qual a criança-sujeito do saber ganha autonomia para participar da construção do seu conhecimento. Além disso, ocorre a mudança de postura do professor, que passa a ser, antes de tudo, um mediador do conhecimento, não mais um mero detentor e transmissor deste. Para o autor, ao assumir uma postura crítica diante do contexto social, o professor muda a função reprodutora de conhecimento e a escola passa a assumir um papel de equalizador social.

A concepção de construção do conhecimento para a autonomia requer estabelecer um diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo. Isso porque o processo de ensino-aprendizagem é dialético e dinâmico, uma vez que todos ensinam e todos aprendem. Trata-se

de um desafio para educadores e educandos, que passam a questionar verdades até então tidas como absolutas.

Japiassú e Marcondes (2001) concebem a interdisciplinaridade como uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico, que exige uma constante interpenetração, interação, diálogo entre as disciplinas, evitando a supremacia de uma sobre as demais. De acordo com os autores:

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Essa interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 145).

As mudanças na atitude do professor se refletirão em suas ações teórico-metodológicas dentro e fora da sala de aula, pois habilitam o aluno a conhecer a realidade para, em seguida, transformá-la. Isso significa que, quando uma escola muda sua perspectiva de ensino, suas ações e atitudes, consegue transformar a postura do aluno ante a construção do seu conhecimento, pois seus efeitos e consequências propagam-se dentro dos sistemas escolares e na sociedade.

Aranha (1989), Cortella (2016) e Libâneo (2013) afirmam que a escola é um lugar de aprendizagem em constante transformação social, uma vez que é mais do que um reflexo das transformações ocorridas no mundo, é um laboratório onde as relações intrapessoais acontecem. Por isso, essa instituição interfere e sofre interferência de diversas outras práticas educativas. Os autores advertem os educadores para a importância da ética, do respeito, da troca de experiências, da valorização dos diversos saberes, que precisam ser contextualizados de modo interdisciplinar.

O processo de construção do conhecimento e de socialização por meio da escola possui grande representatividade. As experiências tornam o espaço escolar um referencial, ao qual se atribui um significado de “lugar” por se tornar um ponto de referência histórico, cultural e social para aqueles que dele participam, sobretudo no que se refere às inter-relações socioafetivas, estabelecidas durante o recreio, nas brincadeiras, no lanche, nos jogos coletivos e nas dramatizações realizadas nas festas comemorativas.

Freire (2013) defende uma pedagogia pautada na autonomia do ser humano, em que a construção do conhecimento esteja fundamentada na ética, na afetividade, no respeito à dignidade do educando. Ensinar exige do professor uma convicção de que a mudança é possível,

já que, dialeticamente, o conhecimento é construído de maneira e em níveis diferentes de intensidade, dependendo de como as pessoas se relacionam, interferem, percebem e interagem socialmente não para se adaptar, mas para mudar.

O ensino de Geografia deve proporcionar autonomia ao sujeito que em seu nível de conhecimento, estabeleça relações entre o lugar onde vive e outros lugares. A representação do espaço geográfico, possibilita ao aluno construir suas próprias concepções de mundo, que tenha autonomia no agir, pensar, nas atitudes, no envolvimento e no comprometimento em construir um lugar melhor para si e para o outro.

### *1.3.2 A criança e a representação do espaço geográfico*

Do ponto de vista geográfico, há de se pensar que a criança nasce em espaços preexistentes, os quais gradativamente se transformam em lugares pela interação, pelo envolvimento, pela afetividade e pelas inter-relações estabelecidas no lugar de vivência. Nesse sentido, faz-se necessário despertar nas crianças habilidades para olhar o mundo, pois só assim elas desenvolverão curiosidade para compreender a sua história, a organização socioespacial e a pluralidade de espaços em que está inserida.

Ribeiro (2001) salienta que as crianças não têm condições de compreender imediatamente as noções espaço-temporais, mesmo que se trate de elementos pertencentes à realidade cotidiana das pessoas. Assim, orienta os educadores a que iniciem o processo de construção do pensamento geográfico com o uso das atividades lúdicas, que podem ser desenvolvidas a partir de brincadeiras, desenhos, jogos e leituras pertencentes à realidade vivenciada pelas crianças.

A temática relacionada ao espaço geográfico deveria ser obrigatória nos cursos de formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, uma vez que são eles que vão desenvolver e sistematizar os conhecimentos e as habilidades de leitura e de organização espacial. Segundo Callai (2005), a aprendizagem significativa só ocorre quando as crianças conseguem estabelecer uma relação social durante a leitura das palavras. Ao observarem o ambiente de sua vida, sua realidade cotidiana, aprendem a estabelecer relações socioespaciais e passam a representá-la através de tentativas e ajustamentos sucessivos.

Diante do exposto, é possível afirmar que o desenvolvimento das noções espaciais se concretiza quando a criança compreende o significado social das palavras através da leitura do mundo vivido e experimentado nos diversos espaços. Ao desenvolver as habilidades de leitura da organização espacial a partir de situações conhecidas, da vivência na rua, na escola, com o

grupo familiar, nas brincadeiras, dos trajetos percorridos, essa ação concreta possibilita que ela desenvolva habilidades e competências para compreender as organizações e noções espaciais e passe a articular significado e significante na ação praticada pelo indivíduo sobre o objeto de estudo.

Segundo Vigotsky (2009), é o significado dos espaços e do que eles expressam que torna a leitura de mundo feita pelas crianças tão diferente da leitura espacial do adulto. Assim como as operações mentais utilizadas decorrem da experiência, esse processo de imaginação ampara-se nas relações, nas experiências, no interesse, no envolvimento que elas estabelecem com o espaço onde vivem. Isso nos leva a questionar: será que o espaço percebido pelas crianças é o mesmo percebido pelos adultos? Ou ainda, qual o papel da percepção espacial na operacionalização e representação gráfica das relações espaciais?

O obstáculo encontrado pelos educadores para responder a tais indagações está ligado à forma como as crianças são vistas pelos adultos. Temos a tendência de vê-las como seres indefesos, incompletos, isentos de habilidades de compreensão, percepção, passivos de atitudes, curiosidades, desejos, sem voz na sociedade, seres frágeis e dependentes, incapazes de intervir e interagir nas relações histórico-culturais. Nesse caso, faz-se necessário entendermos que, embora diferentes, as percepções dos adultos e das crianças representam diferentes fases do mesmo processo evolutivo do ser humano.

Nas concepções de Castellar (2014), para que a criança desenvolva habilidade de ler e escrever é preciso que os educadores utilizem uma metodologia adequada para que ela se aproprie de tal competência. A autora propõe que a mesma metodologia seja utilizada para ler e representar o espaço geográfico, pois só assim elas serão capazes de estabelecer o significado social das palavras. A representação cartográfica surge como recurso didático metodológico eficiente para o desenvolvimento da leitura e da compreensão, bem como para a construção do pensamento geográfico.

Almeida (2014), baseada na teoria de Luquet, afirma que na fase do estágio fortuito, ou das garatujas, a criança faz traços sem intenção ou objetivo aparente de representar um objeto, apenas utiliza-se dos rabiscos para se divertir. Na medida em que observa que seus rabiscos servem para representar objetos, passa a estabelecer relações entre seu desenho e o objeto representado, atinge o novo estágio, que a autora chamou de realismo intencional, ou seja, representam objetos de sua realidade concreta.

A partir da ampliação da capacidade de observar, diferenciar e estabelecer relações, a criança começa a exercer um certo domínio e influência sobre a realidade que observa. Ainda

de acordo com Almeida, é nesta fase, que “[...] inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação denominado de realismo intelectual” (ALMEIDA, 2014, p. 27).

Na fase do realismo intelectual, a criança possui a intenção de reproduzir o objeto até atingir o realismo visual. Mas vale ressaltar que esses estágios não são estáticos, lineares, hegemônicos ou padronizados, pois estão sujeitos à interferência de vários fatores internos e externos durante todo o processo de sistematização do conhecimento socioespacial.

O conhecimento construído através da leitura e da representação do espaço vivido possui significado para a criança, afirma Passini (2012). A sala de aula, a casa e o quarteirão onde mora lhe são familiares, porém, para que ocorra a inter-relação entre os espaços representados, ela precisa ter liberdade para compor essa relação com seus diferentes significados e significantes.

A partir do momento em que ocorre a ação de representar e dar significado ao objeto desenhado, inicia o processo de assimilação conceitual e a sistematização do conhecimento. Sendo assim, é possível compreender que os desenhos elaborados a partir da memória são o ponto de partida para a apropriação da linguagem cartográfica, pois eles mostram como elas concebem as referências dos lugares onde vivem.

A linguagem cartográfica surge como uma elaboração visual capaz de propagar informação espacial em diferentes níveis de apropriação, uma vez que é composta por símbolos e signos. Assim, os símbolos “precisam ser apreendidos como se fossem palavras, daí a denominação de linguagem cartográfica” (CASTELLAR, 2014, p. 125). Os signos são elementos ou convenções que permitem substituir, por sua natureza, um elemento na transcrição da realidade com significado único, portanto, configura-se um conjunto semiológico monossêmico, afirma Martinelli (2014).

A interpretação dada pelas crianças aos elementos representados contribui para a elaboração do pensamento simbólico, visto instigar um pensamento crítico-reflexivo que a leva a pensar nas noções conceituais relacionando-as com sua vida cotidiana.

As crianças são seres ativos, providos de capacidade criativa para agir, compreender e transformar a organização social, pois assim o fazem desde o seu nascimento. Desse modo, ao elaborar suas representações cartográficas de seu lugar de vivência, elas são estimuladas a desenvolver sua capacidade cognitiva para estabelecer relação entre o espaço representado e a realidade onde vivem. Esse procedimento didático-metodológico de aprender a ler lendo o espaço e escrever representando as relações socioespaciais desenvolve tanto a capacidade de ler as palavras como a de interpretar a organização estabelecida no espaço geográfico que ocupam.

### *1.3.3 A criança e a construção da noção espacial*

Ao propor refletir sobre o modo como se dá o processo de construção da noção espacial em crianças ainda pequenas, temos por pretensão analisar o processo de construção do conhecimento e da aprendizagem geográfica segundo de Vigotsky (sócio-histórica) como subsídios do estudo.

O ponto de partida para essa reflexão passa pelo desenvolvimento da capacidade de construção dos conhecimentos geográficos e sua importância para a vida dos alunos, com a finalidade de desenvolver e ampliar a capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade geográfica. Isso propicia a compreensão do espaço, das práticas sociais e destas na configuração do espaço geográfico em constante transformação, principalmente com o advento da ampliação e aceleração do fenômeno tecnológico que ocorre na sociedade e seus reflexos negativos nas escolas.

De acordo com Palangana (2015), os fundamentos metodológicos referentes aos processos de desenvolvimento da aprendizagem e do desenvolvimento das capacidades e funções psicológicas de Vigotsky converge para a relevância das relações e interações sociais.

Ao defender que o desenvolvimento das funções internas e a construção da linguagem ocorrem de modo simultâneo e apoiados nas influências externas (ambiente sócio-histórico), Vigotsky (2007), afirma que a criança nasce em um ambiente social, por isso, está sujeita a diferentes níveis de influência de acordo com as interações interpessoais estabelecidas no mundo social através da interação e da informação linguística. Desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser vistos como processos dialéticos que se influenciam mutuamente, que têm sua origem nas funções mentais superiores, sempre mediados pelas relações entre as pessoas. Essa mediação ocorre entre o homem e o mundo real: instrumentos e signos.

Segundo a teoria vigotskyana, a imaginação está relacionada diretamente à construção do conhecimento e a junção de ambos se encontra na relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo ser humano. Daí a necessidade pedagógica de ampliar a experiência da criança, a fim de que uma base sólida para a atividade criadora seja construída.

O pensamento e a linguagem são processos interdependentes. A aquisição da linguagem ganha valor especial, pois ela modifica as funções mentais superiores: imaginação, uso da memória e planejamento da ação. Ao sintetizar a experiência das crianças, assume a função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos através do uso de

instrumentos e signos. Nesse caso, a evolução intelectual depende do acesso à informação, pois quanto maior e mais ampla for a informação, a interação contínua com a realidade externa, maior será a aprendizagem da criança.

O ambiente social, ao exercer influência, fornece meios para desenvolver o aprendizado das crianças em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo: real, potencial e zona de desenvolvimento proximal.

Acredita-se, então, que o processo de ensino-aprendizagem pode ser potencializado pela mediação pedagógica, uma vez que com essa mediação se estimula o aluno a fazer suas próprias descobertas e a desenvolver sua capacidade de observar, pensar, comunicar e interagir, bem como intervir e analisar o espaço geográfico. Nesse contexto, é urgente pensar numa Geografia que estimule, valorize, respeite e proporcione a troca de experiências e de afetividade entre os sujeitos.

Por se tratar da questão da autonomia e do desenvolvimento das crianças durante a escolarização dos anos iniciais, a leitura e a representação do espaço geográfico configuram outro elemento que requer atenção. De acordo com Vigotsky (2007), o desenho, assim como a fala, desempenha um papel fundamental durante esse processo de construção da atividade criadora da criança, pois ele representa os elementos que ela já conhece (percepção real) e que são parte de sua memória e imaginação.

É possível supor que a construção e o desenvolvimento das representações socioespaciais dependem também de um processo criador da criança mediado pelo social, por meio de símbolos criados pela cultura e que podem ser representados pelos desenhos gráficos. Ademais, esses desenhos estão relacionados ou não aos objetos dependendo do nível de imaginação e da habilidade de fala da criança.

Trata-se, portanto, de um processo que envolve um grau elevado de subjetividade para ultrapassar a nomeação, a descrição ou a identificação (objeto) e atingir um processo subsequente de nível de representação.

Cavalcanti (2010) afirma que, para a construção dos conhecimentos geográficos na escola, a leitura e as representações são essenciais para desenvolver e ampliar a capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade. O estudo do lugar de vivência torna-se um mecanismo importante para redirecionar o olhar geográfico para as mudanças estruturais da sociedade, principalmente com a ampliação e a aceleração do fenômeno de urbanização.

Interessa refletir de que maneira a leitura, a representação e a interpretação do espaço vivido podem propiciar às crianças meios para que aprendam a ler o lugar de vivência e como

essas noções espaciais apreendidas podem contribuir para dar sentido e significado ao processo de construção dos conceitos geográficos.

Ao representar os espaços vividos, a criança pode desencadear operações mentais que venham a contribuir significativamente para a construção do pensamento geográfico. Ao fazer a leitura do mundo por meio da representação dos lugares, a criança desenvolve a capacidade de perceber os conflitos socioespaciais e as inter-relações mundiais que se concretizam nos lugares específicos repletos de histórias e de movimentos.

#### **1.4 Globalização e mundialização: reflexos nos lugares**

Mesmo que haja algumas divergências conceituais, para muitos pesquisadores o processo de globalização e mundialização pode ser entendido como um movimento cíclico e dialético de interdependência e interligação dos mercados nacionais e internacionais. Com o desenvolvimento e os avanços dos recursos tecnológicos, os meios de comunicação ampliaram-se, o que viabilizou um aumento significativo na circulação de informações e dos fluxos financeiros em diversos países.

Os movimentos socioeconômicos provocados pela globalização e pela mundialização superam e/ou ultrapassam as barreiras impostas pelo tempo/espaço. São elementos de integração social, política, cultural e econômica que influenciam e são influenciados pela dinamicidade do desenvolvimento tecnológico e pela acelerada circulação de informação, característica do movimento histórico de interligação do mundo pensado e disseminado amplamente pelo sistema capitalista ao mesmo tempo e em todo lugar, integrando o global e o local.

A globalização e a mundialização modificaram o modo de ver, agir e pensar das pessoas. Com a alteração das relações humanas, as pessoas imprimem cotidianamente suas marcas culturais e individuais, o que proporciona uma nova leitura à medida que a compreensão do espaço geográfico se modifica.

A Geografia tradicional não era suficiente para explicar a complexidade do espaço geográfico. Em meio a essa transformação mundial, nem a educação foi capaz de romper com o paradigma da descrição do espaço para analisar as relações entre os homens.

Significativas alterações sociais, econômicas e culturais surgiram em decorrência da intensificação das relações econômicas mundiais. As mudanças no modo de produção capitalista acentuaram problemas sociais como pobreza, violências, drogas, além de acentuar a crise econômica, política, ética, religiosa, educacional ou moral. O fato é que a sociedade atual

vive um perverso paradoxo estrutural, pois o acesso à informação, ao transporte, à educação, ao saneamento básico e aos recursos tecnológicos não chega da mesma maneira para todas as pessoas ou em todos lugares.

As contradições socioeconômicas são reflexo de uma internacionalização de interesses ligados aos elementos mercantis, baseados na lógica do capital e do desenvolvimento histórico das instituições internacionais e multilaterais dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais. Sendo assim, entendemos que a globalização assume um conceito mais amplo que a mundialização, pois pode ser entendida como uma nova performance do sistema capitalista nos dias atuais, resultado da multiplicação e da intensificação das corporações internacionais ligadas ao sistema financeiro e ao modo de produção.

A globalização propiciou, ao mesmo tempo, grandes investimentos financeiros com vistas a acumular riquezas, mas esse processo revelou o lado perverso e excludente das relações de trabalho, o que fez acentuar as diferenças sociais e econômicas, além dos conflitos culturais, étnicos e religiosos.

A mundialização, no entanto, devido a suas características estruturais (qualitativas e quantitativas), pode ser considerada como o resultado da multiplicação e da intensificação das relações do ponto de vista econômico. Os mais entusiastas entendem que a globalização e a mundialização são sinônimas, mas, na verdade, esta pode ser entendida como resultado das relações financeiras e do modo de produção estabelecido por aquela em diferentes pontos do espaço mundial.

Morin e Dias (2016) apontam como consequência da globalização “a criação da infraestrutura de uma sociedade-mundo que inclui a vida material comum como a economia globalizada [...] com problemas e contradições solucionáveis” (MORIN; DIAS, 2016, p. 11). Nesse entendimento, os problemas mundiais se materializam nos espaços locais e é neles que devemos centrar nossas preocupações. As alterações locais são resultantes estruturais dos agentes econômicos situados nos mais diversos pontos do espaço geográfico.

Ao sugerir ler o lugar para entender o mundo, como proposto por Callai (2013), faz-se necessário atentar para a dimensão simbólica e material das inter e intrarrelações das estruturas presentes no nosso cotidiano.

Mas qual a importância de falar em globalização e mundialização quando o objetivo da pesquisa está direcionado para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental? Não seria mais significativo para as crianças aprenderem Geografia na escola sem fragmentações dos conteúdos, como se fossem fragmentos socioespaciais colocados dentro de caixinhas compartimentadas por temas, conteúdos e conceitos desvinculados da sua realidade?

Recorremos a Callai (2013), Morin e Dias (2016) e Santos (1996) por entendermos que se faz urgente desenvolver habilidades para olhar o lugar em que se vive para compreender o mundo, mas não de forma fragmentada, hierárquica, descontextualizada, como é comum na prática pedagógica aplicada nas salas de aulas. Propomos, então, uma didática que viabilize ao aluno assumir o papel de sujeito na construção do seu conhecimento, dotando-o de habilidades para analisar as inter-relações estabelecidas em diferentes níveis de organização espacial, já que uma dimensão se articula com as demais e é essa articulação que dá sentido à aprendizagem e à vida.

Callai (2013) salienta que essa análise sobre o espaço vivido deve ocorrer desde os anos iniciais, pois torna-se uma prática de leitura crítica da criança sobre o lugar vivido, onde a materialização das relações dos grupos sociais, econômicos e culturais acontece. Só assim a criança será capaz de perceber a imbricação existente entre os elementos globais e locais.

Considerando que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 1996, p. 273), a construção do conceito geográfico de lugar e sua representação cartográfica apresenta-se como possibilidade para que a criança possa entender a interação e as consequências dos fatos que acontecem no local e no mundo e vice-versa. Ao professor cabe, enquanto mediador, a tarefa de utilizar a representação cartográfica do lugar de vivência como metodologia e instrumento diagnóstico (grafismo) na construção da aprendizagem dos alunos.

Compreende-se que o objetivo macro do ensino da Geografia nos anos iniciais está intrinsecamente direcionado à construção de um conhecimento voltado para a consciência espacial de pertencimento social e geográfico, ou não. Uma consciência atrelada à possibilidade de autonomia para pensar, agir e atuar de forma mais crítica, reflexiva e emancipada no lugar onde se vive, e não por uma imposição social. Só assim acreditamos que o aluno seja capaz de entender qual a função, o sentido e o significado de sua ação na construção do espaço com equidade social.

Pressupomos que o desenho do lugar de vivência torna-se um ponto de referência para o início do processo de construção dos conceitos geográficos significativos para a vida dos alunos, ao passo que inter-relaciona o ensino da Geografia escolar à função social do seu cotidiano.

**2 REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA: POSSIBILIDADE MEDIADORA PAR (RE)  
PENSAR O ESPAÇO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.*

(PAULO FREIRE)

As pesquisas, artigos e estudos direcionados para a significação dos desenhos infantis, estão na moda, de tal modo que a mídia publicitária investe pesado em pesquisas e estratégias comerciais para atingir esse público promissor. Na educação esse fato, não é exceção.

O processo de ensino e aprendizagem, refém desse modelo capitalista, busca cada vez mais aprimorar seus métodos e metodologias, com uso de equipamentos modernos e recursos didáticos e pedagógicos para garantir sua participação neste processo. No entanto, as atividades ligadas às representações cartográficas do espaço de vivência ficam subutilizadas nas escolas e acabam não contribuindo para a construção do pensamento geográfico das crianças.

Para Almeida (2014), a Geografia deve, ao contrário dos interesses econômicos, possibilitar um desenvolvimento das habilidades de leitura e da representação das organizações socioespaciais, além de desenvolver um pensamento espacial nas crianças para que elas possam pensar e se apropriar do espaço geográfico.

Partimos da premissa de que a construção do conhecimento geográfico deve se iniciar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental pela leitura e pelo entendimento das relações socioespaciais, pois a abstração dos fenômenos que acontecem no dia a dia facilita a compreensão da criança do mundo onde vive. A forma como as pessoas veem o mundo indica traços de como esses indivíduos se inserem, se relacionam e se apropriam do espaço geográfico.

Santos (1996) salienta que o espaço é uma construção social e, por ser social, não é neutro. Assim, a leitura e o entendimento das relações estabelecidas no lugar/mundo permitem, inicialmente, que a criança identifique e compreenda a Geografia por meio da reflexão da espacialidade. A representação cartográfica do lugar de vivência possibilita que a criança desenvolva a habilidade para associar, dissociar, compreender e diferenciar informações de outros lugares.

Faz-se necessário ensinar o aluno a pensar sua espacialidade desde os anos iniciais para que, a partir dessa consciência socioespacial, ela possa estabelecer relações mais amplas e complexas entre as manifestações que ocorrem no seu e em outros lugares.

Para Santos (2000), o lugar é singular e ao mesmo tempo global, dinâmico e contraditório. Dessa forma, não pode ser visto como “apenas um quadro da vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente [passado] e o futuro” (SANTOS, 2000, p. 112).

## 2.1 Conceito de lugar: reflexões teóricas

Por se tratar de uma expressão polissêmica, o termo lugar recebeu, ao longo do tempo, uma variedade de significados e interpretações e diversas abordagens. O conceito geográfico de lugar teve sua significação subjugada ou associada à ideia de um local na superfície da Terra, região, uma atribuição conceitual ligada à localização. Esse fato pode estar relacionado à própria etimologia da palavra, haja vista que lugar advém do latim *locális*, de *locus*, que indica espaço ocupado, localização, posição.

Devido a essas associações entre lugar-local, é comum ouvirmos expressões onde há o emprego da palavra lugar ligada à ideia de local como: esse é meu lugar na mesa e/ou ele mora num lugar distante; ou posição: em que o indivíduo venceu, por isso, ocupa os primeiros lugares nas competições; ainda passa a ideia de classificação: tirei o primeiro lugar no teste: já escolhemos o lugar para a festa; ou o repórter conversou com o prefeito local.

A associação estabelecida entre o significado das palavras lugar e local é recorrente nos dias atuais devido aos significados contidos nos dicionários utilizados pelos alunos nas escolas públicas do nosso país de primeira fase do Ensino Fundamental I. Esses materiais paradidáticos são fornecidos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNDE) e Fundação Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde a palavra lugar continua atrelada à ideia de local que o sujeito pode ocupar.

No dicionário Mini Aurélio Escolar: O minidicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, o autor faz as seguintes definições:

- a) local adj2g. 1 Relativo a determinado lugar. 2. Restrito ou limitado a uma área, subconjunto ou domínio específico. 3. Inform. Relativo ao computador que está sendo diretamente utilizado pelo usuário, numa rede de computadores. 4. Lugar, sítio ou ponto, referido a um fato.
- Lugar sm. 1. Espaço ocupado; sítio. Espaço. 3. Sítio ou ponto referido a um fato. 4. Esfera, ambiente. 5. Povoação, localidade, região ou país. 6. Posição, situação. 7. Emprego, cargo. 8. Assento marcado e determinado. 9. Posição.
- b) lugar subs. masculino. 1. Espaço ou região não especificada; local: Viajou por vários lugares; Mora num lugar deserto. 2. Parte do espaço que uma pessoa ou coisa ocupa, ou poderia ocupar: Escolheu um lugar na primeira fila, para ver melhor o quadro-negro; O lugar destes livros é na estante da sala. 3. Local determinado: Escolha um lugar do nosso encontro. 4. O mesmo que localidade: mora num lugar tranquilo. 5. O mesmo que assento: Este auditório tem cem lugares. 6. Ocupação, cargo: Deixou o lugar de diretor da escola (HOLANDA, 2001, p. 462-463).

A definição de lugar e local como sinônimos é recorrente no dicionário Aurélio Júnior: dicionário escolar de língua portuguesa, editado e distribuído em 2005 e no dicionário Aurélio Ilustrado, publicado e distribuído em 2012.

Para o autor, a ideia de lugar está relacionada ao referencial fenomenológico e não geográfico. Desse modo, serve para expressar a inter-relação estabelecida entre posição, ocupação e classificação do sujeito em relação a alguma situação ou objeto específico. Mas não relaciona a ação que os indivíduos estabelecem em suas inter-relações pessoais, sociais, afetivas ou culturais durante a construção, organização ou transformação deste espaço geográfico.

As palavras ‘lugar’ e ‘localidade’,<sup>7</sup> ao mesmo tempo que apresentam sentidos diferentes, guardam uma relação entre si por pertencerem ao mesmo campo semântico. A ambiguidade existente entre os vocábulos ‘lugar’ e ‘local’ permitiram que nossos antepassados utilizassem um conjunto de toponímicos (nomes dos lugares) como referenciais geográficos de localidade para expressar o lugar da caça, da pesca, do culto, da moradia, dos deuses, da água, além de algumas noções de céu e inferno.

É preciso que os alunos entendam que os significados atribuídos aos lugares se relacionam intimamente com a memória afetiva que os sujeitos mantêm com seu espaço de vivência. São as experiências e os sentimentos de pertencimento que o indivíduo mantém em suas relações socioespaciais que garantem “a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida” (CARLOS, 2007, p. 22).

Cada lugar é único e aquilo que o torna único pode ser poeticamente exemplificado na obra de Antonie de Saint-Exupéry, *O pequeno Príncipe* (2000). O autor retrata, durante o diálogo de seus personagens, que o lugar é marcado por uma referência singular, pelos laços de sentimento, pelos valores construídos, pelas relações socioculturais permeadas por causa e efeitos e que transformam o habitante, o lugar e a identidade como corresponsáveis pela reprodução da vida. As construções geográficas, nesse caso, se configuram como memória socioafetiva e dão vazão aos lugares que os tornam únicos.

No trecho do diálogo estabelecido entre a raposa e o Pequeno Príncipe, é possível percebemos uma explicação poética de como um campo de trigo pode ser para muitos apenas um campo de trigo, localizado em um local qualquer da superfície terrestre. Mas, a partir do momento em que estabelecemos vínculo afetivo, por meio das relações sociais, de amizade e de afetividade, esse local se torna um lugar com sentido e significado. No trecho a seguir, a

---

7 A ambiguidade existente entre o significado das palavras ‘lugar’ e ‘local’ advém do fato de que, na Geografia tradicional, a abordagem descritiva e quantitativa do lugar era associada à ideia de região e de localização geográfica sem levar em consideração a subjetividade, as experiências, as dimensões simbólicas, culturais, políticas e sociais. O lugar, então, não se constitui apenas pela soma de objetos, mas como sistema de relações (objetivo-subjetivo, de produção e reprodução social, aparência-essência, real e simbólico) dialéticas (SANTOS, M., 2005).

raposa olha para o campo de trigo e sente o vento a soprar, o cheiro do trigo a exalar, o brilho dourado ofuscar os olhos, o barulho, e diz:

Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo [...]. (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 68).

Por se tratar de uma relação afetiva construída entre o Pequeno Príncipe e a raposa, além das referências locais e espaciais, o lugar configura-se como prática (ação) social na busca pelo familiar, pela identidade, pelo reconhecível, pela afetividade e pelos seus significados. É possível perceber que, para além da localidade, a memória afetiva transforma o local em lugar por meio de sentimentos e sensações, pois se cria a ideia associativa de intencionalidade das relações sociais construídas como referencial.

Segundo Braga (2007), Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) elaborou uma das mais antigas definições de lugar. Para o filósofo, o lugar seria o limite de um corpo. No século XVII, Descartes buscou aprimorar o conceito de Aristóteles ao dizer que, além de ser o limite dos corpos, o lugar estabelecia uma relação oposta a outros corpos. No entanto, a sistematização do pensamento geográfico só ocorreu no fim do século XIX, na Alemanha, influenciada por duas escolas de pensamento de Geografia: o determinismo e o possibilismo geográfico, influenciado por Vidal de La Blache.

Na concepção de La Blache, o lugar servia como referência de localidade sem levar em conta as especificidades e a complexidade existentes no espaço geográfico. Para Braga (2007), como categoria de análise espacial, o lugar só passou a ser o lócus do sujeito que o constrói, se consolidando como conceito-chave para análise espacial, a partir da década de 1970, pela Geografia humanística e pela Geografia crítica.

Na concepção de Santos (1996), o lugar apresenta uma configuração de permanente mudança e essas transformações ultrapassam as manifestações fenomênicas individuais, haja vista serem decorrentes da inter-relação estabelecida social, cultural e economicamente pela sociedade que as constituem e pelas inovações tecnológicas que transformam o próprio espaço geográfico. Para entender o lugar se faz necessária a compreensão das variáveis contidas em seus pares dialéticos: o interno e o externo; o novo e o velho; o local e o global.

O que diferencia os lugares “é justamente a resistência dos fatores internos dos externos, já que o novo chega, mas não hegemoniza todas as dimensões [...] e todos os lugares. O novo expulsa o velho, às vezes este resiste por muito tempo” (SANTOS, 1995, p. 99). No entanto,

essas transformações ocorridas nos lugares não apagam da memória dos indivíduos os sentimentos, as sensações, sua história, sua cultura, pelo contrário, reforçam o sentimento de pertencimento e de identidade dos indivíduos com o lugar.

