

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - Fe**  
**Curso de Pedagogia**

**Jéssica Alves de Cena**

**A importância do ensino de Geografia para a construção  
da representação do espaço em criança do 4º ano do  
Ensino Fundamental**

**Brasília, 2014**

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - Fe**  
**Curso de Pedagogia**

**A importância do ensino de Geografia para a construção  
da representação do espaço em criança do 4º ano do  
Ensino Fundamental**

**Jéssica Alves de Cena**

Monografia apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela  
Faculdade de Educação (FE) da Universidade de  
Brasília (UnB) sob orientação da Professora Doutora  
Cristina Maria Costa Leite.

**BRASÍLIA, 2014**

**CENA, Jéssica Alves de. A importância do ensino de Geografia para a construção da representação do espaço em criança do 4º ano do Ensino Fundamental, Brasília – DF, Junho de 2014. 100 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.**

**Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.**

**FE/UnB**

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - Fe**  
**Curso de Pedagogia**

**A importância do ensino de Geografia para a construção  
da representação do espaço em criança do 4º ano do  
Ensino Fundamental**

**Jéssica Alves de Cena**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite

Banca:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emília Gonzaga de Souza

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Farah Cavaton

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Antônio Fávero Sobrinho (Suplente)

*“A análise da realidade social através da escola só é possível quando respeitamos o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem, as particularidades, inclusive as subjetividades de quem aprende”.*

*Castrogiovanni.*

*Dedico esse trabalho aos meus pais,  
Maria e Raimundo Cena, por me oferecerem  
Amor e apoio incondicional.*

## **Agradecimento**

Agradeço primeiramente a Deus, que é quem me sustenta todos os dias e tem me dado forças e sabedoria para chegar até aqui. A Ele, pois, seja dada a honra, a glória, o poder e a majestade para sempre.

Aos meus pais Maria e Raimundo Cena, por terem empenhado suas vidas em favor de realizar os meus sonhos e de meu irmão, por serem meus financiadores, por me cederem os ombros para eu chorar nos momentos de tensão e angústia, especialmente durante minha graduação. Amo vocês!

Ao meu irmão Thiago Cena, ainda que de maneira distorcida sempre me apoia e me encoraja a seguir em frente quando penso em desistir de algo. “É ‘nóis’ Thica!”

Ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a todos que fizeram parte do mesmo, desde os alunos das escolas, colegas universitários, professoras supervisoras até a coordenação, que me proporcionaram experiências de aprendizagem que certamente contribuiram para minha atuação como profissional da Educação.

A minha querida orientadora Cristina Maria Costa Leite, que foi parte fundamental para que este trabalho acontecesse.

## Resumo

A pesquisa aqui descrita foi motivada a partir de observações feitas dentro do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia, leituras e discussões geradas na disciplina Educação em Geografia e, objetivou analisar o processo de representação espacial de quatorze crianças do 4º ano do Ensino Fundamental por meio do desenho. Além disso, buscou apresentar as relações entre alfabetização geográfica e as práticas socioespaciais cotidianas, para ressaltar a importância da Geografia na educação básica, uma vez que essa área do conhecimento tem importantes contribuições ao desenvolvimento da percepção espacial, cartografia e, em consequência, ao próprio processo de leitura do mundo. Desse modo com base nas orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos anos 2009 a 2013 para a disciplina de Geografia era esperado que nos desenhos “quem sou eu? Minha casa, minha escola e trajeto casa-escola” os sujeitos tivessem familiarizados com conceitos como: orientação, coordenação de pontos de vistas, proporcionalidade, lateralidade. Verificamos que muitos dos “erros” evidenciados pelos sujeitos, decorrem da dificuldade inerente ao nível de compreensão da realidade em que as crianças envolvidas se encontram e da forma como a escola trabalha os conceitos relativos a noção de espaço e sua representação. Infelizmente muitos docentes não dão importância ao aprendizado espacial, desconsiderando o como instrumento necessário à vida dos estudantes, como domínio de conceitos e de referenciais espaciais para deslocamento e ambientação, e ainda coopera para que os sujeitos tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social.

**Palavras-chave:** Desenho, Representação espacial, Alfabetização Geográfica.



## Resume

La investigación descrita aquí fue motivada a partir de observaciones realizadas en el Programa de Iniciación a la Docencia (PIBID) Pedagogía, lecturas y discusiones generadas en las clases de Educación en Geografía y he tenido como objetivo analizar el proceso de la representación espacial de catorce niños del 4º año de la educación básica a través del dibujo. Por otra parte, hemos tratado de evaluar la relación entre la alfabetización geográfica y las prácticas socio-espaciales de todos los días, para destacar la importancia de la geografía en la educación básica, ya que este campo tiene importantes contribuciones al desarrollo del espacio, la percepción cartografía y, por tanto, con el proceso de lectura en el mundo. Así, con base en los Directrices curriculares de la Secretaría de Educación del Distrito Federal Estado en los primeros años de la escuela primaria, los años 2009 a 2013 para la disciplina de la geografía se esperaba que los dibujos "¿Quién soy? Mi casa, mi escuela y la trayectoria de la escuela a casa " los sujetos estaban familiarizados con conceptos como: la orientación, la coordinación de puntos de vista, la proporcionalidad, la lateralidad. Hemos encontrado que muchos de los "errores" evidenciadas por el tema, son el resultado de la dificultad inherente en el nivel de comprensión de la realidad en la que los niños están involucrados y cómo funciona la escuela de los conceptos relacionados con la noción de espacio y su representación. Por desgracia, muchos profesores no dan importancia al aprendizaje espacial, despidiendo como una herramienta necesaria para la vida del estudiante, tales como los conceptos de dominio y marcos para desplazamiento espacial y el ambiente, e incluso colabora para que los sujetos tienen una visión consciente y crítica de su espacio social .

**Palabras clave:** Dibujo, representación espacial, alfabetización geográfica.

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>16</b>
<b>Memorial</b> .....	<b>18</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>22</b>
<b>Capítulo 1 – Referencial Teórico</b> .....	<b>24</b>
1.1 Geografia Escolar: Um Breve Histórico .....	24
1.2. As “diferentes Geografias” .....	27
1.2.1 A Geografia tradicional .....	28
1.2.2 A Geografia Marxista (Crítica) .....	28
1. 2.3 Geografia sócio construtivista .....	30
1.3. “Alfabetização Geográfica” .....	32
1.4. O processo de construção espacial na criança .....	37
1. 4.1 As relações espaciais .....	39
1. 5. Representação do espaço .....	41
1. 5.1 As fases de Luquet na teoria de Piaget: .....	43
<b>Capitulo 2 – Metodologia</b> .....	<b>46</b>
2.1 O espaço da pesquisa .....	46
2.1.1 Participantes .....	47
2.1.2 Instrumentos e Materiais .....	48

2.1.3 Procedimentos de Construção de Dados .....	48
2.1.4 Procedimentos de Análise dos resultados .....	51
<b>Capítulo 3: Apresentação e análise dos resultados .....</b>	<b>53</b>
3.1 Sistematização das informações contidas nos desenhos .....	53
3.2 Discussão .....	87
<b>Capítulo 4: Considerações finais .....</b>	<b>92</b>
<b>Referências .....</b>	<b>95</b>

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Expectativas de aprendizagem para o espaço representado, nas orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para os anos 2009-2013.....	50
Tabela 2: Síntese Diagnóstica .....	59
Tabela 3: Conclusão geral por desenho.....	61

## Lista de Figuras

Figura1: Malha Viária Varjão do Torto DF.....	45
Figura 2:Ilustração do esquema corporal usando os referenciais elementares .....	48
Figura 03: Desenho Quem sou eu? - Sujeito 1 .....	53
Figura 04: Minha Casa - Sujeito 1 .....	54
Figura 05: Minha Escola - Sujeito 1 .....	54
Figura 06: Trajeto Casa-Escola - Sujeito 1.....	55
Figura 07: Desenho quem sou eu? - Sujeito 2 .....	56
Figura 08: Desenho Minha Casa - Sujeito 2 .....	56
Figura 09: Desenho Minha escola - Sujeito 2 .....	57
Figura 10: Desenho Trajeto Casa-escola - Sujeito 2 .....	57
Figura 11: Quem sou eu? - Sujeito 3 .....	58
Figura 12: Desenho Minha Casa - Sujeito 3 .....	58
Figura 13: Desenho Minha Escola - Sujeito 3 .....	59
Figura 14: Desenho Trajeto casa-escola - Sujeito 3 .....	59
Figura 15: Desenho Quem sou eu? - Sujeito 4 .....	60
Figura 16: Desenho Minha Casa - Sujeito 4 .....	60
Figura 17: Desenho Minha Escola - Sujeito 4 .....	61
Figura 18: Desenho Trajeto casa-escola - Sujeito 4 .....	61

Figura 19: Desenho Quem sou eu? - Sujeito 5 .....	62
Figura 20: Desenho Minha Casa - Sujeito 5 .....	62
Figura 21: Desenho Minha escola - Sujeito 5 .....	63
Figura 22: Desenho Trajeto casa-escola - Sujeito 5 .....	63
Figura 23: Desenho Quem sou eu? - Sujeito 6 .....	64
Figura 24: Minha Casa - Sujeito 6 .....	64
Figura 25: Minha Escola – Sujeito 6 .....	65
Figura 26: Trajeto casa-escola – Sujeito 6 .....	65
Figura 27: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 7 .....	66
Figura 28: Desenho Minha Escola – Sujeito 7 .....	66
Figura 29: Desenho Minha Escola – Sujeito 7 .....	67
Figura 30: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 7 .....	67
Figura 31: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 8 .....	68
Figura 32: Desenho Minha casa – Sujeito 8 .....	69
Figura 33: Desenho Minha escola – Sujeito 8 .....	69
Figura 34: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 8 .....	70
Figura 35: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 9 .....	70
Figura 36: Desenho Minha Casa – Sujeito 9 .....	71
Figura 37: Desenho Minha Escola – Sujeito 9 .....	71
Figura 38: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 9 .....	72

Figura 39: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 10 .....	72
Figura 40: Desenho Minha Casa – Sujeito 10 .....	73
Figura 41: Desenho Minha Escola – Sujeito 10 .....	73
Figura 42: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 10 .....	74
Figura 43: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 11.....	75
Figura 44: Desenho Minha Casa – Sujeito 11.....	75
Figura 45: Desenho Minha Escola – Sujeito 11.....	76
Figura 46: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 11.....	76
Figura 47: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 12 .....	77
Figura 48: Desenho Minha Casa – Sujeito 12.....	78
Figura 49: Desenho Minha Escola – Sujeito 12.....	78
Figura 50: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 12.....	79
Figura 51: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 13.....	79
Figura 52: Desenho Minha casa – Sujeito 13.....	80
Figura 53: Desenho Minha escola – Sujeito 13.....	80
Figura 54: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 13.....	81
Figura 55: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 14.....	81
Figura 56: Desenho Minha casa – Sujeito 14.....	82
Figura 57: Desenho Minha escola – Sujeito 14.....	82

Figura 58: Mistura de perspectivas.....88

Figura 59: “Minha Casa” .....89



## **Apresentação**

Por três anos estive inserida no Programa de Iniciação à Docência/PIBID de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), cujo objetivo é incentivar a formação, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade na educação básica e proporcionar aos futuros professores a relação teoria e prática, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

Durante este tempo vivenciei a realidade de duas escolas públicas do Distrito Federal, observando e intervindo crítica e reflexivamente em seu cotidiano. Todavia, após leituras e discursões geradas na disciplina de Educação em Geografia, pude constatar que durante esse período presenciei nada ou pouco da prática do ensino de Geografia.

Infelizmente o descaso com a Geografia, principalmente nos anos iniciais, é corriqueira em nossas escolas e tal constatação motivou-me a investigar, ainda que de forma superficial, quais os fatores que levam os professores ignorarem o ensino dessa área do conhecimento e quais são as prováveis consequências de tal abandono, notadamente no que se refere ao desenvolvimento da noção espacial nas crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar sobre a importância do papel da Geografia na educação básica, uma vez que se deve considerar esse nível de ensino como um todo. Para tanto, busca-se refletir sobre o papel da Geografia na escola, em especial no Ensino Fundamental, no momento do processo de alfabetização.

Nesse momento, ímpar na formação, também são estabelecidos os processos que contribuem para a leitura do mundo. Assim, por meio da Geografia, que propõe a leitura do espaço, que contém as marcas da vida da humanidade, se aprende a ler o mundo. Por conseguinte, sua importância é inconteste e justifica a inserção de conteúdos e objetivos para os anos iniciais de escolarização, para desenvolver as habilidades que permitirão aquela leitura do mundo, fundamental à construção da noção de cidadania.

Dessa forma este trabalho se organiza em cinco partes principais. A primeira é o memorial, em que resumo minha trajetória acadêmica até a escolha do tema desta pesquisa. A segunda parte trata da fundamentação teórica, em que se apresenta aspectos da educação geográfica, tais como o resumo de seu histórico e seu papel nos anos iniciais do ensino fundamental. A terceira é a apresentação da metodologia utilizada, já a quarta parte é a análise e discussão dos dados e a quinta e última parte, trata de algumas considerações finais sobre o trabalho.

## Memorial

Eu sou Jéssica Alves de Cena, nasci no dia quatorze de fevereiro de mil novecentos e noventa e três na cidade de Brasília. Sou filha de pais nordestinos, e são estes os bens mais preciosos que tenho na vida. Fui filha única até os três anos, quando ganhei um irmãozinho, que hoje está com dezoito anos. Aos dois anos fui morar na Região Administrativa do Varjão, onde vivo até hoje

Sou uma pessoa tímida, gosto de ajudar quem precisa, meus amigos dizem que sou ótima conselheira e as vezes pareço ser mais velha do que realmente sou, por ser muito responsável com aquilo que me é designado, por isso hoje tendo ser um pouco menos rígida e exigente. Sou uma pessoa calma com relação a minhas decisões, porém muito estressada no meu dia a dia, principalmente quando alguém mexe nas minhas coisas. Mas se tem algo que amo é ouvir e cantar música, pois, me ajuda a esquecer dos meus problemas e a relaxar.

Iniciei minha vida escolar aos cinco anos no Jardim de Infância II tendo como professora a Tia Telma, na Creche escola Tia Angelina. Lembro-me que tinha uma enorme vontade de ir para escola, assim como a maioria das crianças de 5 anos, então, no meu primeiro dia, não me incomodei em ficar na escola, ao contrário minha mãe diz que ela chorou, por eu ter logo que chegado a 'deixado ela de lado' e ido me enturmar com as outras crianças. Passei dois anos nessa escola, tenho alguns fleches de lembranças como uma apresentação da "Linda Rosa Juvenil" que ensaiei muito para apresentar e no dia, quase não consegui chegar a tempo e entrei no palco chorando, porque quando cheguei achei que todos já haviam apresentados. Lembro-me também de uma colega que sempre pedia um pouco do meu suco e acabava tomando ele todo.

Aos seis anos cursei o Jardim de Infância III, com a Tia Lica, foi um ano inesquecível, afinal foi quando aprendi a ler e escrever, e graças a professora que era uma pessoa excepcional, começou a brotar o desejo de um dia me tornar 'professora de crianças'.

Dessa fase de pré-escola não tenho muitas recordações quanto a sala de aula, mas sei que sempre tive uma boa relação com minhas professoras e toda equipe escolar. Até hoje tenho contato com elas e amo quando nos encontramos, elas elogiam como eu era focada, comportada e estudiosa. Quando passei no vestibular

da UnB foram, depois da minha família, as pessoas que mais me apoiaram na decisão de fazer pedagogia, por isso Tia Lica e Tia Telma são as minhas eternas professoras.

Aos sete anos sair da Creche Escola Tia Angelina e fui para Escola Classe do Varjão, onde estudei por três anos. Na primeira série tive uma ótima professora, Tia Fátima, uma senhora muito carinhosa, não consigo me lembrar de fatos muito marcantes. Na segunda série, minha professora era a Conceição, porém ela passou por um problema de saúde e mais faltava do que ia as aulas, foi um ano que perdi muita matéria o que me prejudicou nas series seguintes. Na terceira série, foi um ótimo ano, encontrei amizades que trago até hoje. Tive duas professoras, até o meio do ano fui aluna da Ariane, lembro que foi por causa dela que fiz minha mãe comprar meu primeiro salto, pois achava lindos os sapatos dela. Depois dela a professora Josiane assumiu minha turma, essa não dava moleza, ela correu atrás do prejuízo, pois estávamos muito atrasados em conteúdo. Logico que não foi possível ver tudo o que precisávamos por isso à professora Josiane decidiu seguir a turma na quarta série para dar prosseguimento ao conteúdo.

Porém na quarta série eu mudei de escola fui para Escola Classe 306 Norte, acho que foi um dos anos que mais estudei, pois por não ter tido uma boa segunda e terceira série, na quarta estava com muitos déficits, a professora Roselita, foi uma amor sempre me dando uma atenção especial, orientando meus pais quanto a aulas e reforço. A quarta série foi um ano difícil, mas também foi o ano muito importante, porque aquela sementinha que tinha começado a brotar no Jardim de Infância floresceu e eu decidi que queria fazer o mesmo trabalho que a professora Roselita, ou seja, decidi que me tornaria uma pedagoga.