A pesquisa aqui apresentada tem por finalidade utilizar a representação cartográfica como possibilidade mediadora para (re) pensar o espaço geográfico e aguçar a curiosidade das crianças para que se sintam motivadas a entender o mundo em que vivemos. Já que “compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2009, p. 84-85).

Cavalcanti (2008) reitera a afirmação anterior ao destacar que o espaço geográfico forma um sistema de objetos que é formado por um conjunto indissolúvel de ações sociais em movimento. A construção do conceito de lugar, nesse caso, configura-se como memória que define a identidade, os costumes, os comportamentos, as regras e as relações socioespaciais, que são vividas de modo subjetivo e individual em cada lugar.

Desse ponto de vista das ações sociais, a leitura espacial do lugar vivido torna-se de extrema relevância para compreender a realidade do mundo, porque as problemáticas que existem no mundo são concretizadas no lugar onde vivemos, trabalhamos, nos divertimos e estabelecemos nossos vínculos afetivos, as amizades. Podemos perceber que “o espaço construído é resultado da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, como trabalham, se alimentam e usufruem do lazer. Isso resgata a identidade [...] os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares” (CALLAI; MORAES, 2013, p. 139).

Acreditamos que, ao construir o conceito de lugar a partir das inter-relações existentes na vivência cotidiana, podemos provocar reflexões investigativas nos alunos, pois a história acontece e os conflitos se materializam no espaço de vivência. Assim, as crianças se sentem mais confortáveis para emitir seus posicionamentos sobre suas experiências socioespaciais. A mudança da abordagem metodológica decorre das transformações existentes na sociedade contemporânea, que exige do aluno, do professor e da escola uma maior compreensão da realidade contemporânea, cada vez mais contraditória e complexa.

As crianças não têm apenas acesso ao espaço, aos lugares, ao convívio social, aos objetos, aos brinquedos, mas os atos de manipular objetos, brinquedos, engatinhar, explorar, experimentar sensações e relacioná-las a uma outra esfera imaginária fazem com que elas criem seus próprios espaços, análogos aos do adulto.

Callai (2009) e Lopes (2014) ressaltam que as experiências são adquiridas a partir das ações/relações socioafetivas das pessoas ou dos grupos que vivem/convivem no espaço cotidiano, já que são esses laços afetivos que determinam funções e comportamentos sociais,

os quais ligam as pessoas aos lugares. Enquanto sujeitos socioculturais e históricos, as crianças alargam as experiências à medida que se ampliam as possibilidades de fazer parte da constituição espacial, com capacidade para agir, construir e transformar esses espaços.

Para Callai e Moraes (2014), é imprescindível trabalhar com a leitura espacial do espaço vivido (lugar) para compreender as relações que ocorrem no mundo em que vivemos. Logo, construir o conceito espacial de lugar requer, na perspectiva das autoras, uma análise da relação das pessoas vinculadas com a história onde moram, através de sua forma e do conjunto de sentidos e usos, das situações de conflito e combinações que são estabelecidos.

Lopes (2014) traz uma abordagem bastante contundente quanto ao ensino de Geografia, relacionada à construção dos conceitos de lugar nos anos iniciais. A sensibilidade com que o autor retrata o processo de construção de conceitos geográficos com as crianças nos contagia e nos motiva a ter outro olhar para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais. Lopes (2014, p. 107) descreve a sensação de um menino sobre os lugares por onde passa:

Ele era um menino que adorava passear. Gostava de caminhar por todos os lugares, de viajar para diferentes locais. Ele andava pelas ruas, pelos bairros, pela cidade, pelo campo, pela praia. Seus pés tinham diferentes lugares colados nele. Mas ele tinha um segredo. Um segredo que não contava para ninguém. Ele tinha medo de uma coisa. Esse medo era o segredo dele, só seu. Ele tinha medo de esquecer como eram os lugares.

A inferência do autor soa mais como um alerta do que como uma provocação aos educadores, pois nos leva a uma reflexão sobre como é insuficiente pensar a Geografia e os sujeitos que constroem e organizam o lugar que temos e o que desejamos. Essas considerações demonstram a necessidade de levar os alunos a refletirem sobre a sua espacialidade, mas, para isso, não basta apenas o uso de recursos tecnológicos: há a necessidade de uma mudança das práxis docentes para que seja possível desenvolver metodologias emancipadoras, as quais propiciem ao aluno a possibilidade de realizar uma análise espacial.

Em busca de um novo sentido para a construção do conceito geográfico de lugar, que seja mais acessível e significativo para a vida social dos alunos, muitos pesquisadores têm direcionado suas pesquisas para o ensino de Geografia nos anos iniciais, na tentativa de romper com a prática etapista, conteudista, descontextualizada e descritiva do espaço geográfico. O caminho a ser percorrido para a solução do problema é longo e emblemático, assim como foi longa a trajetória para que o lugar se tornasse uma categoria de análise espacial.

## 2.2 A mediação didática na construção do conhecimento geográfico

Por entender que a mediação didática colabora para atingir os objetivos da construção do conceito geográfico de lugar, procurou-se delinear a discussão para que vá ao encontro da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, segundo a qual o conhecimento é construído social, histórica e coletivamente. Mediar, então, trata-se de uma prática educativa, mas também pode ser compreendida como uma modalidade da atividade social e humana.

A mediação didática abrange um conjunto de atividades teóricas e práticas com a finalidade de promover a construção dos conhecimentos pela inter-relação dos fatores internos e externos, por meio da internalização dos signos culturais que são convertidos em ações mentais superiores dos sujeitos.

Com relação à prática educativa, Libâneo (2013, p. 15) acrescenta:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Para Libâneo, a escola configura-se como um espaço de mediação cultural, intelectual, necessária à democratização intelectual e política do indivíduo social. A teoria histórico-cultural, formulada por Vigotsky, aponta um caminho metodológico a ser seguido no ensino, a mediação didática. Nessa perspectiva, a mediação ocorre com base nos processos de internalização, formação de conceitos e funções psíquicas superiores (desenvolvimento psicológico e mental).

O professor pode ser considerado um mediador, uma vez que articula e estabelece um processo que promove a relação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Uma relação responsiva, na medida em que o aluno desenvolve capacidades cognitivas que o tornam capaz de pensar por si próprio.

Ao destacarmos a construção de conceitos geográficos de modo consciente para a compreensão do espaço em diferentes escalas, não podemos deixar de articular os “elementos relevantes e imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, que são: a didática, a reflexão, os conteúdos e conceitos e a compreensão do espaço” (ARAGÃO; ROSA, 2017, p. 190).

O conhecimento é, então, um produto do ato de pensar, refletir, analisar e sintetizar sobre um tema ou conteúdo proposto pelo professor, com possibilidade de gerar descobertas e novos significados. Ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, a ação conjunta dos sujeitos

envolvidos (professor-aluno) no processo de construção se reflete de modo positivo na sistematização dos saberes do aluno e do professor.

É no encontro-confronto de opiniões estabelecidas entre a ciência-cotidiano que ocorre a aprendizagem do aluno. Ao ensinar, o professor deve fornecer condições para que o aluno seja capaz de compreender o objeto estudado e, desse modo, possa gerar novos significados numa ação processual de ensino e aprendizagem.

O aspecto a ser considerado está relacionado à construção de conceitos geográficos, dentro de uma perspectiva dialógica e emancipadora que motive a descoberta e a atribuição de significados aos conhecimentos construídos e reconstruídos ao longo da vida.

É preciso estimular a capacidade do educando de compreender os fenômenos geográficos, bem como a criticidade necessária para que ele consiga associá-los à realidade onde vive, visando transformar sua realidade social e a dos outros como forma de articular os conhecimentos cotidianos e científicos.

É preciso pensar que as mudanças que ocorreram no século XXI exigem da escola e dos educadores uma outra postura. O trabalho pedagógico precisa estar articulado com as temáticas sociais, para que tenhamos, na prática, a construção de um conhecimento como instrumento legítimo de emancipação, que permita ao aluno fazer uma leitura de mundo com compreensão da organização socioespacial dos diferentes lugares.

Ao apontarmos o uso da didática nas aulas de Geografia, temos por convicção que, para construir um pensamento geográfico significativo, faz-se necessário propiciar à criança meios para que se possa estabelecer um diálogo entre o conhecimento construído em diferentes etapas. A criança será capaz, desse modo, de estabelecer conexões com conceitos já construídos, por meio de uma ação pedagógica que considere o fato de cada indivíduo possuir seu ritmo próprio. Por isso, esse processo de construção não ocorre de modo linear e tampouco segue uma lógica homogênea de acontecimentos.

Os desafios impostos à escola e ao ensino da Geografia escolar na sociedade contemporânea são muitos e esbarram em conflitos de interesses de grande complexidade políticos e pedagógicos. Se de um lado o professor se vê em constante cobrança para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, do outro há uma coerção para a manutenção de um sistema político-social que inviabiliza ou prejudica o bom desempenho do processo educativo.

Mas, afinal, a escola e os professores têm autonomia para romper com as forças coercitivas impostas ao sistema educacional? Ou seria a própria Geografia que aceita os parâmetros normativos vigentes como critérios para uma reflexão do espaço geográfico, como aponta Carlos (2015)?

O fato é que só existe uma possibilidade para uma educação como “processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa”, como aponta Libâneo (2013, p. 5). Essa ação, segundo o autor, viabilizaria o entendimento das crianças com relação aos temas e os conteúdos, nesse caso, os geográficos.

Essas reflexões sobre os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas perpassam cada vez mais pela leitura espacial dos fenômenos naturais e sociais. A aprendizagem só é significativa para o aluno a partir do momento em que esse conhecimento construído se insere na sua vivência cotidiana.

A formação inicial e continuada do professor será consistente para professor e aluno, se for baseada nos pressupostos teórico-metodológicos historicamente construídos, como aponta Santos (2017):

Nesse sentido, a construção de uma visão crítica pelo professor, o domínio das teorias educacionais, o conhecimento do currículo, a articulação da realidade cotidiana com a mundial e a construção de uma ação pedagógica referenciada pela mediação entre os conteúdos e os alunos devem articular-se na compreensão dos saberes docentes e dos conceitos geográficos. (SANTOS, 2017, p. 149).

Torna-se imprescindível, para o ensino de Geografia, que alguns elementos sejam considerados durante o processo de ensino-aprendizagem, como o uso da mediação didática para a construção dos conceitos espaciais, com atividades que envolvam localização, direção, distância, orientação e movimento no espaço vivido.

É importante pensar na autonomia da ação pedagógica do professor na sala de aula, pois sua ação se reflete diretamente na aprendizagem dos alunos. Uma ação consciente do educador faz com que os conteúdos deixem de ser apenas temas e se transformem em conceitos geográficos cheios de significado para as crianças. É durante a reflexão, no confronto das ideias, na leitura e na análise da organização do espaço local e global que o aluno constrói seu conhecimento e sintetiza a compreensão das informações objetivas do lugar em que vive e de outros lugares em diferentes escalas de análise.

O uso da didática pode possibilitar a elaboração de conceitos geográficos durante as aulas de Geografia, bem como a construção de outros conhecimentos, pois dá autonomia para o aluno pensar, elaborar ou mesmo recriar meios para que obtenha êxito na resolução das atividades previamente selecionadas pelo professor.

De acordo com a perspectiva de Libâneo (2013, p. 6):

Podemos dizer, então, que o processo didático é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais. Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o processo intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos.

Ao propormos essa discussão sobre a necessidade e do uso da didática nas aulas de Geografia, tencionamos também reforçar sobre a importância da formação inicial e continuada dos educadores em Geografia para que dela possa fazer uso. Uma ação conjunta entre formação e uso da didática, para se pensar na construção de um conhecimento verdadeiro e significativo, que ultrapasse os muros da escola e adentre o convívio social dos educandos. Trata-se, então, de uma ação educadora emancipadora, baseada no respeito mútuo, na qual os temas/conteúdos/métodos são propostos em função da aprendizagem do aluno como prática social.

Esse convite decorre da dinamicidade tempo-espacial decorrente das transformações ocorridas no espaço geográfico, que já não se restringem a determinado lugar. Em todos os lugares, as pessoas vivenciam os efeitos das ações globais, por vezes perversas para muitas, como fome, desemprego, falta de moradia, violência e criminalidade.

Sacramento (2017), diante desses conflitos educacionais, chama a atenção para as relações existentes entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, para que eles tenham a consciência da necessidade de mediar a construção do conhecimento, e não apenas de ensinar.

Cavalcanti (2017b) colabora com a discussão ao afirmar que o papel do educador, enquanto mediador do conhecimento, vai além de ensinar os conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, a autora afirma que a:

[...] tarefa do professor é, assim, ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade com dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação (mediada) com essa mesma realidade. (CAVALCANTI, 2017b, p. 108).

Diante das relações complexas, o ensino de Geografia requer uma nova abordagem didático-pedagógica para os conteúdos trabalhados nos anos iniciais para que, junto com o

processo de alfabetização e letramento geográfico<sup>8</sup>, a educação geográfica ocorra de fato. Acreditamos que seja essa a forma de estreitar a distância entre a ciência geográfica e a Geografia escolar, permitindo que o aluno se sinta convidado a pensar na organização do seu espaço de vivência e, a partir dele, possa desenvolver sua capacidade para ler, pensar e construir geograficamente conceitos mais amplos e mais complexos.

Diante das especificidades referentes à mediação didática na construção do conceito de lugar, Cavalcanti (2017a, p. 112) afirma que, nesse processo, o aluno “é o centro, é sujeito de seu conhecimento”, já que o espaço só é lugar para quem nele vive, convive, se relaciona e mantém algum tipo de vínculo afetivo e de identidade. Não cabe ao professor delimitar o que é e o que não é lugar para seu aluno. Mas isso não desmerece a atuação docente, pelo contrário, pois possibilita a inter-relação da disciplina escolar com uma infinidade de lugares-mundo vividos pelos alunos, afirma Carlos (2007).

A profissão de professor ultrapassa a simples reprodução de um determinado conteúdo, pois, para dar sentido ao conteúdo trabalhado, é preciso considerar também os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, econômicos e culturais que permeiam o processo de construção dos conhecimentos dos alunos. A construção do conceito geográfico de lugar, nesses termos, permite a compreensão e a identificação de cada sujeito no/do mundo em constante transformação.

É interessante observar como essas afirmações contrastam com a realidade vivida cotidianamente na sala de aula, quando nos referimos à construção dos conceitos geográficos. Isso acontece por uma imposição social e econômica de homogeneização cultural. Em nenhuma época da história, o professor foi tão desvalorizado e ao mesmo tempo tão necessário como agora, já que se vive um período marcado pela tentativa de neutralidade dos currículos, da escola, da educação e, quiçá, da ciência e da disciplina escolar, afirma Callai (2017).

### **2.3 Para brincar de estudar: basta começar**

Os anos iniciais constituem, por excelência, um divisor de águas na vida das crianças, já que representam um momento de mudanças, de descobertas e de ampliação das relações sociais. Por isso, é importante questionar: qual a lembrança que temos do nosso tempo de aluno,

---

8 Letramento geográfico consiste em um processo de alfabetização geográfica que possibilite o desenvolvimento das noções espaciais topológicas elementares, projetivas e euclidianas. É realizado por meio de atividades desenvolvidas de forma lúdicas, cujo princípio orientador permita que o aluno leia, entenda e se aproprie do lugar onde vive. (GUERREIRO, 2002, p. 36).

quando nos referimos ao ensino de Geografia? Seria esse o legado que nós professores queremos deixar para as gerações futuras? E pior, diante das mazelas herdadas do passado e reforçadas no presente, quanto tempo ainda o ensino de Geografia resiste enquanto disciplina obrigatória no currículo básico?

Para tentar elucidar esse impasse, atentamos para as dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais ao abordar os temas e conteúdos de Geografia, que são muitos, porém, neste caso específico, estamos direcionando a atenção e um olhar especial não para o professor, que é adulto e tem formação acadêmica, mas para a criança. Isso se deve em virtude de as dificuldades do professor poderem ser sanadas nos cursos de graduação e na formação continuada, mas as das crianças não, uma vez que dependem da atuação pedagógica dos docentes, através da mediação didática, para construir seus conhecimentos.

O fato é que ir para a escola pode representar um problema emocional para as crianças, já que nem sempre estão preparadas para se desapegar dos cuidados exclusivos a elas oferecidos no espaço familiar. Ao serem inseridas num espaço diferente, longe dos rostos familiares, elas se deparam com distintas formas de organização social, o que exige delas certa habilidade e autonomia para lidar com situações novas, com pessoas estranhas e um grupo grande de crianças da mesma faixa etária e que necessitam dos mesmos cuidados.

Ao lançar-se em outro espaço, elas precisam lidar com seus medos, incertezas. Além disso, devem desapegar-se dos brinquedos, dos objetos e dos cuidados exclusivos. Enfim, ocorre um processo de rompimento do egocentrismo e de adaptação a uma nova forma de organização espacial, cheia de normas e regras até então desconhecidas.

A escola, ciente dos conflitos com que as crianças vão se deparar, se prepara com ornamentações alegres, coloridas e criativas, a fim de transformar seu ambiente em um lugar lúdico, colorido, bonito, aconchegante, repleto de cuidados didáticos e pedagógicos, já que é nesse novo lugar que elas iniciarão o processo de ampliação das relações socioespaciais, de sistematização e aprimoramento dos conhecimentos geográficos.

Há, logo, um esforço por parte dos pesquisadores em tornar o ensino de Geografia acessível e significativo aos alunos desde os anos iniciais. Até o momento, entretanto, o ensino de Geografia na sala de aula ainda não atingiu os resultados esperados, pois a forma lúdica como ocorre o processo de construção da capacidade cognitiva para ler e escrever palavras e números não acontece com a construção de conceitos geográficos, impossibilitando à criança o acesso a um conhecimento significativo para transpor os muros da escola e dele poder fazer uso em sua vida social.

Recorremos a Vigotsky (2009) para demonstrar a importância da brincadeira e da liberdade de imaginação para desenvolver o processo de criação, que podem e devem ser utilizadas nas aulas de Geografia. Para o autor, a capacidade de criar está intrinsecamente ligada à capacidade de construção do conhecimento. Nesse caso, o conhecimento pode ser entendido como fruto da ação combinatória de elementos da experiência vivida, conjugada ao processo de imaginação.

A atividade lúdica e metodológica representa uma possibilidade rica de significados para a criança, visto que a amplitude emocional, perceptiva e relacional contribui para desenvolver habilidades de percepção das relações espaciais de vizinhança, proximidade, separação, envolvimento, interioridade/exterioridade, o que se transforma em uma atividade desafiadora, uma vez que relaciona elementos cotidianos e o imaginário da criança.

Para Vigotsky (2009, p. 17):

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKY, 2009, p. 17).

Segundo o referido autor, as metodologias ativas ou lúdicas são desenvolvidas a partir das brincadeiras desde o início do processo de construção do conhecimento.

O que conhecemos hoje como metodologia ativa, criativa ou criadora nada mais é do que as atividades relacionadas a aprendizagens próprias do comportamento do ser humano desde os primeiros anos de vida, contudo, as normatizações estabelecidas pela educação formal por vezes as desconsideram e tornam-se um entrave ao desenvolvimento da espacialidade da criança.

Moraes (2017) explica que metodologias ativas não se referem à utilização de métodos como observar, ouvir, copiar, colorir, descrever ou identificar sem que haja uma troca de experiências ou o uso de experimentação, análise e reflexão sobre o tema proposto, mas sim uma interação que favoreça o diálogo e/ou a reflexão sobre aquilo que está sendo construído.

A referida autora propõe o uso das metodologias ativas na construção dos conceitos geográficos, por se tratar de uma ação metodológica dinâmica, que envolve a capacidade de raciocínio, reflexão, análise, síntese, interação e movimento das crianças.

Acredita-se que, durante a execução das brincadeiras livres, a criança possa desenvolver uma nova concepção contextual, processual e relacional com sua espacialidade, haja vista que a articulação entre a realidade concreta e a capacidade de raciocínio, reflexão, análise, síntese, interação e movimento pode favorecer a construção de uma nova realidade.

A educação geográfica pode e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e, por que não dizer, transdisciplinar com as demais disciplinas desde o período de alfabetização, para que as crianças desenvolvam uma consciência espacial de afetividade com o lugar onde vivem, estudam, brincam, devendo ser capazes também de ver, sentir e entender as contradições existentes no seu espaço de vivência.

Lopes (2017), em seu texto “Geografia na infância: onde encontramos as crianças”, faz um levantamento das pesquisas direcionadas à Geografia para essa fase, que nos motivam a repensar a educação geográfica na infância, já que para o autor esse é um tema que vem se destacando nas últimas décadas no Brasil.

Muitos pesquisadores têm direcionado suas pesquisas para a infância, na tentativa de mudar o panorama do ensino de Geografia, principalmente nos anos iniciais, para que os temas e conteúdos abordados tenham sentido e significado para a criança. Desse modo, o lugar torna-se a base para que ela entenda sua espacialidade e, através dele, consiga, de forma concreta, lúdica e prazerosa, “estabelecer referências mais amplas para analisar de forma crítica o mundo em que vive” (CALLAI, 2014, p. 37).

A presença das metodologias ativas nas aulas de Geografia pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças, inclusive para que não haja rupturas ou fragmentações dos conhecimentos produzidos em sala de aula.

Na concepção de Cavalcanti (2017a), a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nos anos iniciais contribui para a falta de referencial teórico de qualidade na Geografia e, por vezes, torna-se um obstáculo para os educadores que atuam nos anos iniciais conquistarem “a autonomia intelectual e o desenvolvimento da capacidade de articulação das contribuições teóricas da área com as atividades profissionais cotidianas” (CAVALCANTI, 2017a, p. 102).

Diante das relações socioespaciais estabelecidas no mundo contemporâneo, faz-se necessário haver uma mudança paradigmática no processo didático-pedagógico para que ocorra de fato a construção de um conhecimento geográfico significativo para os alunos. Colocar em prática um ensino eficiente, capaz de mudar o modo de ver, sentir e pensar o mundo, tem sido, porém, um grande desafio para os educadores e para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.4 As experiências cotidianas e o conhecimento científico

Entendemos que a construção do conceito geográfico de lugar só se torna possível e significativo para os alunos dos anos iniciais quando elaborado a partir da dimensão social vivida por eles no plano cotidiano, na forma de apropriação, utilização e ocupação, em confronto com a análise espacial da ciência que constitui a ciência geográfica.

O trabalho docente deve ter um olhar sensível durante sua organização teórico-metodológica e didático-pedagógica, de maneira a trazer para dentro da escola as experiências, as contradições, os conflitos sociais e humanos existentes no lugar onde as crianças vivem e possam pensar o viver, o habitar, o lazer, que são repletos de implicações de outros lugares do mundo moderno.

A concepção humanística do conceito geográfico de lugar, aliada a uma visão histórico-dialética, torna-se capaz de superar a superficialidade conceitual e suas manifestações fenomênicas individuais. É o caminho possível para encurtar a distância existente entre a ciência geográfica e o ensino em sala de aula, pois, para compreender as singularidades do lugar, é preciso compreender os efeitos da globalização que se materializam nos lugares, mas que não podem ser explicados por si mesmos.

Ao longo do tempo, o conceito geográfico de lugar recebeu diversas definições e interpretações nos mais variados campos do conhecimento analisados na perspectiva de local, região e espacialidade. Com as especificidades e complexidade do mundo atual, a ciência geográfica reconhece o conceito de lugar como conceito-chave da Geografia, para tentar compreender as contradições e os conflitos que dialeticamente convivem no mundo em diferentes escalas e que se materializam nos lugares específicos.

Segundo Carlos (1996), a realidade do mundo contemporâneo faz com que os lugares se reproduzam em diferentes níveis de entrelaçamentos impostos pela divisão espacial do trabalho, Segundo Carlos (1996), a realidade do mundo contemporâneo faz com que os lugares se reproduzam em diferentes níveis de entrelaçamentos impostos pela divisão espacial do trabalho, que, ao mesmo tempo que divide o espaço em diferentes níveis e escalas, dialeticamente articula esses espaços, formando uma totalidade-mundo. Mas, ao mesmo tempo, consegue manter suas características individualizadas no espaço geográfico.

O lugar se revela na análise geográfica como produto das relações humanas na espacialidade do cotidiano, do vivido em diferentes níveis de produção e de apropriação: por meio da vivência, do trabalho, lazer, da memória afetiva, do desejo, da identidade, emoção, dos

sentimentos, significados ou características que conferem dialeticamente aos seus ocupantes estabelecidas nos contextos socioespaciais.

Castellar (2015, p. 286) aponta as “análises da realidade vivida” como proposta metodológica para entender as contradições, os conflitos e as desigualdades sociais que ocorrem no mundo, visto que esses problemas se materializam em lugares específicos. Desse modo, a Geografia, enquanto disciplina escolar, precisa ser pensada e organizada pelos professores para que ocorra uma formação social, intelectual, humana e política do estudante.

Cabe à escola, enquanto instituição de ensino sistematizado, articular os diferentes saberes produzidos social e cientificamente, para que, nessa articulação, o aluno tenha acesso aos saberes produzidos, à cultura, aos costumes, aos hábitos produzidos pela humanidade. Essa reflexão nos faz (re) pensar os conceitos geográficos, pois as interpretações superficiais e subjetivas não conseguem superar o imediatismo local e, assim, ampliar a leitura do lugar para a compreensão do mundo em sua complexidade e promover a emancipação humana.

Callai (2013) interpreta o conhecimento construído socialmente como elo de extrema relevância na construção dos conhecimentos geográficos sistematizados. Uma vez que as experiências emergem de contextos dialéticos e contraditórios, elas servem de embasamento para o aluno desenvolver a capacidade de problematizar, questionar, refletir e sintetizar a dinâmica espacial, composta por múltiplas relações estabelecidas entre o lugar de vivência e o mundo.

Pensarmos que a “cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e de instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada”, afirma Santos (1996, p. 46). Nesse sentido, os reflexos da correlação de totalidade-mundo permeada por conflitos, contradições e de complexidades socioespaciais que se concretizam num tempo e no espaço.

A composição do espaço geográfico então pode ser vista como um conjunto de forças produtivas e de relações sociais contraditórias, indissociáveis e mutuamente conectadas, que se materializam e que formam a totalidade-mundo. E por esse motivo o lugar não pode estar atrelado à simples localização espacial, escalar e pontual, pois não basta dizer onde algo está localizado para que ele se constitua no espaço geográfico. Pois o lugar, abriga em seu interior uma complexidade de contradições e/ou inter-relações sociais estabelecidas numa correlação universal – particular e vice-versa.

Por se tratar de um processo de construção espacial, o lugar não se dissolve com o tempo, mas se reafirma pelas relações humanas nele estabelecidos. Por ser histórico, ganha

novos sentidos e significados de acordo com o fenômeno ideológico, intrinsecamente ligado ao sujeito e ao objeto, estando ambos submetidos a uma dinâmica da realidade socioespacial.

O lugar se revela na espacialidade das relações que são estabelecidas no espaço vivido, mas que não encerra em si mesmo, devido ao avanço da globalização, se revela nas relações sociais historicamente construídas numa dimensão multiescalar. Desse modo, o “que se revela no lugar não é apenas a história de um povo, mas o peso da história da humanidade”, como afirma Carlos (1996, p. 23).

Na perspectiva crítica, o conceito de lugar deixa de ser visto apenas na dimensão fenomenológica ligada ao espaço vivido, aos sentimentos de pertencimento, ao contrário, passou a ser considerado como uma construção socioespacial. Um conceito geográfico que se revela pelas inter-relações dialéticas que se estabelecem no espaço geográfico e que provoca constantes formas de apropriação, de organização e de transformações espaciais.

#### *2.4.1 Educação geográfica: processo de construção socioespacial*

Ao empregarmos o termo educação geográfica, temos em mente que se trata de um processo educativo longo, amplo e complexo, considerando que nenhum aluno aprende ao mesmo tempo e da mesma maneira.

As pesquisas sobre o ensino de Geografia voltada para a construção do conhecimento socioespacial das crianças no Brasil são bem recentes. Mas, nas últimas décadas, essa temática passou a configurar como um referencial importante nos trabalhos acadêmicos de Geografia.

O presente estudo compartilha deste anseio e se esforça em refletir sobre como as crianças compreendem o espaço em que vivem. Não como meros espectadores do processo de construção, mas como protagonistas no processo de organização, apropriação e transformação socioespacial.

Para Castellar (2017), a “Educação Geográfica cumpre uma função social importante, como conhecimento que possibilita a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações entre a sociedade e a natureza” (CASTELLAR, 2017, p. 161). Para a autora, esse processo de construção da espacialidade mediante a leitura e análise do espaço de vivência e sua dinâmica permite ao aluno desenvolver princípios estruturantes do pensamento espacial por meio dos fenômenos e das situações cotidianas com enfoque geográfico.

A princípio, não parece uma tarefa fácil, mas é necessária para que a criança desenvolva sua espacialidade articulada à compreensão conceitual de lugar. Neste caso, a representação cartográfica dos fenômenos e das relações sociais vividas no cotidiano serve de aporte

metodológico para o desenvolvimento cognitivo, pois estimula a capacidade de percepção e consequentemente o raciocínio espacial da criança.

Ao propormos a representação cartográfica do espaço vivido pelas crianças como recurso metodológico, temos por pretensão possibilitar a estruturação da leitura do mundo pelas crianças, para que compreendam a realidade do lugar onde vivem e as inter-relações estabelecidas entre os diversos lugares.

Acreditamos que a representação cartográfica mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico, pois trata-se de um processo contínuo com princípios estruturantes com possibilidade de o aluno iniciar as habilidades que lhes permitam analisar o espaço de vivência em toda a sua dinâmica de organização e suas contradições, relacionando-o e compreendendo-o.

No contexto da educação geográfica, a leitura, a representação cartográfica, os desenhos, os passeios pelos bairros e o contato direto com as mais diversas formas de organização espacial se configuram como instrumentos metodológicos que podem ser utilizados para a estruturação do pensamento geográfico associado e articulado com a compreensão conceitual de lugar.

Por se tratar de um processo contínuo de desenvolvimento e de construção da aprendizagem espacial, a educação geográfica se apresenta como uma possibilidade, na medida em que se estimula o pensamento espacial, o raciocínio lógico matemático, nas leituras dos arranjos socioespaciais que estão presentes no espaço vivido.

É no entrelaçamento das habilidades de observar, ler, organizar informações, relacionar, analisar e interpretar a leitura espacial construídas e vivenciadas, que as crianças poderão compreender as dinâmicas sociais, as características existentes no seu lugar e associá-lo a outros lugares.

A educação geográfica, nesta perspectiva, contribui para o desenvolvimento da espacialidade da criança, e por esse motivo atualmente há, entre os professores/pesquisadores de Geografia, quem admita o emprego da palavra “alfabetização” cartográfica e outros que adotam “iniciação cartográfica” como designações do mesmo processo de construção dos conhecimentos geográficos. Castrogiovanni e Costella (2016, p. 29) elucidam essa questão de emprego de terminologia ao afirmarem que

[q]uando falamos em alfabetização nos referimos à interpretação de símbolos, que posteriormente permitirão a relação e aplicabilidade em outras dimensões. Assim, podemos transferir o processo de alfabetização a símbolos cartográficos e etapas temporais, que oportunizam ao aluno a aplicabilidade posterior em leituras de mapas e contextos espaço-temporais.

Para os autores, interessa educar geograficamente as crianças para que se tornem adultos conscientes, ativos e atuantes no espaço geográfico onde vivem; também interessam as relações que são construídas dadas as condições da atualidade, ou seja, a construção de um conhecimento que permita ao educando compreender uma realidade em constante transformação. Nesse contexto, o lugar é o ponto de partida para entender a realidade imediata e os muitos lugares da totalidade, ou seja, permitir uma análise multiescalar dos lugares.

Para que ocorra o processo de construção do conhecimento geográfico e cartográfico, não existem receitas prontas e eficazes, mas o desafio consiste em utilizar metodologias de ensino que propiciem ao aluno condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento espacial, que lhe permitam atuar de modo consciente e com autonomia no lugar onde mora, brinca e estuda.

Embora o emprego da terminologia ‘alfabetização’ não seja unânime entre os pesquisadores, os objetivos convergem para a educação geográfica dos alunos, na medida em que estamos tratando de processo de ensino e aprendizagem significativa dos conceitos geográficos.

Para Castellar (2014), o processo de ensino-aprendizagem da Geografia deve proporcionar meios capazes de levar a criança a interpretar, analisar e atuar no mundo, ao mesmo tempo que favorece a construção de um posicionamento mais crítico e criativo diante de situações contraditórias que se fazem presentes no lugar de vivência.

Para Passini (2012, p. 13), a alfabetização cartográfica se fundamenta por ser

[...] uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvem habilidades para que o aluno possa fazer a leitura do mundo por meio das suas representações. É a inteligência espacial e estratégica que permite o sujeito a ler o espaço e pensar a sua Geografia.

A educação e/ou a alfabetização geográfica ou cartográfica consiste numa abordagem metodológica que possibilite ao aluno ler e interpretar os símbolos presentes no lugar onde se vive como princípio básico para a formação de um futuro leitor de mapas. Nesse caso, o processo representativo começa a partir da realidade imediata dos alunos em paralelo com todos os seus conflitos e contradições, a fim de formar mapeadores e futuros leitores de mapas.

Callai (2005) concentra seus esforços na possibilidade de a criança estudar Geografia nos anos iniciais com o intuito de aprender a ler o mundo para dar sentido e significado às palavras durante o processo de alfabetização. Para a autora, faz-se necessário refletir sobre as

possibilidades que representa, no processo de alfabetização das crianças, o ensino de Geografia, já que se torna um componente curricular significativo.

O termo alfabetização é empregado por proporcionar acesso a códigos e símbolos voltados para a representação cartográfica do espaço vivido como instrumento metodológico de inter-relação a partir do uso de uma linguagem gráfica. Isso proporciona ao aluno – ao representar um espaço que conhece e no qual vive, convive e possui vínculos afetivos – liberdade de criar e estabelecer relações de associação, diversidade, ordem, proporções, para futuramente construir conhecimento para ler, representar e analisar as informações abstratas contidas nos mapas.

A solução para esse problema estabelecido entre o ato de ensinar e aprender pode não estar relacionada ao termo empregado, mas sim às metodologias aplicadas com as crianças durante o processo de construção do conhecimento.

Entendemos que a representação cartográfica do espaço geográfico vivido serve de parâmetro tanto para que os alunos aprendam a ler, interpretar, orientar e localizar diferentes lugares, quanto para os educadores, uma vez que possibilita aos primeiros planejar atividades criativas e aos últimos entender a dinâmica que ocorre no espaço de vivência do discente.

No período de alfabetização, em qualquer que seja a área do conhecimento, a criança necessita da utilização de metodologias lúdicas, tais como: brincadeiras, elaboração de desenhos, manipulação de objetos e construção de croquis dos lugares conhecidos e vividos, que converte em análises geográficas. Só assim ela terá a possibilidade de levantar e confrontar hipóteses, de construir um conhecimento significativo e prazeroso, pois a organização socioespacial é composta por elementos ligados à imaginação e à memória afetiva. Isso nos leva a pensar, refletir e analisar os elementos pertencentes aos lugares vividos e conhecidos.

A ação de representar cartograficamente o espaço de vivência pode contribuir para que aos alunos desenvolva habilidades necessárias para se pensar as relações socioespaciais. Desse modo, adquire-se a maturidade das noções/operações mentais, pois leva-se a criança a pensar o/no lugar de vivência, e, por conseguinte, provoca uma (re) ação mental que a obriga a fazer relações socioespaciais em diversas escalas.

A escola e o ensino de Geografia precisam levar o aluno a pensar sobre o espaço geográfico, pois, diante das mudanças sociais e culturais promovidas pelas inovações tecnológicas que ocorrem diária e paulatinamente na sociedade, as pessoas baseiam sua existência no desafio de provar sua razão de ser e de existir.

Callai (2013, p. 37) considera que o processo de construção dos conceitos geográficos deve se iniciar a partir do espaço vivido do aluno, pois “é no cotidiano da própria realidade que as coisas vão acontecendo e, assim, vão configurando o espaço, dando feição de lugar”. Muitas vezes, contudo, as escolas se tornam reféns de métodos e de ações descritivas e acríticas; romper com esse modelo descritivo, sequencial e linear é o caminho possível para viabilizar a construção de um pensamento geográfico crítico sobre a realidade socioespacial, em constante mudança e cheia de conflitos.

Resta-nos um adendo com referência ao processo de educação geográfica, a partir do pressuposto de que ler, pensar e interpretar o espaço geográfico é, antes de tudo, um objeto precursor do processo de ensino-aprendizagem. Em Geografia, ler o lugar de vivência traz uma perspectiva escolar mais ampla e complexa do que o simples ato de ler a palavra, visto atribuir-se um sentido social à palavra lida.

Santos (2000, p. 112) explica que “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”. Segundo o entendimento desse autor, o estudo do lugar propicia aos alunos a reflexão para que aprendam a pensar sua espacialidade de modo crítico, para serem capazes de questionar e apresentar suas próprias concepções sobre a organização da sociedade.

Os autores são unânimes ao afirmar que os alunos precisam ser motivados a olhar e representar o espaço geográfico para compreender o que existe nele. Essa ação-reflexão contribui para que desenvolvam autonomia para agir, pensar e reagir sobre sua realidade imediata nas mais diferentes formas de ser, estar e agir no espaço geográfico. Dessa forma, torna-se irrelevante a forma de designação empregada pelos pesquisadores, seja educação geográfica, alfabetização cartográfica, pois todas elas convergem para um único objetivo: a busca por um ensino de Geografia de qualidade, relevante e significativo para a vida social dos alunos.

É na ação de agir e pensar sobre o lugar de vivência que o processo de leitura do espacial surge como possibilidade para o aluno apropriar-se dos conhecimentos geográficos. Recorremos a uma frase de Rubem Alves – em entrevista concedida ao Portal do Brasil sobre os desafios, métodos de ensino e papel do professor – que consideramos ser muito pertinente ao ensino de Geografia: “O objetivo da educação é criar a alegria de pensar” (2014, on-line, s/p). Desse modo, é necessário pensar nas transformações socioespaciais para entender a dinâmica que envolve a produção e a organização do espaço geográfico.

#### *2.4.2 Escola: o lugar da dialética entre o ensinar e aprender*

A escola, enquanto instituição de ensino sistematizado, sempre foi palco de muitos encontros, desencontros, confrontos, contraposições, contradições e expectativas sobre diversos assuntos ligados à ordem social, econômica, política e cultural da humanidade. A instituição e organização das escolas e o acesso à educação, dentre outros aspectos, demarcavam ideologicamente a divisão de classe social entre a elite burguesa e os trabalhadores no Brasil e no mundo desde o século XIX.

Na sociedade informatizada atual, a escola mudou seu perfil. Isso não quer dizer que tenha assumido uma função de equidade social, pois, enquanto instituição, mantém o mesmo perfil embrionário, só mudou sua finalidade. Se antes separava, garantia e legitimava a desigualdade de classe social, agora assume a incumbência de solucionar a falta de qualificação ou o treinamento da mão de obra para atender às novas demandas impostas pela nova ordem econômica neoliberal.

É nesse contexto de conflito que a educação se encontra. Ela está permeada por interesses antagônicos: de um lado, pessoas que buscam nela a oportunidade de ascensão social e, por outro, os cursos técnicos que garantem a manutenção da mão de obra treinada, mas pouco qualificada. O conflito ideológico ligado à escola mantém o ranço do passado, quando sua finalidade era separar os ricos dos pobres. Houve, apenas, uma alteração no perfil da educação, mas a escola em si não mudou.

Cabe à escola a responsabilidade de oportunizar acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, resta-nos refletir sobre a postura social da escola enquanto instituição de ensino e da educação como ato político, capaz de transformar e erradicar as desigualdades sociais, econômicas e culturais num sentido amplo e coletivo. Seria esse o maior desafio da educação e da escola na sociedade atual? Qual o papel da Geografia nesse contexto?

Diante da dimensão e da especificidade dos problemas vividos na sociedade contemporânea, pode-se dizer que a sala de aula concentra, confronta e representa a essência filosófica e a materialização dialética dos conflitos sociais. Por esse motivo, têm-se intensificado pesquisas na área da formação inicial e continuada dos professores de Geografia no Brasil e em outros países.

As tensões que envolvem o processo educativo podem estar relacionadas à complexidade do processo dialético que envolve o ato de pensar, ensinar e aprender Geografia. Nesse caso, a mediação didática assume-se como ato democrático capaz de contribuir com a

formação da criança para que ela possa situar-se no mundo, uma vez que as ações pedagógicas lhes permitem construir sua identidade e o sentimento de pertencimento.

Se o ato mediador e/ou educativo envolve o domínio de referenciais teórico-metodológicos com fins e propósitos preestabelecidos, seria possível delegar aos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais a incumbência de saberem todo o conteúdo produzido pela ciência geográfica? Por outro lado, os cursos de áreas que também são de formação docente, mas com disciplinas específicas, dominam os conhecimentos recursos didático-pedagógicos para atuarem nos anos iniciais podem caminhar na direção da integração entre esses conhecimentos?

Em busca de elucidar esses questionamentos, Cavalcanti (2017a, p. 102) esclarece que,

[o]bviamente, não se trata de saber todo o conteúdo produzido pela ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessas produções e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois de uma formação docente com qualidade... Mas não é suficiente.

Ao analisar o processo de ensino-aprendizagem nas dimensões social, política e cultural – nas quais o conhecimento é construído, contextualizado e sistematizado a fim de transformar a realidade cotidiana –, podemos concluir que a função do educador não se restringe apenas a saber todo o conteúdo, já que o conteúdo não basta, por si só, para transformar a realidade. A teoria, sem a prática contextualizada, se torna vazia de significado.

Isso nos faz pensar na educação defendida por Paulo Freire (2013), na qual o professor não é visto como único detentor do saber, aquele que deposita o conhecimento na mente vazia do aluno, e sim como aquele que professa uma educação preocupada com a liberdade, com a autonomia, com a criticidade dos alunos, uma educação não bancária.

Considerando as especificidades do ensino de Geografia, a construção do conhecimento deve levar em consideração a espacialidade das relações sociais, de maneira a possibilitar que o aluno pense no mundo como construção socioespacial permeada por contradições, cooperação e conflitos. Nesse caso, vale a pena ressaltar que a teoria, por si só, não garante uma prática educativa consistente.

Acredita-se que um ensino estruturado a partir da espacialidade pode ser considerado como tarefa e destino de Geografia no processo de ensino-aprendizagem, como princípio teórico-metodológico capaz de desenvolver no aluno a capacidade de “pensar sobre o seu

cotidiano e de sua formação cidadã, ou, antes de tudo, fazê-lo enxergar-se como um agente socioprodutivo desse espaço e desse tempo” (SACRAMENTO, 2017, p. 6).

Em uma concepção dialética de ensinar e aprender, a ação de aprender a aprender permite romper com o paradigma relacionado à construção do conhecimento por meio dos estágios e etapas de desenvolvimento, pois o conteúdo que vai ser ensinado e aprendido tem estreita correspondência com o desafio a partir da inter-relação sociocultural e histórica dos sujeitos. Assim, quanto maior e mais amplo for o envolvimento dos sujeitos com a cultura, o lazer e o acesso à informação, maior o seu desenvolvimento cognitivo.

O conhecimento, para ser construído, depende do encontro-confronto das interferências externas do contexto social, econômico e cultural a que o sujeito está exposto, como afirma Vigotsky (2007). Se não existem verdades ou métodos absolutos, o modo de aprender e se desenvolver, por essência, também se torna relativo.

Diferentes níveis de envolvimento, percepções, análises e entendimento não determinarão igual desenvolvimento intelectual e cognitivo aos alunos.

Miranda (2012) traz uma reflexão oportuna sobre as constatações, inquietações e atribuições dos docentes sobre a questão referente ao ensinar e aprender Geografia nos anos iniciais. Para o autor, os conflitos não acontecem por “incompetências, falta de compromisso, interesse ou esforço dos professores, pois não se tratam de problemas e nem de soluções que se colocam no plano meramente individual” (MIRANDA, 2012, p. 79).

Ainda que teoria e prática formem um par dialético com variáveis opostas, ambos constroem uma unidade inseparável, já que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2008, p. 126).

Diante desse entendimento, a sala de aula configura-se por excelência numa unidade-mundo, “onde confrontam dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida” (BAKHTIN, 2010, p. 42). Para o autor, o ato de ensinar e aprender estabelece uma relação de responsabilidade mútua entre os sujeitos envolvidos no processo de construção. As experiências de cada indivíduo, embora opostas, convergem reciprocamente, mas não para interpretar o mundo.

Para Sacramento (2017), cabe ao professor ter consciência de seus atos, de sua ação, de seu trabalho, pois essas atitudes se refletem na organização de sua aula e na aprendizagem de seus alunos. Daí a necessidade de analisar a importância do seu trabalho na vida cotidiana dos alunos e as implicações ideológicas, culturais e políticas decorrentes da sua função/ação na sala

de aula, que tanto pode agir como possibilidade para compreender as transformações do espaço geográfico ou, pelo contrário, pode se limitar à superficialidade da descrição teórica.

## 2.5 O lugar: um conceito, várias possibilidades

Pensar na construção do conceito de lugar parece, *a priori*, uma atividade simples. A sistematização do conceito de lugar é, nos dias de hoje, uma tarefa muito complexa, já que a globalização faz com que os acontecimentos que fazem parte do global se materializem nos lugares específicos.

Callai (2009, p. 107) afirma que a mesma dinamicidade provocada pelo movimento de globalização “tende a homogeneizar todos os espaços” enquanto “a diferenciação, pelo contrário, se intensifica, pois [...] cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir sua identidade”, mas sem se desvincular da ordem global, pois o mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis e intensidades em muitos lugares.

Cada sociedade, a sua maneira, produz seu espaço, sua cultura, os costumes, sua identidade e o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo que mantém uma interligação com o mundo.

O ato de ler e interpretar o espaço geográfico para compreender a realidade do mundo pode ser desenvolvido através de abordagens didáticas criativas e interdisciplinares, com a possibilidade de levar as crianças a analisarem os conflitos socioespaciais no espaço em que estão inseridas.

A música de autoria de Gerson Coutinho da Silva (Goiá) e Pascoal Todarello (Belmonte), intitulada “Saudade da minha terra”, foi gravada e regravaada por diversos artistas brasileiros, inclusive por Chitãozinho e Xororó (1996), e retrata de forma poética as referências espaciais, os sentimentos, as emoções e as memórias guardadas e evidenciadas no lugar de vivência do autor. Segundo o autor:

De que me adianta viver na cidade  
 Se a felicidade não me acompanhar  
 Adeus paulistinha do meu coração  
 Lá pro meu sertão, eu quero voltar  
 Ver a madrugada, quando a passarada  
 Fazendo a alvorada, começa a cantar  
 Com satisfação, arreo o burrão  
 Cortando estradão, saio a galopar  
 E vou escutando o gado berrando  
 Sabiá cantando no jequitibá

Por Nossa Senhora

Meu sertão querido  
 Vivo arrependido por ter deixado  
 Esta nova vida aqui na cidade  
 De tanta saudade, eu tenho chorado  
 Aqui tem alguém, diz  
 Que me quer bem  
 Mas não me convém  
 Eu tenho pensado  
 Eu fico com pena, mas esta morena  
 Não sabe o sistema que eu fui criado  
 Tô aqui cantando, de longe escutando  
 Alguém está chorando  
 Com rádio ligado

Que saudade imensa do  
 Campo e do mato  
 Do manso regato que  
 Corta as Campinas  
 Aos domingos ia passear de canoa  
 Nas lindas lagoas de águas cristalinas  
 Que doce lembrança  
 Daquelas festanças  
 Onde tinham danças e lindas meninas  
 Eu vivo hoje em dia sem ter alegria  
 O mundo judia, mas também ensina  
 Estou contrariado, mas não derrotado  
 Eu sou bem guiado pelas  
 Mãos divinas

Pra minha mãezinha já telegrafei  
 E já me cansei de tanto sofrer  
 Nesta madrugada estarei de partida  
 Pra terra querida que me viu nascer  
 Já ouço sonhando o galo cantando  
 O inhambu piando no escurecer  
 A lua prateada clareando as estradas  
 A relva molhada desde o anoitecer  
 Eu preciso ir pra ver tudo ali  
 Foi lá que nasci, lá quero morrer.  
 (GOIÁ/BELMONTE, 1966)

Por se tratar de uma obra poética, o lugar retratado pelos autores pode ser considerado a base da reprodução da vida, pois agrega emoções, lembranças de fatos que se acumularam em tempo e no espaço. O lugar é uma construção social estabelecida pelas inter-relações socioespaciais permeada pela materialidade dos conflitos e interferências internas e externas, mas, ao mesmo tempo, possui a capacidade de guardar em seus ocupantes uma identidade que lhe própria.

Para Santos (2005), a análise do conceito de lugar geográfico vai além da escala local, pois torna-se uma possibilidade imediata para compreender a realidade mundial. O autor (2005) esclarece que quando o mundo muda, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Os eventos espaço-

temporais que operam essa ligação são constituídos por uma história em movimento que se concretiza no lugar em que o mundo é percebido.

É importante ressaltar que o lugar não se restringe ao espaço vivido, como compreendido na fenomenologia, mas sim na relação dialética estabelecida nas relações de vizinhança, nos conflitos e nas diferenças existentes entre o espaço global e o local. O lugar deve ser entendido como produto social construído pelas relações humanas, caso contrário, os conhecimentos transmitidos pela escola não passarão de um ato pedagógico mecânico, descritivo, sem sentido ou significado para o educando.

O conceito de lugar, como categoria de análise espacial, traz a possibilidade de pensar o homem por inteiro em sua dimensão humana, histórica e social que se abre também para o imprevisto, criando cada vez mais novas possibilidades de resistir/intervir nas relações complexas do mundo de hoje.

Se a Geografia Tradicional tratou o conceito de lugar ligado a uma dimensão local, referindo-se à localização espacial, essa análise já não se aplica ao contexto complexo e atual devido às profundas e amplas transformações espaciais.

De acordo com Carlos (2007, p. 13):

Cada vez mais o espaço se constitui numa articulação entre o local e o mundial, visto que, hoje, o processo de reprodução das relações sociais dá-se fora das fronteiras do lugar específico até há pouco vigentes. Novas atividades criam-se no seio de profundas transformações do processo produtivo, novos comportamentos se constroem sob novos valores a partir da constituição do cotidiano.

De caráter subjetivo, o lugar passou a ser visto como espaço de reprodução da sociedade capitalista, uma concepção que ultrapassa a dimensão de um local delimitado, fechado em si mesmo, pois abarca, em sua concretude e singularidade, as relações afetivas e sociais que nele são estabelecidas.

A representação cartográfica: lugar/local articulado ao cotidiano e à espacialidade permite que a criança possa compreender as contradições do mundo em que vive por meio dos acontecimentos. A articulação dos fatores ligados aos fenômenos, dos fatos e das contradições socioespaciais caminham juntos para a construção dos conhecimentos geográficos. Mas como definir o conceito geográfico de lugar diante da subjetividade imposta pela expansão da globalização?

Straforini (2004) salienta que, em um mundo globalizado, o local e o global estão reciprocamente relacionados, não sendo possível restringir o estudo do lugar ao imediato por si só, dadas as condições da atualidade.

Além disso, Straforini (2008, p. 92) explica que

[o] conceito de realidade imediata ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar de lugar – utilizado na escola, não abrange sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si.

Para esse autor, as relações estabelecidas no lugar assumem uma dimensão multiescalar, haja vista a realidade local estar em constante transformação e, por isso, a análise socioespacial não admite hierarquização dos lugares próximos ou distantes. Compreender a totalidade-mundo, no entanto, demanda um ensino de Geografia que imprima uma reflexão crítica sobre a construção, o acesso e a apropriação do espaço geográfico em todos os níveis de ensino.

Cabe à escola e ao professor propiciar meios ou condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, os conceitos geográficos, a partir das representações sociais que já possui. Cavalcanti, (2014a) nos esclarece que:

O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos se inicia na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre ensino, considerar que os conceitos (lugar, paisagem, natureza, sociedade, região e território) começam a ser formados desde cedo, mas só aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações, que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas isso não se dá pela idade simplesmente (esclarece), é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, se o meio ambiente não fornecer ao adolescente os desafios e as tarefas necessárias para estimular seu intelecto, seu raciocínio poderá não alcançar o nível possível para a sua faixa etária.

Nesse caso, a representação cartográfica do lugar, desde os anos iniciais, se apresenta como possibilidade para que o aluno possa compreender a complexidade das relações socioespaciais existentes no espaço de vivência. A construção do pensamento crítico assume um caráter subjetivo, uma vez que cada indivíduo já traz uma experiência direta com seu espaço, a qual serve de referência para construir um pensamento geográfico comprometido com sua realidade social.

A representação cartográfica como alternativa de pensar e fazer Geografia está intrinsecamente relacionada à ação do indivíduo no espaço onde vive, mora, trabalha, brinca e estuda. Em sua dimensão real, o espaço se coloca como elemento visível.

A representação cartográfica do lugar de vivência torna-se uma referência para a criança começar a pensar e a agir de modo crítico sobre as inter-relações e as contradições socioeconômicas que ocorrem no mundo, pois são situações presentes em seu cotidiano. Os

desenhos cartográficos elaborados pelas crianças se apresentam como possibilidades, como caminho teórico de construção social do espaço.

Pensar a construção do espaço a partir dos elementos constitutivos do lugar ocupado – e não só os dos livros didáticos, mas também com eles – torna-se uma estratégia e/ou uma possibilidade de construção do pensamento geográfico real e concreto, já que a criança é instigada a pensar na Geografia existente em seu cotidiano.

Castellar (2009) preocupa-se em concretizar os conceitos, estabelecendo relações entre o formal e o informal como forma de superar a superficialidade conceitual. O método de análise da realidade vivida, como propõe a autora, estimula o olhar da criança para as especificidades do lugar ante um mundo em constante processo de construção, reconstrução e transformação.

### **3 A REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA COMO CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR**

*Ensinar não é transferir conhecimentos, mas  
criar as possibilidades para a sua própria produção  
ou a sua construção*

(PAULO FREIRE)

O estudo de caso proposto nesta pesquisa busca entender como o uso da representação cartográfica pode contribuir para a construção do conceito geográfico de lugar. Essa temática fez com que assentássemos nossa problemática nos anos iniciais.

Acredita-se que os conceitos geográficos são construídos pelo confronto das experiências cotidianas – vividas pelas crianças no seu lugar de vivência – com as científicas, elaboradas e sistematizadas na escola. Desse modo, a representação cartográfica se apresenta como parte do processo complexo e subjetivo de desenvolvimento de leitura e compreensão do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações.

Na ação de representar, o aluno tem a possibilidade de se perceber como sujeito que constrói o espaço, que atua na sua organização e nas transformações que nele ocorrem.

A ação de representar o espaço geográfico fornece ao aluno a oportunidade de pensar, raciocinar lógica e criticamente a organização socioespacial na qual vive e é sujeito de construção. As representações do lugar de vivência especificam o modo como as crianças concebem qualitativamente a pluralidade de espaços existentes e a interdependência sócio-histórica estabelecidas entre eles.

Buscamos embasamento na pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Rosângela Doin de Almeida, intitulada “Do desenho ao mapa” (2014), entre outros autores como Callai (2014, 2018), Castellar (2013, 2017), Lopes (2013, 2017) e Moraes (2017), com a finalidade de problematizar e tentar entender a forma como as crianças compreendem o conceito de espaço geográfico e como elas se apropriam da sua espacialidade.

Para obter informações referentes ao processo de construção do pensamento espacial, foi aplicada uma sequência didática com diversas atividades, como observação direta em sala de aula, aplicação de questionários semiestruturados e oficinas de representação cartográfica do espaço de vivência. As atividades foram organizadas a fim de criar situações que levassem os alunos a pensar no espaço geográfico e, a partir dessas situações-problema, construir o conceito de lugar. Os resultados servirão de referenciais para as análises da confirmação, refutação ou negação de nossa proposta.

Consoante a concepção de Carlos (2015, p. 19), propomos um ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental como forma de incentivar o aluno a “pensar o espaço como produção social e histórica, condição necessária e indispensável para pensar a produção da vida humana no planeta, que o transforma em mundo”. Ao sentir-se motivada a pensar no espaço geográfico em que vive, a criança passa a agir como sujeito que constrói, intervém e transforma de maneira propositiva a sua realidade socioespacial.

Em razão da complexidade que envolve o processo de construção do pensamento espacial com crianças ainda pequenas, a abordagem metodológica imprime à pesquisa um teor de ação mediadora no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, à medida que se intenta desconstruir o paradigma educacional instituído no uso de mapas na perspectiva adulta, ou excessivamente simplificado e sem autoria das crianças, já que elas são sujeitos no processo de construção de seu conhecimento.

Propomos, então, a representação cartográfica como metodologia mediadora na tentativa de recolocar a criança na situação de sujeito de construção e de transformação espacial, e não apenas como meros usuários. Vale ressaltar, porém, que a Geografia e a Cartografia são ciências distintas, com métodos e técnicas bem definidos e delimitados cientificamente. Apesar disso, por vezes fica difícil distingui-las separadamente devido à forte ligação entre a construção conceitual e a utilização da representação desse conceito, no caso a Geografia.

Duarte (2002, p. 135) esclarece que a “Cartografia é ciência e arte ao mesmo tempo”. É ciência, pois composta de um conjunto de técnicas, simbologia, semiologia gráfica e estética, que transforma a superfície esférica da Terra em uma superfície plana, o papel. Contudo, também é arte, visto que “[...] o cartógrafo busca fornecer uma informação do mundo mais adequada, através de uma linguagem gráfica, respeitando as regras da semiologia gráfica e sem esquecer da estética, visando atingir o ideal de beleza” (DUARTE, 2002, p. 135).

Cêurio de Oliveira (1993), ao contrário de Duarte, afirma que a cartografia não é ciência, a exemplo da Geografia ou da Geologia, mas tampouco é arte. Para o autor (1993, p. 14), trata-se de um método científico que se destina a expressar fatos e fenômenos observados na superfície da Terra pelo uso de uma simbologia própria.

Há, no entanto, de se considerar que a realização de um mapa implica um processo de comunicação, o qual depende de uma linguagem visual e esta, por sua vez, requer uma representação gráfica.

Martinelli (2013, p. 30) colabora com as discussões ao afirmar que representações gráficas são um

[...] tipo de linguagem construída pelos homens para reter, compreender e comunicar observações indispensáveis à sobrevivência. É uma linguagem bidimensional e destinada à vista. [...] demanda um instante mínimo de percepção e constitui um sistema semiológico monossêmico. Bertin tituló a semiologia da linguagem da representação gráfica de semiologia gráfica.

Muitas discussões poderiam ser levantadas a respeito do caráter técnico, artístico ou científico das representações cartográficas da superfície da Terra, mas, aqui, em relação à

atividade de produzir representações gráficas, será utilizado como parâmetro o posicionamento de Duarte (2002). Isso porque o mapa, como linguagem gráfica, proporciona aos indivíduos a leitura e a representação do lugar de vivência, relacionando-se aos acontecimentos práticos adquiridos durante toda a vida e no dia a dia, caracterizado pelo senso comum e pelas experiências acumuladas durante o convívio socioespacial e cultural do indivíduo.

A esse respeito, Gomes (1991) ressalta a importância da ação e da reflexão para a construção do conhecimento geográfico. Para o autor:

É pela prática que o ser humano cria as condições materiais de sua existência na sociedade. É pela prática que estabelecemos nossa união concreta com o mundo exterior, revendo-nos as sensações, as percepções, as representações, as quais funcionam como nexos entre o conhecimento (sensorial e conceitual). É pelo mecanismo da prática – produção, experimentação, luta de classes – que testamos a veracidade de nosso saber. (GOMES, 1991, p. 19).

Por considerar a prática como essencial ao processo de construção, interpretação e compreensão da espacialidade, o presente trabalho procurou estabelecer um diálogo entre as discussões teóricas apresentadas nos Capítulos 1 e 2 com a prática de ensino de Geografia com as crianças dos anos iniciais. Nosso intuito foi, logo, o de despertar, nos educadores e pesquisadores, um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, na tentativa de retirar as crianças da aparente invisibilidade em que elas se encontram.

Nessa pesquisa, a representação cartográfica se apresenta como um recurso metodológico, pois pode auxiliar uma criança a ter uma maior compreensão do lugar e todas as formas de manifestação socioculturais e históricas dos diversos grupos sociais que nele habitam. Ao estimular as crianças a abstrair o entendimento necessário para estabelecerem, desde os anos iniciais, relações socioespaciais.

A representação cartográfica do espaço vivido estimula e aproxima as crianças do mundo que habitam e que está em constante transformação. Nesse sentido, a cartografia escolar proporciona o entendimento do processo de construção do espaço geográfico, transformado e reconstruído pelas ações e relações humanas.

A pesquisa de campo teve seu referencial teórico para a construção do conhecimento socioespacial ancorado em discussões com interseções nas três áreas do conhecimento – a educação, a Geografia e a Cartografia – como potencialidade para construir o raciocínio espacial no contexto social e cultural das crianças, de maneira a desenvolver um conceito geográfico de lugar.

### 3.1 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo caracterizou-se pelo procedimento de estudo de caso, realizado no 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública estadual em Inhumas, na abordagem qualitativa e pela modalidade de pesquisa-participante. Devido à peculiaridade do público-alvo da pesquisa, a metodologia empregada tornou-se parte do processo de investigação e aplicação de diferentes métodos de coleta, análise e registro dos dados obtidos.