Quinta e sexta séries continuei na mesma escola, agora com vários professores. Desses dois anos destaco cinco professores: professor Leonardo de educação física, acho que eu era uma das pouquíssimas que gostavam dele, pois ele era bastante rígido, exigia muita disciplina, trabalhos escritos, diários de bordo. Também tinha as professoras Dora e Cristina de Língua Portuguesa e Inglês, eram ótimas, até hoje me lembro de suas aulas com uma ótima sensação e o pouco de inglês que sei se deve a essa época. A professora Viviane de matemática da quinta série, essa ficou marcada por ter chamado minha mãe para contar que eu quase não falava em sala e isso a deixava preocupada. O último professor que quero destacar dessa fase foi o professor Gérman de matemática da sexta série, um equatoriano,

com um forte sotaque castelhano foi um professor que me marcou de forma negativa. Acho que nunca senti tanto medo de ir para um lugar como sentia ao ir às aulas de matemáticas, os momentos de verificação da tabuada eram horríveis, até hoje tenho um sentimento triste quando lembro que nunca consegui chegar até a tabuada do doze em dois minutos cronometrados como ele sugeria.

Na sétima e oitava série fui estudar no centro de ensino fundamental 104 norte. Nos dois anos fiquei nas mesmas turmas e com os mesmos professores. Mas nessa escola passei por dois dos momentos mais complicados da minha vida. Por incrível que possa parecer no início de cada ano fiquei afastada praticamente o primeiro bimestre inteiro, por problemas de saúde causados por um defeito congênito, mas encontrei um apoio tão grande em meus professores e colegas, que hoje vejo-os como parte fundamental de minha recuperação. Mas de todos esses professores existiu uma que foi a melhor de todas, a professora de matemática Vera Lucia, não consigo me lembrar o porquê mas sei que por algum motivo sempre a admirei mais do que os outros.

Finalmente cheguei ao ensino médio fui estudar no Centro de Ensino Asa Norte - CEAN, foram dois anos e meios maravilhosos, vivi emoções intensas e inesquecíveis. Hoje, olhando para essa época gosto de brincar que ali foi um estágio para a UnB, pois tinha professores de todos os estilos, com todos os métodos. Uns como Donizete que subiam em cima da mesa puxava o cinto de sua calça para explicar física, outros companheiros como a Andreia que levava uma galera para comer brigadeiro em sua casa, ou elétricos como o Peter, inesquecíveis como o João e o Daniel, que depois de estar na UnB me ajudou em trabalhos me fornecendo referencial teórico e imagens, outros assustadores e marcante como o Sidney que foi o primeiro professor a me expulsar de sala de aula, até hoje quando o encontro na rua desvio o olhar, pois tenho a sensação de que ele vai levantar o dedo e dizer: “- Ei, você menina fora da minha sala” e tantos outros professores indiferentes, que foram apenas professores não deixando marcas tão profundas.

Em 2009, comecei a trabalhar realizando estágio durante um ano na Xerox dos professores da FE, foi uma etapa extremamente importante na vida, principalmente por ter tido um peso no fato de no meio do terceiro ano ter conseguido passar no segundo vestibular de 2010 na UnB para o curso de Pedagogia, um dos melhores momentos que levarei para sempre em minha memória, pois, nunca havia imaginado

que seria aprovada no meu primeiro vestibular mesmo sem ter concluído o terceiro ano do ensino médio. Foi um momento feliz, pois foi onde comecei a escrever o caminho da minha vida profissional mesmo que com uma tristeza por deixar grandes amigos que hoje seguem caminhos diferentes.

Durante os quatro anos que passei na Universidade sorrir, chorei de alegria, de tristeza, de raiva, conheci professores que eram profissionais e pessoas excepcionais outros nem tanto para a minha subjetividade

Estagiei durante um ano na secretaria do curso de pedagogia a distância onde aprendi muito, tanto pessoal quanto profissionalmente. Saí da secretaria quando passei no processo de seleção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, em que permaneci durante três anos.

O PIBID foi algo de extrema importância para minha vida profissional, pois foi através dele que pude observar, como se dão alguns processos dentro de sala de aula, pude aprender como me comportar diante de determinada situação, foi o PIBID que me ensinou o que é ser professora.

Durante os meus três anos de PIBID acompanhei duas realidades distintas, uma na escola classe 405 Norte, onde realmente entendi o que é, como é e quão difícil é trabalhar com ensino especial. Outra na escola classe Varjão uma escola que eu já havia estudado e voltei para o ambiente com outro olhar.

E foi a partir das observações feitas dentro do PIBID e das reflexões nas aulas de Educação em Geografia com a professora Cristina Maria Costa Leite, que resolvi escolher o tema do meu trabalho final de curso.

Nesse momento de conclusão de curso, tenho muitas dúvidas sobre o que fazer profissionalmente em minha vida. Algumas experiências diminuíram a chama da docência que existia dentro de mim, mas por outro lado não consigo me ver realizando outra coisa, por isso acho que preciso refletir um pouco mais para não me tornar uma profissional infeliz, como muitos e muitas que encontramos por aí.

## Introdução

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, foi motivado a partir de observações feitas dentro do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) de Pedagogia, leituras e discussões geradas na disciplina Educação em Geografia, que desencadearam a constatação de que quase nada existe de termos de Geografia nos anos iniciais de escolarização.

A partir dessa constatação, optou-se por investigar a questão. Nesse sentido, pretende-se identificar como ocorre a alfabetização espacial, ou seja, a construção de noções básicas de localização/orientação/, representação espacial e a consequente compreensão da estrutura do espaço, por crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, numa escola que pouca atenção confere a Geografia enquanto componente curricular. Por tanto o objetivo principal dessa pesquisa é analisar o processo de representação espacial de crianças do ano citado, por meio de desenhos. Além disso, busca-se apresentar as relações entre alfabetização geográfica e as práticas socioespaciais cotidianas, para ressaltar a importância da Geografia na educação básica, uma vez que essa área do conhecimento, tem importantes contribuições ao desenvolvimento da percepção espacial, a alfabetização cartográfica e, em consequência, ao próprio processo de leitura do mundo. Acreditamos que a alfabetização vai muito além do ensinar os códigos da língua, pois a leitura e interpretação desses códigos são consequências do saber ler o mundo. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, que traz em si todas as marcas da vida da humanidade. É por isso que se devem ter conteúdos e objetivos que envolvam o espaço nos anos iniciais da educação, pois a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Trata se da possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo e escrever, aprendendo a escrever o mundo.

Ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas, por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa ou pelo mapa, embora este instrumento seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído dia a dia, expressando tanto as utopias como os limites

que são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço é compreender que as paisagens que se veem são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola.

Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino da Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a Geografia como um componente curricular significativo, presente em toda a educação básica. Mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino da Geografia, ou seja, de quais objetivos cabem a ela alcançar, em especial no Ensino Fundamental, no momento do processo de alfabetização, já que acreditamos que a referida disciplina deve cooperar para a construção da noção e representação do espaço na criança. Para Castrogiovanni (2000) muitas crianças saem dos anos iniciais sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia a alfabetização geográfica.



## Capítulo 1: Referencial Teórico

A Geografia Escolar tem passado por um momento de discussão, em relação às propostas de reorganização curricular, principalmente em decorrência dos documentos oficiais que legislam sobre educação e ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além da necessidade de adequação aos preceitos legais vigentes há, também, as especificidades do contexto contemporâneo, que imputam à escola e a escolarização, em geral, e a Geografia, em particular, novos desafios, entre os quais se destaca a superação da Geografia considerada tradicional e suas possíveis alternativas de enfrentamento e, ainda, uma resignificação de seu papel no contexto da Educação Básica. Segundo Cavalcanti (2012) nessa discussão está, de um lado, aqueles que buscam consolidar um projeto de ensino oficial e de outro, a resistência a esse projeto, que busca investigar modos de ensino autônomos e alternativos para trabalhar com a Geografia.

Para entender como essas discussões influenciam ou já influenciaram o ensino de Geografia, é necessário rever o histórico da Geografia Escolar no Brasil e as concepções pedagógicas que a rege.

### 1.1 Geografia Escolar: Um Breve Histórico

A educação brasileira foi oficialmente instituída com a chegada dos padres jesuítas, que não conceberam a Geografia no seu currículo escolar, na condição de disciplina independente. Nesse sentido, os conteúdos relativos aos conhecimentos geográficos se davam em conexão com a aprendizagem da leitura e em comentários dos autores clássicos:

Nos primórdios da Educação Brasileira não existia uma Ciência Geográfica, nem tampouco uma Geografia Escolar, mas existiam saberes considerados geográficos, que permeavam alguns conteúdos e atividades. Do mesmo modo, não existia uma Geografia Científica, mas haviam conhecimentos geográficos sendo produzidos, em consonância com as necessidades de ocupação do território. Por um lado, os conhecimentos geográficos eram construídos cotidianamente, por meio das práticas relativas ao processo de sobrevivência, onde se inclui a aprendizagem de ofícios, por exemplo, e ainda

não se constituíam em conteúdos formais. Eram, portanto, aplicados ao processo de ocupação física do território e constituíam um arcabouço de saberes relativos ao conhecimento do mundo natural. Por outro, consistiam em saberes organizados formalmente, notadamente no que se refere às descrições sobre os aspectos físicos da paisagem, em um território em franco processo de ocupação, onde era necessário identificar quais eram e onde estavam os recursos naturais passíveis de exploração econômica (LEITE, 2013, p.2).

Dois séculos e meio depois da instituição da escolarização por meio dos jesuítas, apenas em 1832, a Geografia passa a fazer parte do currículo apresentado pelo *Ratio Studiorum*, como disciplina secundária, mas autônoma. O papel destinado ao ensino de Geografia, nesse período, era o de apenas oferecer uma cultura geral aos alunos. Ensinava-se através de um modelo de Geografia pautado na descrição e enumeração da Geografia produzida por outros povos, característica marcante assumida por esta disciplina no Brasil (Pessoa, 2007)

Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, o ensino de Geografia adquiriu maior importância na educação formal do país. Nessa ocasião a responsabilidade da ciência geográfica, de base positivista, era a identificação dos recursos naturais e humanos existentes no território e a sua decorrente descrição, inventário, quantificação, classificação, localização, inclusive em representação cartográfica e como resultado, a produção científica da época gera um acervo significativo de compêndios enciclopédicos sobre o território. A Geografia Escolar, nesse contexto, reproduz essa perspectiva, ao ensinar as características principais dos territórios. Assim, é a partir daí que se dissemina o processo de memorização dos nomes e conceitos associados às características físicas e humanas das paisagens, como o elemento primordial das aulas de Geografia. No período republicano, o sistema nacional de educação passou por algumas reformas que influenciaram no desenvolvimento da Geografia Escolar no país. Em 1890, na primeira reforma educacional sobre o ensino de Geografia, ficou estabelecido que o mesmo seria ministrado em todas as sete séries do ensino secundário integral. (Pessoa, 2007)

A segunda reforma educacional ocorreu em 1901, reduziu as aulas de Geografia para os três primeiros anos do ensino secundário integral. A terceira reforma educacional, executada em 1911, fez com que curso secundário passasse de sete para seis anos, cabendo a Geografia a participação nas três primeiras séries,

com carga horária de três horas semanais em cada uma delas. A quarta reforma a ser implantada durante a república foi em 1915. Nessa destaca-se a redução do curso secundário de seis anos para cinco anos de duração. Em relação ao ensino de Geografia, essa reforma o desvalorizou em relação a reforma anterior, pois a disciplina passou a ser ministrada apenas nos dois primeiros anos do curso secundário.

Segundo Pessoa (2007) mesmo já tendo passado quase um século de institucionalização da Geografia no currículo escolar brasileiro o que sobressaía era o ensino puramente verbalista, livresco, desenvolvido por meio de recitação e avaliado através de exames, que exigiam da memória a reprodução das lições ao pé da letra.

Posteriormente, nos anos 1930 e 1940, marcados principalmente pela Revolução de trinta e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, importantes transformações ocorreram no sistema educacional brasileiro, resultando numa importância, até então, nunca vista desde a institucionalização da educação no Brasil. A reforma de 1930 é considerada uma das mais importantes na história da renovação da educação brasileira. No decorrer dessa, o ensino de Geografia passa a constar, novamente, em todas as cinco séries do curso fundamental, como ocorrera durante a primeira reforma. (Pessoa, 2007)

No ano de 1934, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, foi criado o primeiro curso de formação superior em Geografia incorporando todos os preceitos ideológicos vigentes. Em consequência, a Geografia Escolar se torna um instrumento a serviço da criação/consolidação de uma identidade nacional, principalmente pela exaltação dos recursos naturais do país. (LEITE,2012)

Esse foco nos recursos naturais do território, em virtude dos princípios positivistas incorporados à produção científica da área, fez com que a Geografia Escolar omitisse a relação sociedade/natureza, na medida em que o homem aparecia como grupo cultural e não na perspectiva social. Nesse sentido, Leite (2012) destaca três explicações para aquela omissão. A primeira é de cunho ideológico. As escolas não poderiam formar mentalidades críticas e sim mentalidades aptas a aceitar passivamente a nova ordem imposta, de mudança radical no padrão de acumulação, de agrário importador, para urbano industrial. A segunda refere-se à necessidade de criação de mão de obra, minimamente escolarizada, para atendimento das

necessidades de reprodução do capital, proporcionadas pela indústria recém instituída. E a terceira refere-se à fundamentação filosófica. No intuito de legitimar-se como ciência, a Geografia enquadrou-se nos pressupostos filosóficos vigentes na ocasião: o positivismo, que como apontado anteriormente, justifica a ênfase na paisagem.

Em 1942 aconteceu a reforma Capanema. Nessa a Geografia esteve incluída no currículo escolar dos quatro anos do ensino ginasial e nos três anos do ensino científico e do clássico. Todavia o ideal de “educar para pátria”, continuava a dominar dentro do ensino de Geografia, mesmo com o advento do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” e os princípios propostos pela Escola Nova de “educar para a sociedade”. Assim, a Geografia ensinada ainda conservava os preceitos da memorização, da exaltação à pátria, da descrição das paisagens, caracterizando o espaço, a ação do homem e a economia como elementos desarticulados, sem nenhuma preocupação em relacioná-los. (Pessoa,2007)

Não há a disciplina educação cívica. Há ensino de matérias que formam o espírito do cidadão, do patriota. Essas matérias serão ensinadas na Geografia e na História do Brasil. [...] Nas finalidades [do ensino de cada disciplina] deve-se apontar sempre o que a disciplina visa dar ao aluno, de um modo geral, e de modo especial o que ela pode fazer para educá-lo para a pátria. Frisar a nota patriótica de cada programa. [...] A educação moral... será principalmente prática, prática de atos de correção, de pureza, de generosidade, de dignidade. ... Resultará do clima da escola, da orientação dos programas, do modo de ensinar e da disciplina escolar (CAPANEMA, apud ROCHA, 1996, p. 275).

Apenas nas décadas de 1960 e 1970 as discussões sobre o tipo de Geografia que estava sendo ministrada nas escolas chegaram ao Brasil.

## **1.2 As “diferentes Geografias”**

As polêmicas que envolvem o ensino de Geografia, principalmente no que tange às tendências pedagógicas que o regem, continuam sendo atuais, mesmo que com outros focos. Desse modo, é interessante perceber como o ensino de Geografia é considerado dentro dessas tendências.

### **1. 2.1 A Geografia tradicional**

Os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, da Geografia de base positivista, aqui considerada como aquela tradicional, constituem a referência mais conhecida, talvez por seu longo período de vigência na história dessa ciência – 100 anos - .Nesse sentido, Essa geografia tradicional é aquela que, segundo Leite(2012), circunscreve todo trabalho geográfico ao domínio da aparência dos fenômenos, reduz a realidade aos aspectos visíveis da paisagem, compreendendo o relacionamento entre o homem e a natureza de uma forma dual e desconsiderando as relações entre os homens/sociedade, que caracterizam o modo pelo qual a natureza foi apropriada e transformada.

No contexto da escolarização, essa fundamentação filosófica, ocasionou o ensinar de Geografia pretensamente neutro, sendo ministrado de forma descritiva e mnemônica, sem despertar o interesse do educando, notadamente no que se refere ao estabelecimento de relações entre os elementos da paisagem física e humana, analogias ou generalizações. Nas palavras de Neu ( 2012, p. 180)

A Geografia, na perspectiva tradicional, subverte a Geografia Escolar. Os alunos são informados sobre os fatos, onde se distingue a Geografia Física da Geografia Humana, deixando de lado as relações sociais de produção, e a forma como o espaço é alterado e manipulado. Resende (1986) destacou que é preciso ensinar uma Geografia que considere o ser humano como sujeito, que não separe a natureza e a sociedade, perdendo, assim, a noção da totalidade.

Todavia, no mundo pós guerra, em efervescentes transformações, os métodos e teorias tradicionais se tornaram insuficientes para entender e explicar a complexidade que se instaurava e, nessa perspectiva, o método positivista se mostrou insuficiente ao atendimento das demandas que estavam sendo postas na sociedade.