A aplicação da pesquisa ocorreu em uma escola diferente do espaço de trabalho da pesquisadora, por considerar-se que o ambiente não vivenciado proporciona registros com menos envolvimento emocional/afetivo, o que poderia interferir nas análises dos resultados obtidos.

A coleta dos dados da pesquisa foi feita a partir da investigação a respeito da representação social dos alunos, realizada por meio da aplicação de questionários, observações na sala de aula, análises documentais, emprego de recursos audiovisuais e produções escritas (representação cartográfica do lugar de vivência). As análises contemplaram as seguintes problemáticas: a) conteúdos e conceitos: os conteúdos contidos nos livros didáticos favorecem a construção do conceito de lugar? b) as metodologias utilizadas durante as aulas de Geografia contribuem para a construção do conceito de lugar? Como os conteúdos tratam o conceito de lugar? c) a representação do espaço vivido: favorece o desenvolvimento do pensamento socioespacial das crianças?

Com base nessas indagações e na amplitude da análise, optou-se pelo estudo de caso por não considerarmos o resultado isolado dos dados coletados, e sim o processo de construção do pensamento geográfico como fenômeno social, histórico e cultural, por julgá-lo essencial para o desenvolvimento da pesquisa histórico-crítica. A triangulação sujeito-ensino-sociedade nasce da necessidade humana de conhecer e reconhecer o espaço e se transforma num processo que se constrói durante o seu desenvolvimento.

Para Almeida (2014), antes de o professor avançar com as propostas para o ensino dos conceitos geográficos, faz-se necessário considerar o desenvolvimento dos conhecimentos espaciais que ocorrem na infância. Desse modo, evidenciou-se a necessidade de selecionar atividades que julgamos ser mais significativas e abrangentes para as crianças, as representações cartográficas. As relações existentes entre os conceitos cotidianos e científicos constituem um instrumento pedagógico importante para desenvolver um pensamento crítico e para que a aprendizagem ocorra de modo dinâmico e significativo para os alunos.

Esclarecemos que a nossa intenção se deteve no propósito de verificar em que medida a representação cartográfica contribui com o processo de construção e desenvolvimento do pensamento espacial de lugar. Não cabe, portanto, nenhum julgamento das aulas ou das professoras regentes, já que seria uma redundância apontarmos as dificuldades existentes no interior das escolas públicas e, por conseguinte, as contradições ligadas aos processos de ensino-aprendizagem, seja de Geografia ou das demais disciplinas obrigatórias no currículo básico.

### *3.1.1 Caracterização da escola-campo e dos procedimentos metodológicos*

Foto 1 – Portão de entrada dos alunos da escola-campo em Inhumas-GO.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 01/06/18.

A escola-campo se localiza na região sudeste de Inhumas-GO, numa área afastada do centro da cidade. Em virtude dos conflitos sociais, também é acometida por muitos problemas como: violência, tráfico de drogas, falta de sinalização no trânsito e segurança pública, características próprias da situação atual da nossa sociedade.

O critério para a escolha da escola e do nível de ensino selecionado se deu devido aos problemas enfrentados por professores de Geografia com os alunos nas séries posteriores. Acreditamos que o esvaziamento dos conteúdos socioespaciais nos anos iniciais – tratados de modo superficial – acaba por não contribuir para a construção dos conceitos geográficos. Esse fato torna a disciplina de Geografia desinteressante, cansativa e, conseqüentemente, leva os alunos a não a considerarem relevante para sua formação.

As particularidades da escola-campo a tornam um laboratório vivo, um espaço propício para estudar como as crianças percebem o espaço de vivência, como os conteúdos de Geografia são ministrados e como as representações cartográficas podem colaborar com a construção do conceito geográfico de lugar.

O setor no qual a escola está situada apresenta boa infraestrutura, como ruas asfaltadas, saneamento básico, comércio. No entanto, trata-se de uma escola construída com placa de concreto, que se transformou em escola de tempo integral em 2009, mas ainda hoje mantém a estrutura física da época de sua construção. Ocupa uma área de 1.200 m<sup>2</sup>, estando estruturada em dois prédios de um só pavimento. Conta com uma quadra de esporte sem cobertura e não possui refeitório.

No ano de 2018, a escola atendeu 187 alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), divididos em 7 (sete) turmas na faixa etária entre 6 e 12 anos, em regime de tempo integral. As crianças a frequentam das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira, durante os 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme determinação do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE/GO).

O primeiro prédio, a partir do portão de entrada, possui uma biblioteca, uma secretaria, direção e coordenação pedagógica (sala conjugada), uma cantina e três salas de aulas. O segundo prédio, localizado à direita do portão de entrada, possui quatro salas de aulas, um almoxarifado, dois banheiros sanitários para atender às necessidades fisiológicas dos 187 alunos distribuídos nos dois turnos. Há apenas um banheiro sanitário para o uso compartilhado dos professores (masculino e feminino).

Os dois prédios estão interligados por uma passarela coberta, onde são realizados os planejamentos dos professores e as atividades das oficinas eletivas (Letramento e numeramento). O corpo docente é composto por 32 funcionários, dentre os quais 9 (31%) são efetivos e 23 (69%) são contratos temporários, dividindo-se nas diversas funções. O grupo gestor é formado por uma diretora, um vice-diretor, uma secretária-geral, dois coordenadores pedagógicos, o corpo docente é composto por 16 professores, 4 efetivos e 12 contratos temporários, uma bibliotecária, uma gerente de merenda, dois auxiliares administrativos, 3 auxiliares de limpeza e 4 merendeiras.

A caracterização dos alunos da pesquisa foi feita com base em dados coletados por meio de três questionários semiestruturados aplicados para 50 crianças divididas em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I (8 anos de idade), dentre os quais 47 foram respondidos com auxílio dos professores regentes. Também foram realizadas observações durante o desenvolvimento das atividades escolares dentro e fora da sala de aula.

Com o objetivo de coletar informações relacionadas aos aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos, foi constatado, durante a aplicação dos questionários, que 46 (92%) das crianças moram em setores afastados da escola e apenas 4 (8%) residem nas imediações. Entre os meios de transporte utilizados pelas crianças para irem à escola, 21 (46%) usam o transporte escolar público; 9 (18%) são transportados de motocicleta; 8 (16%) declararam ir de bicicleta, pois moram próximo à unidade escolar; 1 (2%) disse que seus pais têm carro próprio; 6 (12%) vão para a escola a pé; e apenas 2 (4%) usam transporte escolar particular (Kombi, micro-ônibus). Ainda, 3 (6%) não informaram como vão à escola.

Em relação à ligação socioafetiva que os alunos estabelecem com os lugares onde moram, 48 (96%) alunos explicaram que o lugar onde moram pode ser considerado violento e que por isso os pais não os deixam brincar na rua e tampouco irem à escola sozinhos; 2 (4%) contaram que não gostam do lugar onde moram devido à existência de assaltos, falta de iluminação, creches, transporte público e escolas. Apesar da violência, a representação do espaço geográfico foi bastante expressiva, pois, quando perguntamos se eles gostam do lugar onde moram, 47 (94%) alunos disseram que sim, mas que não podem brincar na rua, enquanto 3 (6%) acreditam que o lugar onde moram ainda é tranquilo.

Conforme pudemos perceber a partir das respostas das crianças, existe uma limitação a respeito da formação social, uma vez que os lugares mais frequentados se restringem: ao convívio em igrejas 24 (48%), clubes 4 (8%), 11 (22%) frequentam casas de parentes (avós, tios, primos) e 11 (22%) as demais afirmações apresentadas foram pouco significativas por meio do uso de expressões vagas como: não sei, uma casa que eu conheço, lá na casa dos amigos dos meus pais.

Nota-se que a educação socioespacial das crianças é bastante limitada, pois fica a cargo de instituições como família, escola e igreja, portanto, cabe ao professor contextualizar os conteúdos estudados em sala de aula com o sistema de redes que os interliga. Embora as crianças não conheçam outras realidades, não quer dizer que vivam isoladas dos outros lugares.

Quanto aos lugares que as crianças gostariam de conhecer, 50 crianças responderam ao questionário. As respostas obtidas revelaram uma distribuição bastante democrática, já que houve uma diversidade de opções escolhidas: 22 (44%) das crianças gostariam de ir ao cinema passear pelo shopping center; 2 (4%); 19 (38%) demonstraram interesse em ir ao zoológico; 5 (10%) apontaram como preferência a visita ao teatro; e apenas 2 (4%) não souberam ou não quiseram informar.

Quanto às atividades recreativas preferidas dos alunos, ficaram distribuídas da seguinte forma: 11 (22%) gostam de andar de bicicleta; 6 (12%) preferem brincar de bonecas; 10 (20%)

adoram jogar bola; 1 (2%) prefere empinar pipa; 22 (44%) alunos pesquisados disseram que, por falta de opção, a atividade mais praticada por eles está relacionada à prática de assistir TV e jogar videogame.

Dos alunos pesquisados, 29 (58%) são do sexo masculino e 21 (42%) do feminino. O maior número de crianças, 30 (60%), declarou morar em casa alugada, 16 (32%) em residência própria e 4 (8%) em casa cedida por parentes. Quanto ao grupo familiar, 47 (94%) dos alunos vivem com os pais 3 (6%) com os avós.

Quanto à disciplina de Geografia e ao uso de mapas, houve uma surpresa, já que 43 (86%) crianças apontaram gostar da disciplina e já terem utilizado mapas durante as aulas de Geografia; 4 (8%) disseram não gostar dessa disciplina, pois a consideram ruim, chata, desinteressante; 3 (6%) não responderam. Callai (2014, p. 35) considera que essa realidade pode estar relacionada à forma linear como os conteúdos são trabalhados, ou seja, com a “aprendizagem, sempre partindo do lugar mais conhecido pelas crianças e avançando nas demais dimensões espaciais possíveis”.

Ao serem questionados se gostam de estudar, a maioria dos alunos disseram que sim 43 (86%), destacando várias razões, desde as mais vagas – “porque sim”, “porque é bom” ou ainda “porque eu gosto” – às mais engraçadas – “ser inteligente para as meninas”; “para ganhar dinheiro”; “ficar rico”, outras ligadas aos problemas sociais como: “não tenho com quem ficar” e “se eu não estudar, minha mãe me bate”, 7 (14%) afirmaram não gostar de estudar, pois: “é chato” e “fico muito tempo na escola, não brinco com meus colegas, os colegas brigam comigo, queria ficar em casa”.

O contato com as crianças, a princípio, não ocorreu somente com os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas também por meio da observação, aplicação de questionários e oficina de desenho. Tivemos a preocupação de estabelecer laços afetivos com todas as crianças, de todas as turmas da unidade educacional, para que elas não se sentissem constrangidas ou intimidadas com nossa presença e para que os alunos dos 3<sup>os</sup> anos se sentissem motivados e interessados em participar da pesquisa aplicada.

Esse primeiro contato se deu por meio de monitoria recreativa durante o intervalo do recreio, por intermédio de brincadeiras dirigidas, realizadas ao ar livre, na quadra de esporte, que exigiam raciocínio de lateralidade, orientação, localização e direção, além da relação de vizinhança, proximidade, separação e envolvimento a partir do próprio corpo, que ajudaram no desenvolvimento da pesquisa. O objetivo foi aguçar o desejo, a percepção e a participação das crianças para ler e coletar informações sobre o lugar onde as brincadeiras eram aplicadas, conforme a Foto 2.

Foto 2 – Brincadeiras no pátio da escola campo – Inhumas-Go



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 12/06/2017.

Com os alunos dos 3<sup>os</sup> anos foram realizadas sete intervenções, tendo sido observadas as aulas de Geografia, com duração de cinquenta minutos, nos turnos matutino e vespertino, nas quais foram aplicadas atividades de observação, questionários, leituras literárias, brincadeiras e uma oficina de representação cartográfica. Não foi necessário interromper as aulas, já que os professores das turmas pesquisadas incluíram a pesquisa no planejamento diário entre os meses de maio e junho de 2017.

Por se tratar de uma escola de tempo integral, a frequência diária das crianças atinge uma média de 48 alunos dia/aula, ou seja 96%. De acordo com a alegação da coordenadora pedagógica, isso ocorre em decorrência do fato de os pais muitas vezes a utilizarem como “creche”, pois não tem com quem deixar seus filhos para poderem trabalhar. Além disso, na escola, as crianças recebem três refeições diárias – café da manhã, almoço e lanche –, o que se torna uma preocupação a menos para os pais.

Foi possível observar que a escola conta com uma quantidade relativamente boa de mapas, globos terrestres e acesso à internet; possui também computadores e data show, no entanto, não se observou nenhuma utilização desses materiais durante as aulas de Geografia. Tampouco foi observado, durante a aplicação da pesquisa, algum tipo de mural ou qualquer menção relacionada aos conteúdos programáticos de Geografia nas paredes da escola. Esse fato, demonstra que o ensino de Geografia ainda não é visto pelos professores como uma disciplina prioritária no desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à disciplina de Geografia, as dificuldades observadas durante as aulas não se restringem apenas à falta de materiais didáticos, mas também a falta de fundamentos teóricos-metodológicos da Geografia, ligados à carência durante a formação inicial e continuada dos professores pedagogos. Isso os leva a utilizar metodologias baseadas na simplificação, fragmentação ou descrição dos conteúdos geográficos.

Para demonstrar que não basta apenas ter boa vontade do professor, a matriz de habilidade preestabelecida pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (Seduc) serve de parâmetro para analisar a dificuldade que os professores pedagogos encontram ao abordarem os conteúdos em tão pouco tempo, em virtude da falta de formação inicial e continuada e do uso do livro didático, que não contém os conteúdos previstos.

Não queremos justificar o uso exclusivo do livro didático, mas sim contextualizar a situação de professores e alunos com relação ao ensino de Geografia e à construção do conhecimento. O Quadro 1 contém as expectativas e os conteúdos disponíveis no Sistema Administrativo e Pedagógico (Siap), referentes ao 2º bimestre de 2017, para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

Quadro 1 – Matriz de habilidades anual do 3º ano do Ensino Fundamental

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o bairro como espaço urbano, caracterizando-se como cotidiano;</li> <li>• Identificar as características dos bairros (residencial, comercial, industrial, lazer);</li> <li>• Estabelecer relações entre a organização do bairro e as necessidades dos seus moradores;</li> <li>• Reconhecer o bairro como espaço geográfico interligado a outros lugares;</li> <li>• Diferenciar bairros antigos e novos no município;</li> <li>• Reconhecer fenômenos de ordem social econômica e cultural nas transformações ocorridas na paisagem;</li> <li>• Traçar o percurso da casa à escola;</li> <li>• Traçar percursos a partir de vários pontos de referência;</li> <li>• Representar o bairro através de desenho;</li> <li>• Construir maquete do bairro, identificando os pontos cardeais;</li> <li>• Identificar alguns recursos naturais aproveitados pelo homem;</li> <li>• Reconhecer diferentes formas de exploração da natureza;</li> <li>• Identificar instrumentos disponíveis para transformar os recursos oferecidos pela natureza;</li> <li>• Identificar as transformações temporais ocorridas nos objetos usados pelos homens para seu conforto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• População do bairro;</li> <li>• Espaço do bairro;</li> <li>• Conservação dos espaços públicos e privados;</li> <li>• Trabalhos e profissões;</li> <li>• Orientação;</li> <li>• Representação;</li> <li>• Imagens cartográficas;</li> <li>• Mapas e gráficos;</li> <li>• Transformações do bairro;</li> <li>• Recursos naturais;</li> <li>• Meio Ambiente;</li> <li>• Qualidade de vida.</li> </ul>

Fonte: SEDUCE-GO, (2017).

O quadro é uma amostragem da organização da plataforma eletrônica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc), de todas as disciplinas que compõe o currículo obrigatório do Ensino Fundamental e Médio. É composta por: planejamento anual, plano diário,

diário eletrônico de frequência e campo para colocação de notas de desempenho dos alunos, referentes aos instrumentos avaliativos utilizados no bimestre. Trata-se de um instrumento pedagógico de caráter homogeneizador, que já se encontra pronto e disponibilizado em um banco de dados; ao professor cabe somente o preenchimento diário do plano e execução da aula.

Nossa ressalva quanto à Matriz de Habilidade instituída pela SEDUCE – GO se justifica pela falta de autonomia do educador na elaboração de um planejamento flexível, capaz de atender às especificidades dos seus educandos. A autonomia do professor está relegada à ação de escolha da metodologia a ser utilizada e do modelo de avaliação, bem como da quantidade de instrumentos avaliativos.

Outro agravante diz respeito à prevalência do modelo sequencial, etapista e conteudista, pautado na memorização. Isso não ocorre apenas com o ensino de Geografia, mas com todas as disciplinas do currículo obrigatório nacional, observadas durante a análise das aulas sobre a definição de bairro.

As análises foram subdivididas em conteúdos apresentados de forma hierárquica e sequencial, sem a devida contextualização da realidade social das crianças. A falta de contextualização dos conteúdos, não possibilita e/ou dificulta que os alunos compreendam a complexidade da espacialidade dos fenômenos abordados pela disciplina de Geografia. Nesse caso específico, percebemos uma preocupação em esgotar os conteúdos programados e não em proporcionar uma leitura do lugar para que seja feita uma análise geográfica por parte dos alunos.

No Quadro 2, mostrado a seguir, buscamos sintetizar os dados relativos ao planejamento diário da professora regente, especificamente na aula de Geografia:

Quadro 2 – Planejamento diário da Geografia

Plano Diário	Ano	Conteúdos	Expectativa	Estratégia de Ensino
Turma A e B	3º	-Espaço do bairro -Transformações no bairro Imagens cartográficas – planta baixa	-Reconhecer o bairro como espaço urbano, caracterizando-se como cotidiano	- Representar com desenhos a planta baixa do seu bairro
Obs.: Não foi observada nenhuma abordagem metodológica com relação ao conceito de lugar.				

Fonte: Planejamento diário da professora regente, 06/07/2017.

Observa-se que o planejamento das professoras segue as diretrizes da Matriz Curricular, mas a falta de fundamentação teórico-metodológico impossibilitou que a professoras regentes estabelecesse alguma relação entre o local/lugar. Dessa maneira, as aulas de Geografia não proporcionam que as crianças, em seu nível de conhecimento, estabeleçam relações entre o

lugar em que vivem e os outros lugares. Já que não foram questionadas a apresentarem suas próprias concepções

Ao tecer essa abordagem, temos por finalidade salvaguardar a importância da atuação dos educadores, pois a falta de autonomia e de referenciais teórico-metodológicos acaba por deixar os professores reféns do livro didático.

No estudo de caso proposto, mais importante do que ensinar o conceito espacial de lugar é o processo de construção que ocorre durante o desenvolvimento cognitivo da criança. Acreditamos que as representações cartográficas possam ser utilizadas como metodologia mediadora para que a criança, ao construir o pensamento geográfico de lugar, possa transformar sua realidade.

Para tentar solucionar o problema, propomos, durante a aplicação da pesquisa, atividades de representação do espaço de vivência por entender que a criança, ao representar, estabelece um vínculo analógico entre o significado/significante, já que são da mesma natureza. Desse modo, configura-se uma atividade que possibilita a construção do conceito de lugar para além da referência empírica, visto que, em paralelo com as atividades propostas de leitura, observação, representação do espaço geográfico, há um constante exercício de relação dialética entre os lugares em diferentes escalas.

### *3.1.2 Análise dos materiais didático-pedagógicos: livro didático de Geografia*

O livro didático constitui, por excelência, um dos recursos didático-pedagógicos mais acessíveis e utilizados na elaboração das aulas de Geografia, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, sendo, por vezes, o único material didático a que os alunos têm acesso como fonte de leitura impressa para ampliar seus conhecimentos.

Não queremos fazer aqui apologias a favor nem contra a eficiência dos livros didáticos, visto que é inegável sua função social e pedagógica na construção do conhecimento. Desejamos, sim, ressaltar que, enquanto sistema de representação do mundo, o livro é uma fonte de leitura, pois contém informações e conceitos (ou não) que precisam ser complementados, questionados e confrontados com a realidade e com o conhecimento prévio dos alunos.

O livro didático adotado e utilizado no 3º ano do Ensino Fundamental, intitulado *A escola é nossa casa*, de autoria de Wanessa Garcia e Rogério Martinez,<sup>9</sup> baseia-se no desenvolvimento das noções topológicas como pré-requisitos para o domínio dos

---

<sup>9</sup> Livro didático adotado pela escola-campo: VIDAL, Wanessa Pires Gadia; MARTINEZ, Rogério. *A escola é nossa*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2014. (Coleção A escola é nossa).

conhecimentos relativos à localização, distância, posição e orientação essenciais para o desenvolvimento espacial da criança. Que sem a intervenção mediadora adequada dos educadores, acaba por não contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico emancipador das crianças, meio a forma como os conteúdos são abordados em sala de aula.

Diante da análise do livro didático, constatou-se que o problema do material didático-pedagógico impresso não se restringe apenas aos conteúdos (temas) apresentados no livro, que são muito superficiais, mas refere-se às incertezas dos educadores quanto à falta do referencial teórico-metodológico de Geografia (conceitos geográficos), que os leva a não problematizar os conteúdos para além do objeto estudado (livro).<sup>10</sup>

### *3.1.3 Síntese analítica das aulas: a representação cartográfica na construção do conceito geográfico de lugar*

Os aspectos ligados às concepções teórico-filosóficas e políticas, que sustentam que historicamente o homem desenvolveu habilidades como perceber, agir, reagir e refletir, que lhes propiciaram operar o seu pensamento e suas ações na construção do conhecimento sócio-espacial, e é nessa concepção que essa dissertação se embasa. Para a compreensão do mundo, não existe hierarquia entre a construção dos conhecimentos científicos e cotidianos (VIGOTSKY, 2007), como discutido no Capítulo 1, articulados às reflexões metodológicas sobre o uso da representação cartográfica do espaço de vivência como possibilidade para construir o conceito geográfico de lugar, referenciada no Capítulo 2.

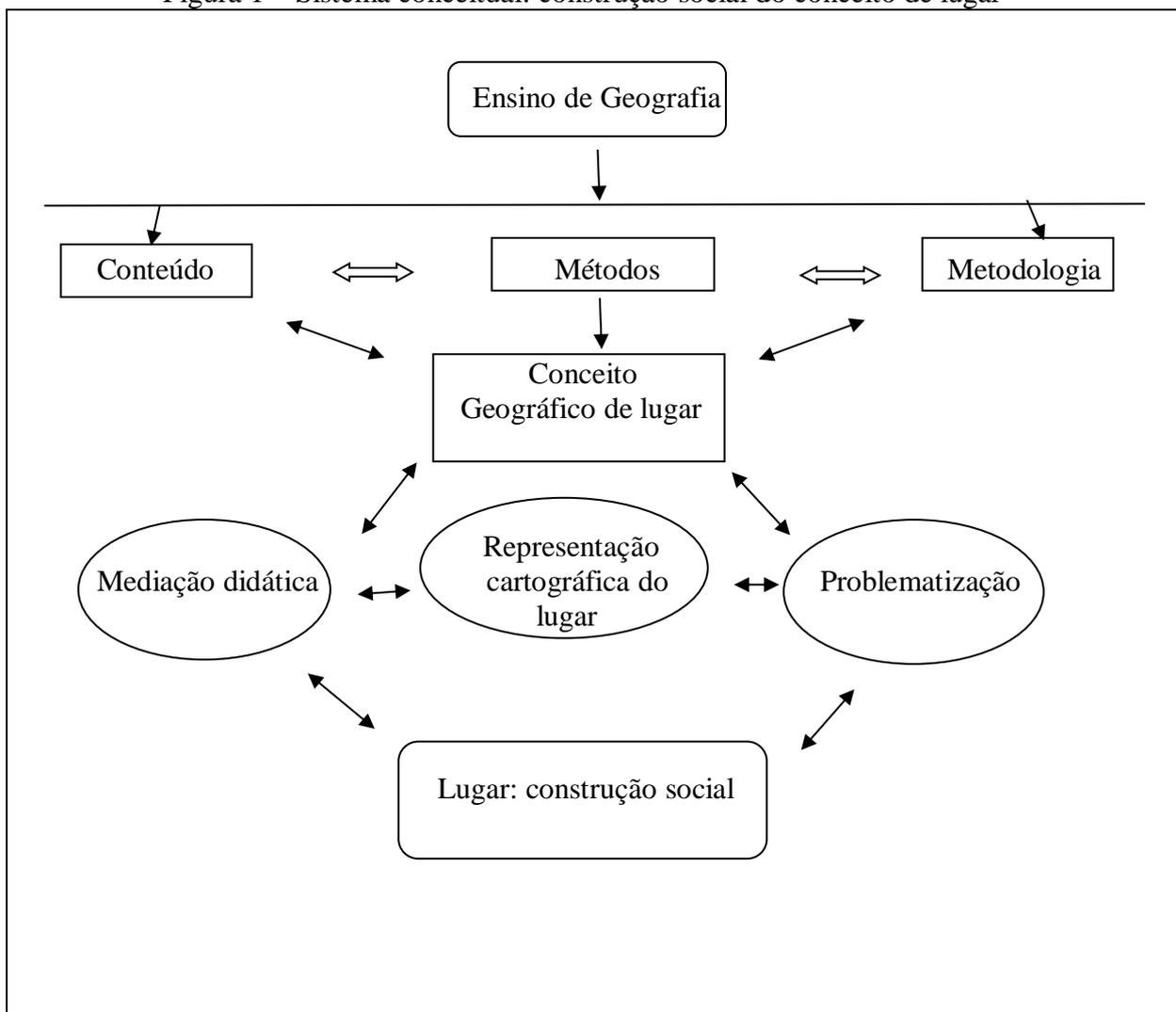
A representação dos trajetos ou deslocamentos que as crianças realizam no seu espaço de vivência apresenta-se como recurso metodológico mediador no processo de construção do conhecimento socioespacial por apresentar um conjunto de imagens e pontos de referência que retratam um conhecimento sobre a disposição e a organização do lugar ocupado.

A Figura 1, Sistema conceitual: construção social do conceito de lugar, busca demonstrar as etapas para o desenvolvimento do pensamento geográfico da criança.

---

<sup>10</sup> A análise do livro didático foi realizada com base nos estudos feitos durante a participação no projeto de pesquisa “Análise de livros didáticos de Geografia aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)”, sob a coordenação do Prof. Dr. Elson Olanda, vice-coordenador de Glauco Roberto Gonçalves e participação de alunos do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Figura 1 – Sistema conceitual: construção social do conceito de lugar



Fonte: Organização: GODOI, M.C/2018, baseado em: ALMEIDA, R.D. Do desenho ao mapa, 2016

O estudo de caso surge, nesta pesquisa, pela necessidade de desenvolver o pensamento espacial associado ao raciocínio conceitual representado na Figura 2, embasado nas análises que serão apresentadas a seguir, oferecendo-nos uma síntese da representação cartográfica como mediadora no complexo processo de construção do conhecimento geográfico pela relação estabelecida entre conteúdos, conceitos, métodos e metodologias pelos educadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.2 Análise das aulas observadas: um estudo de caso

Em função das discussões propostas, as análises das aulas observadas exigiram uma triangulação dos conteúdos, metodologias e conceitos trabalhados para que se abrangesse a

amplitude da representação cartográfica como mediadora no processo de desenvolvimento da noção socioespacial das crianças. “Estamos propondo que a Cartografia Escolar seja uma linguagem que interaja com o sujeito, ajudando-o a desvendar o objeto de investigação: o espaço geográfico” (PASSINI, 2007, p. 152).

Para tanto, nos reportamos a três questões orientadoras: a representação cartográfica trabalhada em sala de aula é metodologicamente tratada pela triangulação dialética, formada pelos conteúdos, metodologias e conceitos? O espaço geográfico e as representações cartográficas são concebidos como construção social? A postura teórico-metodológica aplicada às aulas observadas de Geografia permite o desenvolvimento do raciocínio geográfico como fundamento dos processos de ensino-aprendizagem das crianças?

A pesquisa busca integrar a representação cartográfica e esta, surge não como conteúdo, mas sim como linguagem. Isso significa dizer que nos anos iniciais não vamos ensinar Cartografia, mas sim ensinar a criança a construir os conceitos geográficos pela representação cartográfica do espaço de vivência dos alunos. Para Callai (2005, p. 244):

Desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola pode ser o início do trabalho do aluno com as formas de representação do espaço. São atividades que, de um modo geral, as crianças dos anos iniciais da escolarização realizam, mas nunca é demais lembrar que o interessante é que façam apoiadas nos dados concretos e reais e não imaginando/fantasiando. Quer dizer tentar representar o que existe de fato.

Diante da necessidade de possibilitar o desenvolvimento dos processos cognitivos associados ao desenvolvimento espacial das crianças, os conteúdos devem respeitar as etapas de desenvolvimento mental das crianças, mas, ao mesmo tempo, colocá-las diante de problematizações mais amplas e mais complexas para que os temas nas aulas de Geografia possam abordar um ou mais conceitos geográficos, como aponta Azevedo (2016).

Na análise de Cavalcanti (2009, p. 34), “os conteúdos são as explicações, as definições, as leituras, as análises, as informações [...] os conceitos são as compreensões mais amplas do espaço que podem ser alcançadas com a abordagem feita no tratamento didático”. Ainda de acordo com as análises da autora, os conteúdos (fatos, fenômenos, informações) e os temas servem de referenciais para desenvolver nos alunos um olhar geográfico para pensar e perceber, interpretar e atuar no espaço de vivência.

Os conceitos fazem parte de um processo progressivo de construções sociais, expressos na tentativa de problematizar, estabelecer relações e aprofundar o entendimento sobre o mundo.

Um dos aspectos marcantes ao se pensar o planejamento da perspectiva do estudo de caso é o fato de ele primar mais pelo processo de desenvolvimento de construção do pensamento geográfico do que pelo resultado oferecido na execução do plano diário. Enquanto processo de construção, o conteúdo deixa de ser apenas instrumental pedagógico para se transformar em um processo dinâmico desenvolvido passo a passo.

Com a finalidade de apresentar e fomentar uma discussão sobre as atividades observadas e aplicadas na escola-campo, estas serão descritas de forma separada. Inicialmente, será abordada a experiência obtida durante a observação na sala de aula das turmas A e B, como parte da trajetória da sequência didática elaborada pela pesquisadora.

As duas primeiras aulas observadas na escola-campo foram divididas nos turnos matutino e vespertino, de maneira a atender ao horário de aula das turmas A e B. O planejamento diário e as metodologias nas duas turmas são semelhantes, embora as professoras (unidocentes)<sup>11</sup> sejam diferentes, tendo sido possível notar a presença do conceito de lugar no conteúdo das aulas: a cidade e seus bairros. A seguir, apresentaremos um trecho dos registros de observação da Aula 1, na turma A.

A professora fez uma breve organização na sala, guardou os materiais que estavam sendo utilizados e pediu que as crianças pegassem o livro de Geografia. Fez um breve apanhado sobre o que haviam estudado nos últimos dias, dando sequência ao conteúdo até então trabalhado, que contemplava a mesma unidade temática – “a cidade e os seus bairros”, unidade 6, p. 28-33, do livro de Wanessa Garcia e Rogerio Martinez. Foram elaborados dois planos de aula, articulados em processo sequencial. Ela explicou que a cidade é dividida em zona urbana e zona rural e que a nossa cidade é Inhumas e se divide em bairros, compostos por quarteirões. Citou algumas características do bairro (setor) onde fica a escola. Em seguida, a professora pediu que as crianças fizessem leitura silenciosa das páginas 18 e 19 e respondessem às atividades. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO 1, 12 de junho de 2017).

Embora a escala territorial de bairro seja de grande relevância para a análise da cidade e de grande interesse para a Geografia, o senso comum popularizou esse termo “bairro” como sinônimo de outras escalas de análises espaciais e geográficas sem levar em consideração as relações socioespaciais, políticas e econômicas estabelecidas nesses espaços de vivência, como: vila, setor, jardins, conjuntos, residencial, condomínios, favelas.

A designação bairro é atribuída à área delimitada pela municipalidade, cujo planejamento possui certa autonomia funcional residência-negócios, mas integrada à totalidade das relações socioespaciais da cidade, com certo nível de suficiência aos atendimentos básicos

---

<sup>11</sup> Unidocente: professor do Ensino Fundamental I que ministra todos os conteúdos e disciplinas na mesma turma.

de seus moradores, como consumo, moradia, lazer, alimentação, vestuário, assistência médica, escolar e segurança.

A finalidade de apresentar essa discussão sobre o conceito de bairro tratado nas aulas observadas advém do fato de que, na análise espacial da cidade, o bairro envolve o conceito geográfico de lugar, mas nem todo lugar de vivência caracteriza-se como bairro. Desse modo, compreender a realidade do lugar “permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno”, como aponta Carlos (2007, p. 20). Ainda de acordo com a autora (2007, p. 20), trata-se da

[...] produção espacial que se realiza no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num determinado momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada.

O bairro pode ser visto como um espaço de vivência, no entanto, o planejamento e os planos de aula elaborados, ministrados e observados apresentavam algumas divergências de informações que não foram repassadas para os alunos. A primeira refere-se ao tema trabalhado – “a cidade e seus bairros” –, visto que a professora não fez menção ao fato de Inhumas ser uma cidade de pequeno porte e que, portanto, tem apenas um bairro, o centro da cidade, onde a escola não se localiza e as crianças tampouco moram.

Segundo, mesmo que o tema faça menção ao conteúdo relacionado ao conceito geográfico de lugar, este não foi abordado. Terceiro, não foi explicada a relação existente entre o tema trabalhado – a cidade e seus bairros – e a localidade onde moram as crianças (vila, setor, residencial e conjunto) para que houvesse uma reflexão sobre as diferentes formas de ocupação, uso e apropriação do espaço urbano.

No contexto do conteúdo trabalhado, o bairro assumiu a configuração geográfica de lugar, espaço onde as crianças vivem, brincam, passeiam, estudam e consomem, o que não condiz com a realidade, já que nem todos os alunos têm acesso a ele. Na análise humanística da Geografia, Carlos (1996, p. 20-21) refere-se ao bairro como uma “porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça é a rua. [...] O bairro é o espaço imediato”.

Nossa ressalva diz respeito ao fato de a escola se localizar na zona periférica da cidade de Inhumas; portanto, o bairro retratado na aula de Geografia não é o lugar imediato das crianças nem é nele que se estabelecem vínculos afetivos ou relações de identidade e pertencimento. Entretanto, isso não invalida o estudo do bairro com os alunos dos anos iniciais, pelo contrário,

faz-se necessário que se trabalhem as diferenças de ocupação dos espaços urbano e rural, o problema reside em não problematizar os conflitos gerados pelo processo de construção social, da apropriação e da expropriação desse espaço.

Entendemos que o bairro, como conteúdo geográfico, carrega intrinsecamente o conceito de lugar, no entanto, cabe, nesse Registro de Observação 1, ressaltar que a metodologia utilizada na aula de Geografia seguiu padrões lineares, etapistas, numa escala hierárquica, superficial e pontual do espaço próximo ou distante da realidade das crianças. Metodologia contestada por Straforini (2008), pois, segundo o autor, nem o método analítico (do todo para as partes) nem o sintético (das partes para o todo) superam a fragmentação do espaço e, dessa forma, não possibilita ao aluno a compreensão de mundo.

Sobre a análise da escala espacial, Straforini (2008, p. 82-83) argumenta:

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continentes separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. No atual período histórico, o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e hegemonzados. [...] Quando o ensino de Geografia evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos alunos, está, na verdade, distanciando-os cada vez mais.

A construção do pensamento espacial e geográfico, na concepção do autor, não admite hierarquização dos lugares. As dimensões multiescalares, caracterizadas no tema “bairros”, abriga, em sua essência, possibilidade amplas e complexas de reflexões espaciais, tendo em vista que o lugar não se explica por si mesmo. Analisar criticamente o tema de aula de Geografia – o bairro – requer do educador uma ação mediadora para problematizar o tema proposto às especificidades do lugar para buscar interligar as relações sociais que caracterizam sua identidade. Isso lhe possibilita entender como vivem as pessoas, de onde vieram, como se relacionam e reagem diante da reconstrução social desse espaço.

É preciso compreender que o lugar se constrói socialmente movido pelas forças dialéticas de trabalho, onde a espacialidade constituinte do bairro é parte da historicidade, dos costumes e das tradições que dão ao lugar identidade, ao mesmo tempo que criam um sentimento de pertencimento de seus ocupantes. O lugar enquanto categoria de análise espacial é um produto do trabalho humano, um conceito geográfico que assume uma dimensão essencial ao ensino de Geografia, já que a partir dele a produção espacial na perspectiva histórica e social se realiza, afirma Carlos (2007).

O conceito de lugar subjacente ao conteúdo – o bairro (setor, vila, conjunto ou residencial) – deve ser tratado de acordo com a realidade cotidiana de seus ocupantes. A não informação e/ou a informação equivocada e superficial por vezes desconstrói ou inviabiliza o desenvolvimento do pensamento espacial da criança. A construção do conceito de lugar surge como possibilidade de aproximar e articular o ensino de Geografia contido no livro didático à realidade cotidiana, como advoga Cavalcanti (2013).

Para Cavalcanti (2013), as relações estabelecidas no lugar de vivência servem de pontos de análise crítica de leitura empírica imediata de mundo e essa leitura deve começar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conflitos mundiais se materializam nos lugares de vivência – bairro, setor, vila, residencial ou condomínio – e as crianças também fazem parte desse processo de construção social do espaço.

Pode-se dizer que o bairro é um lugar dos moradores que se molda de acordo com os interesses e influências internas e externas e, por isso, tem muitos significados, que lhe são atribuídos de acordo com o grau da intensidade dos vínculos afetivos e da singularidade subjetiva, própria da espécie humana, que lhe atribui uma diversidade de significados. O conceito de lugar assume, assim, um caráter subjetivo em razão da experiência singular e direta estabelecida entre o indivíduo e o seu espaço (SANTOS, 2005).

Como parte da totalidade do espaço geográfico, o lugar só pode ser entendido a partir das relações sociais e históricas construídas em uma perspectiva dialética de produção humana. O bairro faz parte da historicidade dos alunos e de suas famílias e, por isso, deve ser considerado nas metodologias de ensino de Geografia.

Como espaço de vivência imediata dos alunos, o trabalho desenvolvido com o “bairro” fez com que as crianças presentes na aula se sentissem motivadas a participar das atividades propostas de forma satisfatória, pois elas se identificaram com o conteúdo proposto pela professora e puderam descrever as atividades diárias e os lugares onde brincam, passeiam, estudam e transitam.

Na turma B, foi trabalhada uma unidade didática dando sequência ao conteúdo até então ensinado pela professora regente da turma e com ela foi possível observarmos a metodologia utilizada para o desdobramento dos conteúdos em relação ao desenvolvimento do conteúdo “bairro”. Foi solicitada, pela professora regente, uma atividade de representação espacial com o tema “os bairros e a cidade”. O trecho do Registro de Observação da aula 2, transcrito a seguir da turma B, nos fornece dados para tal análise:

A professora pediu que as crianças abrissem o livro na página 33 do livro didático, observassem os elementos da imagem simplificada de uma cidade: bairros, os espaços públicos, ruas, praças e os tipos de bairros. Em seguida, solicitou que as crianças fizessem uma leitura silenciosa do pequeno texto (um parágrafo), observassem a planta baixa representada na página 34, respondessem as atividades propostas no livro didático, que contava com alguns questionamentos referentes à planta baixa do bairro, além da enquete para saber quem mora no bairro, em outro bairro e na zona rural. Solicitou que os alunos desenhassem o bairro da escola. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO 2, 15 de junho de 2017).

Novamente, houve uma prevalência do uso do livro didático como único recurso a ser utilizado na aula de Geografia e isso às vezes representa um grande entrave na construção da espacialidade da criança. Mesmo que durante o processo de planejamento, organização e realização das aulas tivesse sido desencadeada uma atitude consciente e propositiva de alcançar os objetivos propostos, constata-se que as professoras “pouco incorpora[m] os avanços teóricos e metodológicos referentes às categorias conceituais da ciência geográfica”, como afirma Callai (2014, p. 35).

Há de se tomar cuidado ao determinar o lugar próximo do aluno e avançar para as demais dimensões espaciais, pois, enquanto metodologia de ensino, a criança “corre o risco de supor, assim, que os espaços são sequenciais e lineares (a casa, a escola, a sala de aula, o bairro), o que impede a compreensão pelos alunos da complexa espacialidade dos fenômenos e da construção do espaço” (CALLAI, 2014, p. 34).

Callai (2014) aponta que o problema pode estar relacionado à formação generalista dos conteúdos trabalhados nos anos iniciais. Esse fato é decorrente da forma mecânica sugerida pelo livro didático, que não propicia a percepção do real alcance do significado de lugar enquanto conceito de análise espacial. Ainda segundo a autora (2014, p. 35-36):

Ressalva-se que os livros produzidos para os anos iniciais apontam, nos manuais dos professores, os caminhos para que possam realizar efetivamente o ensino de geografia, abordando questões teóricas e metodológicas assim como propondo atividades que levem os alunos a fazer a análise espacial.

O problema destacado nos leva a refletir sobre as dificuldades relacionadas ao processo de articulação entre os conteúdos curriculares e as experiências cotidianas. O estudo e a representação do bairro colaboram para que as crianças estabeleçam referências espaciais mais amplas e complexas. A forma sequencial e linear como é tratado o espaço de convívio da criança não constitui um espaço simbólico e, portanto, é incapaz de dar sentido aos conteúdos de Geografia, “ajudando-o a relacionar os conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano”, como aponta Cavalcanti (2013, p. 16).

Apesar da cidade de Inhumas ser considerada de pequeno porte, o processo de urbanização impôs certas limitações a seus moradores. Por se tratar de crianças ainda pequenas, dependem de transporte para realizar o trajeto de casa à escola. Esse fato dificulta a percepção do espaço percorrido e, por conseguinte, os alunos não conseguem estabelecer relações socioespaciais para fazerem a representação do quarteirão sem que se faça um trabalho no entorno da escola.

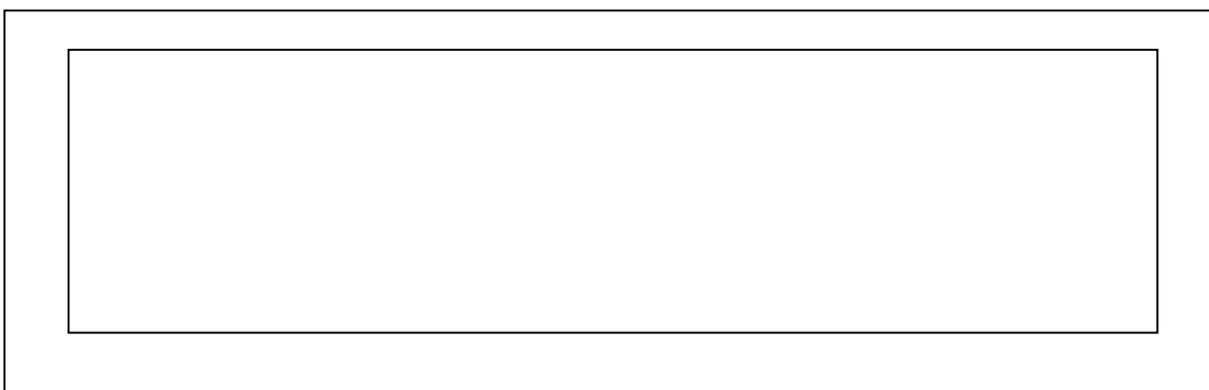
De antemão é preciso salientar que essa atividade não invalida o processo de desenvolvimento do pensamento espacial. Em nossa análise sobre o cotidiano-lugar, acreditamos que este seja relevante para a construção do conhecimento geográfico, contudo, verificamos um distanciamento entre o diálogo estabelecido na sala de aula e a proposta de construção dialética do pensamento espacial (mental) na relação das práticas produtivas e simbólicas dos alunos em relação à percepção espacial.

A maioria dos alunos não mora no bairro onde se localiza a escola, fato que deveria contribuir para o tratamento dos conteúdos como forma de enriquecer as discussões sobre as singularidades de cada lugar vivenciado no dia a dia em diversas perspectivas. Desse modo, a escola, embora assuma uma dimensão de referência dos diferentes pontos de vista sociais e históricos de cada indivíduo, deixa de ser um espaço de construção por não problematizar tais situações.

O cotidiano assume, então, a dimensão intrínseca à análise das problemáticas que se inserem e se materializam no bairro e que são consequências das dinâmicas globais. Nesse sentido, a representação cartográfica do lugar surge como categoria de análise espacial potencializadora para mediar a construção do conhecimento e o reconhecimento do sujeito da sua própria história e da consciência de mundo. Na concepção de Almeida (2014), a representação cartográfica do lugar de vivência constitui, na prática, uma etapa importante para a criança começar a pensar a organização do seu espaço de vivência.

Procuramos representar, da maneira fiel, a atividade solicitada pela professora aos alunos da turma B, conforme pode ser observada a seguir (Figura).

Figura 2- Atividade extraída do planejamento diário das professoras regentes. Atividade 1: Faça um desenho do quarteirão onde se localiza a escola e escreva uma frase sobre ela.



Fonte: Registro de observação em 15/06/2017, de acordo com o planejamento diário elaborada pelas professoras regentes.

Nesse momento da aula, foi entregue aos alunos uma folha de papel sulfite aos alunos delimitados por retângulo (conforme figura a cima), onde os alunos tiveram liberdade para desenhar o quarteirão e os elementos presentes no entorno da escola e, seguida elaborassem uma frase sobre o quarteirão. Foi possível observar que os alunos não foram motivados a pensar no espaço total que a escola ocupa e não houve uma exploração oral das relações que acontecem em seu entorno. A representação do bairro (planta baixa) foi feita de modo tradicional, o desenho pelo desenho, sem perspectiva de contextualização nem com o conteúdo trabalhado, nem com o espaço cotidiano dos alunos.

Constatamos, no entanto, que a proposta não tinha por objetivo trabalhar com a planta baixa do bairro com a finalidade de desenvolver a capacidade de observar, ler o lugar para compreender o seu espaço de vivência ou problematizar situação referente às contradições socioespaciais que ocorrem no bairro, mas sim promover a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa, cujo conteúdo programado era: “Produção de texto: construção de frases”.

Novamente ressaltamos que a proposta de atividade com o uso da linguagem cartográfica é muito significativa, mas, se essa leitura não permitir a análise dos acontecimentos, dos fatos e fenômenos geográficos pela explicação de sua localização, não será suficiente para a criança construir a noção de espacialidade.

Nesse caso, concordamos com Castrogiovanni e Costella (2016, p. 30) quando afirmam que, para as crianças conseguirem cumprir com a atividade proposta, “já deveriam estar no domínio das relações espaciais euclidianas, mas pelo desenvolvimento mental perceptivo eles não conseguem transpor um espaço conhecido para uma representação gráfica”, que eles ainda não dominam.

Acreditamos que, em outra aula, a professora já tivesse feito um trabalho de reconhecimento socioespacial no entorno da escola com as crianças e explicado o que é uma planta baixa e qual a sua função, mas observamos, durante a execução da atividade (desenho) na sala de aula, que os alunos ainda não têm noção de localização, distância, proporção, direção. Tampouco foram comentados os objetivos e a importância desse conhecimento para a representação dos lugares.

Por tratar-se de uma atividade relacionada à representação do espaço geográfico para o desenvolvimento do conhecimento espacial, esse processo de construção não existe dissociado do processo de leitura que a criança faz do mundo. Por ser uma atividade livre e lúdica,<sup>12</sup> a representação cartográfica pode auxiliar o professor a reconhecer nos alunos suas experiências, suas interpretações, seus avanços e seus limites com relação à construção das noções de visão bidimensional e tridimensional, ponto de vista (visão frontal, oblíqua e vertical), escalas, projeções cartográficas e símbolos.

As representações cartográficas simbolizam determinado lugar e auxiliam na compreensão de uma realidade espacial, pois proporcionam a instrumentalização dos alunos e a análise da sua realidade socioespacial de modo divertido durante as aulas de Geografia. Almeida (2014, p. 27), retrata, em seus estudos, que a criança sente prazer ao “perceber que seus rabiscos servem para representar objetos, e que é ela quem estabelece a relação entre ambos”. Ainda segundo a autora, é nesse momento que “inicia-se a escrita e outras formas de representação gráfica, como os mapas” (ALMEIDA, 2014, p. 27).

Ao contrário da nossa expectativa com relação à atividade proposta, não houve reflexão sobre o desenho cartográfico construído pelas crianças, tendo a professora se limitado à atividade oral, deixando de criar uma situação de aprendizagem rica por meio da cartografia para avançar na compreensão geográfica do bairro - lugar.

A atividade transcorreu conforme registro de observação: “A professora solicitou aos alunos: Agora, cada um de vocês vai se levantar da carteira e vai ler a frase que você criou sobre o desenho do bairro onde se localiza a escola para os seus colegas”. As crianças seguiram a orientação da professora e como nem todos fizeram, alguns se habilitaram a fazer a leitura da frase para a turma. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO 19 de junho de 2017).

---

12 Segundo as concepções de Vigotsky (2009), a palavra lúdica vem do latim ludus e significa brincar. Nesse caso, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança. A função educativa do ato de brincar tem por objetivo oportunizar a construção prazerosa do conhecimento e sua compreensão do mundo (VIGOTSKY, 2009).

Não podemos afirmar que não houve contextualização da atividade proposta, já que o objetivo primeiro não era construir noções socioespaciais, e sim produzir textos/frases. Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos foram alcançados. O grande desafio nesse nível com relação ao ensino de Geografia nos remete ao posicionamento de Callai (2014, p. 37), onde “o desafio está em auxiliar os alunos a compreender sua espacialidade que é cada vez mais complexa, contribuindo para a sua formação plena, oportunizando-lhes estudos significativos que os levem a entender a realidade social”.

Na tentativa de integrar o conteúdo proposto no currículo nacional obrigatório de Geografia e a “*Construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar*”, proposto na pesquisa, foi elaborada uma sequência didática, a partir de reflexões e discussões sobre a problemática enfrentada pelos professores em trabalhar em ensinar os conteúdos de Geografia e favorecer a aprendizagem significativa dos alunos.

### **3.3 Sequência didática**

O desenvolvimento das atividades apresentadas na sequência didática teve por objetivo interligar um conjunto de atividades planejadas pelas professoras regentes, articuladas pedagogicamente ao processo de construção do pensamento geográfico, em específico. Propusemos ler o lugar para compreender o mundo, por meio da representação cartográfica do espaço de vivência dos alunos, por entender que o ato de desenhar é uma ação que pode ser considerada lúdica para as crianças, portanto, apresentou-se como metodologia significativa na construção do conceito geográfico.

Como recurso será utilizada a representação cartográfica do espaço de vivência a fim de desenvolver nos alunos habilidade para ver, ler, interpretar, observar, sentir, apropriar, analisar e refletir sobre as questões socioespaciais da realidade que os cercam. As atividades foram desenvolvidas dentro de uma perspectiva crítica, com a finalidade de trazer para a sala de aula elementos pertencentes ao lugar de vivência dos alunos.

A representação cartográfica do espaço de vivência revela os saberes ligados à realidade cotidiana, permeada de conflitos e desigualdade, podendo ajudar o aluno a compreender o lugar onde vive. Por isso, iniciamos o processo de elaboração da sequência didática a partir da realidade da escola, da sala de aula e da vivência dos alunos. A partir daí, sequenciamos as atividades, que serão descritas posteriormente, com intencionalidade pedagógica de propiciar a construção de uma consciência socioespacial dos alunos.

### 3.3.1 Metodologia

A sequência didática foi organizada em sete encontros, com duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I, com um total de cinquenta (50) alunos, num total de 50 minutos cada encontro. Tendo como proposta de ensino a compreensão da construção e reconstrução do espaço geográfico. As atividades lúdicas surgem como instrumento pedagógico mediador para aproximar o aluno da realidade dos mapas, pois, ao desenhar o seu próprio mapa, as crianças constroem as noções de direção, orientação e distância e passam a observar, ler, analisar e refletir sobre o espaço vivido.

Acredita-se que as vivências culturais das crianças devem ser valorizadas durante o processo de construção e desenvolvimento da espacialidade. Essa sequência didática propõe como ponto inicial para a construção do conceito geográfico de lugar: a observação, a leitura, a representação e a análise das relações socioespaciais, ligadas aos laços afetivos, culturais, sociais e econômicos.

O sentimento de pertencimento estabelece a identificação entre as pessoas com os lugares onde vivem, brincam, trabalham, passeiam, pois são essas ações que permeiam a formação das sociedades humanas no processo histórico e dialético. Os objetivos estabelecidos durante a aplicação das atividades foram:

- Analisar a percepção e apreensão dos alunos sobre o lugar de vivência;
- Promover uma oficina pedagógica de representação cartográfica do lugar de que as crianças mais gostam;
- Desenvolver as habilidades de pensamento espacial relacionadas com a capacidade de ler, observar, organizar informações espaciais no/do cotidiano;
- Reconhecer, localizar, descrever e comparar problemas, fenômenos, situações, lugares como recurso metodológico para a construção do conceito de lugar;
- Perceber por meio do trabalho de campo que a Geografia está presente em todo tempo e lugar do nosso cotidiano;
- Construir o conceito de lugar por meio da leitura, observação, representação, análise e síntese das atividades propostas;
- Divulgar as representações gráficas/cartográficas como estratégia de aprendizagem para estimular o desenvolvimento reflexivo sobre o espaço vivido.

O tempo previsto para a realização de cada atividade foi de 1 hora/aula para cada atividade, com um total de 7 horas/aulas.

A proposta para a realização da pesquisa no âmbito da disciplina de Geografia nos anos iniciais seguirá orientações teóricas proposta por Vigotsky (2009), com destaque para a aplicação de questionários semiestruturados, leituras de textos literários, brincadeiras, rodas de conversa, utilização do Google Earth Pro e oficina de representação cartográfica, num total de sete encontros.

### 3.3.2 Primeiro encontro: *Uma viagem no mundo de Palomar*

Inicialmente, foi apresentada a obra “O sr. Palomar, de Ítalo Calvino”, a ser trabalhada na aula de Geografia. A atividade contou com a disposição das crianças sentadas no chão da sala de aula, em círculo, para facilitar a exposição oral dos alunos acerca da obra que ouviram mediados pela intervenção da professora-pesquisadora e para que pudessem compartilhar suas conclusões sobre o tema abordado. As questões foram divididas em temas previamente selecionados da seguinte forma:

a) Sobre a obra:

1 – Vocês gostaram do texto?

2 – O que chamou mais a atenção de vocês?

3 – Houve alguma parte do texto que vocês acharam semelhante à vida cotidiana de vocês?

4 – Vocês encontraram alguma coisa que nunca haviam visto em outro texto?

b) Com relação ao lugar em que os alunos moram:

1 – Como é o lugar em que você mora?

2 – Você gosta de morar no setor onde fica localizado sua casa? Por quê?

3 – Aponte as coisas de que você mais gosta e as de que você menos gosta no seu setor?

4 – Com quem você mora? O que eles são seus?

5 – Quais as atividades (brincadeiras) você faz no seu setor?

6 – Quem são as pessoas que moram na rua onde você costuma brincar? De quais brincadeiras você mais gosta?

c) Relações topológicas: localização, orientação e direção.

1 – Sua casa fica próximo ou longe da escola?

2 – Como eu faço para ir na sua casa? Me ensine o endereço de sua casa.

3 – Quais os pontos de referências eu posso utilizar para encontrar sua casa com mais facilidade?

4 – Você é capaz de desenhar um mapa para que eu possa ir até sua casa?

5 – Você gosta de Geografia? Por quê?

6 – Do que você mais gosta ou o do que você menos gosta na disciplina de Geografia?

Ao final da atividade, chegamos às seguintes conclusões:

- Os alunos se envolveram na discussão porque foram instigados a responder a partir de sua vivência às questões propostas;
- Ao propiciar um momento de discussão, foi possível observar que as questões formuladas atingiram os objetivos propostos, pois, ao serem desafiados, houve uma boa participação de todos os alunos.

Como desdobramentos das atividades, foi organizada uma exposição das representações cartográficas elaboradas pelos alunos no pátio da escola, na tentativa de reafirmar que a representação cartográfica do lugar de vivência pode ser utilizada como mediadora no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, independentemente do conteúdo a ser trabalhado.

Callai (2009) nos convida a estudar o lugar para compreender o mundo, na convicção de que é pelo lugar que percebemos o mundo. Este, embora seja singular, se comunica e está interligado a outros lugares e, portanto, é produto das relações humanas em sua totalidade.

Nessa perspectiva, as atividades propostas poderão ir para além da referência empírica, na medida em que os alunos forem motivados a ler e interpretar o espaço, a observar, a analisar a realidade e a projetá-la para outras escalas.

O Projeto Pedagógico de Contação de História foi incorporado à pesquisa, por apresentar-se como uma boa oportunidade para propor aos alunos reflexões sobre o espaço geográfico. Durante a realização do projeto nas turmas dos 3º anos, houve um momento de roda de leitura com a apresentação do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2000), desenvolvido pela bibliotecária como parte do planejamento da “Semana Literária”, que estava em fase de conclusão na unidade educacional.

A obra de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*, apresenta um dos personagens mais famosos e queridos de todos os tempos, que empolga crianças e adultos do mundo todo pelos ensinamentos de amor obtidos por uma criança de seu planeta. A sensibilidade do olhar para o seu espaço de vivência e o sentimento de pertencimento exalado em suas narrativas demonstram, de modo poético, como a sociedade produz espaço e como ocorre a apropriação espacial e a função social desses espaços para os sujeitos que nele habitam.

Como autor e personagem da história, Saint-Exupéry narra parte de sua infância, quando desenhava alguns rabiscos e era totalmente ignorado pelos adultos. Mesmo depois de adulto, o autor nunca esqueceu o gosto pelos desenhos. Trata-se de uma obra inspiradora aproveitada por

nós para trabalhar, de forma lúdica, a representação cartográfica como mediadora no processo de construção do pensamento socioespacial de lugar.

De maneira semelhante, a história do personagem veio ao encontro das acepções de Almeida (2014) com relação à importância do desenho no desenvolvimento da espacialidade das crianças. Para a autora (2014, p. 27),

[...] desde bem pequenas, as crianças percebem que desenho e escritas são formas de dizer coisas. Por esses meios elas podem 'dizer' algo, podem representar elementos da realidade que observam e, com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente.

A obra de Saint-Exupéry e a de Almeida (2014) apresentam perspectivas semelhantes, pois elas compartilham a importância do desenho no desenvolvimento socioespacial da criança e, logo, contribuem para a construção e a compreensão do espaço geográfico. Desse modo, foi possível relacioná-las ao desenvolvimento da pesquisa sobre o processo de construção do pensamento socioespacial.

Na sala de aula, anteriormente preparada, os alunos foram convidados pela professora a se sentarem no chão para ouvir uma linda história de um pequeno príncipe que amava o seu planeta. Durante a oficina de contação de história, as crianças puderam entrar em contato com as aventuras de um menino cujo avião monomotor, durante viagem pelo deserto do Saara, apresentou uma pane no motor, obrigando-o a realizar um pouso de emergência. A partir daí a aventura do príncipezinho começa: “Certa vez...”.

As histórias infantis podem ser utilizadas como recursos pedagógicos que instigam a imaginação, a criatividade, a oralidade, além de incentivar o desenvolvimento dos laços afetivos, culturais, sociais e educativos das crianças. Ao retratar pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorece o processo de aprendizagem e não foi diferente com a história do Pequeno Príncipe.

Com referência às aventuras desse personagem, foram feitos alguns questionamentos sobre o que as crianças mais gostaram, o que lhes chamou a atenção e o que nunca tinham visto em outro texto. Uma afirmação muito interessante e relevante para o estudo que nos propusemos nos chamou a atenção. Sol (nome fictício) relatou que:

O príncipe é que nem eu, gosta de desenhar, mas minha mãe não deixa. Fala que estraga os cadernos, é feio. Acho que ela não entende o que eu desenho. Diz: “- Você só faz rabiscos”. Acho que ela não entende o que eu desenho, por isso ela fica brava comigo e me põe de castigo. Também não gosta que eu brinque na rua, disse que é perigoso, mas não tem jiboia na rua. Tem? (Aluno Sol, 8 anos, 2017).

No imaginário da criança, os desenhos não são só rabiscos, mas, na visão do adulto, há certa padronização quanto ao conceito do que é desenho e o que não é. Há de se ter em mente que, no universo infantil, os rabiscos são tentativas de representar e dar significado ao mundo. Por esse motivo, pode ser considerada uma arte interativa, pois, quanto mais se interage com o mundo, mais se desenvolve a criatividade, a percepção e a noção socioespacial.

Almeida (2014) afirma que é um risco atribuímos sentido imediato ao desenho de uma criança, uma vez que a interpretação precipitada pode nos levar a cometer o mesmo erro, ou seja, ver uma jiboia engolindo um animal e nos parecer um chapéu. Ao contrário, devemos tentar compreender essa forma de ver e perceber o mundo com a mente desprovida de pré-conceitos, para podermos ver os desenhos na perspectiva das crianças.

Cada lugar é singular em sua essência, mas comporta em seu interior uma multiplicidade de relações, sentimentos, interesses e apropriações. Para Santos (2005, p. 34), não importa o quanto os lugares se mundializam, continuarão sempre singulares e específicos para seus ocupantes, únicos.

No trecho da obra de Saint-Exupéry (2000), o autor, poeticamente, estabelece um diálogo entre o Pequeno Príncipe e a raposa. Nele, podemos perceber como a raposa, a partir das inter-relações socioespaciais estabelecidas com o Pequeno Príncipe, transforma esse espaço comum em lugar cheio de sentido e de significado para ela.

- Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens também. E isso me incomoda um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fosse música. E depois, olha! Vê, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas se tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo... (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 68).