### **1.2.2 A Geografia Marxista (Crítica)**

Por volta da década de 1970, sob a influência dos postulados de Karl Marx, inicia-se um novo momento na Geografia, a partir da proposição de outras fundamentações filosóficas, que não o positivismo. Esse momento de contestação dos princípios positivistas na Geografia, se manifestou, também, pela denúncia da falsa neutralidade do pensamento geográfico oficial, de um lado, e a necessidade de

explicar a ordem social, de outro. Nesse sentido, a superação do positivismo se deu pela adoção da perspectiva do materialismo histórico dialético, como fundamentação filosófica daquilo que se convencionou chamar de Geografia crítica. Essa buscava estudar a sociedade, por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza, para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garante. Desse modo, pode –se afirmar que não se pretendia apenas explicar o mundo, mas transformá-lo. (BRASIL,1997)

Nesse contexto, o ensino passou a contemplar conteúdos políticos, e aderiu-se uma nova forma de interpretar as categorias do espaço geográfico. Contudo, o primeiro contato da geografia com o marxismo, não conseguiu dar conta da relação do homem com a natureza, principalmente por taxar como alienante toda explicação subjetiva ou afetiva da sociedade com a natureza.

...o momento da "geografia radical crítica" deu como produto uma economia política do espaço basicamente. A crítica do trabalho e do homem numa sociedade centrada no conceito de riqueza e do valor articulados ao processo da alienação humana e sua superação numa sociedade socialista, caiu nesse terreno. O discurso plantou-se no âmbito apenas gnosiológico. O plano ontológico do espaço do homem praticamente ficou de lado. E o projeto de renovar e unificar numa totalidade discursiva a geografia ficou no papel. (Moreira, 2004, p. 27)

A despeito dessa dificuldade, pode-se afirmar que essa perspectiva filosófica no âmbito da Geografia Escolar, contribui para que o aluno compreenda e explique o processo de produção do espaço. As categorias do marxismo como modos, meios e relações sociais de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao educando as condições concretas do seu dia a dia na sociedade.

Cavalcanti (2008), afirma que a partir de 1990, o contexto sociopolítico, científico e educacional apontava para uma crise e, ao mesmo tempo, para a necessidade de uma ampliação dos referenciais interpretativos da realidade. Surgiram novos caminhos na investigação sobre o ensino de geografia, e as orientações para o trabalho docente com essa matéria escolar, foram se reconstruindo. Mais do que propostas de ensinar conteúdos críticos, como foi a tônica na década de 1980, começaram a se firmar propostas alternativas para ensinar criticamente conteúdos críticos, não mais embasadas com predominância na perspectiva materialista.

### 1.2.3 Geografia sócio-construtivista

Nesse início de século XXI, uma possibilidade de trabalho no âmbito da Geografia Escolar, se dá por meio do sócio-construtivismo. Fundamentada no materialismo histórico dialético, esse considera o ensino como um processo de construção do conhecimento e nesse contexto, o aluno assume a função de sujeito ativo da aprendizagem, na medida em que essa ocorre em contextos de interação e numa perspectiva dialógica (Cavalcanti,2012).

Tal concepção assinala um novo momento da Geografia Escolar, com repercussão, inclusive, em nível legal. Desse modo, Nas normatizações sobre a educação instituídas na década de 1990,pode-se constatar a influência da concepção construtivista no ensino, como demonstra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), abaixo especificados:

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. (Brasil. 1997, p.37)

Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceptualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. (Brasil. 1997, p.51)

O sócio-construtivismo incorpora a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que parte do pressuposto de que, para que ocorra a aprendizagem deve haver uma interação social. Nesse sentido, os diversos sujeitos envolvidos em uma ação de aprendizagem, de forma dialética, ensinam e aprendem um com o outro, independente do seu grau de escolarização. Cavalcanti (2005), ao explicar as ideias de Vigotski, afirma que há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem. Desse modo, ela conclui que um bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento, por promover situações de interação e aproveitamento das possibilidades relativas à Zona

de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvida por Vigotski(1984, apud Oliveira,2009). Para explicitar como acontece o processo desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, em interação com o outro, que é definida como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI 1984, p. 97 Apud, Oliveira 2009 p.62).

Quando Vygotsky usa o termo desenvolvimento real está se referindo aos conhecimentos já construídos pelo indivíduo, e que podem ser utilizados para a realização de tarefas de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de realização de tarefas, que o sujeito ainda não tem de forma consolidada, mas pode consolidar com a ajuda de um mediador, seja ele um adulto ou um companheiro já capacitado. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal “refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que ainda estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas em seu nível de desenvolvimento real.” (Oliveira, 2009, p. 62). Desse modo, o ensino escolar deve direcionar-se aos processos de interação, interpessoais para contribuir com o desenvolvimento, que pode ser alcançado pelos educandos, por meio das atividades relacionada à mediação pedagógica.

. Nesse sentido, para o ensino de Geografia não deve ser diferente é necessário que sejam explorados os conhecimentos trazidos pelos educandos, para levá-los à compreensão acerca de seu espaço vivido. Muitos professores ficam receosos de ensinar Geografia nos anos iniciais, por acreditarem que a alfabetização da língua escrita e matemática sejam pré-requisitos para a disciplina. Ao pensarem e agirem desse modo, colocam a Geografia em segundo plano, quando houver tempo para trabalhar seus conteúdos afins. No entanto, é preciso ter clareza, de que “O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra.” (Freire, 1990.)

O objetivo da Geografia Escolar não é ensinar uma quantidade de conteúdos acumulados na ciência para conhecimento do aluno, como fim em si mesmo. Ao



contrário, o intuito é trabalhar com esses conteúdos, para que o aluno desenvolva um modo de pensar geográfico. A construção desse pensar exige a apreensão de conceitos, que permitam uma mudança na relação do sujeito com o mundo. A formação desses conceitos pressupõe encontro e confronto entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos. Assim, a utilização dos conceitos cotidianos é fundamental para a alfabetização em Geografia.

### **1.3 “Alfabetização Geográfica”**

No meio acadêmico há uma discussão referente ao uso da terminologia alfabetização cartográfica, para a metodologia de ensinar crianças a ler o espaço e representá-lo em escala local e global, por haver especialistas que acreditam que tal termo é limitador da habilidade de decodificar, e que o ensino de Geografia vai além da simples leitura de mapas.

Não se pretende, nessa pesquisa, aprofundar tal discussão, apenas estabelecer um marco referencial para a utilização da terminologia alfabetização cartográfica, na perspectiva do letramento em Geografia. Nesse sentido, é importante ressaltar, que para alguns autores, apesar de interligados, os dois termos possuem características específicas e distintas. Magda Soares e Marlene Carvalho distinguem ambos os conceitos e afirmam que, até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aparece a ideia de que alfabetizar e letrar.

Segundo Soares (2003) o termo letramento foi inventado em meados dos anos de 1980, em vários lugares do mundo, como Brasil, França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos. É também aproximadamente na mesma época, que surge a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir, apenas, a capacidade de saber ler e escrever. O surgimento do conceito de letramento ligado às competências de leitura e escrita, nos países anteriormente citados, se deu por diferentes objetivos. No Brasil tal termo surgiu vinculado à aprendizagem inicial de leitura-escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de questionamentos sobre o conceito de alfabetização.

Esses questionamentos foram motivados, principalmente, devido ao desenvolvimento das concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística, que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se, desde o início da alfabetização, o chamado analfabetismo funcional. Uma das pesquisas que mais influenciaram esse questionamento foi sobre a psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky(1989) baseada na epistemologia genética de Jean Piaget. A partir dessa pesquisa a língua escrita deixa de ser vista como meros atos de codificação e decodificação de palavras, sílabas e letras, passando a ser concebida como sistema de representação. Estes estudos evidenciaram o caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua.

Soares (2004) afirma que na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados, provavelmente devido ao fato do conceito de letramento ter sua origem na ampliação do conceito de alfabetização. Assim, alfabetizar é ensinar o código e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita, ou seja, é:

o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequências de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (Soares,1998, p. 18).

Desse modo, o letramento é um processo que o indivíduo adquire após o domínio das práticas de leitura e escrita, o qual lhe possibilitará conhecimentos das práticas sócio históricas.

Sabendo que no processo de alfabetização almeja-se formar sujeitos que não sejam simples repetidores de conceitos, mas sujeitos críticos, que compreendam aquilo que lhes foi ensinado e saibam aplicá-lo às situações do cotidiano. Assim, pelos motivos expostos anteriormente, acreditamos que o alfabetizar letrando deva ir além das aulas de Língua Portuguesa, porque nas outras áreas de conhecimento também se lê e se escreve de forma específica. É um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português.

Ao permitir que o sujeito leia e interprete jornais, revistas, livros, tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saiba escrever cartas, bilhetes, mensagens, e-mails sem dificuldade, preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, uma ata, que se divirta através da leitura, sistematize, confronte ideias, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita e da leitura garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, mas na possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas no seu dia a dia dentro e fora da escola, dentro da Língua Portuguesa e também nas outras áreas de conhecimento (FERRO, 2007, p. 07).

Ferreiro sugeriu, (2003), que, no plano conceitual, talvez, a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária. Nesse sentido, seria suficiente a ressignificação do conceito de alfabetização; no plano pedagógico. Por concordar com tal posicionamento utilizamos o termo alfabetização de modo ressignificado, ou seja, como um processo que vai além do ensino do código, o que evidencia a perspectiva do letrar.

Pensar o ensino de Geografia a partir de sua função alfabetizadora é articular a leitura do mundo à leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural que permita os educandos ler, escrever e pensar o espaço. Assim o ensino de geografia nos anos iniciais deve ter como parâmetro a alfabetização da criança na leitura do espaço, e ainda a possibilidade de fazer com que o educando aprenda a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. (Callai, 2005)

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. (CALLAI, 2005, p. 229)

Desde o nascimento nós buscamos conquistar um espaço. A partir da conquista desse espaço, começamos a ler o mundo. No entanto, é primordial, que se estimule o hábito de fazer a leitura do mundo nas crianças, desde cedo. Portanto, é importante que em conjunto com o desejo de aprender a ler e escrever, esteja o desejo

de compreender o significado social daquilo que se lê e escreve, pois ao ler a palavra, lendo o mundo, está se lendo o espaço. Em consequência, se torna possível, através do próprio pensamento, realizar a representação do espaço em que se vive.

Representar o espaço é muito mais que simplesmente olhar e desenhar um mapa, uma planta cartográfica, porque exige que antes de tudo aprenda a se perceber, a ler e pensar o espaço. Realizar essa leitura demanda uma série de condições, que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização espacial, que segundo Castrogiovanni:

deve ser entendida (como) a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades. A representação dos segmentos espaciais é fundamental no processo de descentração do aluno facilitando a leitura do todo espacial. Dessa forma o ensino de geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.11)

O mesmo autor destaca que, na maioria das vezes, as crianças saem dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia a alfabetização geográfica. Todavia, essa constatação é feita devido a um ciclo vicioso, que consiste no fato de que muitos dos professores dos anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia, assim, não podem alfabetizar seus alunos. No entanto, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação o ensino de Geografia deve ser assegurado desde os anos iniciais, como demonstra o artigo 30º deste documento.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Diretrizes Curriculares da Educação, p.137)

É primordial ter consciência de que o desenvolvimento da concepção da noção espacial inicia antes do período de escolarização da criança. Entretanto, cabe a escola ensinar para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço, principalmente através do uso de representações formais desse espaço. Callai (2005) ressalta que no processo de aprender a ler, lendo o espaço, não há uma regra, um método estabelecido a priori, nem a possibilidade de elencar técnicas capazes de dar conta de cumprir o exigido, no entanto é preciso que o educando saiba olhar, observar, descrever, registrar e analisar.

O olhar necessário ao educando, apontado por Callai (2005), é o olhar espacial que permite ao sujeito procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais e, ainda, como se dão as relações entre os homens e demais instituições sociais. A observação consiste em saber direcionar o olhar à percepção da paisagem e de suas especificidades. A sistematização da observação é a descrição que se constitui o primeiro exercício de organização formal do pensamento e exige o estabelecimento de uma ordem, no tocante à percepção do espaço, aos objetos observados. O registro constitui-se como etapa imprescindível, pois é o momento da representação desse espaço observado, a partir da realização de um desenho. O desenho insere-se na lógica de um exercício de raciocínio para a realização de uma síntese espacial. (LEITE, 2002)

Analisar o que se registrou supõe, portanto, buscar as explicações para aquilo que o espaço está mostrando, tentando situá-las em um contexto de investigação e estabelecer as inter-relações dos vários níveis de análise, para que se possa compreender que nada acontece por acaso.

A observação e a análise dos espaços construídos encaminha para compreender como a materialização/concretização das relações sociais configuram um lugar, bem como este coloca limitações ou possibilidades à sociedade. Portanto a contribuição da geografia no nível inicial do ensino, no qual a criança passa pelo processo de alfabetização, não se dá como acessória, mas como um componente significativo (assim como as demais áreas) na busca do ler e do escrever (CALLAI, 2005, p.237).

Contudo, além de ler o espaço e representá-lo, é necessário que o educando aprenda, também, a ler a representação codificada de um determinado espaço, ou seja, aprenda a ler mapas. Almeida (1991) diz que ao iniciar o aluno em sua tarefa de

mapear (representar o espaço), estamos mostrando os caminhos para que se torne um leitor consciente da linguagem cartográfica.

Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação. A capacidade do aluno em fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento, para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. (Callai, 2005)

Assim, como qualquer processo de alfabetização, o aprendizado da noção e representação do espaço é também complexo e amplo. Piaget (1993) nos ajudou a compreender como a criança aprende, como confere significados ao espaço e como desenvolve a noção do mesmo. Nesse processo de construção do espaço, a criança vai do espaço vivido, que se refere ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento, ao percebido, que é quando não se precisa mais ser experimentado fisicamente. E, por último, ao concebido, que acontece quando a criança começa a compreender o espaço apenas através de sua representação.

#### **1.4. O processo de construção espacial na criança**

Piaget (1993) se destacou pelo esforço na investigação a respeito da construção do espaço pela criança, identificando como ela o representa e o percebe. Para ele a construção do espaço é concomitante às demais construções, que ocorrem desde o nascimento, constituindo a si com a própria inteligência. Nesse sentido, Piaget (1993) estabeleceu quatro fases principais para o desenvolvimento espacial da criança. Essas fases não devem ser consideradas como momentos etários rígidos e sim aproximados, nem como lista de noções obrigatórias apresentadas pelas crianças em cada período de suas vidas, pois existem muitos condicionantes que interferem no processo de desenvolvimento da criança, Piaget ressalta isso ao declarar que procedimentos usados no ensino podem favorecer, ou não, a construção de um tipo de pensamento mais avançado para uma determinada etapa.

mas no caso do cubo encontramos, às vezes desde os 6 anos e meio a 7 anos, isto é, desde os inícios do estágio IIIA, sujeitos excepcionais

que, em razão ou de aptidões particulares ou de hábitos escolares (dobraduras, construção, etc.), encontramos a solução exata (PIAGET e INHELDER, 1993, p. 308)

O primeiro período trata-se do *sensório-motor*, que tem início no nascimento e vai até meados dos dois anos. Nesse estágio predomina o desenvolvimento das percepções sensoriais e os movimentos, assim o campo espacial constitui-se como sendo o espaço da ação ou vivido, que é construído através do andar, engatinhar, pegar, procurar, dentre outras ações. (Castrogiovanni, 2000)

O segundo período é o *estágio intuitivo ou simbólico* que tem início com o aparecimento da função simbólica, por volta dos dois anos e se estende até os sete anos mais ou menos. Nesse estágio a criança não consegue imaginar o resultado de ações sem antes as ter executado, ou seja, ela precisa da experiência vivida. Por exemplo: mesmo sabendo ir até o mercado, a criança é incapaz de representar o caminho com objetos que simbolizam casas, ruas, etc., porque a representação não substitui verdadeiramente a ação, não podendo dissociar uma percepção do seu contexto sensório motor. (Aranha, 2009)

O terceiro estágio é o das *operações concretas*, abrangendo as idades de sete a doze anos. Nesse período a lógica deixa de ser puramente intuitiva e passa a operatória, tornando a criança capaz de interiorizar a ação, além de constituir a percepção reversível. (Aranha, 2009)

Apesar de nesse terceiro estágio a operacionalização ser ainda concreta, o pensamento já se organiza de modo mais coerente e permite construções lógicas mais aprimoradas. A criança começa um processo de descentração, pois o discurso lógico tende a ser mais objetivo, por estabelecer o confronto com a realidade e com outros discursos. (Castrogiovanni, 2000)

O quarto e último estágio trata das operações formais. É o estágio da adolescência. Nele o pensamento lógico atinge o nível das operações abstratas. Além de interiorizar a ação vivida como no estágio anterior, o adolescente é capaz de distanciar-se da experiência, é o amadurecimento do pensamento hipotético dedutivo. (Aranha, 2009)

Com base nesse processo de construção e representação do espaço da criança, Piaget e Inhelder (1993) definiram e descreveram três tipos de relações espaciais: as topológicas elementares, as projetivas e as euclidianas.

#### **1.4.1. As relações espaciais**

As relações espaciais são constituídas na interação da criança com o meio em que vive, permitindo as construções e as representações do espaço.

##### **1.4.1.1 As relações topológicas elementares**

Como o próprio nome sugere, são as primeiras a serem construídas pela criança e por isso constituem-se a base para as relações mais complexas. Não são consideradas distâncias, medidas e ângulos. As relações topológicas são:

Vizinhança: a criança se torna capaz de perceber os objetos em um mesmo plano (perto ou longe).

Separação: A criança consegue distinguir elementos, reconhecendo que mesmo vizinhos ocupam espaços diferentes.

Ordem: relações que se estabelecem entre elementos vizinhos e separados. Esta relação se divide em duas partes: a ordem perceptiva consiste em perceber vizinhanças, separação de elementos vizinhos e um sentido de percurso ao traduzir elementos em ordem linear, cíclica ou inversa e a ordem representativa, que consiste em realizar separações que deslocam as vizinhanças perceptivas permitindo reconstituí-las.

1. Envolvimento ou fechamento: consiste em perceber as relações de “dentro” e “fora” para figuras planas e formas tridimensionais
2. Continuidade: perceber que uma linha ou superfície é ou não interrompida

##### **1.4.1.2 As relações projetivas**

A criança consegue utilizar diferentes pontos de vista que a princípio, é considerado como único em relação ao objeto e observador. Este nível é fortemente



caracterizado por um começo de abstração. Tem como fundamental as noções: direita/esquerda, frente/atrás, em cima/ em baixo e ao lado.

O desenvolvimento das relações projetivas passa por três fases. Na primeira, ao usar as relações projetivas, a criança consegue dar posição aos objetos a partir do seu ponto de vista. Na segunda fase, ela desenvolve o raciocínio de se colocar no ponto de vista do outro. E por último ela coloca-se no lugar dos objetos distintos. A utilização dessas três fases para a localização de objetos só acontece quando já superado o egocentrismo, o que permite com estas noções a criança transpor para as coordenadas geográficas, estabelecendo relações Norte/Sul e Leste/Oeste. (Castrogiovanni,2000)

1.4.1.3 As relações euclidianas são simultâneas às projetivas e se estabelecem tendo como base a noção de distância e permitem situar os objetos uns em relação aos outros, considerando um sistema fixo de referência, se evidenciando nas primeiras conquistas da atividade perceptiva. Sobre as relações projetivas e euclidiana Piaget e Inhelder (1993, p. 46). diz:

O caráter diferencial que marca a passagem das relações topológicas, nesse início de distinção das relações euclidianas, é certamente constituído pela análise do ângulo... O ângulo é, a esse respeito, o resultado de dois movimentos (do olhar ou da mão) que se juntam, ou do afastamento entre um movimento de ida e o movimento de volta, e é necessário evocar essas noções que englobam a de reta para ultrapassar a simples impressão de 'alguma coisa que finca'. O objeto com suas propriedades de espaço físico desempenha, pois, com certeza, um papel na diferenciação das formas euclidianas, mas essas propriedades são assimiladas ao mesmo tempo, graças à construção prévia das relações topológicas, a um sistema de movimentos coordenados, do qual o desenho constitui uma das manifestações

Como citado anteriormente, a construção da noção de espaço está associada diretamente com a liberação progressiva e gradual do egocentrismo. Para Castrogiovanni (2000) a escolarização pode facilitar a descentração, apoiada na coordenação de ações constitutivas das relações espaciais. Contudo, há a ressalva de que o desenvolvimento da noção de espaço e sua representação não surgem em função das tarefas dadas em sala de aula. Assim, o professor poderá estimular o estabelecimento de todos os tipos de relações espaciais entre os objetos em diversos momentos, no ato de sua mediação pedagógica.

## 1.5. Representação do espaço

Desde dos primórdios da humanidade, antes mesmo da escrita e da fala, o homem realiza representações do espaço, por isso no ensino de Geografia, é necessário que se desenvolva algumas habilidades básicas de análise e representação espacial, por meio de uma iniciação cartográfica, porque:

Uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço. Estudiosos do ensino/aprendizagem da cartografia consideram que, para o sujeito ser capaz de ler de forma crítica o espaço, é necessário tanto que ele saiba fazer a leitura do espaço real/concreto como que ele seja capaz de fazer a leitura de sua representação, (CALLAI, 2005, p.244)

Piaget e Inhelder (1993), ao realizar a análise psicogenética do espaço, afirmam que a grande dificuldade dessa análise está no fato de a construção progressiva das relações espaciais prosseguir em dois planos distintos, o perceptivo ou sensório-motor e o plano representativo ou intelectual.

O espaço representativo, só é constituído após a esquematização do espaço sensório-motor. Assim, no seu início, a representação reconstrói o espaço a partir das relações mais elementares, tais como as topológicas de vizinhança, de separação, de envolvimento, de ordem, entre outras. Desse modo, a passagem da percepção à representação figurada, supõe a reconstrução das relações já adquiridas no plano perceptivo e uma continuidade funcional entre esta construção nova e a construção perceptiva anterior (Piaget.1993).

Ao estudar as relações elementares que interferem no espaço representativo, Piaget se utilizou da análise dos desenhos espontâneos, pois estes confirmam o primado das relações topológicas, antes de poder atingir as formas euclidianas. Assim, esse aspecto constitui-se relevante na medida em que a evolução do desenho representativo na criança, coincide com a evolução das relações espaciais imprescindíveis ao entendimento dos conceitos cartográficos. Desse modo, Piaget se utiliza dos estágios do desenho criados por Luquet (1979) para interpretar os desenhos do ponto de vista da representação espacial.

Luquet (1979) apresenta as fases de desenvolvimento do desenho infantil submetidas à representação do real e caracterizadas pelo realismo de uma forma absoluta, pois para ele o desenho infantil é essencialmente realista pelas escolhas de seus motivos e também pelo seu fim.

A primeira fase criada por Luquet foi o Realismo Fortuito, nela a criança ainda não tem intencionalidade em seu desenho. Ela apenas imita a ação das pessoas maiores que ela. A criança ainda não desenvolveu sua faculdade gráfica. Com o passar do tempo ela passa a realizar desenhos com representação lógica. Contudo, segundo Luquet, isso acontece acidentalmente uma vez ou outra. Nessa fase seguindo uma evolução de raciocínio, a criança passa a representar voluntariamente, começando a anunciar o desenho que vai fazer antes de executar, esta ação caracteriza o término da fase inicial do desenho

A segunda fase é a do Realismo Falhado ou Incapacidade Sintética, nela há a busca da criança de ser realista em seus desenhos, mas esta intenção choca a princípio com obstáculos que dificultam sua manifestação. O primeiro obstáculo é de ordem puramente física, pois a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos, de modo a dar ao seu traçado o aspecto que deseja. O segundo é de ordem psíquica, referente ao caráter de tempo limitado e descontínuo da atenção infantil. As imperfeições gerais do desenho (causados pelo não registro de certos detalhes, apesar de já percebido pela criança), características da fase do realismo falhado, Luquet denominou de incapacidade sintética. É nessa fase que a criança passa a representar o espaço, tomando consciência que pode representar o mundo através do desenho.

A terceira fase é a do Realismo Intelectual, nela a criança inclui em seus desenhos elementos que só existiam em sua mente e faz uso de transparências (processo em que se coloca em evidência elementos invisíveis de um objeto), planificação (que consiste em representar o objeto em projeção no solo, como se fosse visto em linha reta), rebatimento (que é o processo que consiste em rebater cada lado do corpo como se estivessem unidos por um eixo) e mistura variados pontos de vista. Na fase do realismo intelectual, a criança reproduz não só o que vê do objeto, mas tudo o que “ali existe” e não é visto. Assim a criança desenha de acordo com o seu modelo interno: a imagem que sabe do objeto que vê.

A última fase é a do Realismo Visual, nessa fase a criança substitui a transparência pela opacidade e o rebatimento e a mudança de ponto de vista pela perspectiva. Há a pretensão de reproduzir o objeto representado da maneira mais fiel possível e em diversas perspectivas, proporções, medidas e distâncias, há a conservação das posições reais das figuras. O desenho da criança aproxima-se do desenho do adulto.

### **5.1 As fases de Luquet na teoria de Piaget:**

De acordo com PIAGET e INHELDER (1993), a primeira forma de representação da criança são as garatuja. A partir da garatuja, inicia-se a representação de um desenho, com pouca semelhança ao do real. À medida que a criança evolui em suas etapas cognitivas, seu desenho vai adquirindo novas formas gráficas. Por isso, Piaget considerou em sua teoria apenas as três últimas fases de Luquet.

No primeiro estágio, o da incapacidade sintética, segundo Piaget (1993) a representação do espaço negligência as relações euclidianas (proporções e distâncias) e projetivas (perspectivas com proporções), nele aparecem apenas as relações topológicas. Dessa forma a relação de vizinhança, que é a relação mais elementar do espaço, se torna visível na aproximação de diversas partes do desenho, que outrora ficavam dispersas na folha. A relação de separação é evidenciada na medida em que os elementos desenhados são distinguidos uns dos outros. As relações de ordem, diferente das relações de vizinhança e separação, apenas tem início nessa fase, havendo ainda falta de coordenação e inversão de posições (direita e esquerda, acima e embaixo, frente e atrás). Já as relações de envolvimento são acentuadas quando se trata de figuras simples pelo fechamento e pelo destaque de elementos no interior de uma figura, mas dão lugar a constantes erros em figuras complexas. E por fim, nas relações de continuidade e descontinuidade, ocorrem apenas a simples justaposição dos elementos, não aparecendo sequências.

O segundo estágio do realismo intelectual, após atingir a síntese gráfica a criança se fixa por muito tempo em um tipo particular de desenho, em que o sujeito desenha não o que vê do objeto, mas tudo o que “ali está”. Nesse ponto Piaget discorda de Luquet ao afirmar:

...a esse segundo nível, os caracteres da representação espacial gráfica unicamente inabilidade técnica ou “falta de atenção”. Estamos em presença, ao contrário, de um esquema em parte intencional e seguramente sistemático e durável. (PIAGET, 1993, p.66)

Para Piaget (1993) é no nível do realismo intelectual, que na representação espacial há a inclusão das relações projetivas e euclidianas, porém ainda incoerente em suas conexões. As relações topológicas elementares são respeitadas em todas as situações, no entanto a representação, essencialmente topológica, admite o caráter elástico e deformável dos objetos. Assim, em um mesmo desenho há a presença de diferentes pontos de vistas. Crianças de 7-8 anos desenhavam com rebatimento. As relações euclidianas são evidenciadas na aparição das retas, dos ângulos, dos círculos, quadrados e outras formas geométricas simples, mas sem medidas e proporções precisas.

No estágio do realismo visual, por volta dos 8-9 anos aparece a conservação simultânea das perspectivas, proporções, medidas e distâncias. As relações projetivas e euclidianas são construídas simultaneamente, apoiando-se uma na outra. As relações projetivas determinam e conservam as posições reais das figuras e as relações euclidianas determinam e conservam suas distâncias recíprocas. (PIAGET, 1993)

Esses estágios são importantes para a compreensão do processo de representação do espaço, pois eles fornecem indícios de quais conhecimentos e habilidades inerentes a representação espacial, tais como, localização, orientação no espaço, transposição mental de uma representação bidimensional para uma visualização tridimensional, observação das dimensões/extensões das paisagens, devem ser desenvolvidos e aprofundadas, na medida que são intrínsecas aos conteúdos da Geografia. Essas habilidades espaciais interferem no domínio da linguagem cartográfica, que é pré-requisito para ler e escrever em Geografia. Todavia, no contexto da cartografia escolar, pode-se afirmar que o desenho, como primeira expressão gráfica, é um início da representação espacial que antecede o conhecimento da cartografia e seus signos. (PIAGET, 1993)

Apesar dos estudos piagetianos não terem como objeto o espaço como um conceito geográfico, como Almeida (2009, p.59) afirma “as preocupações dos autores estavam voltadas para o espaço matemático, geométrico, que, mesmo não se

referindo ao espaço terrestre da mesma forma que a Geografia, consiste na base da Cartografia”. Ainda conforme Almeida :

A teoria que Jean Piaget, com o apoio de uma equipe de pesquisadores, construiu permanece como suporte teórico fundamental para estudos sobre a representação do espaço, principalmente porque trata da construção do espaço matemático pela criança (relações topológicas, projetivas e euclidianas), sobre a qual o espaço geográfico se apóia. (ALMEIDA, 2007, p. 148)

A cartografia e a análise das representações cartográficas é uma das ferramentas indispensáveis à compreensão do conceito de espaço geográfico que atenda às necessidades do educando. Cabe à Geografia escolar representar o espaço geográfico por meio de mapas que os alunos até mesmo devem saber ler e tornarem-se leitores críticos deles. Por esta razão reforça-se que a Cartografia é uma linguagem visual que como tal deve estar presente nas aulas de Geografia.

## Capítulo 2: Metodologia

Este trabalho inscreve-se dentro de uma abordagem qualitativa, considerando que, segundo Bauer (2002), o “objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista”. Nesse sentido, e de acordo com Bogdan & Biklen (1982, apud. LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-13) essa opção metodológica constitui-se um tipo de pesquisa descritiva, preocupada com os processos e não simplesmente com os resultados e o produto, pois seus dados tendem a serem analisados indutivamente. Assim, essa abordagem se preocupa com os significados apresentados pelos sujeitos participantes.

Devido a essas características da abordagem qualitativa, utilizaremos na para analisar o processo pelo qual as crianças percebem o espaço, por meio de desenhos, no intuito de identificar se a função de contribuir para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica, uma das funções da Geografia Escolar nos anos iniciais, vem sendo realizada de modo adequado, já que a habilidade espacial advém de uma cognição que pode ser desenvolvida e que, se ampliada, é possível que o aprendizado de Geografia, em seus diversos temas, seja mais significativo.

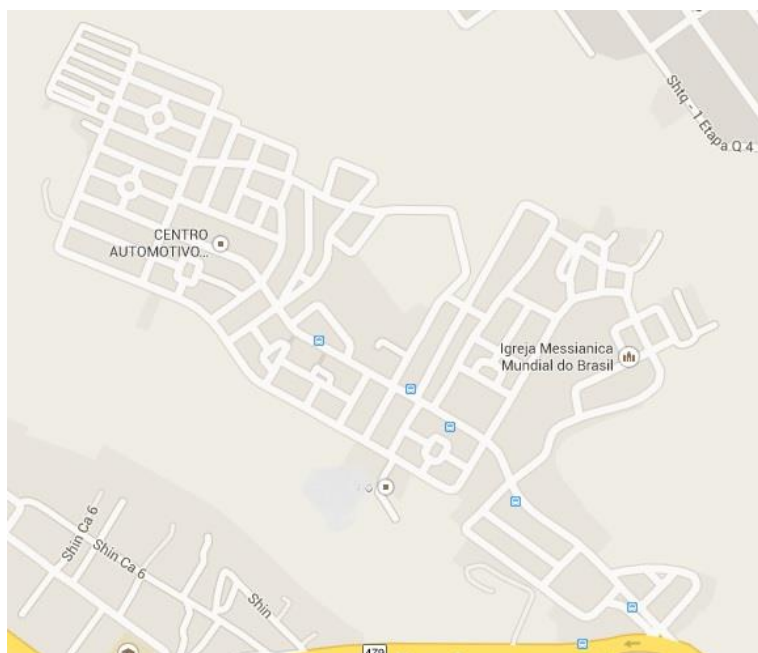
Para descrever e analisar as relações e habilidade espaciais expressas em desenhos, utilizaremos a metodologia de tratamento e análise de informações, denominada de análise de conteúdo, em que se busca “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007). Apesar da análise de conteúdo trabalhar tradicionalmente com materiais textuais escritos, seus procedimentos podem ser aplicados a outros gêneros textuais, como as imagens.

### 2. 1. O espaço da pesquisa

A escola escolhida para a realização desta pesquisa localiza-se no Distrito Federal, é uma instituição que atende cerca de 1000 alunos, entre anos iniciais e educação infantil, pertencentes a comunidade divididos em 2 turnos e que integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID. Esse é um programa patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, cujo objetivo é incentivar a formação, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade na educação básica e proporcionar aos futuros

professores a relação teoria e prática. O fato de ser bolsista no contexto desse programa, foi elemento definidor na escolha da escola a ser pesquisada. Tal situação resultou em abertura satisfatória para a realização das observações e aplicação dos desenhos que geraram este trabalho.

A Região Administrativa (RA) da escola, convive ainda com algumas questões relacionadas às condições de vida da população e com sua história. Estudo realizado pela UnB, em 2007, reconheceu a comunidade do Varjão como uma população que se caracteriza pela vulnerabilidade social. A população, no geral de baixa renda, tem enfrentado problemas ambientais (concentração de lixo, esgoto), alto índice de alcoolismo e violência doméstica, tráfico de drogas e criminalidade. A localidade conta com aproximadamente nove mil habitantes, tendo um grande número de crianças, jovens e mulheres chefes de família. A maior parte da população é oriunda de cidades do nordeste brasileiro e possui apenas o primeiro grau incompleto. O índice de analfabetismo é de 3,2%.



**Figura 1:** Malha viária da RA.  
Fonte: google maps

### 2.1.1 Participantes

Esta pesquisa envolve alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, por considerar que estes estão no penúltimo ano da primeira etapa desse nível de escolarização e dessa forma, espera-se que tenham desenvolvido habilidades e relações espaciais



que favoreçam o aprendizado de conteúdos sequenciais da disciplina de Geografia, como por exemplo a construção e leitura de mapas.

De uma sala de trinta alunos, apenas 14 participaram da pesquisa por terem feito os quatro desenhos solicitados. Portanto o grupo de participantes ficou assim caracterizado: quatorze sujeitos, com idade entre 8 e 12 anos, sendo sete do sexo feminino e sete do sexo masculino. Do total deste grupo, três alunos são oriundos de outros estados do país e apenas um mora em outra cidade, que não a da escola.

### **2.1.2 Instrumentos e Materiais**

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram selecionados os seguintes instrumentos: desenhos produzidos pelos participantes e diário de bordo (observações realizadas) elaborado pela a pesquisadora.