Como explicamos, a leitura da fábula fazia parte de outro projeto didático-pedagógico, que visava propiciar condições e novas formas de buscar a imaginação criadora das crianças para tratar temas como a importância das relações afetivas, da amizade, da solidariedade e do respeito ao próximo. Contudo, serviu também para demonstrar e problematizar a realidade vivida pelos alunos e contribuir de maneira lúdica com a construção do pensamento geográfico.

Compreende-se que as concepções de Almeida (2014), Carlos (1996) e Santos (1995) convergem para a mesma ideia de Saint-Exupéry (2000), pois mostra o caráter social e afetivo

que permeia o lugar vinculado a sua história, abrindo a possibilidade de entendimento dos processos de construção do espaço geográfico.

Buscou-se analisar, por meio deste estudo, quais são as relações afetivas, próprias da Geografia Humanista, estabelecidas entre as pessoas e os lugares que as ligam a determinados lugares e que fazem com que estes sejam únicos. Nessas condições, buscamos analisar, por meio deste estudo, a importância da ludicidade no desenvolvimento e na estruturação do pensamento geográfico do aluno.

O roteiro elaborado serviu como suporte para auxiliar a condução da fala livre dos alunos. A narrativa do texto de Ítalo Calvino (1994, p. 101-103), “As meditações de Palomar: o mundo contempla o mundo”, traz uma forma muito peculiar sobre a importância do olhar para o lugar de vivência, como se nossos olhos fossem uma espécie de câmera que viaja pelo cotidiano a fim de captar a essência das coisas nele presentes.

A exploração do texto iniciou-se com a pergunta de Calvino (1994, p. 102) “de quem são os olhos que olham?”. Apreensivos, os alunos olharam uns para os outros e disseram, de imediato, que os olhos são do autor que narra a história.

Com olhar desconfiado, a aluna Estrela falou:

- Se os olhos são meus, ninguém pode olhar por mim. Eu olho com atenção somente para aquilo que acho bonito, que eu gosto e o que eu não gosto, não olho. Se as outras pessoas gostam da mesma coisa, eu não. Se elas gostam, olham, se não, elas não olham, eu acho. Gosto de ver meus vizinhos, minhas colegas, gosto de brincar na rua e de ir na feira comer pastel. (ESTRELA, 8 anos).

A afirmação da aluna causou muitas inquietações na turma, despertou o interesse e a vontade de os alunos falarem sobre o lugar onde moram, as características, as coisas boas, as ruins, a estrutura familiar, como fazem para chegar escola, onde brincam e do que brincam. A nosso ver, a aluna mencionada conseguiu realizar uma contextualização significativa do conteúdo trabalhado na sala de aula com a vida cotidiana.

Outro argumento que julgamos interessante revela que olhar/sentir são palavras muitas vezes utilizadas no nosso cotidiano, mas nem sempre as relacionamos com a percepção socioespacial do lugar. Segundo o aluno Cometa:

- Os olhos são do autor, é ele quem está olhando, não eu. Como eu posso ver com os olhos dos outros? Eu posso até sentir as coisas que as pessoas sentem, como frio, medo, mas não posso ver com os olhos delas, nem olhar para elas, porque eu não sou elas e elas não é eu. (COMETA, 8 anos).

Desse modo, as representações sociais de lugar estão presentes nos depoimentos dos alunos sobre o bairro, o lugar, a escola, a cidade onde moram, mas, infelizmente, não foi possível observar a existência das relações de orientação e localização do lugar onde moram, já que as crianças não dominam as noções de espacialidade.

### *3.3.3 Segundo encontro: Aplicação dos questionários nas turmas A e B*

Durante o segundo encontro, a professora-pesquisadora explicou aos alunos os motivos pelos quais o questionário seria aplicado, que eles não eram obrigados a responder às questões com as quais não se sentissem à vontade. Foi organizado grupos de quinze alunos (15) para atender às demandas específicas do preenchimento dos questionários, num total de quatro (4) grupos de alunos no total.

O planejamento da aula foi organizado conjuntamente com as professoras regentes das duas turmas, que auxiliou os alunos no preenchimento dos questionários com o objetivo de fazer um diagnóstico social, econômico, cultural e escolar dos alunos pesquisados com relação ao ensino de Geografia, e saber dos desejos e expectativas de aprendizagem com relação à vida e à participação socioespacial dos alunos, para que seja possível elencar algumas hipóteses sobre o processo de construção do conhecimento geográfico.

O levantamento dos dados referentes às informações socioespaciais de cada aluno com relação ao lugar onde moram através da aplicação do questionário semiestruturado. Por se tratar de crianças ainda em processo de alfabetização, para a aplicação dos questionários os alunos foram organizados em grupos, formados por dez componentes, para que pudéssemos auxiliá-los no preenchimento das questões solicitadas. Porém, tanto as informações quanto as referências obtidas nos pareceram precárias.

Como era de esperar, as crianças tiveram dificuldades de se expressar sobre a localização de seu lugar de vivência. Embora esse conteúdo estivesse sendo trabalhado nas aulas anteriores de Geografia, a localização foi feita mais por gestos e expressões (perto, ali, para aquele lado, vira assim, sobe, desce, anda mais um pouquinho e vira assim). Os pontos de referência mais precisos que surgiram foram pracinha, posto de saúde, supermercado e farmácia, mas sem atribuir nomes. Por isso, caracterizaram-se como informações genéricas, vagas e imprecisas.

Segundo Cavalcanti (2014b, p. 42), a “dificuldade de nomear lugares pode estar relacionada, entre outras coisas, com a idade, à inexperiência dos alunos”, como é o caso específico dos alunos pesquisados, pois são “crianças e/ou adolescentes que muitas vezes

conhecem pouco outros bairros ou o centro da cidade, sendo que alguns deles também não circulam muito no próprio bairro”.

A nosso ver, mais do que um exemplo informativo, o lugar deveria se constituir em uma situação-problema constante na sala de aula com o objetivo de levar os alunos a compreender sua realidade socioespacial. A representação do lugar se caracteriza pedagogicamente como instrumento capaz de “redimensionar o estudo de Geografia na compreensão do mundo e de nossa condição no mundo”, como aponta Cavalcanti (2014b, p. 35).

Frente ao panorama que nos foi posto, em outro momento buscamos reconhecer como o mapa tem sido utilizado pelos professores em suas aulas de Geografia. Durante análise do planejamento diário e conversas informais com as professoras, constatamos que seu uso está mais atrelado às atividades de leitura do que à construção da linguagem cartográfica. Nesse sentido, Castrogiovanni e Costella (2016, p. 39) afirmam que,

[...] para que os alunos sejam futuros leitores de mapas, interpretem os símbolos, relacionam temas, produzam textos e concebam o mapa como uma representação gráfica plana de uma superfície semelhante a uma esfera, é necessário que, enquanto estudantes, passem por situações práticas, onde vivenciem desafios e desempenhem o papel de mapeador.

Na perspectiva de Castrogiovanni e Costella (2016), algumas operações cartográficas devem-se iniciar desde os anos iniciais para auxiliar as crianças a interpretar os mapas dos adultos. Para os autores, é preciso que as crianças aprendam a interpretar os símbolos para que futuramente possam estabelecer uma relação de sua aplicabilidade em outras dimensões. As representações cartográficas feitas pelas crianças contêm informações socioespaciais, mas sem a preocupação com as convenções técnicas da Cartografia.

No processo de aprendizagem de Geografia, Os elementos socioespaciais presentes no cotidiano da criança podem ser utilizados para desenvolver a criatividade para estabelecer critérios na leitura do lugar de vivência, além de auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico em relação à representação do espaço. Por contemplar três dimensões de representação: o tamanho, a área e a distância e direção, as crianças são estimuladas a pensar sobre esse espaço geográfico representado.

#### *3.3.4 Terceiro encontro: Oficina de representação cartográfica*

A oficina de representação cartográfica do lugar de que a criança mais gosta e a exposição dos desenhos no pátio para que as outras crianças pudessem fazer a leitura do

trabalho dos colegas permitiram que os alunos representassem o lugar de vivência, os quais tinham propriedade para se expressar oral e por escrito.

A professora-pesquisadora, neste momento, ficou de observadora, por entender que o momento de criação se trata de um momento rico em que é possível observar o comportamento, a interação e a forma como as crianças se expressam, seja oral ou por escrito.

O planejamento dessa oficina contou com uma organização dos alunos em grupos e com a participação da professora regente. Foi disponibilizado um som com música ambiente (Aquarela), para que as crianças se sentissem relaxadas durante a execução da atividade proposta. Logo, após a conclusão das representações cartográficas, cada criança falou de seu trabalho e logo em seguida foi organizada uma exposição no pátio da escola.

Foi definido como objetivo de aprendizagem que os alunos representassem cartograficamente o espaço de vivência, relatassem alguns aspectos relacionados à rotina e conseguissem oralmente dizer as características de sua residência ou do lugar representado. Eles também deveriam pontuar os motivos que tornam esses lugares especiais para elas.

Foram disponibilizados alguns recursos didáticos como folha de papel sulfite, régua, borracha e lápis de cor para o grupo para que pudessem compartilhar os materiais coletivamente.

Com essa perspectiva, elaboramos uma oficina de representação cartográfica com os alunos com o objetivo de compreender, por meio das elaborações feitas pelas crianças, os lugares de que mais gostam e, a partir deles, reconhecer as inter-relações socioespaciais neles estabelecidas.

Acreditamos que esta seja uma estratégia importante para conversar de modo informal com os alunos sobre alguns elementos que fazem parte do mapa, como escala, projeções e legendas. Esses elementos devem fazer parte do trabalho pedagógico durante todo o processo de construção da formação espacial dos alunos que se relacionam com o espaço geográfico.

Na atividade proposta pela pesquisadora, o ambiente da sala de aula foi organizado previamente com as carteiras em círculo para que todos vissem a todos e para que pudessem utilizar os materiais para a elaboração da representação cartográfica do espaço de vivência de modo coletivo.

Oportunamente, foram distribuídos para os alunos lápis de cor, régua e borracha, e eles realizaram a atividade ao som ambiente da música “Aquarela”, de Toquinho e Vinicius de Moraes, usada para servir de inspiração para as crianças representarem o espaço de que mais gostavam.

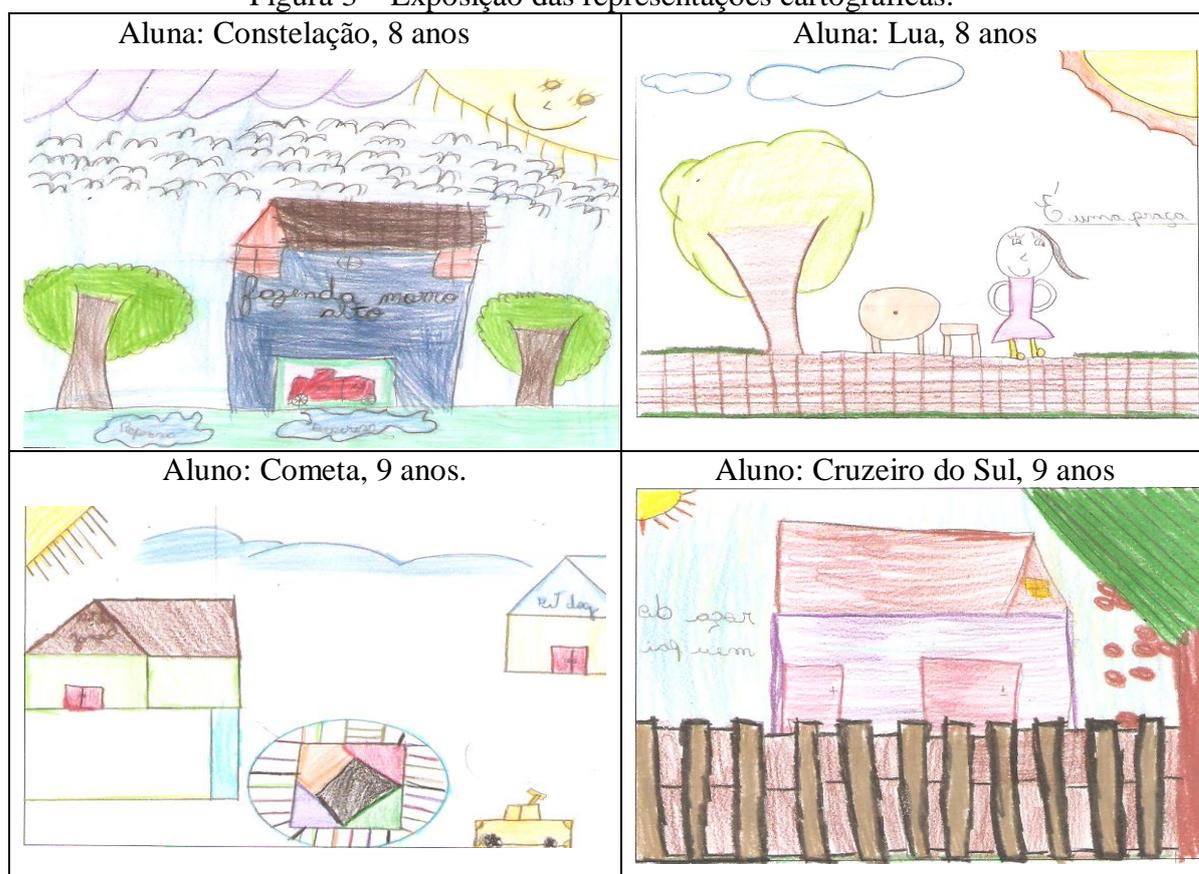
## Aquarela

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.  
 Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,  
 E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.  
 Se um pinguinto de tinta cai num pedacinho azul do papel,  
 Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.  
 Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,  
 Vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou Istambul.  
 Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.  
 Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.  
 Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.  
 Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,  
 E se a gente quiser ele vai pousar.  
 Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida  
 Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.  
 De uma América a outra consigo passar num segundo,  
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.  
 Um menino caminha e caminhando chega no muro  
 E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.  
 E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,  
 Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.  
 Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.  
 Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.  
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.  
 Vamos todos numa linda passarela  
 De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.  
 Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá).  
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).  
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).  
 (Compositores: Antonio Pecci Filho Toquinho / Vinicius de Moraes. Disponível em:  
<https://www.vagalume.com.br/toquinho/aquarela-original.html>.  
 Acesso em: 15/06/2017).

Em seguida à elaboração das representações cartográficas, as crianças apresentaram oralmente, para os colegas, os lugares representados e o porquê da escolha do espaço escolhido. Depois, foi organizado um mural com as produções dos alunos no pátio da escola para que os demais pudessem ter acesso à atividade desenvolvida. Foi possível observar que os alunos se sentiram mais à vontade em desenhá-los do que em falar sobre sua produção escrita (desenho).

A Figura 3 traz uma pequena amostragem da percepção dos alunos sobre seu espaço de vivência.

Figura 3 – Exposição das representações cartográficas.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora. 16-06-2017.

Segundo Moraes (2017, p. 169), quando as crianças desenham a partir da memória, elas pensam sobre os arranjos do espaço percorrido e, ao pensar sobre o espaço, desenvolvem as habilidades do pensamento espacial. Esse pensamento possibilita que a criança estabeleça uma conexão ligada aos conceitos cartográficos, desenvolva a capacidade de diferenciar e comparar, adquira uma noção de visão frontal e vertical, além de noções espaciais como vizinhança, orientação, deslocamento e posição no mapa.

Durante a execução da atividade proposta de construção das representações cartográficas, foi observado que as crianças gostaram de verbalizar sobre seu espaço de vivência, mas no quesito “pontos de orientação” mostraram desconhecer as capacidades operativas, dificuldade própria da idade. A maioria dos desenhos não interagem com outros lugares e estavam soltos, mas legíveis. Isso nos leva a pensar que é preciso motivar as crianças a pensar sobre o lugar de vivência para que elas possam apropriar-se do espaço geográfico em vivem.

### 3.3.5 Quarto encontro: Mapa do tesouro

Como desdobramento da sequência didática, foi proposto aos alunos das turmas A e B um trabalho de campo para o reconhecimento da organização socioespacial característica e presente nos arredores da escola. Desse modo, os alunos foram levados a caminhar pela quadra no entorno da escola para que pudessem observar, ler, registrar e organizar algumas informações que julgassem relevante para uma posterior representação do lugar onde a escola está localizada, bem como os pontos de referência.

A representação cartográfica do lugar onde está localizada a escola deveria ser feita mediante as informações coletadas no local. Desse modo, a ação de ensinar e aprender Geografia perpassaria a simples leitura do livro didático e seria consolidada pela experiência vivenciada durante a realização do trabalho de campo.

Como conclusão da atividade proposta:

- Para ensinar e aprender Geografia, deve-se partir da observação das inter-relações que são estabelecidas no lugar em suas diversas escalas de envolvimento;
- A representação do espaço mobiliza certas noções espaciais que são fundamentais no desenvolvimento das habilidades como atenção, leitura, seleção, descrição, análise e organização do pensamento e da espacialidade da criança.

Durante a realização da atividade, foi proposto para os alunos irem para o pátio da escola formar duas equipes. Cada equipe tinha por tarefa esconder um brinde em algum lugar do pátio da escola, além de elaborar uma representação cartográfica do pátio da escola com algumas características para que o outro grupo pudesse encontrá-lo.

Logo em seguida, o grupo A sai para o pátio a fim de esconder o tesouro, retorna e entrega a representação referente ao local onde foi escondido o tesouro para o grupo B, para que possam encontrá-lo. O grupo B, desafiado pelo grupo A, com a representação dos elementos espaciais presentes no pátio da escola, sai em busca do tesouro.

A atividade se repete até que os dois grupos A e B consigam aprimorar a representação cartográfica e o grupo desafiado encontre o tesouro. Nessa atividade, não há vencedores ou perdedores, o objetivo é fazer com que os alunos entendam sobre a importância das representações cartográficas e da leitura do mapa.

No final, discutimos coletivamente, chegamos às seguintes conclusões:

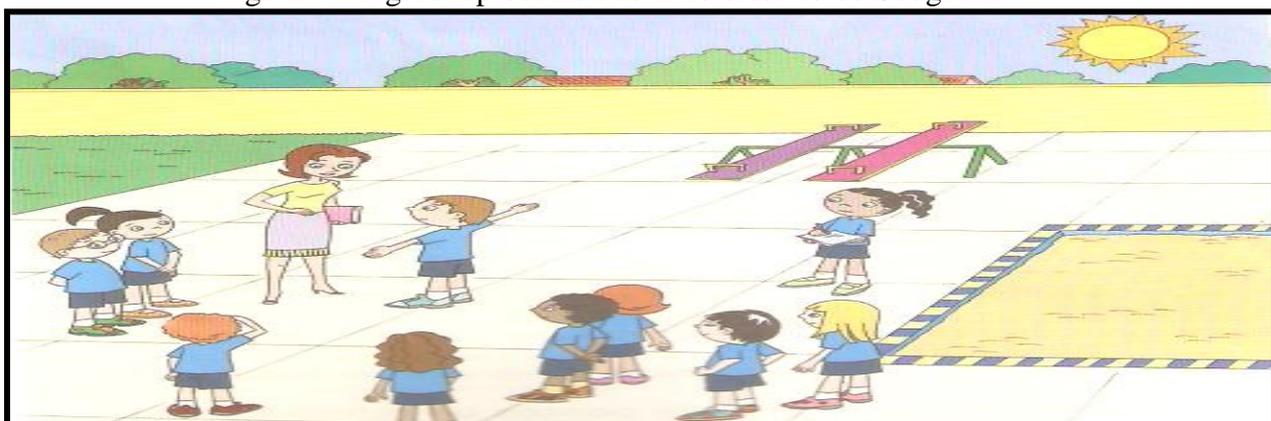
- Que a representação cartográfica desempenha uma potencialidade no ensino de Geografia, sobretudo nas experiências vividas em espaços previamente conhecidos;
- A representação cartográfica é uma linguagem escrita que descreve a maneira como a criança vê o mundo e, a partir daí, assume uma relevância no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Vale ressaltar que o conteúdo orientação e representação cartográfica ocorreu em dois momentos, analisados após consulta nos planejamentos diários das professoras e no livro didático, anteriormente preparado, elaborado e executado, conforme determinação das matrizes de habilidade dos anos iniciais. O conteúdo de orientação foi trabalhado norteando-se pelas seguintes orientações:

a) levar as crianças de manhã para a quadra da escola; pedir aos alunos que estendam o braço direito para o lugar onde nasce o Sol; pedir que os alunos observem que o braço direito voltado para o Sol, indica onde o Sol nasce, portanto Leste ou Nascente; o lado em que o Sol se põe, é o Oeste ou Poente; o que está em sua frente é o Norte; o que fica atrás é o Sul. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO N. 5, 05/06/2017).

A Figura 4 foi retirada do livro didático de Geografia e mostra os desdobramentos da atividade feita no pátio da escola, a fim de contextualizar a proposta pedagógica realizada em sala de aula.

Figura 4 – Figura reproduzida do livro didático de Geografia



Fonte: Vidal e Martinez (2014, p. 45).

Almeida (2014) alerta sobre os perigos que corremos ao utilizarmos como referencial de orientação o esquema corporal do aluno, e não o movimento de rotação da Terra e sua relação com o Sol. Para a autora (2014, p. 54):

É bom esclarecer que o uso do corpo do aluno como referencial para determinar as direções geográficas poderá levá-lo a ideias equivocadas, como achar que o leste está sempre à direita, sem observar a trajetória do Sol. As relações espaciais devem descentrar-se dos referenciais do esquema corporal (como os contidos nos livros didáticos), por isso o uso dos lados direito e esquerdo do corpo associados à direção leste-oeste não parece adequado. A direção leste-oeste decorre do movimento de rotação da Terra e de sua posição em relação ao Sol e nada tem a ver com os lados do corpo.

Seguindo as orientações de Vigotsky (2009) de que a memorização e a associação não propiciam a construção de conceitos, foi proposta uma solução criativa para as crianças, mas não inovadora.

Ainda no quarto momento, a pesquisadora solicitou que os alunos se organizassem em grupos com oito integrantes cada para participarem de uma brincadeira. O intuito era a brincadeira de representação cartográfica no pátio da escola. Para isso, três membros da equipe deveriam construir uma representação cartográfica do espaço da escola e um roteiro com pontos de orientação no desenho, a fim de levar os demais participantes da equipe até o tesouro escondido.

O conteúdo pontos cardeais já havia sido trabalhado anteriormente pelas professoras regentes, mas isso não evitou a confusão (desorientação), pois foi trabalhado pela manhã e a atividade realizada no turno vespertino.

As discussões ocorridas durante a atividade proposta tiveram como objetivo confirmar as proposições de Almeida (2014), com relação aos pontos de orientação serem trabalhados tendo como referência o corpo da criança. Antes de os alunos saírem da sala, como estávamos no período vespertino, as crianças perderam o referencial Leste por estarem voltadas para o Sol e inverteram todo o sistema de orientação que tinham ou pretendiam elaborar. Isso significa que onde colocaram Leste, na verdade era Oeste, o Norte passou a ser Sul, e assim por diante.

Como era de esperar, a grande dificuldade dos alunos se relaciona com os pontos de orientação da Geografia, o que dificultou a execução da atividade proposta. Isso gerou muitas discussões nos grupos do tipo “você não sabe nada”; “a professora falou que o Sol é do lado direito”; “não, o Leste é para lá”. Quanto ao desempenho dos grupos, nenhuma equipe conseguiu encontrar os pontos, o que causou muita inquietação, choro e frustração entre os alunos. Entendemos, então, que a falta de fundamentação teórica restringe o processo de ensino-aprendizagem ao como e não ao por que ensinar as direções geográficas.

Cavalcanti (2014b) ressalta que essa postura de apontar a direção equivocada pelos alunos pode estar relacionada com o fato de essas noções não serem fixas. Assim, ora o Sol está

no Leste, ora no Oeste. A orientação a partir da referência corporal dos alunos pode se transformar na maior dificuldade de trabalho em termos relativos e reversíveis.

Segundo a autora (2014b),

[...] a escola pode estar reforçando esse pensamento cristalizado, dificultando o desenvolvimento do pensamento reversível, quando, por exemplo, propõe exercícios e mostra exemplos (que trazem os livros didáticos) nos quais o sol está sempre ‘embaixo’ no desenho e é sempre de manhã, ficando assim sempre no leste. Daí, talvez, uma das razões dessas dificuldades verificadas. (CAVALCANTI, 2014b, p. 46).

O exemplo dado por Cavalcanti (2014b) não é um fato isolado, mas sim recorrente nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais, anteriormente exemplificado. Embora seja um recurso didático importante, por vezes não contribui para que o aluno estabeleça uma relação real do que está sendo discutido teoricamente. Para que isso não ocorra, faz-se necessário certo nível de embasamento teórico-metodológico do professor para que possa contextualizar e problematizar o conteúdo para além do livro didático.

Almeida (2014), concordando com o pensamento de Cavalcanti (2014b), salienta que a orientação corporal está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento sensório-motor e à construção da noção de espaço pela criança. Para a autora (2014b, p. 40), “muitos professores de Geografia insistem em ensinar seus alunos a ‘dar o braço direito para o lado onde o Sol nasce’ a fim de determinar o leste”. Dessa maneira, podemos limitar a percepção da criança durante o desenvolvimento de suas habilidades de orientação espacial como ligadas à descentralização e à reversibilidade.

### *3.3.6 Quinto encontro: Trabalho de campo*

Foi proposto aos alunos das turmas A e B um trabalho de campo para o reconhecimento da organização socioespacial característica e presente nos arredores da escola. Desse modo, os alunos foram levados a caminhar pela quadra no entorno da escola para que pudessem observar, ler, registrar e organizar algumas informações que julgassem relevantes para uma posterior representação do lugar onde a escola está localizada, bem como os pontos de referência.

A representação cartográfica do lugar onde está localizada a escola deveria ser feita mediante as informações coletadas no local. Desse modo, a ação de ensinar e aprender Geografia passaria a simples leitura do livro didático e seria consolidada pela experiência vivenciada durante a realização do trabalho de campo.

Como conclusão da atividade proposta:

- Para ensinar e aprender Geografia, deve-se partir da observação das inter-relações que são estabelecidas no lugar em suas diversas escalas de envolvimento;
- A representação do espaço mobiliza certas noções espaciais que são fundamentais no desenvolvimento das habilidades como atenção, leitura, seleção, descrição, análise e organização do pensamento e da espacialidade da criança.

A proposta da atividade era suscitar nos alunos uma reflexão subjetiva de compreensão de bairro enquanto lugar. Para tentar contribuir com o entendimento dos alunos com relação à representação espacial e à orientação no lugar de vivência, foi proposto um estudo de campo ao redor da escola. O bairro onde se localiza a escola torna-se uma referência de espaço comum e acessível a todos os alunos e, portanto, próprio para a produção e vivência cartográfica das crianças. A Figura 5 mostra o percurso percorrido com os alunos:

Figura 5 – Vista panorâmica da área da escola campo



Fonte: Google Earth Pro 2017.

Legenda:

— Percurso percorrido

A atividade escrita baseou-se na construção da representação cartográfica do quarteirão da escola, em consonância com o conteúdo programado pelas professoras das turmas – planta baixa do bairro. Para Cavalcanti (2014b), a representação social da realidade torna-se um caminho metodológico para a construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos necessários ao aluno, por esse motivo, pode ser vista como o início de um percurso metodológico capaz de ensinar a criança a pensar sua espacialidade.

Tendo a escola como ponto de referência, a situação-problema proposta para os alunos consistia em um exercício de raciocínio relativo e reversível. O trabalho de campo consistia, então, em dar duas voltas pelo bairro (setor), que possui apenas duas quadras – uma no sentido horário e a outra no anti-horário –, na tentativa de romper com o pensamento cristalizado de orientação espacial contido nos livros didáticos.

Como apontado por Cavalcanti (2010), a experiência prática tornou-se um exercício significativo e oportuno ao desenvolvimento da espacialidade da criança com relação ao sentido físico do lugar. Desse modo, a representação espacial apresenta-se como possibilidade para quem quer pensar e construir conceitos geográficos significativos. Carlos (1996) considera que os bairros fazem parte do processo de construção social e coletiva e, portanto, se assumem como resultado das experiências dos sujeitos pela espacialidade e historicidade que neles são estabelecidas e pela legitimidade que lhes permite construir sua identidade.

Com relação ao bairro da escola, a aluna Vênus (nome fictício) foi enfática ao afirmar: “Aqui não tem nada, é sem graça, só tem casas e a escola”. Diante dessa afirmação, foi proposta uma atividade de construção social do espaço na qual os alunos deveriam aproveitar os desenhos anteriormente confeccionados para reorganizar o espaço representado, com todos os elementos estruturais (praça, clubes, parques, lojas, lanchonetes, padaria...) que eles julgassem ser necessários ao bairro para que se tornasse um lugar onde gostariam de morar.

### *3.3.7 Sexto encontro: uma viagem pelo Google Earth Pro*

Na sala de aula, com auxílio do *notebook* e *data show*, os alunos realizaram um passeio virtual pelas ruas da cidade utilizando um programa de computador-Google Earth Pro, que possibilita visualizar imagens dos lugares onde as crianças moram e outros que elas ainda não tiveram a oportunidade de conhecer, mas sabem que existem.

Foi notório o encantamento das crianças, a euforia em reconhecer lugares onde moram, já passearam ou que já ouviram falar. Os alunos se envolveram na discussão e tentavam falar

ao mesmo tempo sobre os lugares que conheciam. Essa experiência deixou clara a importância de utilizar o conhecimento que as crianças já possuem dos lugares, não importa a escala próximo ou longe.

O importante é que se sintam motivados a realizar comparações, identificar elementos globais que estão presentes nos seus espaços de vivência e saber que existe uma integração entre os lugares. Que o mundo pode ser global, mas que todas as pessoas participam em maior ou menor grau da organização desses lugares e que, de tal modo, todos sofrem com os conflitos e com as contradições materializadas nos lugares em que vivem, estudam, moram, brincam e trabalham.

Na sexta aula observada, a temática do bairro foi retomada nas duas turmas, no mesmo dia, mas em horários diferentes, ambas no turno matutino, com ênfase sobre as diferenças existentes entre os bairros da cidade, demonstradas na atividade proposta no planejamento diário das professoras:

A professora pediu que os alunos pegassem o livro didático e abrissem na página 39, com o tema “Os bairros são diferentes”. Após a leitura do texto, retomou os conceitos da aula anterior com os seguintes questionamentos: “Na última aula, vocês puderam observar o bairro onde se localiza a escola em direções diferentes, certo? O que vocês perceberam de diferente durante o segundo percurso do trajeto percorrido? Os bairros de vocês são iguais aos outros? O que tem de bom ou ruim que o diferencia dos outros bairros da cidade?” Os alunos foram alternadamente respondendo às indagações feitas pelas professoras. Em seguida, as professoras solicitaram que as crianças respondessem às atividades 1 e 2 da página 39. Na página 39, a questão 3 não solicitada pelas professoras e trazia uma proposta de atividade dirigida aos professores: Converse com seu professor e pergunte quais são as características do bairro onde ele mora. Verifique as semelhanças e as diferenças entre o bairro dele e o seu. Peça também a ele que conte uma história interessante, ocorrida no bairro onde vive, a qual não foi realizada. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO 6, 18 de junho de 2017).