### **2.1.3 Procedimentos de Construção de Dados**

O primeiro passo foi a escolha do instrumento de pesquisa, que atendesse o objetivo de analisar o processo de representação espacial em crianças do quarto ano dos anos iniciais. Com base nas ideias de Piaget considerou-se que o desenho seria o melhor instrumento para identificar as representações do espaço pelas crianças, além de permitir a constatação do caráter espontâneo de estruturas próprias da representação.

O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica. Considerando o desenho dessa forma, pode-se ir além dos estágios do desenho infantil, e analisá-lo como expressão de uma linguagem, da qual a criança se apropria ao tornar visíveis suas impressões, socializando suas experiências. (ALMEIDA,2009)

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) desenhar é um procedimento de registro utilizado pela Geografia e uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica. O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares permitem aos alunos construir e reconstruir, de maneira ampla e estruturada, as

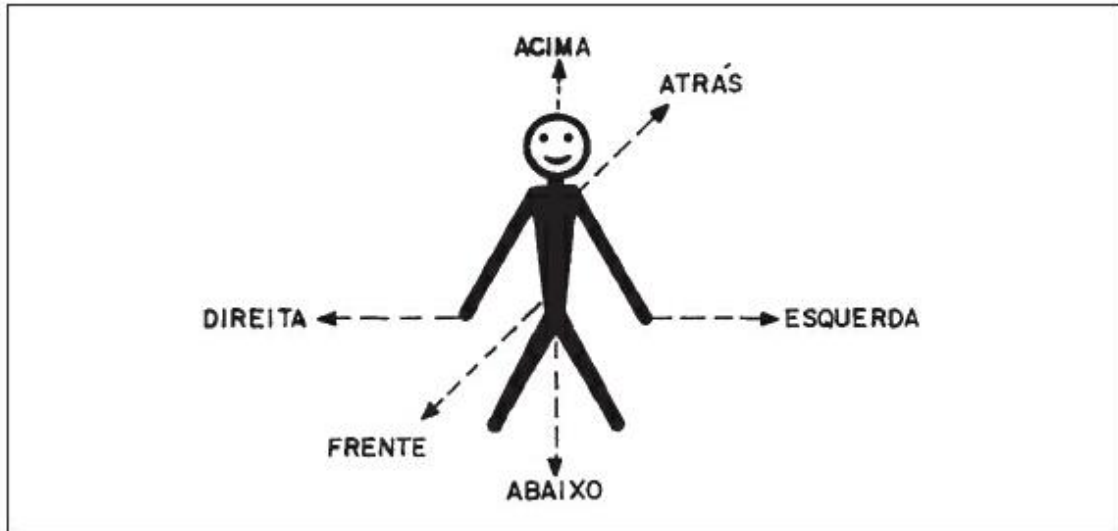
imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos.

Escolhido o instrumento e o perfil dos sujeitos participantes, buscou-se a professora regente da turma para explicação da proposta da pesquisa e solicitação de disponibilização de um período, de pelo menos meia hora, em quatro aulas, de dias diferentes, para a realização dos desenhos.

No primeiro encontro com a turma, antes de qualquer coisa, foi explicado que se tratava de um trabalho de pesquisa para a faculdade, e que a ajuda das crianças ali presentes era fundamental ao êxito da iniciativa. Nesse momento todas as crianças ficaram empolgadas, o que possibilitou a solicitação de realização dos quatro desenhos.

Quando as folhas de papel foram entregues, foi solicitado que fizessem o desenho de si mesmo. Interessante observar a relutância das crianças em cumprir esse pedido, pela alegação de que não sabiam desenhar, que preferiam escrever um texto, circunstância que se repetiu nos demais dias. Acredita-se que tal fato seja decorrente da pouca importância conferida ao desenho, como um componente curricular, na escolarização inicial de crianças (CAVATON, 2010).

A realização do desenho o “quem sou eu?”, fundamentou-se nos postulados de Almeida (1991, 2009). Nesse sentido, pretendeu-se mostrar que as relações espaciais se organizam a partir do esquema corporal, o que nos leva a entender que o princípio da orientação espacial (uma das premissas para a Geografia dos anos iniciais) está no corpo, e é a partir dele que os referenciais de localização são determinados. Desse modo, ao reconhecer as partes e lados do corpo, os sujeitos definem suas posições em função dos eixos: em cima-embaixo, frente - atrás, direita -esquerda. Por conseguinte, espera-se que essas posições sejam identificadas em uma projeção do corpo, decalcada em papel, pois a representação do mapa corporal pelo indivíduo permite a transposição desses referenciais para outro espaço, permitindo que essa operação ocorra em outras representações (mapas).



**Figura 02:** Ilustração do esquema corporal usando os referenciais elementares

Fonte: Reproduzido de (ALMEIDA; 2009)

O segundo desenho solicitado foi a reprodução de suas casas. Isso se justifica pelo fato da "A casa estar associada aos atos e aos pensamentos mais simples e mais significantes" (Deffontâines, 1972 apud Paganelli, 1982). É onde o eu se estabelece.

O terceiro desenho foi o mapeamento da escola. Nesse sentido, considera-se que o aluno constrói as noções espaciais através de espaços conhecidos e a escola é uma área de convívio cotidiano dos alunos, o que lhes permite refletir sobre um espaço que é conhecido, vivenciado e recorrente. Desse modo, a escola favorece uma representação do espaço que intente partir de relações topológicas e atingir formas de representação projetivas e euclidianas.

O quarto desenho foi o trajeto casa-escola. Segundo Paganelli (1982), essa é uma das atividades mais generalizadas nos programas e planos de ensino, geralmente tratada como simples tarefa a realizar, mas não é considerada como um rico diagnóstico sobre a percepção do ambiente e níveis de desenvolvimento das relações espaciais e de representação gráfica. Assim, nos desenhos dos trajetos casa-escola é possível verificar como a ação de caminhar, de visualizar o espaço urbano e reconhecer as referências ao longo de um trajeto que se expressa no desenho da criança. Para a realização desse desenho foi solicitado, que cada sujeito imaginasse saindo de casa e indo para escola, considerando apenas uma ordem espacial.

### 2.1.4 Procedimentos de Análise dos resultados

Com o término do trabalho de campo, momento no qual os alunos produziram as quatro propostas de desenhos, reuniu-se conjunto dessas representações para uma leitura preliminar, com o objetivo de conhecer como os espaços foram representados, que elementos foram usados e quais contextos foram identificados pelos estudantes. Ao mesmo tempo, todo material produzido foi organizado com a identificação de suas autorias.

Posteriormente, deu-se início à análise dos grupos de desenhos de cada sujeito com base na teoria evolutiva de Piaget em Luquet, Almeida e Paganelli e nas expectativas de aprendizagem para o espaço representado das orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos anos 2009 a 2013, o que limitou a solicitação dos desenhos sem qualquer interferência, ou atividade de preparação, já que se buscava encontrar evidências das habilidades básicas esperadas, na idade escolar dos sujeitos (4º ano), tais como conhecer e representar o seu cotidiano, para que os mesmos possam dar continuidade em suas aprendizagem em Geografia.

Desse modo, foram sistematizadas, na tabela abaixo, as expectativas dos três anos anteriores ao do ano escolhido para esse trabalho, de acordo com o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Importante ressaltar que foram consideradas apenas as expectativas relacionadas ao espaço representado.

<b>Tabela 1:</b> Expectativas de aprendizagem para o espaço representado, nas orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para os anos 2009-2013.	
Ano	Expectativa de aprendizagem
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A partir de uma ilustração, indicar posição de um objeto por meio de noções topológicas de vizinhança considerando a percepção dos elementos num mesmo campo de visão e em relação a outros elementos (perto, longe).</li> <li>✓ Identificar as características do espaço geográfico próximo à escola e à sua residência, reconhecendo as diferenças e semelhanças.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Caracterizar os diferentes espaços vividos – sala de aula, escola e família – por meio da localização de pessoas, objetos e deslocamentos, tendo o corpo como referencial de localização no tempo e no espaço.</li><li>✓ Identificar elementos à direita e à esquerda, tendo como referência si próprio.</li><li>✓ Identificar elementos à direita e à esquerda, tendo como referência outra pessoa ou objeto.</li><li>✓ Indicar a posição de um objeto ou pessoa tendo por referência outra pessoa ou objeto.</li></ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Posicionar objetos ou pessoas, utilizando noções de direita, esquerda, frente e atrás.</li><li>✓ Indicar a posição de um objeto ou pessoa tendo por referência outra pessoa ou objeto.</li><li>✓ Distinguir objetos ou pessoas próximas ou distantes.</li><li>✓ Identificar o leste a partir da observação do Sol nascente, utilizando-se de uma figura.</li><li>✓ Dada a figura de uma pessoa, indicar o lado direito e esquerdo do corpo.</li><li>✓ Reconhecer pontos de referência no entorno (escola e ruas do bairro).</li><li>✓ Representar a sala de aula numa folha de papel, numa visão vertical (de cima para baixo)</li></ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Identificar o leste a partir da observação do Sol nascente, utilizando-se de uma figura.</li><li>✓ Deslocar-se no espaço aplicando as noções de direita e esquerda.</li><li>✓ Associar o tamanho real da sala de aula com o tamanho representado na folha de papel a partir de variados padrões de medidas (passos, pés, palmos, escala métrica, entre outros).</li><li>✓ Indicar sua posição, aplicando noções de direita, esquerda, frente e atrás.</li><li>✓ Posicionar objetos ou pessoas, utilizando noções de direita, esquerda, frente e atrás.</li><li>✓ Indicar a posição de um objeto ou pessoa tendo por referência outra pessoa ou objeto.</li><li>✓ Distinguir objetos ou pessoas próximas ou distantes.</li></ul>

### Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados

Considerando-se as expectativas de aprendizagem buscou-se identificar nos desenhos, indícios de que os sujeitos adquiriram elementos da linguagem cartográfica, tais como projeção (perspectiva) e proporções, além do domínio da lateralidade. Ressalte-se, porém, que não foram buscadas representações certas ou erradas, pois o objetivo foi verificar como os sujeitos participantes da pesquisa tinham constituídos os níveis de desenvolvimento das relações espaciais e de representação gráfica, além das informações e a análise geográfica que o aluno insere/apresenta em sua produção cartográfica.

#### 3.1 Sistematizações das informações contidas nos desenhos por participantes

##### Sujeito 1 (8 anos)

###### *Desenho 1: Quem sou eu?*

Demonstra está em processo de decentração, ao se desenhar ao lado de um carro, colocando este como em primeiro plano. As relações de vizinhança estão estabelecidas, quando analisamos a composição de rosto e membros. Consegue separar os diferentes elementos do “EU”, expressa uma ordem lógica de composição do corpo. Ainda realiza a justaposição de dos elementos.

Quanto a lateralização, ao solicitado que apontasse no desenho os lados direito/esquerdo esses, se mantiveram os mesmos do corpo, ou seja, o educando não realizou a reversibilidade. Quanto frente/atrás determinou corretamente de acordo com esquema corporal elaborado por Almeida.



**Figura 03:** Desenho Quem sou eu? Sujeito 1

### *Desenho 2: Minha Casa*

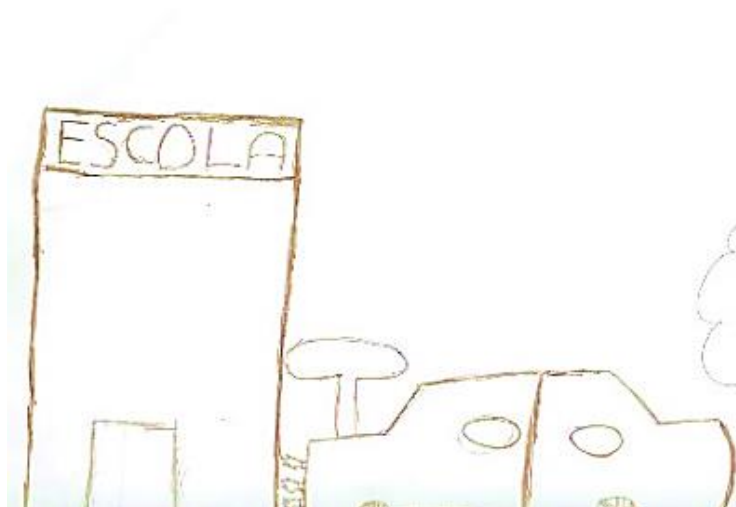
O sujeito desenhou a frente do prédio em que mora, e ao lado um carro de perfil.



**Figura 04:** Minha Casa - Sujeito 1

### *Desenho 3: Minha Escola*

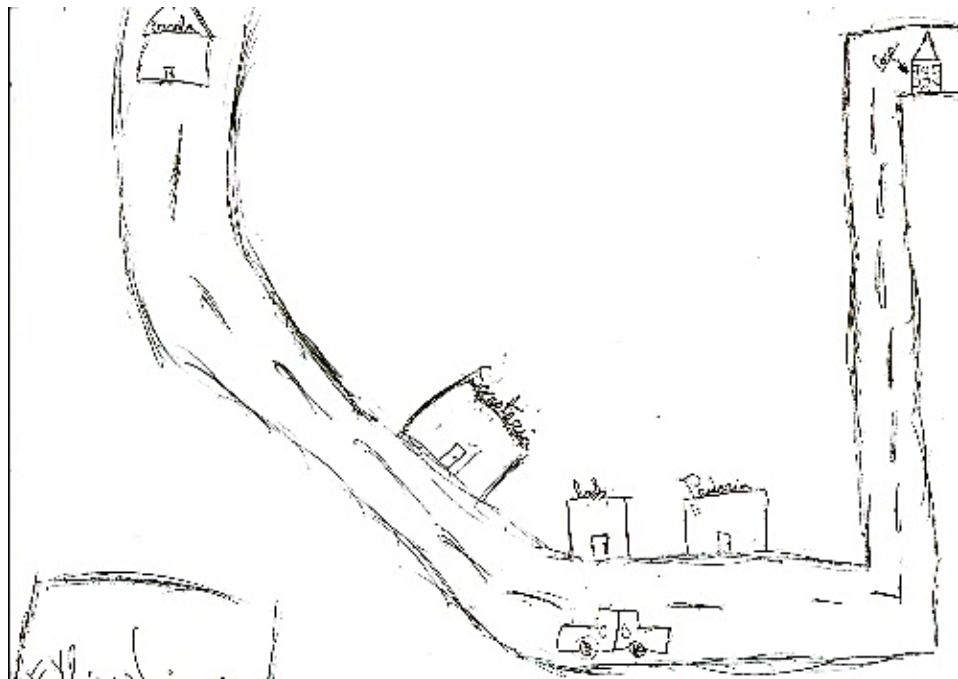
O sujeito repetiu o desenho, do prédio retirando as janelas. Não demonstrando características de uma representação tridimensional. Não há uma proporção entre os elementos.



**Figura 05:** Desenho Minha Escola - Sujeito 1

*Desenho 4: Trajeto Casa-escola – Sujeito 1*

Nesse desenho, há a misturas de perspectivas. A rua é vista de cima enquanto os edifícios e a escola são desenhados rebatidos. Demonstra preocupação com a relação em cima-embaixo, ao desenhar sua casa no canto superior da folha, representar o aclave/declive que percorre até a avenida principal onde a escola está localizada. Tenta representar o desnível que há entre a pista principal e a escola e acaba colocando o prédio da escola alinhado à sua casa. Além da casa e escola o sujeito representou três estabelecimentos comerciais que passa em se trajeto, contudo há a inversão de sequência.



**Figura 06:** Desenho Trajeto Casa-Escola - Sujeito 1

**Sujeito 2 (9 anos)**

*Desenho 1: Quem sou eu*

As vizinhanças são corretas, há a separação de elementos distintos, há o uso de transparência ao desenhar o chão embaixo da grama. Faz uso de justaposição. Quanto ao esquema corporal o sujeito, não conseguiu indicar os lados direito e esquerdo no próprio corpo invertendo os lados e ao transferir para o desenho não



realizando a reversibilidade indicou de forma correspondente com o esquema de Almeida.



**Figura 07:** Desenho quem sou eu? - Sujeito 2

### *Desenho 2: Minha Casa*

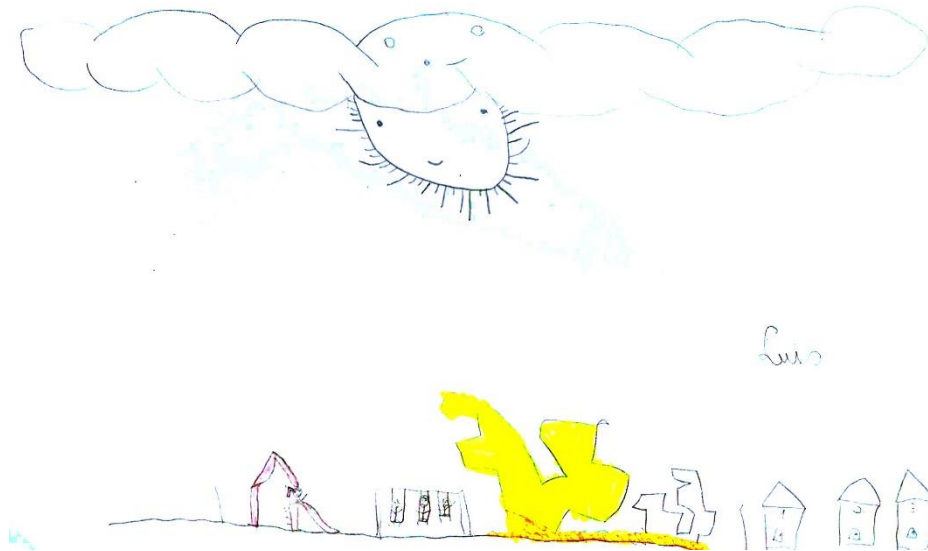
No desenho de sua casa o sujeito demonstra, desenhar o que sabe e não o que ver, desse modo aparecem elementos que estão presente apenas no espírito dele, como a chaminé. Há a mistura de perspectivas, pois vemos a casa tanto de frente como de lado. A transparência aparece ao visualizarmos, alguns moveis dentro da casa.