Dentre as características mais citadas pelos alunos, tanto os pontos positivos quanto os negativos presentes nos bairros onde moram estão relacionados com as relações socioafetivas estabelecidas pelo convívio com amigos, família e parentes 44 (88%); os demais alunos atribuíram como pontos negativos problemas estruturais e de desorganização espacial, como violência, tráfico de drogas, falta de escolas, de transporte público, de coleta regular de lixo e a presença constante de pequenos furtos, o que aumenta a insegurança dos seus ocupantes.

O conceito de lugar está, logo, muito relacionado às necessidades de seus ocupantes e, portanto, presentes no cotidiano das crianças, mesmo que de forma inconsciente. As relações estabelecidas no lugar de vivência são referências sociais, afetivas e culturais historicamente construídas no espaço de vivência das crianças. Estão disponíveis em todo tempo e lugar, basta

furar a cortina de fumaça que a educação tradicional solidificou no ensino de Geografia (VESENTINI, 1992).

Em nossa pesquisa, as representações cartográficas assumem um caráter de recurso metodológico para a leitura, compreensão e interpretação dos arranjos espaciais, já que as crianças ainda não dominam os conhecimentos necessários para construir mapas com legenda, título, referenciais de localização e orientação e escalas.

As representações espaciais assumem, aqui, um caráter metodológico na formação do pensamento crítico sobre o espaço, o que colabora para a construção dos conceitos geográficos. O desenho das crianças faz parte do processo pedagógico como estratégia capaz de estimular a imaginação e o desenvolvimento cognitivo da criança, ao mesmo tempo que propicia o acesso delas à organização espacial como sujeito que constrói e reconstrói espaços, como aponta Moraes (2017).

Trazer o lugar de vivência dos alunos para o contexto escolar como desdobramento das atividades realizadas em sala de aula também se fez presente na preocupação docente, conforme o relato da professora A:

Penso que seja fundamental que a escola contribua para que o aluno compreenda o todo que é o município para compreender as interligações estabelecidas entre o local onde mora e estuda. Mas, devido às condições socioeconômicas da unidade educacional e falta de recursos dos pais dos alunos para custear uma excursão desse tipo pela cidade, pelos bairros da cidade, fica impossível que as crianças tenham noção do espaço vivido, já que a maioria das crianças, por serem pequenas e dependentes dos pais, raramente vão ao centro da cidade ou a outros bairros. (PROFESSORA A, junho de 2017).

Buscamos, então, uma alternativa para estabelecer a ligação entre a escola e os lugares onde as crianças moram, entendendo que as representações socioespaciais não podem estar organizadas de forma progressiva, isto é, do espaço perto ao distante do espaço de vivência das crianças, próprio da utilização dos ciclos concêntricos.

Com um *notebook* e um projetor de imagens, foi proposto para os alunos um passeio virtual pelas ruas da cidade, por meio do Google Earth Pro,<sup>13</sup> de maneira a que visualizassem os lugares onde moram. O Google Earth Pro foi usado como recurso pedagógico para que os alunos pudessem, mesmo que de forma digital, observar a relação estabelecida entre os lugares

---

13 O *software* Google Earth Pro é um programa de computador desenvolvido pela empresa americana Google, que apresenta funções geográfica e cartográfica, como: limites políticos, físicos, sociais e ambientais através de simbologias cartográficas (área, ponto e linhas), orientação e direção. O modelo tridimensional do globo terrestre permite a visualização de quase todos os lugares do planeta. Sua abrangência permite que os conteúdos do banco de dados possam ser aplicados aos mais variados campos do conhecimento (GOOGLE, 2018).

numa dimensão multiescalar, da dimensão global do planeta Terra até chegar ao município de Inhumas, além de mapear os lugares (setores) onde as crianças moram a partir da escola.

O Google Earth Pro é um programa de computador construído por um mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, como imagens aéreas (fotografias), e permite ao usuário uma variedade de informações dos espaços físico, político e temático, escala, direções e orientação, capazes de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem socioespacial. Portanto, pode ser entendido como um recurso metodológico a serviço da construção do conhecimento geográfico, pois serve de suporte para se estabelecerem análises e reflexões relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para Martins (2014), o Google Earth Pro se apresenta como um recurso metodológico interativo que dinamiza as aulas de Geografia. Para o autor (2014, p. 102):

Esta multimídia de dados geográficos permite ao aluno a percepção acerca da realidade que o cerca, isso devido aos vários olhares que podem ser desenvolvidos, seja para uma simples visita ao planeta Terra, ou observando o domínio dos mares, até mesmo as porções emersas cobertas por florestas, desenhadas pelos vulcões e pelas pessoas.

Por ser um software, contém informações geográficas de vários lugares do mundo e permite a visualização das imagens em diversas formas e de vários ângulos: horizontal, vertical ou oblíquo. Desse modo, permite que o aluno tenha uma percepção da espacialidade que ocupa e da realidade global que o cerca, na qual é sujeito.

Para o desfecho da atividade proposta, foram selecionados alguns alunos que sabiam o nome dos setores onde moram e, com ajuda das imagens obtidas via satélite, puderam apresentá-los para os colegas. Em círculo e sentadas no chão, as crianças observavam alguns pontos de referência que conheciam: as casas de amigos, bares, supermercado, praça. Também identificavam a relação espacial existente entre o local ao global, à medida que se reduziam ou ampliavam as imagens em diferentes escalas.

Ao passo que as imagens se ampliavam, os pontos de referência conhecidos causavam enorme agito na turma, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Mesmo quem não conhecia ou não tinha a possibilidade de conhecer a cidade como um todo conseguiu reconhecer alguns pontos de referência devido ao fato de morar ou já ter morado e/ou transitar durante o ir e vir para a escola, seja a pé, de moto, de bicicleta, de carro ou de transporte público (ônibus, vans ou kombi).

Baseados nas concepções de Callai (2005), entendemos que “é preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que

é legítimo” (CALLAI, 2005, p. 231). Nesse caso, acredita-se que criar novos ambientes de aprendizagem pressupõe uma possibilidade metodológica e inovadora de mediação didática para a construção do conhecimento geográfico.

O desafio em compreender as inter-relações e as transformações na natureza, em busca por instrumentos para interagir, controlar e construir meios para a sobrevivência, não é um ato característico da contemporaneidade, mas sim uma necessidade humana atemporal. Entretanto, temos que admitir, nos dias atuais, que as inter-relações socioespaciais tornaram-se mais amplas e complexas, como aponta Callai (2011).

Além disso, não podemos negar o encantamento das crianças como o uso desse recurso didático em sala de aula. Para elas, foi fundamental perceber que hoje em dia poucas pessoas vivem isoladas, desconectadas ou alheias às transformações que ocorrem na totalidade-mundo. Durante a experiência virtual, foi explicado para os alunos sobre o programa de computador, feito por fotografias aéreas que são justapostas para compor as imagens representativas do espaço geográfico.

As expressões mais utilizadas pelos alunos foram: “Uau, que manero!”, “Tem como encontrar minha casa?”. Como parte conclusiva da experiência, foi obtida a imagem de satélite do bairro da escola, os trajetos percorridos pelos alunos no entorno da instituição, além de alguns dos lugares onde as crianças moram. Após a conclusão da atividade proposta, foi realizada a impressão das imagens para que as crianças pudessem colar nos cadernos.

Se para Carlos (2015, p. 9) o objetivo da pesquisa denominada metageografia parte da preocupação de “desvendar o mundo a partir do espaço, isto é, a partir da espacialidade das relações sociais”, acreditamos que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) poderia ser visto como um grande aliado nessa tarefa. O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental visa justamente ajudar os alunos a desenvolver o olhar geográfico para que sejam capazes de construir a sua espacialidade nas mais diversas escalas, como afirma Cavalcanti (2013).

Não podemos nos restringir apenas ao livro didático para a construção do conhecimento espacial, já que, muito antes de irem para a escola, as crianças já possuem informações sobre o bairro, a cidade e o mundo. As representações desses espaços geográficos podem colaborar para a construção do conceito geográfico de lugar, uma vez que a aparente descrição dos dados pode mascarar os conflitos e suas contradições, como discutido por Cavalcanti (2010, p. 20):

O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes, impostos à ‘memória’ dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao

contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

É importante observar que a falta de informação e/ou a má formação por parte dos moradores dos lugares, dos professores e dos alunos ajudam a camuflar os problemas e os conflitos sociais. Representar cartograficamente o espaço de vivência surge como uma possibilidade pedagógica mediadora para construir uma consciência de mundo e, a partir dessa consciência, o ensino de Geografia pode romper com o modelo tradicional de aula expositiva, descontextualizada e com uso exclusivo do livro didático.

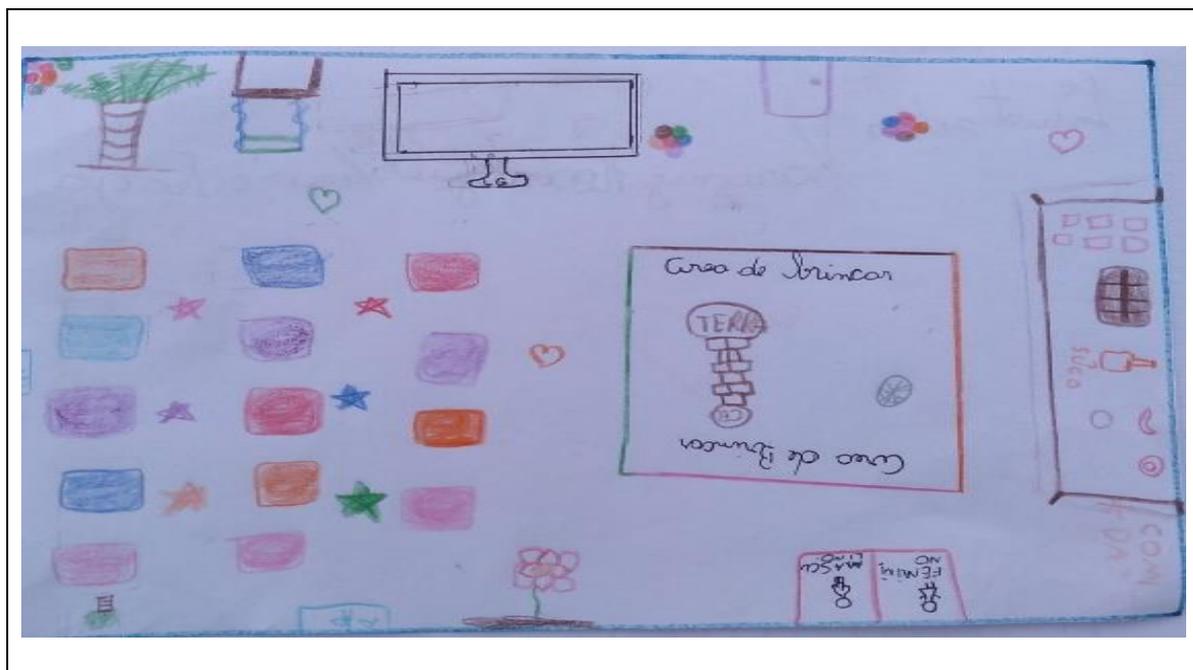
### *3.3.8 Sétimo encontro: Avaliação*

O sétimo momento, última etapa da sequência didática aplicada como produto educacional, contou com uma dinâmica diferente para os moldes tradicionais a que o ensino de Geografia está submetido. Os alunos foram recebidos no pátio da escola, sem paredes, portas, carteiras, mesas, quadros, utensílios, materiais didáticos ou pedagógicos, completamente vazio.

Os alunos foram convidados a ir para o pátio da escola, delimitar um espaço qualquer que julgassem conveniente para caber todos os alunos da turma. Em seguida, foi solicitado que procurassem um lugar para se sentarem. Foi feita uma intervenção pela pesquisadora, com a seguinte solicitação: “Vocês agora vão construir o lugar da sala de aula. Com lápis e papel na mão, escolham um lugar onde gostariam que fosse a sua sala de aula, em seguida, organize esse espaço para vocês estudarem. O critério para a construção e organização da sala de aula decorre do como e onde vocês vão colocar todos os elementos e utensílios necessários para o funcionamento da sala de aula”. Foi dado um tempo de cinco minutos para que os alunos pudessem analisar o espaço e elaborassem um planejamento para a construção da planta baixa da sala de aula. (SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ETAPA 7, 20 de junho de 2018).

A figura 6 demonstra a construção e a organização do espaço da sala de aula na concepção das crianças.

Figura 6 – Planta baixa da sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 20-06-2017.

Na figura 3, elaborada pelos alunos, foi possível observar as relações, as abstrações e as generalizações feitas pelos alunos a partir da atividade proposta, tendo tudo ocorrido de acordo com as orientações de Vigotsky (2007). Entre o jogo constante estabelecido entre a imaginação e a realidade, onde o processo criativo da criança surge a partir da experiência internalizada, a criança recorre a um processo interno para quebrar essas experiências em partes e lança mão dessas partes para criar um novo conhecimento. Nesse sentido, reafirma-se o entendimento de que tanto o sujeito que constrói quanto o espaço construído fazem parte do mesmo processo socioespacial.

Essas mediações interessam ao ensino de Geografia, visto que a construção social do lugar potencializa a formação do raciocínio geográfico. Vale ressaltar que o estudo de caso realizado na pesquisa foi intencional e considerou todos os elementos da construção do conhecimento como algo ligado ao desenvolvimento mental do indivíduo, logo, não há uma hierarquia entre o desenvolvimento do conhecimento científico e cotidiano, conforme as orientações de Vigotsky (2009).

O lugar, enquanto elemento do raciocínio geográfico, está presente no cotidiano dos alunos muito antes de eles irem para a escola e, por isso, se constitui como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Ao propor a representação cartográfica como potencializadora da construção social do conceito de lugar, pode-se dizer que as respostas obtidas durante as atividades foram satisfatórias.

Mesmo que os alunos não consigam ainda construir o conceito geográfico de lugar, a execução das atividades propostas propiciou uma dinâmica dialógica para pensarem o lugar como elemento do cotidiano, construído pelas relações dialéticas e contraditórias que emergem das relações socioespaciais.

Entendemos que a prevalência do uso do livro didático, aliada à ausência de uma consciência metodológica para o ensino de Geografia, é um obstáculo a ser superado na Educação Básica. Acreditamos ser possível extirpar a metodologia tradicional cristalizada no interior das escolas públicas – com a adoção da didática mecânica, sem a devida problematização e reflexão dos conteúdos oriundos das orientações curriculares –, o que nos motiva a pensar sobre o ato de ensinar e aprender Geografia nos dias atuais.

Na realização da pesquisa empírica, foi possível perceber que as crianças atribuíam ao conceito de lugar, *grosso modo*, localidades, determinados pontos, regiões ou referências geográficas, sem, contudo, vinculá-lo à ideia de sistema de relações socioespaciais dos pares dialéticos (subjetivas-objetivas, aparência-essência, imediato-mediato, real e simbólico).

Para tentar romper com a mentalidade localista que as crianças tinham sobre o conceito geográfico de lugar, a pesquisa empírica buscou propor situações-problemas que levassem os alunos pesquisados a refletir sobre as interações socioafetivas estabelecidas dentro e fora da escola. Essas situações-problemas tiveram por intuito diagnosticar como estas inter-relações formais e informais (experiências de vida, percepção do espaço de vivência, as brincadeiras livres no pátio, os jogos coletivos, leituras literárias e recreações dirigidas) poderiam influenciar na aprendizagem geográfica dos educandos.

As atividades de leitura e representação cartográfica do espaço de vivência tiveram como intuito constatar que, embora as crianças não tenham o domínio do pensamento geográfico sistematizado, já conseguem no cotidiano estabelecer inter-relações pessoais, constroem e delimitam espaços físicos e imaginários, e delegam a eles valores em diferentes escalas de contextualização e de significação aos lugares vividos.

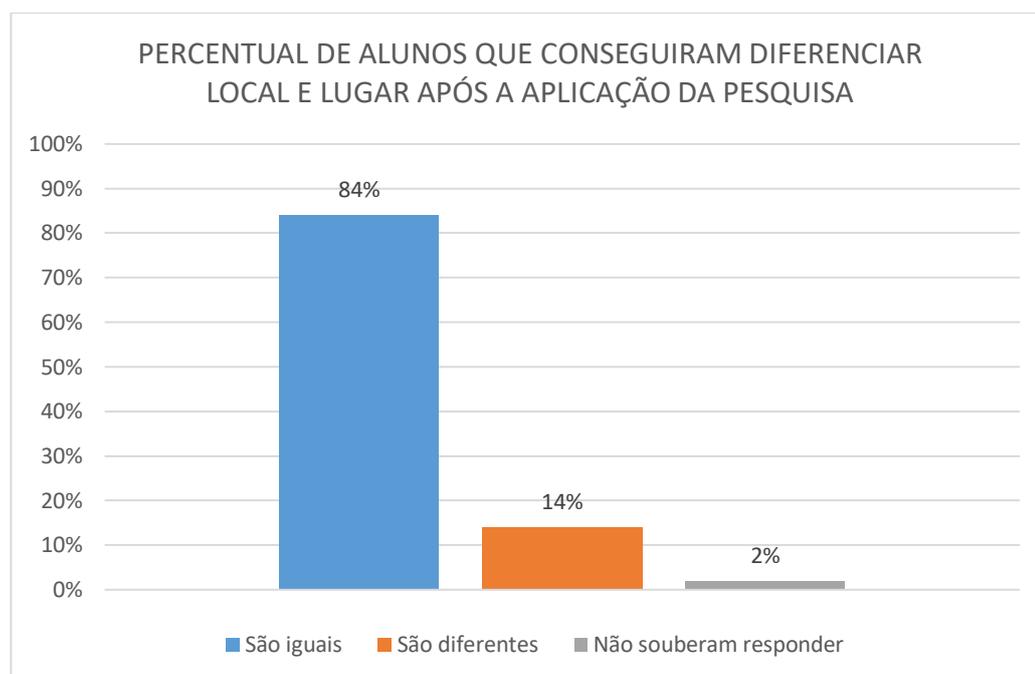
Sobre os lugares vividos, Cavalcanti (2014) argumenta que as representações cartográficas das relações socioespaciais se tornam uma metodologia mediadora eficiente na produção do pensamento geográfico, pois trata-se de uma ação pedagógica com condições favoráveis para que a criança estabeleça uma interface entre a face figurativa (imagem) e a simbólica (conceito).

Como forma de confrontar o modo de pensar das crianças antes e depois da aplicação da pesquisa (observação e aplicação dos questionários), foi realizado um feedback (uma

devolutiva) com os alunos pesquisados para colher depoimentos referentes à compreensão e ao entendimento sobre a construção do conceito de geográfico de lugar.

O gráfico 1 demonstra o entendimento dos alunos sobre as diferenças existentes entre o conceito de “lugar” e “local”, após a realização da pesquisa.

Gráfico 1 – Demonstrativo da devolutiva feita com os alunos: agosto de 2017



Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que os alunos conseguiram distinguir que existem diferenças entre os conceitos de local e lugar. Mas, ao serem instigados a pontuar as características capazes de diferenciar local e lugar, os alunos demonstraram dificuldade em sistematizar e verbalizar com clareza suas opiniões. Na maioria das respostas, houve um predomínio da abordagem descritiva ligada a pontos de referência, associados ao espaço conhecido.

As formulações contaram com expressões como: lugar é o onde eu conheço, onde tenho saudade, lembranças, onde brinco com meus amigos, estudo e moro com minha família. Quanto à definição de local, as expressões mais recorrentes foram: é um espaço que existe em qualquer parte do planeta ou superfície terrestre, mas que eu não conheço. Se não conheço, não é importante para mim, não é lugar para mim.

A partir das análises das expressões das crianças com relação ao que é local e o que é lugar, foi possível observar a existência de elementos consistentes de como elas veem, analisam e pensam o espaço geográfico. Refletir sobre as diferenças existentes entre local e lugar

constitui-se num recurso metodológico que colabora na construção da consciência espacial e auxilia a criança na construção e desenvolvimento do pensamento crítico sobre o espaço.

Na atividade proposta, portanto, houve uma implicação metodológica a fim de auxiliar na construção gradativa dos diferentes modos de pensar, analisar e de representar o espaço geográfico.

O esforço em diferenciar local e lugar, como já era esperado pela falta de maturidade, pouca idade e/ou a inexperiência das crianças, não impediu que as crianças, a seu modo, atribuíssem ao conceito de lugar alguns valores ligados às relações de familiaridade, de sentimentos e identidade que elas estabelecem no seu espaço de vivência.

Na tentativa de provocar ainda mais uma reflexão sobre a construção social do lugar, foi proposta aos alunos uma situação-problema hipotética: É possível que um espaço seja ao mesmo tempo local e lugar? Como isso é possível? Para a solução da atividade, os alunos foram divididos em grupo para que discutissem entre si e encontrassem uma solução para o desafio proposto.

A atividade se revelou bastante difícil. Um desafio quase impossível de solucionar. Alguns se olhavam, na tentativa de buscar no colega uma solução para o problema. Algumas expressões ou gestos indicavam que seria impossível encontrar uma alternativa positiva para o desafio, já que são palavras que possuem o mesmo sentido e significado. A maioria dos alunos tentou solucionar o problema pelo modo mais fácil, pelo uso expressões como: ir visitá-lo, conhecer alguém que mora lá, mudar-se para ele.

Após muitas discussões nos grupos, os alunos sugeriram que o principal motivo capaz de transformar um local em lugar passa pelas relações pessoais imediatas do espaço vivido, ou seja, relacionadas às experiências e às relações socioafetivas que os indivíduos estabelecem com o seu lugar de vivência, sem, contudo, apresentar nenhuma preocupação com as inter-relações econômicas, socioculturais ou históricas que compõem a relação dos outros elementos constituintes presentes no lugar de vivência.

Após a primeira tentativa sem solução contundente, foi apontado por um dos grupos um depoimento que nos chamou a atenção: “O local só é um lugar, se o local for importante para nós. Um espaço que eu brinco, passeio, moro ou estudo é lugar” (Grupo cometa, 2017). Esse depoimento revela que o lugar está relacionado aos pontos ligados ao quadro de valores e usos dos elementos presentes no espaço de vivência.

Outro grupo enfatizou que:

Lugar é o local onde nós vivemos e gostamos, brincamos, temos amigos, família, segurança. Mas também temos liberdade, insegurança, medo, barulho, desemprego, violência, falta de água tratada, energia elétrica e rede de esgoto. (Grupo via Láctea, 2017).

A imagem idealizada e nada genérica retratada pelas crianças demonstra que elas associam lugar a um espaço familiarizado onde a vida acontece. É permeado pelas relações que se estabelecem em algum lugar específico, mesmo que este tenha algumas características que sejam globais. Neste caso, as crianças conseguiram estabelecer algumas relações intra e interpessoais que são travadas em um determinado espaço. Ousamos dizer que a atividade proposta se tornou um pré-requisito para a construção do conceito geográfico de lugar.

Para exemplificar a compreensão dos alunos sobre a construção social do lugar, segue um depoimento de um grupo que ainda se utiliza de alguns exemplos para explicar o conceito geográfico de lugar.

O local passa a ser lugar quando existe uma relação entre as pessoas de amizades, de proteção, de alegria, onde as pessoas mora, estuda, trabalha, quando sente saudade em quando tem medo, igual ao pequeno príncipe. Que mesmo tendo muitos amigos, sentia saudade deles ia embora, mas queria voltar para casa. (COMETA DE HALEY A, 2017).

Este depoimento demonstra que as crianças percebem o conceito geográfico de lugar pela relação que elas estabelecem no seu cotidiano vivido, conhecido, através da amizade, afeto, pelo uso e sentidos e significados que consideram importantes em suas relações espaciais. Nota-se que a forma e a função do lugar são expressas com a mesma intensidade pelos alunos devido ao significado a ele atribuído.

O lugar na concepção das crianças se revela pelas relações que são estabelecidas entre o homem e o uso que ele faz do espaço. No entanto, os conflitos e as contradições presentes nesses lugares não o identificam, e não o caracterizam, portanto, as inter-relações existentes no interior desses espaços apresentam-se como um ponto relevante na construção e no entendimento do conceito geográfico de lugar em suas diversas variáveis de relações: objetos e ações com causas e efeitos.

Percebe-se que, na compreensão das crianças, a concepção de lugar, está muito relacionada e restrita aos espaços que representam ou preenchem algumas de suas necessidades pessoais e, portanto, subjetivas, imediatas e cotidianas como: liberdade, segurança, afetividade, ludicidade.

Com base em Carlos (1996), podemos afirmar que, *grosso modo*, as crianças consideram que um espaço-local se torna lugar a partir do momento em que os indivíduos estabelecem laços

de sentimentos e de pertencimento com esse espaço pelo seu uso e não pelas inter-relações internas e externas que são estabelecidas e que caracterizam o lugar.

Podemos dizer que a atividade proposta de diferenciar local e lugar superou a visão fenomenológica e ampliou a compreensão das crianças de que o lugar é uma construção social em permanente mudança. Neste caso, a representação cartográfica do espaço de vivência possibilitou que os alunos refletissem sobre o lugar como palco de reprodução da vida, de acontecimentos na dimensão real, prática, sensível e concreta, articulado e influenciado pela prática social.

Como era de esperar, as crianças, em sua imaturidade, não conseguiram ainda associar a definição de lugar a uma multiplicidade de relações socioculturais e históricas que se completam ou se reúnem nas diversas dimensões escalares (local-global) articuladas, influenciadas e conectadas pelos pares dialéticos (internos e externos). Mas serviu como pré-requisito para a construção do conceito geográfico de lugar.

A representação cartográfica do espaço de vivência, nessa pesquisa, teve um caráter de mediador pedagógico, por apresentar uma possibilidade de os alunos contextualizarem os conteúdos trabalhados em sala de aula. Além de motivar os alunos a atribuir sentidos e significados aos conteúdos, as representações proporcionaram meios para que as crianças pudessem entender que as mudanças que ocorrem no lugar de vivência são decorrentes das transformações e das contradições que operam no mundo.

### *3.3.9 Recursos didáticos*

A construção dialogada do conceito de lugar com os alunos das turmas A e B em sala de aula partiu da representação cartográfica do espaço de vivência dos alunos e contou com um reforço oferecido pela coordenação pedagógica com a Semana Literária, quando foi possível utilizar a leitura do livro *O Pequeno Príncipe*, que estava designado aos alunos do 3º ano.

A obra de Saint-Exupéry retrata a aventura de um príncipezinho que habita num asteroide no espaço, que é ao mesmo tempo autor, personagem e narrador da história. Frustrado em relação aos seus desenhos, já que ninguém conseguia interpretá-los de forma correta, Exupéry abandona a carreira de desenhista e torna-se aviador. Mas essa fascinante inspiração ao desenho o levou a ser consagrado como o terceiro livro mais traduzido no mundo.

Para além do simples desenho, a parábola do Pequeno Príncipe retrata questões filosóficas ligadas à perda da inocência e da fantasia ao longo dos anos. A Geografia pode ser lúdica, como lúdico é o ato de olhar, de contemplar, de conhecer os lugares, as pessoas e as

inter-relações que são estabelecidas no lugar de vivência das crianças, que, a seu modo, representa o mundo em sua plenitude e que precisa ser explorado pelos professores das diversas áreas do conhecimento, inclusive o de Geografia.

Outros recursos, como caderno para anotações, papel sulfite A4, canetas, lápis de escrever e de cor, máquina fotográfica, *notebook* e *data show*, foram utilizados para que as atividades obtivessem êxito.

Contamos ainda com a utilização de outros recursos como as obras de:

- CALVINO, Ítalo. Palomar. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- TOQUINHO, Antonio Pecci Filho; MORAES, Vinicius de. Aquarela. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kviHTdnkGhg>>;
- Google Earth Pro.  
<<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>>
- Oficina pedagógica com produção de representação cartográfica e exposição;
- Trabalho de campo;
- Brincadeiras no pátio da escola.

### 3.3.10 Avaliação da aplicação da sequência didática

Para a avaliação da proposta de desenvolvimento da sequência didática, pontuaremos alguns aspectos que consideramos importante durante a aplicação da mesma.

- O modelo proposto fez sentido para as crianças, pois partiu de uma realidade imediata e teve como possibilidade a inter-relação com outros espaços em diferentes escalas de análise.
- De acordo com relatos dos professores e da participação das crianças a respeito da execução das atividades propostas, os objetivos foram alcançados de modo satisfatório, pois contribuiu decisivamente para a reflexão acerca do ensinar e aprender Geografia com significado, uma vez que valorizou e relacionou com a realidade vivida pelos alunos.

Reconhecemos que ensinar Geografia para as crianças, para que os conteúdos tenham sentido e significado para elas, não é uma tarefa fácil, mas gratificante. Desse modo, podemos dizer que as oficinas ajudaram os alunos a contextualizar os conteúdos e a analisá-los de modo a contribuir para a construção de um conhecimento geográfico.

A sequência Didática foi realizada com o intuito de despertar diferentes olhares para o mesmo lugar de vivência, a fim de suscitar nas crianças a construção de habilidades que lhes permitam problematizar a realidade vivida pela capacidade de observar, ler, organizar e analisar a sua realidade vivida.

Abaixo segue o quadro 3, com o cronograma de aplicação da sequência didática e o modo como foi organizado e distribuídas as atividades:

Quadro 3 – Sistematização da aplicação da sequência didática

Encontros	Dia	Quant/aula	Local	Atividade
1º	05/06/2017	1 (Uma)	Sala de aula	Observação
2º	08/06/2017	1 (Uma)	Sala de aula	Aplicação dos questionários
3º	09/06/2017	1 (Uma)	Sala de aula	Roda de conversa: “De quem são os olhos que olham”?
4º	12/06/2017	1 (Uma)	Pátio da escola	O lugar na/da Geografia – Representação do lugar de vivência
5º	15/06/2017	1 (Uma)	Trabalho de campo	Estudo do lugar
6º	16/06/2017	1 (Uma)	Sala de aula	Passeio virtual
7º	19/06/2017	1 (Uma)	Pátio	Encerramento
8º	10/08/2017	1 (Uma)	Sala de aula	Feedback

Fonte: elaborado pela autora.

Seguem algumas sugestões bibliográficas que foram utilizadas durante a elaboração da sequência didática:

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 101-118, Edição Especial 2017. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/actgeo/article/view/4770/2412>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. O menino que colecionava lugares. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 7, p. 99-108.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após abordagens e estudos sobre a importância da representação cartográfica ao longo da pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto do ponto de vista metodológico quanto cognitivo, passa-se para as considerações acerca do todo obtido. O primeiro aspecto a ser abordado é a contribuição das representações cartográficas como proposta de ensino das operações espaciais para ajudar as crianças a pensar e agir de modo propositivo no processo de construção, organização, reorganização e transformação do espaço e das relações socioespaciais.

É importante ressaltar que a escolha da representação cartográfica ocorreu devido a sua importância da Geografia no processo de ensino-aprendizagem acerca da leitura, compreensão e percepção do lugar de vivência desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, para que ocorra a construção e desenvolvimento dos conhecimentos socioespaciais dos alunos.