**Figura 08:** Desenho Minha Casa - Sujeito 2

### Desenho 3: Minha Escola

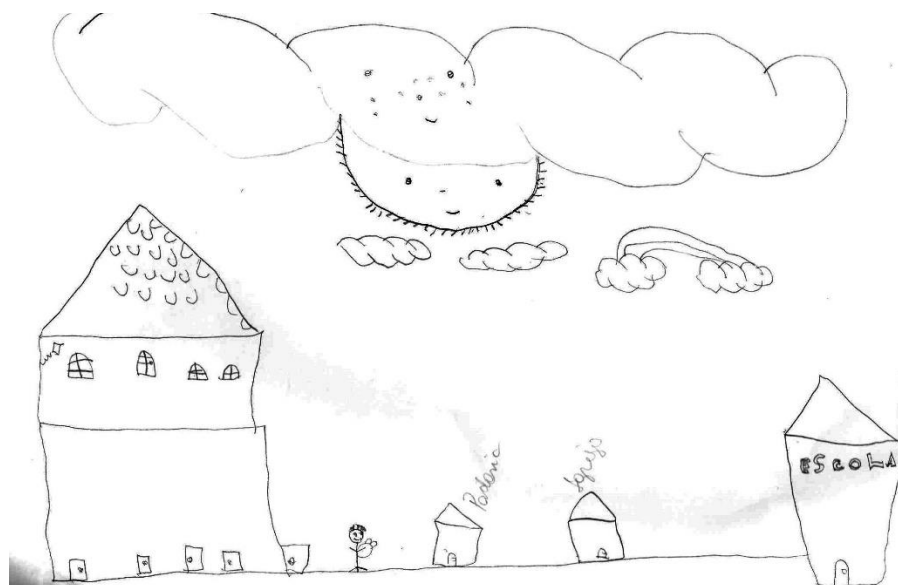
Desenhou pontos distantes da escola justapostos, as salas e as crianças aparecem de frente enquanto os demais elementos estão de perfil.



**Figura 09:** Desenho Minha escola - Sujeito 2

### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

Demonstra preocupação com a ligação casa-escola, através de uma linha base. Coloca diferentes pontos de referências escola e a casa em um mesmo alinhamento.

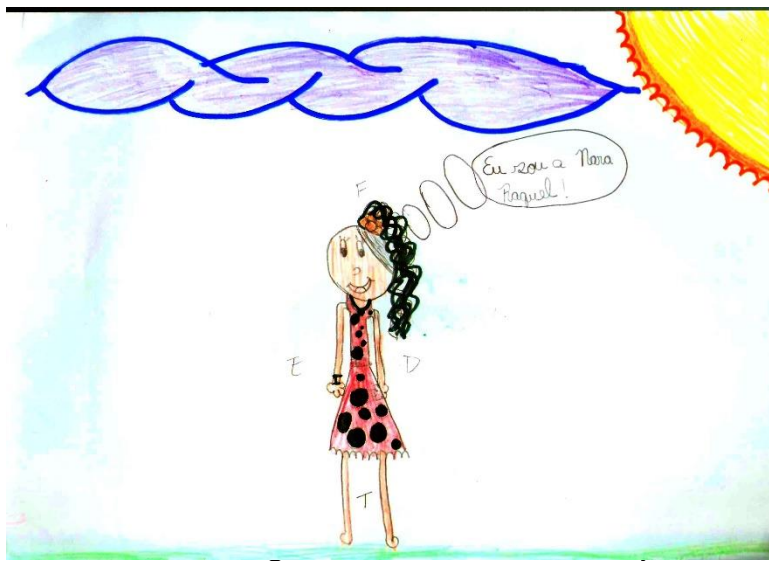


**Figura 10:** Desenho Trajeto Casa-escola - Sujeito 2

### Sujeito 3 (9 anos)

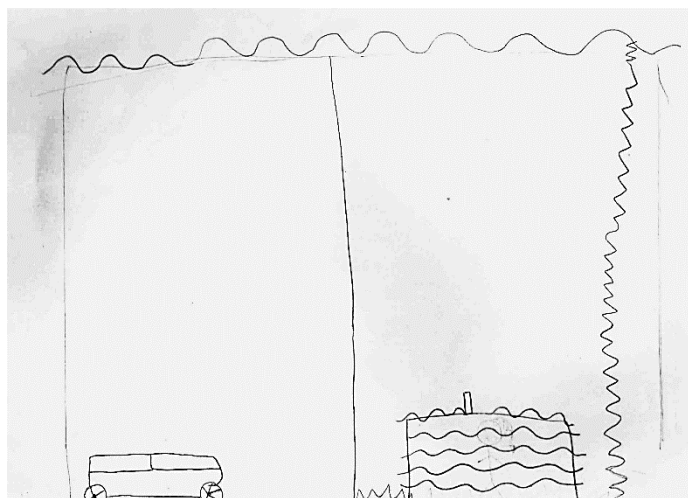
#### Desenho 1: Quem sou eu

Nesse desenho demonstra as relações de vizinhança, envolvimento, separação bem resolvidas, não há justaposição nem rebatimento de elementos. Quanto a lateralidade, o sujeito associa os lados do corpo a partir da 'mão que escreve' indicando corretamente direita/esquerda, porém no desenho trocou os lados.



#### Desenho 2: Minha Casa

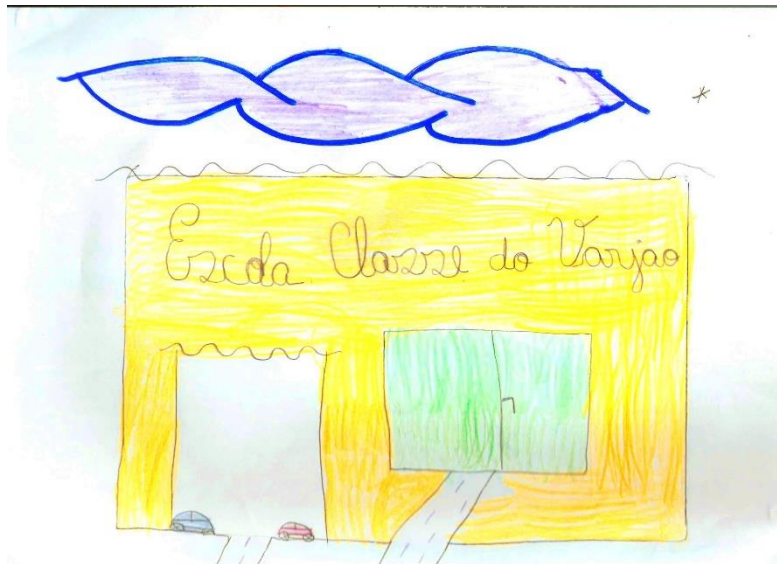
Desenhou apenas a fachada da casa, mantendo a apenas uma perspectiva.



**Figura 12:** Desenho Minha Casa - Sujeito 3

### Desenho 3: Minha Escola

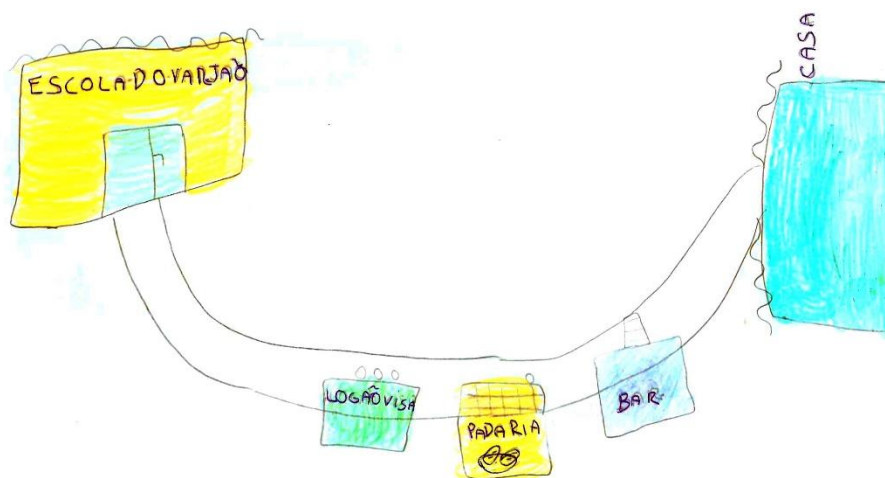
Manteve a perspectiva frontal do desenho anterior. Usou retas inclinadas na entrada da escola para indicar que há uma rampa.



**Figura 13:** Desenho Minha Escola - Sujeito 3

### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

A casa e a escola são ligadas por duas linhas paralelas. Fora a escola que foi feita de forma diagonal, as demais construções foram feitas vistas de cima. A transparência aparece ao representar as marquises dos estabelecimentos sobre a calçada. Respeita uma ordem de sucessão



**Figura 14:** Desenho Trajeto casa-escola - Sujeito 3

**Sujeito 4 (8 anos)**

*Desenho 1: Quem sou eu:*

No desenho tem a ausência do nariz. A identificação do eixo direita/esquerda é trocada. As relações de vizinhança estão corretas.



**Figura 15:** Desenho Quem sou eu? - Sujeito 4

*Desenho 2: Minha Casa*

A casa é feita em uma perspectiva frontal.



**Figura 16:** Desenho Minha Casa - Sujeito 4



### Desenho 3: Minha Escola

Desenhou, apenas a faixa da escola, com elementos não visíveis literalmente, tais como sol e nuvem para representar o céu.



Figura 17: Desenho Minha Escola - Sujeito 4

### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

No trajeto a escola e a casa são rebatidas e ligada por linha paralelas. Nesse desenho o sujeito agregou elementos que existem apenas em sua imaginação. Na cidade não semáforos como representado.

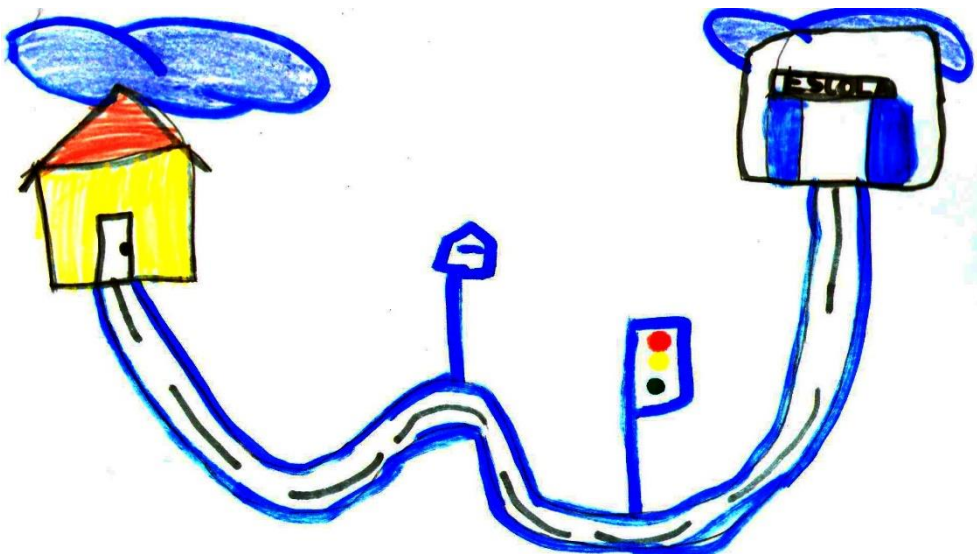
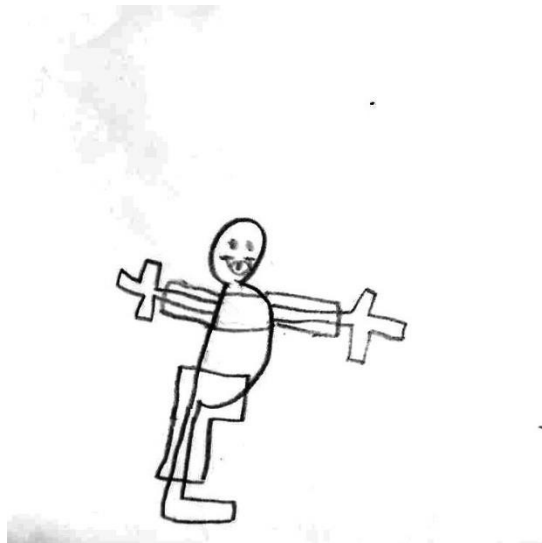


Figura 18: Desenho Trajeto casa-escola - Sujeito 4

**Sujeito 5 (10 anos)***Desenho 1: Quem sou eu:*

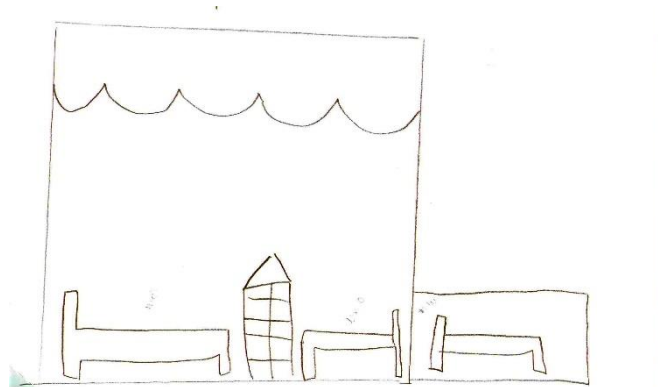
Representação com transparência (roupas sobre o corpo). Apesar do corpo está de perfil, os braços e elementos faciais aparecem de frente, segundo o sujeito no desenho está representado apenas o lado direito e a frente, não fazendo parte o lado esquerdo e atrás.



**Figura 19:** Desenho Quem sou eu? - Sujeito 5

*Desenho 2: Minha Casa*

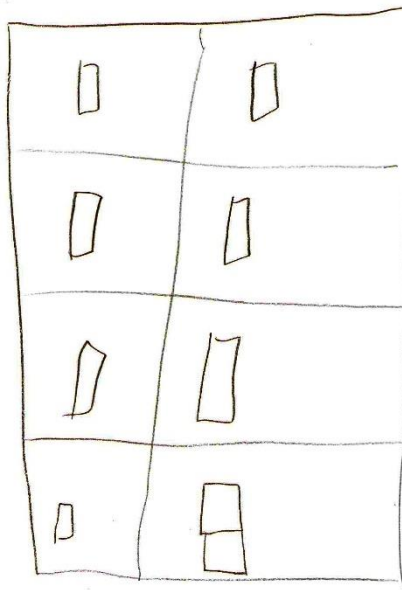
Novamente à frente da casa é desenhada com a presença de transparência, os moveis são rebatidos. O sujeito procurou evidenciar as camas de cada um dos membros de sua família.



**Figura 20:** Desenho Minha Casa - Sujeito 5

### Desenho 3: Minha Escola

A escola da pesquisa é composta por blocos de salas, ficando cada um sobre planos diferentes e são ligados por uma rampa. Desse modo o sujeito representou a escola como um prédio dividido em quatro andares, no entanto ele quis representar a perspectiva de que ver a escola da entrada e consegue visualizar os quatro os blocos da escola.



**Figura 21:** Desenho Minha escola - Sujeito 5

### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

O sujeito mora em frente à escola, contudo sua casa e a escola ficam em níveis diferentes, assim a escola ficou na parte superior da folha e a casa no inferior. Os aclives/declives que o sujeito passa são representados pelas linhas paralelas que ligam a casa a escola.



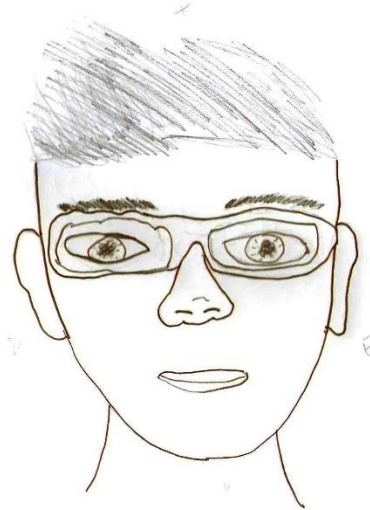
**Figura 22:** Desenho Trajeto casa-escola - Sujeito 5



**Sujeito 6 (12 anos)**

*Desenho 1: Quem sou eu:*

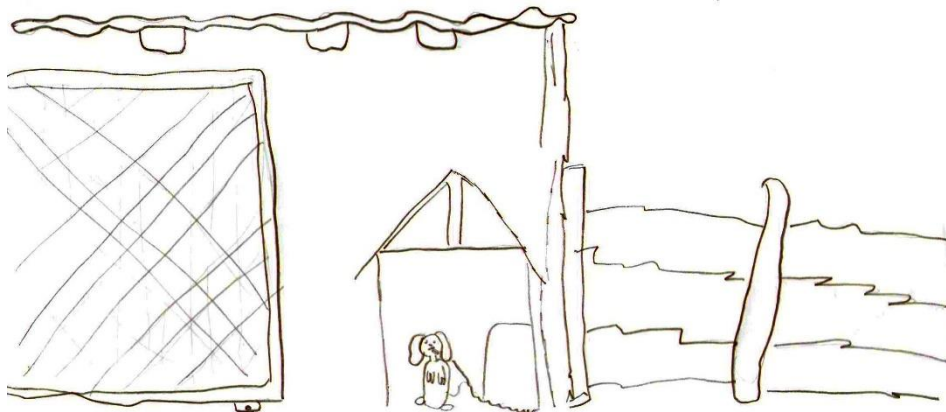
As relações de vizinhança, ordem, separação, continuidade aparecem de modo correto. Projetou adequadamente os referenciais frente/atrás, direita/esquerda.



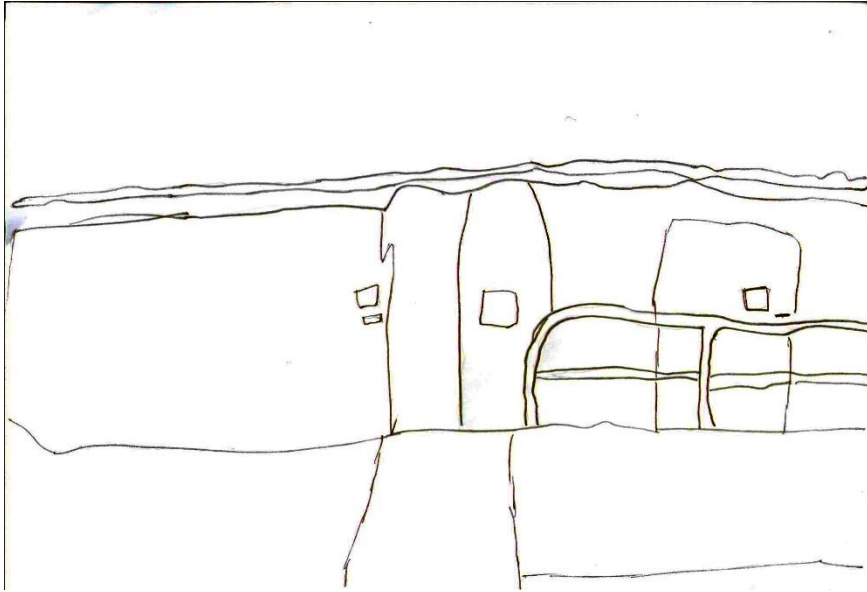
**Figura 23:** Desenho Quem sou eu? - Sujeito 6

*Desenho 2: Minha Casa e Desenho 3: Minha Escola*

Os desenhos da casa e da escola, foram construídos utilizando apenas uma perspectiva. Há a representação da terceira dimensão com profundidade, angulação e proporção além de haver uma ordem sequencial lógica entre os elementos. Faz uso da sobreposição para indicar diferentes planos.

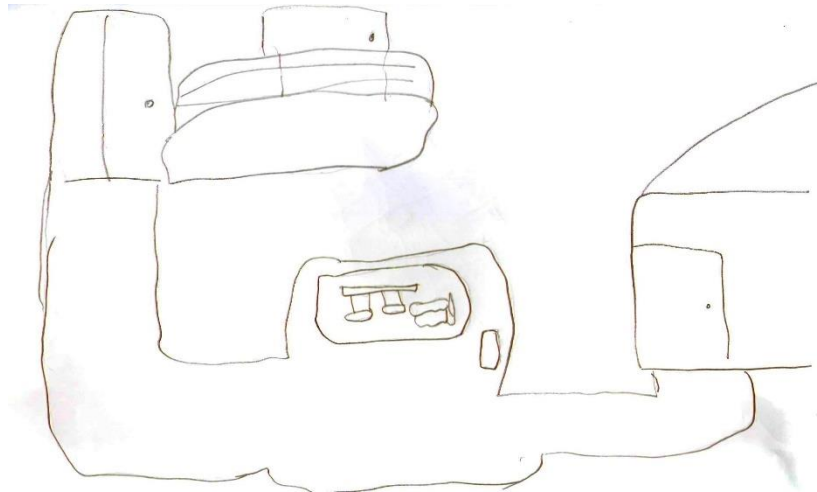


**Figura 24:** Desenho Minha Casa - Sujeito 6



*Desenho 4: Trajeto Casa-escola*

Na representação do trajeto escola e casa são rebatidos, há o rascunho da malha de ruas.



**Figura 26:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 6

### **Sujeito 7 (8 anos)**

#### *Desenho 1: Quem sou eu*

As relações de vizinhança estão estabelecidas, quando analisamos a composição de rosto e membros. Consegue separar os diferentes elementos do “EU”, expressa uma ordem lógica de composição do corpo. Quanto a lateralização, ao solicitado que apontasse no desenho os lados direito/esquerdo o sujeito não realizou

a reversibilidade. Quanto frente/atrás determinou corretamente de acordo com esquema corporal



**Figura 27:** Desenho Quem sou eu? – Sujeito 7

*Desenho 2: Minha Casa*

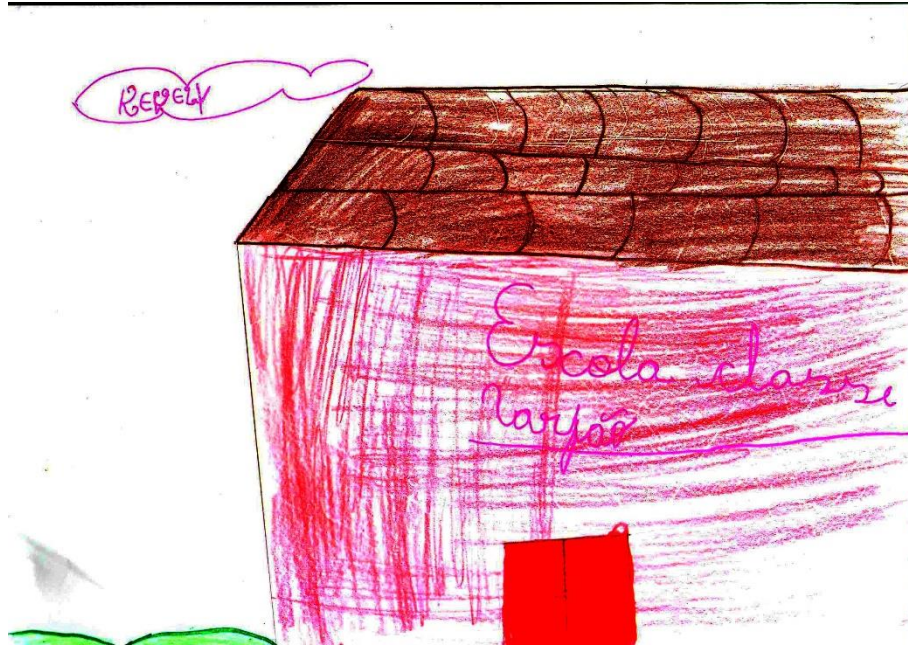
A casa é desenhada vista de frente, a lâmpada da faixa é representada com volume.



**Figura 28:** Desenho Minha Casa – Sujeito 7

### Desenho 3: Minha Escola

Representou o muro e portão da escola utilizando a perspectiva frontal, no telhado aparecem linhas inclinadas. As medidas do portão e muro, são exageradas e desproporcional ao real.



**Figura 29:** Desenho Minha Escola – Sujeito 7

### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

Considera se os elementos estão a direita-esquerda do caminho. As placas de trânsito, arvores. A casa e a igreja aparecem rebatidos, enquanto na escola há a intenção de inclusão da terceira dimensão na representação das paredes, demonstrada pela habilidade de inclinar a linha de base.



**Figura 30:** Desenho  
Trajeto casa-escola –  
Sujeito 7  
**Sujeito 8 (9 anos)**

*Desenho 1: Quem sou eu:*

Busca proporcionalidade entre os elementos corporais. O sujeito identifica a lateralização do próprio corpo, no entanto ao transpor essa identificação para a representação, esta aparece invertida.

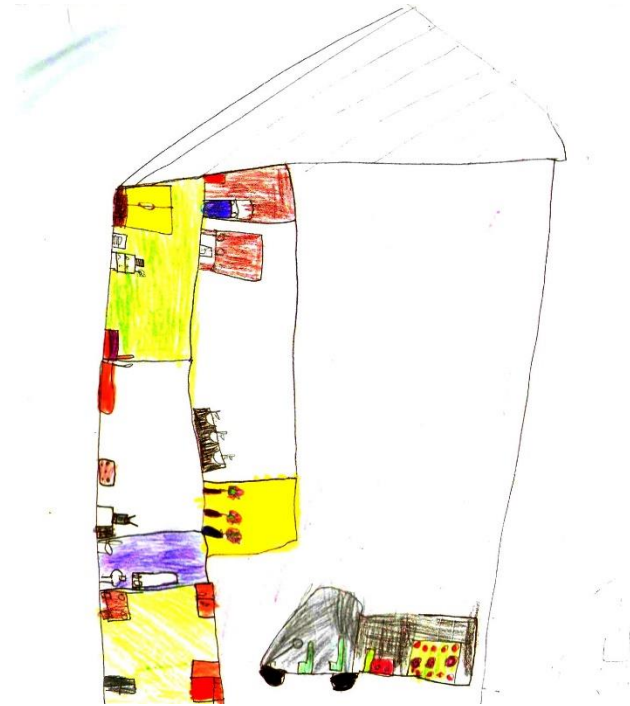


**Figura 31:** Desenho Quem sou eu? – Sujeito 8

*Desenho 2: Minha Casa*

O sujeito desenhou a casa do ponto de vista frontal e no interior representou a planta de sua casa, com os elementos pertencentes a cada cômodo planejados. Faz uso de transparência para mostrar os objetos internos do carro.





**Figura 32:** Desenho Minha casa – Sujeito 8

*Desenho 3: Minha Escola*

Desenhou a entrada da escola com ponto de vista frontal e único.



**Figura 33:** Desenho Minha escola – Sujeito 8

#### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

Representou o caminho de casa a escola, colocando pontos de referências subjetivos que há no percurso, um ao lado do outro. As construções foram feitas usando ponto de vista frontal e único enquanto a rua é vista de cima.

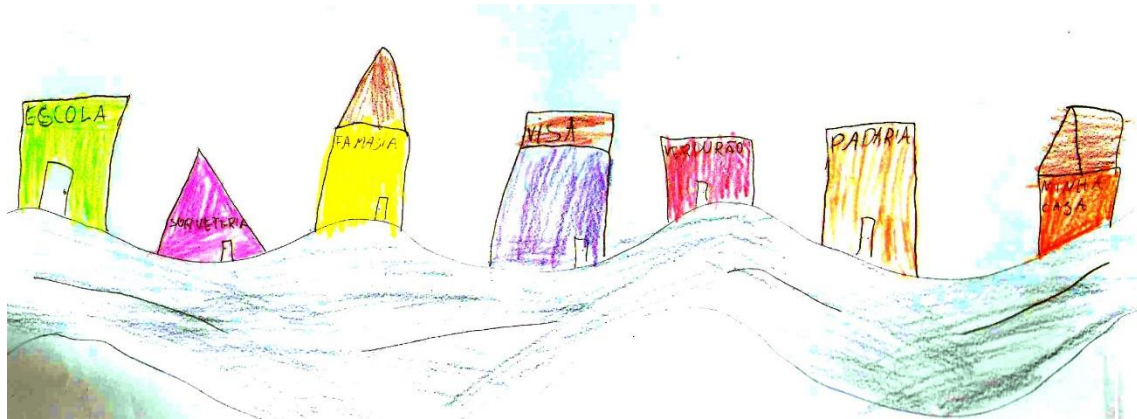


Figura 34: Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 8

#### Sujeito 9 (8 anos)

##### Desenho 1: Quem sou eu:

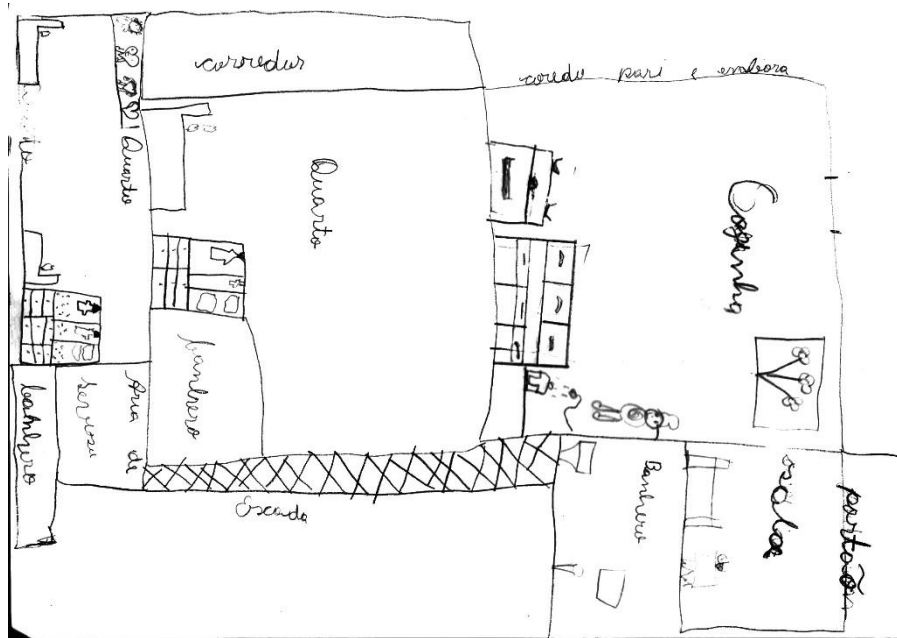
Busca proporcionalidade entre os elementos corporais. O sujeito identifica a lateralização do próprio corpo, no entanto ao transpor essa identificação para a representação, esta aparece invertida.



Figura 35: Desenho Quem sou eu? – Sujeito 9

### Desenho 2: Minha Casa

Representou a planta de sua casa, com os móveis planejados, expressa detalhes com uso de transparência e rebatimento. Faz uso de legendas.



**Figura 36:** Desenho Minha Casa – Sujeito 9

### Desenho 3: Minha Escola

Representou a escola do ponto de vista frontal, fez uso de transparência ao representar o portão da escola justaposto as salas da educação infantil.

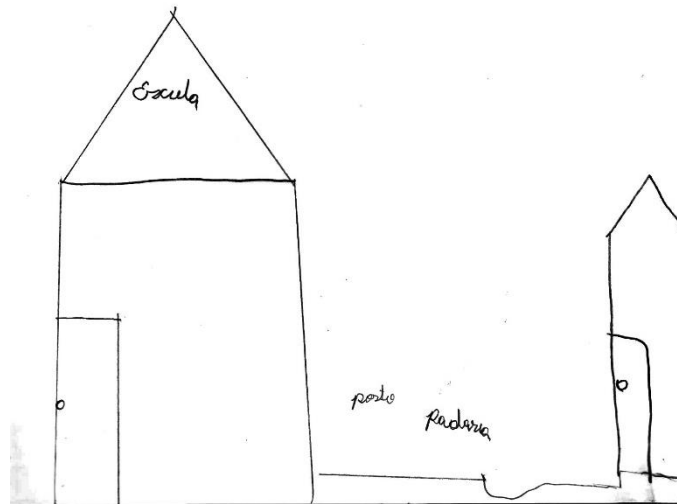


**Figura 37:** Desenho Minha Escola – Sujeito 9



#### Desenho 4: Trajeto Casa-escola

No trajeto casa-escola ambas são representadas em uma perspectiva frontal e colocadas uma ao lado da outra unidas por uma única linha base. Faz uso de legenda para evidenciar pontos de referências entre a casa e a escola.

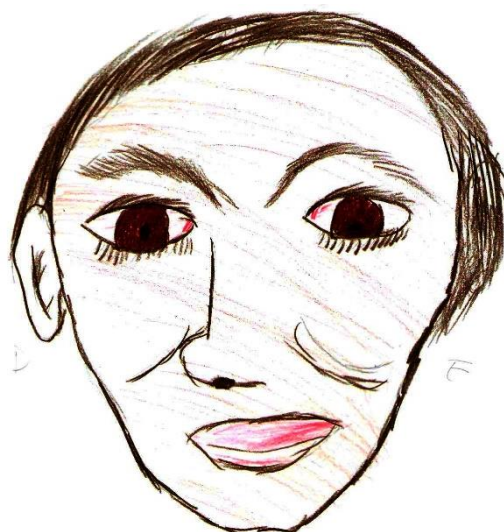


**Figura 38:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 9

#### Sujeito 10 (10 anos)

##### Desenho 1: Quem sou eu:

As relações de vizinhança, ordem, separação, continuidade aparecem de modo correto. Projetou adequadamente os referenciais frente/atrás, direita/esquerda



### Desenho 2: Minha Casa

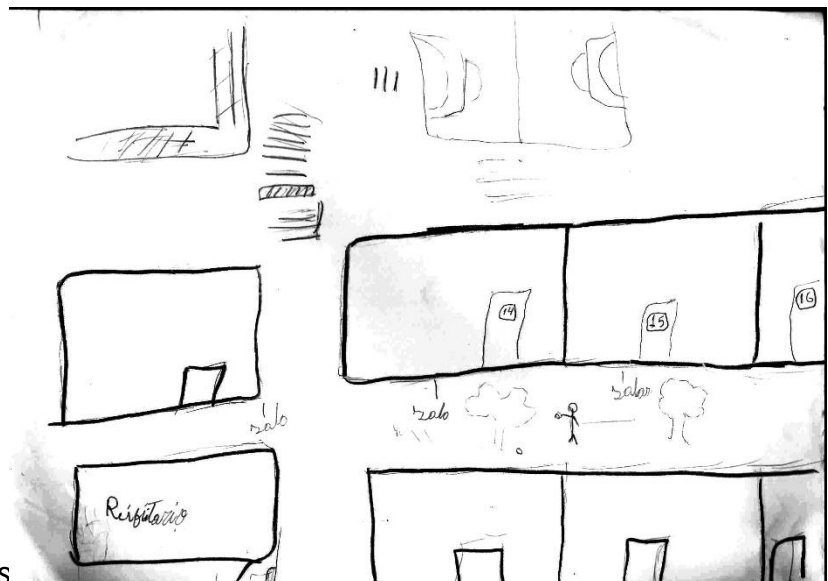
Utilizou Ponto de vista frontal e único, sobrepôs elementos para representar diferentes planos, dando uma interpretação satisfatória de profundidade.