Os múltiplos olhares e as diferentes leituras que se faz do lugar em que se vive indicam o modo como o ser humano se organiza e como estabelecem vínculos sociais, afetivos e culturais que o identificam e possibilitam a construção das inter-relações responsáveis pelo estabelecimento do sentimento de pertencimento do homem no mundo. Assim, a nossa questão principal da pesquisa primou em representar cartograficamente o espaço de vivência das crianças, para que posteriormente as crianças sejam capazes de construir o conceito geográfico de lugar nas séries posteriores.

A análise do currículo e dos materiais didáticos utilizados durante a realização da pesquisa revelou alguns aspectos pedagógicos sobre o sentido que a Geografia tem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que podem influenciar direta ou indiretamente na percepção, na compreensão, no desenvolvimento e na construção dos conhecimentos geográficos dos alunos.

Sobre este aspecto, abriu-se uma discussão sobre a referência e a relevância do uso da didática no ensino de Geografia para a construção e o entendimento das crianças de que o espaço geográfico é fruto das relações humanas em constante processo sócio-histórico de construção e de transformação socioespacial.

Podemos dizer que a representação cartográfica do lugar de vivência apresentou-se como uma possibilidade mediadora no processo de construção do conhecimento geográfico dos alunos. Ao perceberem que são capazes de interferir de modo propositivo na sociedade em que vivem e na qual também são sujeitos, sentiram-se motivados a ler, observar, registrar e refletir sobre alguns aspectos ligados a espacialidade vividas no lugar no cotidiano.

Outro aspecto levantado durante as discussões esteve relacionado com a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, os pedagogos e a falta de flexibilização dos currículos de referência da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Embora o lugar e a representação cartográfica sejam conteúdos obrigatórios, ainda não são objetos de conhecimento geográfico na escola.

Como reflexo, os conteúdos ministrados pelos professores não assumem funções e nem formas significativas e eficientes para a clientela a que se destinam. Conseqüentemente, o aluno não consegue transpor a orientação corporal recebida desde os anos iniciais em orientação geográfica e não consegue explicar e representar a realidade socioespacial como parte de um conjunto maior, que é o próprio pensamento geográfico do sujeito.

Correlacionando os pontos mencionados à pesquisa realizada, foi possível observar que a contribuição para formação do leitor do espaço geográfico por meio da representação cartográfica obteve resultados satisfatórios. O que nos leva a crer que, apesar das dificuldades encontradas pelas professoras regentes, foi possível observar que, no decorrer do processo e das necessidades do uso de recursos metodológicos referentes à parte prática do trabalho para atender às especificidades exigidas pelo público-alvo, os resultados foram, ao final, satisfatórios.

Para além, e a fim de apresentar os pontos positivos obtidos durante a realização da pesquisa, retoma-se, aqui, a problemática elencada ao início do estudo de caso, referente ao contexto do ensino de Geografia nos anos iniciais, que teve por preocupação tentar responder: em que medida a representação cartográfica do espaço de vivência dos alunos pode contribuir para a construção do conceito geográfico de lugar? Com base nesse questionamento, o trabalho se propôs a tecer algumas considerações a respeito da construção e do uso do espaço cotidiano enquanto construção socioespacial.

As fundamentações teóricas foram de vital relevância, então, para que as crianças comesçassem a desenvolver as noções espaciais a partir do domínio do seu corpo e estendessem esse domínio aos espaços externos a ela. Nesse sentido, o conhecimento socioespacial construído pelas crianças assumiu uma configuração teórico-prática com abstrações e seletividade dos fenômenos representados ligados às inter-relações estabelecidas no lugar de vivência com outros lugares.

O resultado da abordagem metodológica aplicada durante a realização da pesquisa teve como preocupação estabelecer um processo de ensinar/aprender Geografia com significado para os alunos. As teorias acerca do papel e da função da representação cartográfica procuraram romper com a utilização do mapa como figura meramente ilustrativa do espaço geográfico.

Toda a análise realizada teve por objetivo elencar elementos que permitissem discutir as potencialidades da representação cartográfica na construção do raciocínio espacial e, conseqüentemente, possibilitar, a partir desse raciocínio, que as crianças construam o conceito geográfico de lugar para que o docente pense no seu espaço, na sua identidade, na noção de pertencimento e na autonomia de pensamento espacial. Enfim, um conhecimento capaz de possibilitar ao aluno estabelecer referências mais amplas de análise e de compreensão crítica do mundo em que vive.

Poucos alunos não conseguiram estabelecer relações entre lugar e local no mundo em que vivem. Evidenciou-se que, durante a construção e o desenvolvimento das habilidades de fazer a leitura do espaço de vivência, as crianças sentiram-se motivadas a pensar sobre a organização, o uso e a apropriação do espaço-lugar onde vivem.

Nesse caso, o uso da representação cartográfica dos espaços conhecidos assumiu um caráter metodológico de reversibilidade da percepção, em que a criança passou a ser motivada a observar e a ler o seu espaço de vivência para representá-lo e, ao construir suas representações, passou a pensar, analisar e refletir sobre a forma de organização dos elementos espaciais existentes na sua representação.

Durante a realização da pesquisa de campo, as crianças demonstraram múltiplos olhares acerca do lugar, restritos aos conhecimentos construídos a partir das experiências conseguidas nos lugares vivências. Por outro lado, encontramos poucos significados para os conhecimentos construídos na escola sobre esse mesmo lugar. Isso nos leva a crer que o lugar não é objeto de conhecimento na/da escola, pois os conceitos geográficos não são utilizados para explicar a realidade das crianças, mas apenas para cumprir as determinações contidas no currículo referência.

Para Almeida (2014) e Cavalcanti (2014b), faz-se necessário superar as práticas centradas no acúmulo e na memorização dos conteúdos para que a criança possa construir um conhecimento geográfico significativo. Para que o lugar seja de fato um conteúdo geográfico, precisa ser questionado, compreendido e analisado como uma construção social, permeado de contradições, conflitos e passível de mudanças.

As informações desconexas ou fragmentadas sobre o estudo do lugar não contribuem para uma construção do pensamento geográfico dos alunos. Assim, não basta cumprir o currículo nacional obrigatório apenas com a representação do espaço vivido para que ocorra a construção do conhecimento socioespacial, é necessário “elucidar o papel do espaço como elemento indispensável à compreensão do mundo moderno” (CAVALCANTI, 2014b, p. 9).

É preciso considerar os significados dos conhecimentos geográficos construídos nas aulas de Geografia em confronto com a experiência vivida no cotidiano do aluno, para que ele possa ampliar esses significados durante a construção de novos conceitos no confronto com as problemáticas mundiais que se materializam nos lugares específicos.

Para finalizar, acreditamos que a representação cartográfica dos espaços de vivência pode colaborar para que os alunos construam uma consciência espacial de lugar entrelaçada, articulada e determinada pela totalidade espacial, mas este tema não se esgota aqui. Muitas pesquisas e discussões acerca dessa problemática são necessárias para que se rompa com os impasses de ordem epistemológica e ocorra a construção de um conhecimento socioespacial verdadeiramente significativo para os alunos e para professores desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Waldiney Gomes de. **Didática da Geografia: construindo aulas**. Curitiba: CRV, 2016.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola: 1998.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_; PASSINI, Elza Y. **Espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALVES, Rubens. **Portal Brasil**. Publicado em 17 de julho de 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- ARAGÃO, Wellington A; ROSA, Cláudia do C. Didática, temas e conteúdos: aprendizagem significativa através da compreensão espacial da realidade e dos fenômenos geográficos. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kavacs (Org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2017. Cap. 9, p. 189-210.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZEVEDO, Mariângela Oliveira. **O ensino do lugar e o lugar no ensino: o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no ciclo II do Ensino Fundamental**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRAGA, Rhalf M. O espaço geográfico: um esforço de definição. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 22, p. 65-72, 2007. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp22//Artigo\\_Rhalf.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp22//Artigo_Rhalf.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de junho de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/component/tags/tag/3557](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/3557)>. Acesso em: 30 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Normatiza e estabelece a organização curricular dos sistemas de ensino. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

CALLAI, Helena Capetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap. 2, p. 83-131.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação geográfica: reflexões e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais? In: TONNINI, Ivaine M. et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas concepções curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 3, p. 31-42.

\_\_\_\_\_. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (Org.). **Currículo políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

\_\_\_\_\_. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 82-100, Edição Especial 2017. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/actgeo/article/view/4770/2412>>. Acesso em: 1º fev. 2018.

CALLAI, Helena Capetti; MORAES, Maristela Maria de. Literatura e Geografia em uma proposta interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de;

PEREIRA, Tania Regina Dias Silva (Orgs.). **(Geo) grafias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba, PR: CRV, 2013. Cap. 8, p. 133-152.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Vera Lúcia. Escola, didática e interdisciplinaridade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marisa Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 13-32.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

\_\_\_\_\_. **Metageografia**: ato de conhecer a partir da Geografia. In: Crise Urbana (Org.). São Paulo: Contexto, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

\_\_\_\_\_. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In: GARRIDO, P. M. **La espessura del lugar**: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

\_\_\_\_\_. Linguagem cartográfica. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Educação Geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFA, 2014. p. 281-294.

\_\_\_\_\_. Ensinar Geografia por meio da cartografia escolar: o raciocínio espacial. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 160-178, Edição Especial 2017. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/actgeo/article/view/4770/2412>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tania Regina Dias Silva (Orgs.). **(Geo) grafias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 133-152.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 2. ed., reimp. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: GARRIDO, P. M. **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

\_\_\_\_\_. A Geografia deve ser nutrida com novas abordagens. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 238, p. 20-22, dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar. Reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI. 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 370-382.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). **Desafio da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014a. Cap. 6, p. 77-98.

\_\_\_\_\_. A metrópole no ensino de Geografia: o que / para que / para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: América, 2014b. p. 27-44.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (Org.). **Conhecimentos da Geografia**: percursos de formação docente e práticas na educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017b. Cap. 5. p. 100-123.

\_\_\_\_\_. Segregação socioespacial no ensino de Geografia. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 140-159, Edição Especial 2017a. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/actgeo/article/view/4770/2412>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Qual a sua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de cartografia**. Florianópolis: UFSC, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRA, Álvaro. A produção do espaço: entre dominação e apropriação. Um olhar sobre os movimentos sociais. **Scripta Nova, Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. 15, n. 245, 1º de agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24515.htm>>. Acesso em: 19 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Paulo C. C. **O lugar do olhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 2, p. 21-30.

GUERREIRO, Ana Lúcia de Araújo. **Alfabetização e letramento cartográfico na geografia escolar**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Coleção Somos mestres).

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra de construir o seu espaço. In: NEVES, C. B. et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 222-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana”**. 2011. Disponível em: <<https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-docum/ento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino de colecionava lugares. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 7, p. 99-108.

\_\_\_\_\_. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 101-118, Edição Especial 2017. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/actgeo/article/view/4770/2412>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

MARTINELLI, M. **Mapas de Geografia e cartografia temática**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mapas, gráficos e redes**: elabore você mesmo. São Paulo: Oficina de Textos, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas concepções curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 5, p. 61-76.

MIRANDA, Sérgio Luiz. O ensino de Geografia e os professores dos anos iniciais da escola fundamental: currículo, teoria e prática na formação e no trabalho docente. In: BENTO,

Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de (Orgs.). **A formação de professor de Geografia e os desafios da sala de aula**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/gidecelle/geografia-pequena-historia-critica-antonio-carlos-robert-moraes>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

MORAES, Jerusa Vilhena de. Ler o mundo para compreendê-lo: indicadores de alfabetização geográfica (IAG). **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 119-139, Edição Especial 2017. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/actgeo/article/view/4770/2412>> Acesso em: 15 fev. 2018.

MORIN, Edgar; DIAS, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014. p. 43-70.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PASSINI, Elza Yasuko. **Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. Colaboração de Romão Passini. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014. p. 173-192.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e colaboração de Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Histórias da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de Geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2013. p. 135-158.

REGO, Nelson et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Ensino de história e geografia**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, Santa Marli (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didática e educação geográfica: algumas notas. **Unipluri/versidad**, v. 10, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Consciência e mediação dos conceitos geográficos pelos docentes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 20-36, Edição Especial 2017. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/actgeo/article/view/4770/2412>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Trad. de Don Marcos Barbosa. 48. ed., 49. reimpr. Rio de Janeiro: Agir. 2000. (Aquarelas do Autor).

SANTOS, Leovan Alves dos. Desafios e alternativas na atuação do professor de Geografia na Educação Básica. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicações, 2017. Cap. 7, p. 149-164.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lenyra Rique da. **Do senso comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 19.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensinar Geografia: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2008.

\_\_\_\_\_. O currículo de Geografia do ensino fundamental: entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 41-59.

VEIGA-NETO, Alfredo José. **Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta?** Porto Alegre: SMED, 1994.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL, Wanessa Pires Gadia; MARTINEZ, Rogerio. **A escola é nossa**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2014. (Coleção A escola é nossa).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículos no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA EDUCAÇÃO – CEPAE/UFG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### **CONSTRUÇÃO MEDIADA DO CONCEITO DE LUGAR: UM ESTUDO DE CASO**

#### INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

#### INSTRUMENTOS PARA OBSERVAÇÃO E APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

- 1- Observação direta na sala de aula para verificar se os conteúdos e as metodologias utilizadas contribuem para a construção do conceito geográfico de lugar nas aulas de Geografia.
- 2- Aplicação de questionários semiestruturados para reconhecer a realidade socioespacial dos alunos.
- 3- Uso da representação cartográfica como mediadora no processo de construção do conceito geográfico de lugar, por meio de atividades lúdicas e recreativas que envolvam lateralidade, orientação e localização.
- 4- Aplicação de oficina de representação cartográfica do espaço de vivência, com utilização de leituras literárias, rodas de conversas, passeio pelo bairro da escola, uso de instrumentos tecnológicos e exposição das representações espaciais construídas pelos alunos.

Obs.: As atividades servirão para orientar as reflexões pretendidas na dissertação.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS  
(QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADO PRÉ-TESTE)



**1- QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO**  
**(Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I)**

1-Turma/ano:

A- ( 1 )                      B- ( 2 )

2-Sexo:

( 1 ) Feminino                      ( 2 ) Masculino

3-Idade:

- ( 1 ) 7 anos
- ( 2 ) 8 anos
- ( 3 ) 9 anos
- ( 4 ) 10 anos ou mais

4-Com relação a sua família, você mora com seus:

- ( 1 ) pais
- ( 2 ) avós
- ( 3 ) tios
- ( 4 ) outros

5-Quantos irmãos você tem:

- ( 1 ) Um
- ( 2 ) Dois
- ( 3 ) Três
- ( 4 ) Quatro ou mais
- ( 5 ) Não tem irmãos

6- Você passeia nos finais de semana?

- ( 1 ) Sim                              ( 2 ) Não

7-Com que frequência você costuma passear?

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Às vezes
- ( 3 ) Não passeia

8-Quais os lugares você mais gosta de passear nos finais de semana?

- ( 1 ) Clubes
- ( 2 ) Estádios de futebol
- ( 3 ) Igrejas
- ( 4 ) Parque de diversão

- ( 5 ) Pesque e pague
- ( 6 ) Praça
- ( 7 ) Outros

9- Quando sai para passear nos finais de semana, você vai com quem?

- ( 1 ) Pais
- ( 2 ) Avós
- ( 3 ) Tios
- ( 4 ) Primos
- ( 5 ) Amigos
- ( 6 ) Outras pessoas

10- Se você não passeia, quais são os motivos que o (a) impedem?

- ( 1 ) Dificuldades financeiras
- ( 2 ) Os pais não deixam
- ( 3 ) Falta de transporte
- ( 4 ) Falta de segurança
- ( 5 ) Outros

11- Que atividades você gostaria de fazer no seu tempo livre, mas o lugar onde mora não tem?

- ( 1 ) Cinema,
- ( 2 ) Museus
- ( 3 ) Shopping Center
- ( 4 ) Teatro.
- ( 5 ) Zoológico
- ( 6 ) Outros

12- Com que frequência, você costuma ir nestes lugares?

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Às vezes
- ( 3 ) Não frequenta

13- Onde você mora, nas horas livres, quais as opções de lazer você costuma realizar?

- ( 1 ) Andar de bicicleta
- ( 2 ) Brincar com bonecas
- ( 3 ) Empinar pipa
- ( 4 ) Jogar bola com os amigos na rua
- ( 5 ) Assistir tv e jogar vídeo game com os amigos e parentes
- ( 6 ) Outras

14- No lugar onde você mora, quem são as pessoas, que você mais se relaciona?

---

15- O que estas pessoas são suas?

---



**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS  
(QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADO PRÉ-TESTE)**

**2- QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO  
(Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I)**

1- Descreva o trajeto que você faz, para ir da sua casa ao lugar que você mais gosta.

---

---

---

---

2- Quais os pontos de referências existentes no caminho, para que uma pessoa possa encontrar o endereço desse lugar?

---

3- A casa em que você mora, fica:

- ( 1 ) distante do centro da cidade  
( 2 ) próximo do centro da cidade

4- A casa em que você mora é:

- ( 1 ) própria  
( 2 ) alugada  
( 3 ) cedida

5- Você gosta do lugar onde você mora?      ( 1 ) Sim                              ( 2 ) Não

6- Por que? \_\_\_\_\_

7- O lugar em que você mora, precisa ser reestruturado, para melhor atender as necessidades dos moradores?

- ( 1 ) Sim  
( 2 ) Não  
( 3 ) Não soube opinar

8- O que precisa ser feito?

---

9- O que você e sua família fazem para melhorar a qualidade de vida das pessoas que moram próximas de você?

---

10- O lugar em que você mora, na sua opinião é:

- ( 1 ) Tranquilo
- ( 2 ) Violento
- ( 3 ) Outros

11- No lugar onde você mora, as pessoas têm acesso a serviços públicos como:

- ( 1 ) Creches
- ( 2 ) Posto de saúde
- ( 3 ) Escolas
- ( 4 ) Transporte público
- ( 5 ) Iluminação pública
- ( 6 ) rede de esgoto
- ( 7 ) água tratada
- ( 8 ) Coleta de lixo
- ( 9 ) Outros

12- Alguma vez você ao assistir os programas de televisão ou ler um livro, foliar uma revista já identificou algum acontecimento que ocorreu em outros lugares, que também acontece ou já aconteceu no lugar em que você mora?

- ( 1 ) Sim
- ( 2 ) Não

13- Qual acontecimento?

---

14- O lugar onde você mora com sua família, fica:

- ( 1 ) próximo a escola
- ( 2 ) distante da escola

15- Você costuma ir para a escola de:

- ( 1 ) a pé.
- ( 2 ) bicicleta.
- ( 3 ) carro próprio
- ( 4 ) motocicleta
- ( 5 ) transporte escolar particular
- ( 6 ) transporte escolar público.
- ( 7 ) outros



**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS  
(QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADO PRÉ-TESTE)**

**3- QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO  
(Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I)**

1- Quanto a disciplina de Geografia, você?

- ( 1 ) gosta muito.
- ( 2 ) gosta pouco.
- ( 3 ) gosta em parte.

2- Você acha importante estudar a disciplina de Geografia? ( 1 ) sim ( 2 ) não

3- Por quê?

---

4- Você já utilizou mapas?

- ( 1 ) sim
- ( 2 ) não

5- Para quem respondeu sim na questão anterior, responda: onde você utilizou o mapa?

- ( 1 ) na escola
- ( 2 ) em casa
- ( 3 ) em outro lugar

6- Para que servem os mapas?

---

7- Durante as aulas de Geografia, qual a frequência que o professor (a) utiliza os mapas?

- ( 1 ) Frequentemente
- ( 2 ) Às vezes
- ( 3 ) Raramente
- ( 4 ) Nunca

8- Quais destes documentos cartográficos você já viu e/ou sabe para que serve?

- ( 1 ) Mapa mundo
- ( 2 ) Globo terrestres
- ( 3 ) Mapas-murais
- ( 4 ) Atlas
- ( 5 ) Carta da cidade
- ( 6 ) Planta do setor



**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS  
(OFICINA DE REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA PRÉ-TESTE)**

**1- QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO  
(Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I)**

01- Desenhe o lugar que você mais gosta de frequentar (Som ambiente com a música Aquarela)

Música Aquarela: Toquinho, Vinícius de Moraes  
<https://www.youtube.com/watch?v=-Gsdp2zSCjY>

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**CONSTRUÇÃO MEDIADA DO CONCEITO DE LUGAR: UM ESTUDO DE CASO**” sob orientação do professor Dr. Elson Rodrigues Olanda do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal de Goiás.

Meu nome é **Maria do Carmo Godoi**, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se o/a Sr./Sra aceitar que seu/sua filho (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

A pesquisa pretende investigar “*como a representação cartográfica do espaço de vivência pode potencializar a construção do conceito geográfico de lugar, nas aulas de Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e qual sua contribuição para o desenvolvimento crítico-reflexivo de pensar o espaço geográfico*”, no 3ª ano, turmas A e B, do Ensino Fundamental I, turno matutino, da Escola Estadual Belarmino Essado, no município de Inhumas/Goiás. Em tempo, a pesquisa tem também como objetivos: promover o estudo do lugar de vivência e/a sua representação gráfica/cartográfica; desenvolver habilidades e competências para leitura, representação e intervenção crítica no espaço geográfico.

Serão utilizados na pesquisa questionários semiestruturados, entrevistas e produção de desenhos gráficos. Neste caso deixo claro que serão obtidas cópias gravadas da conversa e, também, captadas imagens. Assim, esclareço ainda sobre a necessidade de permissão de uso das mesmas:

Permito a divulgação da imagem de meu/minha filho (a) nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a divulgação da imagem de meu/minha filho (a) nos resultados publicados da pesquisa.

A pesquisa oferecerá riscos mínimos, no máximo algum tipo de constrangimento durante a entrevista; ela tem caráter voluntário e não apresentam nenhum tipo de remuneração durante ou após a aplicação dela; e, se porventura, existirem eventuais danos aos participantes decorrentes do desenvolvimento da pesquisa estes serão indenizados pela pesquisadora. As informações dos participantes serão mantidas em sigilo e os resultados serão tratados como um todo para a divulgação deste estudo sem a identificação dos participantes.

Garanto, também, sua expressa liberdade de se recusar a responder questões que lhe causarem constrangimento em entrevistas e questionários, e a sua expressa liberdade de recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A pesquisa se desenvolverá no horário das reuniões, tanto nos momentos de reflexões, de construções de planos de aula como também no horário das aulas. Como benefício para os participantes, o trabalho propõe: a produção de uma sequência didática, como recurso didático pedagógico que propicie aos alunos refletirem criticamente sobre o espaço geográfico.

Os dados fornecidos, bem como a identidade dos participantes, não serão publicados ou expostos por qualquer razão sem o devido consentimento e serão mantidos em sigilo até a devida autorização. Todos os procedimentos seguirão os princípios éticos observados na resolução nº 466, do CNS (Conselho Nacional de Saúde) que rege as pesquisas que envolvem seres humanos no país.

É importante esclarecer que os (as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisadora. As professoras serão informadas por meio de uma reunião previamente agendada. Sua colaboração é fundamental, mas, para isso, necessitamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado.

Esclareço ainda, que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **godoi\_mc@hotmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)9867333. Ao persistirem as dúvidas *sobre os direitos* como participante desta pesquisa, poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso do (a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável \_\_\_\_\_

---

*Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG*  
Campus Samambaia (Campus II), Avenida Esperança, S/N – Caixa Postal 1131.  
CEP: 74690-000, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1104/3521-1083.  
Email: [ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com](mailto:ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO  
SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) sob o RG/CPF nº. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: “**A CONSTRUÇÃO MEDIADA DO CONCEITO DE LUGAR: UM ESTUDO DE CASO**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Maria do Carmo Godoi** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso do (a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável \_\_\_\_\_



1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

Nota: O presente Termo terá duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra via com o (a) participante da pesquisa.

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**CONSTRUÇÃO MEDIADA DO CONCEITO DE LUGAR: UM ESTUDO DE CASO**” sob orientação do professor Dr. Elson Rodrigues Olanda do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal de Goiás.

Meu nome é **Maria do Carmo Godoi**, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se o/a Sr./Sra aceitar que seu/sua filho (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

A pesquisa pretende investigar “*como a representação cartográfica do espaço de vivência pode potencializar a construção do conceito geográfico de lugar, nas aulas de Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e qual sua contribuição para o desenvolvimento crítico-reflexivo de pensar o espaço geográfico*”, no 3<sup>a</sup> ano, turmas A e B, do Ensino Fundamental I, turno matutino, da Escola Estadual Belarmino Essado, no município de Inhumas/Goiás. Em tempo, a pesquisa tem também como objetivos: promover o estudo do lugar de vivência e/a sua representação gráfica/cartográfica; desenvolver habilidades e competências para leitura, representação e intervenção crítica no espaço geográfico.

Serão utilizados na pesquisa questionários semiestruturados, entrevistas e produção de desenhos gráficos. Neste caso deixo claro que serão obtidas cópias gravadas da conversa e, também, captadas imagens. Assim, esclareço ainda sobre a necessidade de permissão de uso das mesmas:

Permito a divulgação da imagem de meu/minha filho (a) nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a divulgação da imagem de meu/minha filho (a) nos resultados publicados da pesquisa.

A pesquisa oferecerá riscos mínimos, no máximo algum tipo de constrangimento durante a entrevista; ela tem caráter voluntário e não apresentam nenhum tipo de remuneração durante ou após a aplicação dela; e, se porventura, existirem eventuais danos aos participantes decorrentes do desenvolvimento da pesquisa estes serão indenizados pela pesquisadora. As informações dos participantes serão mantidas em sigilo e os resultados serão tratados como um todo para a divulgação deste estudo sem a identificação dos participantes.

Garanto, também, sua expressa liberdade de se recusar a responder questões que lhe causarem constrangimento em entrevistas e questionários, e a sua expressa liberdade de recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A pesquisa se desenvolverá no horário das reuniões, tanto nos momentos de reflexões, de construções de planos de aula como também no horário das aulas. Como benefício para os participantes, o trabalho propõe: a produção de uma sequência didática, como recurso didático pedagógico que propicie aos alunos refletirem criticamente sobre o espaço geográfico.

Os dados fornecidos, bem como a identidade dos participantes, não serão publicados ou expostos por qualquer razão sem o devido consentimento e serão mantidos em sigilo até a

devida autorização. Todos os procedimentos seguirão os princípios éticos observados na resolução nº 466, do CNS (Conselho Nacional de Saúde) que rege as pesquisas que envolvem seres humanos no país.

É importante esclarecer que os (as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisadora. As professoras serão informadas por meio de uma reunião previamente agendada. Sua colaboração é fundamental, mas, para isso, necessitamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado.

Esclareço ainda, que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **godoi\_mc@hotmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)9867333. Ao persistirem as dúvidas *sobre os direitos* como participante desta pesquisa, poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso do (a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável \_\_\_\_\_

---

*Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG*  
Campus Samambaia (Campus II), Avenida Esperança, S/N – Caixa Postal 1131.  
CEP: 74690-000, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1104/3521-1083.  
Email: [ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com](mailto:ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**

**1ª VIA ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) sob o RG/CPF nº. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: **“A CONSTRUÇÃO MEDIADA DO CONCEITO DE LUGAR: UM ESTUDO DE CASO”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Maria do Carmo Godoi** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso do (a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável \_\_\_\_\_



1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

Nota: O presente Termo terá duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra via com o (a) participante da pesquisa.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O ESTUDO DO LUGAR E SUA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA/CARTOGRÁFICA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARIA DO CARMO GODOI			
6. CPF: 427.074.801-00	7. Endereço (Rua, n.º): RUA 06 SETOR TEODORO ALVES QD. 19 LT.10 INHUMAS GOIAS 75400000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 62986357333	10. Outro Telefone:	11. Email: godoi_mc@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>16 / 02 / 2017</u> <span style="float: right;"><u>Maria do Carmo Godoi</u> Assinatura</span></p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Goiás - UFG	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CEPAE / UFG	
15. Telefone: (62) 3521-1023	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Alcir Horácio da Silva</u> CPF: <u>652.748.877-04</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Diretor</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>16 / 02 / 2017</u> <span style="float: right;"><u>Alcir Horácio da Silva</u> Assinatura</span></p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

*rot. Dr. Alcir Horácio da Silva*  
Diretor do CEPAE/UFG  
Port. Nº 2204 de 02/07/2014  
Mat. SIAPE 01127040

## ANEXO B – CARTA DE ANUENCIA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



## CARTA DE ANUÊNCIA

Senhor subsecretário,

Requeremos a autorização para **Maria do Carmo Godoi**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – Nível Mestrado Profissional, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, realizar pesquisa na **Escola Estadual Belarmino Essado**, *locus* de sua pesquisa, sendo aluna por mim orientada.

Na pesquisa intitulada **“O ESTUDO DO LUGAR E SUA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA/CARTOGRÁFICA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO”**, a mestranda pretende investigar *“Como a construção do conceito de lugar e sua representação gráfica/cartográfica, nas aulas de Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, pode contribuir para o desenvolvimento crítico-reflexivo de pensar o espaço geográfico”*, no 3º ano, turmas A e B, do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Belarmino Essado, no município de Inhumas/GO.

Salientamos a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE/GO e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, como forma de incentivar a criança a observar e analisar situações ou fenômenos que ocorrem no seu dia a dia, para que possa construir conceitos geográficos. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes termos, solicitamos e aguardamos deferimento.

Inhumas, 16 de fevereiro 2017.



---

Orientador responsável pelo projeto – **Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda**



---

Pesquisadora Responsável – **Maria do Carmo Godoi**

Concordamos com a solicitação      ( ) Não concordamos com a solicitação



---

**Prof. Marcelo Ferreira de Oliveira**

Subsecretário Estadual de Educação – Regional Metropolitana de Goiás

## ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Escola Estadual Belarmino Essado*, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“O ESTUDO DO LUGAR E SUA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA/CARTOGRÁFICA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO”**, coordenado pela pesquisadora *Maria do Carmo Godoi*, orientado pelo Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda, na **Universidade Federal de Goiás**.

Na pesquisa, a mestrandia pretende investigar “como a construção do conceito de lugar e sua representação gráfica/cartográfica, nas aulas de Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, pode contribuir para o desenvolvimento crítico-reflexivo de pensar o espaço geográfico”, no 3º ano, turmas A e B, do Ensino Fundamental I, turno matutino, no município de Inhumas/GO.

A Escola Estadual Belarmino Essado, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de abril a setembro de 2017.

Declaramos ter ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável, com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes por ela recrutados.

Inhumas, 14 de fevereiro de 2017

**Assinatura/Carimbo da responsável pela instituição pesquisada**

*Neila Maria Ferreira Alves*  
Diretora  
Escola Estadual Belarmino Essado,  
Portaria N.º 0768/2013

*Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG*  
Campus Samambaia (Campus II), Avenida Esperança, S/N – Caixa Postal 131.  
CEP: 74690-000, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1104/3521-1083.  
Email: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com