**Figura 40:** Desenho Minha Casa – Sujeito 10

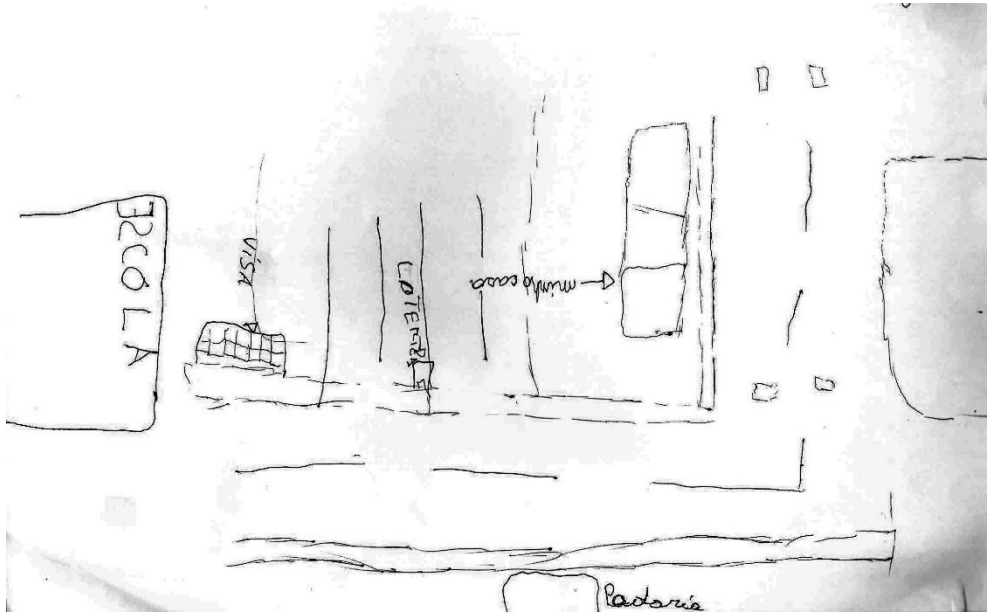
### Desenho 3: Minha Escola

Fez uma planta baixa da escola, contudo representou portas, crianças e árvores planificadas.



**Figura 41:** Desenho  
Minha Casa –  
Sujeito 10  
*Desenho 4: Trajeto casa-es*

Dispôs corretamente as referências do trajeto, respeitando uma ordem espacial, a localização considerando as dimensões direita e esquerdo caminho.



**Figura 42:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 10

### **Sujeito 11 (9 anos)**

#### *Desenho 1: Quem sou eu?*

As relações de vizinhança estão estabelecidas, quando analisamos a composição de rosto e membros. Consegue separar os diferentes elementos do “EU”, expressa uma ordem lógica de composição do corpo. Quanto a lateralização, ao solicitado que apontasse no desenho os lados direito/esquerdo o sujeito não realizou a reversibilidade.



**Figura 43:** Desenho Quem sou eu? – Sujeito 11

### *Desenho 2: Minha Casa*

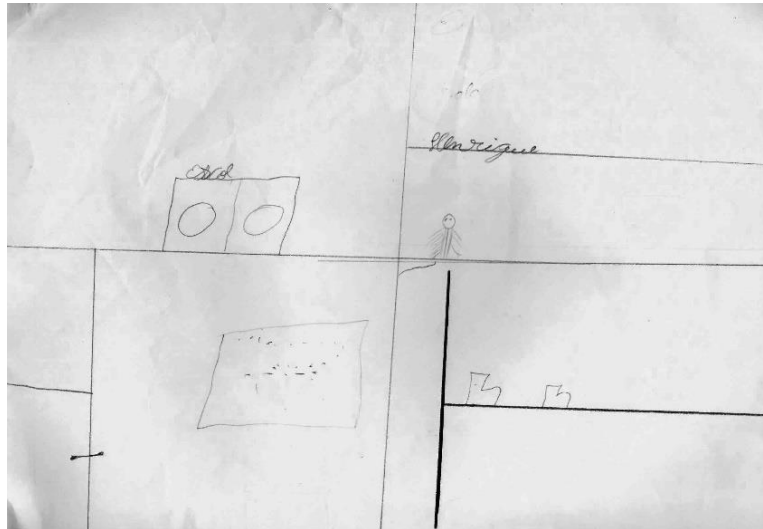
Representou sua casa vista de frente, com os membros de sua família dentro divididos entre os dois pavimentos. Realizou rebatimento para representar a escada.



**Figura 44:** Desenho Minha Casa – Sujeito 11

### Desenho 3: Minha Escola

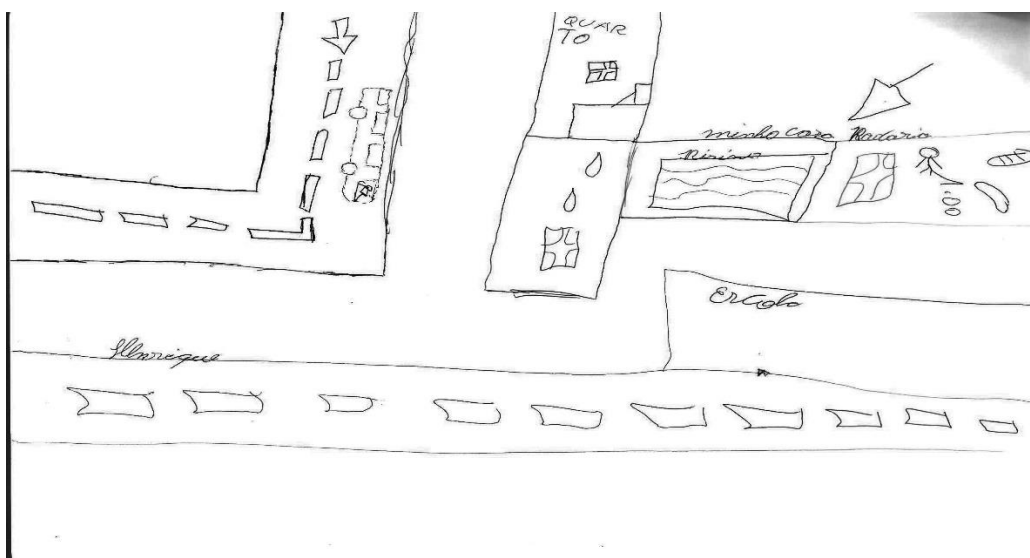
Desenhou cerca de oito retângulos justapostos, representando os blocos de sala, apenas a porta principal foi desenhada planificada.



**Figura 45:** Desenho Minha Escola – Sujeito 11

### Desenho 4: Trajeto casa-escola

Desenhou a sua casa na parte superior da folha e a escola no inferior, ambas lado a lado. Porém perto da casa desenhou o ônibus (planificado) e uma seta representando seu ponto de partida e a direção que segue. A rua faz uma curva e sofre um corte devido o fim da folha, abaixo a há continuidade da mesma que segue reta até a frente da escola.



**Figura 46:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 11

**Sujeito 12 (9 anos)***Desenho 1: Quem sou eu?*

As vizinhanças são corretas, há a separação de elementos distintos. Quanto ao esquema corporal o sujeito, ao transferir para o desenho não realiza reversibilidade indicando de forma invertida os lados direita/esquerda.



**Figura 47:** Desenho Quem sou eu? – Sujeito 12

*Desenho 2: Minha Casa e Desenho 3: Minha Escola*

Mesmo sendo feitos em semanas diferentes, o sujeito repetiu o mesmo desenho. Tanto no da casa como da escola, as duas edificações aparecem uma ao lado da outra do ponto de vista frontal apenas invertendo a ordem. Contudo no desenho da escola essa foi representada com transparência onde é possível visualizar dentro da escola uma professora escrevendo no quadro e alunos sentados em cadeiras, ambos de perfil, junto a mesas repartidas.



**Figura 48:** Desenho Minha Casa – Sujeito 12



**Figura 49:** Desenho Minha Escola – Sujeito 12

#### *Desenho 4: Trajeto casa-escola*

Na representação trajeto de casa à escola há o acréscimo de uma casa em que o sujeito busca transmitir profundidade. Em ambas é utilizada a perspectiva frontal. A rua que evidencia o trajeto é vista de cima e o automóvel de lado.



**Figura 50:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 12

### **Sujeito 13 ( 9 anos)**

#### *Desenho 1: Quem sou eu?*

Não identifica corretamente a projeção do lado direito/esquerdo na representação do corpo. No desenho há a omissão de braços e desproporção da orelha em relação ao corpo.



**Figura 51:** Desenho Quem sou eu? – Sujeito 13



### Desenho 2: Minha Casa

Representou a casa em uma planta baixa, com uso de legenda. No quarto há uma cama planificada.



Figura 52: Desenho Minha casa – Sujeito 13

### Desenho 3: Minha Escola

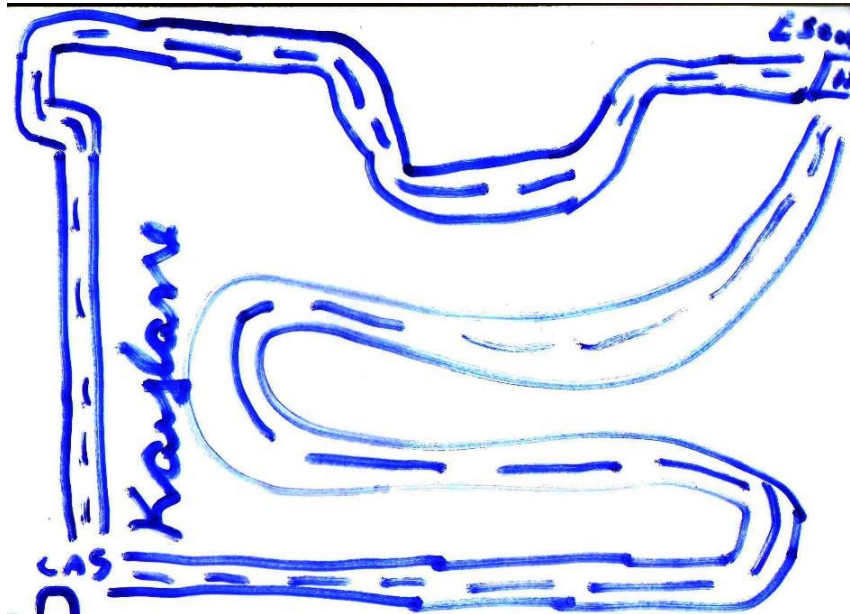
Desenhou vinte e cinco quadrados justapostos representando os blocos com a sala de aula.

SALA 25	SALA 20	SALA 11	SALA 6	SALA 3
SALA 26	SALA 21	SALA 12	SALA 7	SALA 2
SALA 27	SALA 22	SALA 13	SALA 8	SALA 3
SALA 28	SALA 23	SALA 14	SALA 9	SALA 4
SALA 29	SALA 24	SALA 15	SALA 10	SALA 5

Figura 53: Desenho Minha escola – Sujeito 13

*Desenho 4: Trajeto casa-escola*

Utilizou símbolos, para representa a casa e a escola. Desenhou dois trajetos a partir da vista aérea da rua, que é constituída por curvas e trechos retos.



**Figura 54:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 13

**Sujeito 14 (9 anos)**

*Desenho 1: Quem sou eu?*

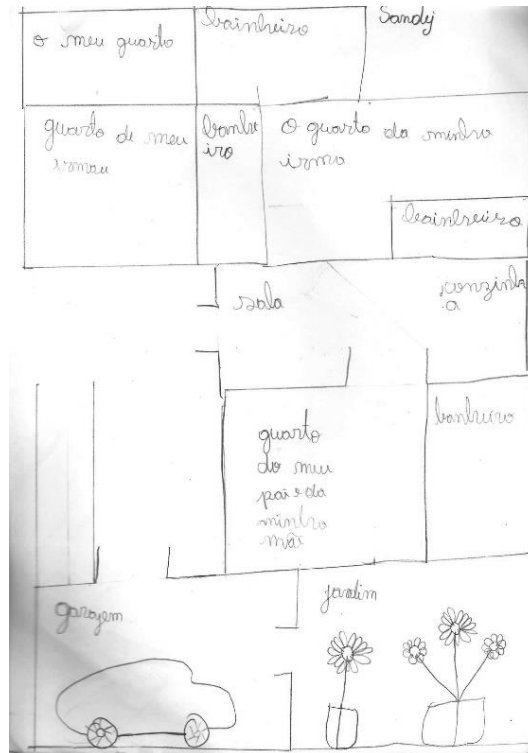
No desenho tem a ausência do nariz. A identificação do eixo direita/esquerda é invertida. As relações de vizinhança estão corretas.



**Figura 55:** Desenho Quem sou eu? – Sujeito 14

### Desenho 2: Minha Casa

A casa é representada por uma planta baixa, com uso de legendo. No jardim há a presença de jarros de flores e na garagem um carro, ambos planejados.



**Figura 56:** Desenho Minha casa – Sujeito 14

### Desenho 3: Minha Escola

A escola é representada com visão frontal e desdobramento da lateral.



**Figura 57:** Desenho Minha escola – Sujeito 14

*Desenho 4: Trajeto casa-escola*

Representou o caminho de casa a escola, colocando pontos de referências subjetivos que há no percurso, um ao lado do outro. As construções foram feitas usando ponto de vista frontal e único.



**Figura 57:** Desenho Trajeto casa-escola – Sujeito 14

Para melhor exposição dos resultados encontrados, dispomos a seguir duas tabelas, com a sintetização das observações feita. Como demonstra os conteúdos dispostos anteriormente, alguns sujeitos se assemelham quanto aos dados observados. Por isso, nova sistematização foi efetuada, no sentido de apresentar uma síntese diagnóstica dos desenhos analisado, na tabela 2. Posteriormente, na tabela 3, são efetuadas considerações sobre o que era esperado na análise de cada desenho e, ainda, os resultados desses.

**Tabela 2: Síntese Diagnóstica**

<b>Participantes</b>	<b>Considerações</b>
Sujeitos: 1, 2, 5 e 7	<p>Considerando o conjunto de desenhos, percebemos traços do realismo intelectual, como falta de coordenação de pontos de vista, uso de rebatimentos e achatamentos, ainda não consegue a conservação simultânea das perspectivas, das proporções, medidas e distâncias. Contudo ainda comete “erros residuais” da etapa anterior, bem como a justaposição de elementos.</p> <p>A atenção deve ser redobrada quanto a dificuldade de identificação dos referenciais do esquema corporal, tanto na projeção como no próprio corpo, pelo sujeito 2, já que é a partir desses referenciais do que o aluno estabelece outros sistemas de referência</p>
Sujeito 3,4,7 8,9,11,12 e 13	<p>As relações topológicas assumem características esperadas para a etapa do realismo intelectual, as vizinhanças são corretas ou ao menos procuradas, as separações marcam-se na medida dos elementos distintos, os desenhos exprimem uma ordem de sucessão, as relações de companhia, de envolvimento e interioridade se mostram em um número significativo de situações com uso de transparência e as relações de continuidade são marcadas pelo abandono da justaposição.</p> <p>Para a construção dos elementos utilizam formas geométricas simples, mas sem medidas e proporções precisas, o que segundo Piaget caracteriza o início de construções das relações euclidianas, porém tratando-se dos elementos e não de sua coordenação de conjunto.</p> <p>O início da construção projetiva dá-se pela mistura de pontos de vista, pois, “é preciso elaborar um certo número de relações projetivas sem, por isso, conseguir coordená-los entre si” (PIAGET, 1993, p.67). Fazem uso de legendas.</p>
Sujeito 6 e 10	Esses sujeitos em seus desenhos demonstram, preocupação com perspectivas, proporções e distancias o que caracteriza o realismo visual

	<p>O êxito na projeção no espaço gráfico dos referenciais do esquema corporal, pode demonstrar a apreensão das relações de esquerda e de direita, de cima ou de baixo e de frente ou de trás, o que coopera para coordenação dos pontos de vistas o que resulta na representação as modificações de forma, acompanhadas de transformações quantitativas adequadas no desenho.</p> <p>A estabilidade de um único ponto de vista e até mesmo os acontecimentos de rebatimentos demonstram a construção das relações projetivas, assim como as proporções entre os elementos as relações euclidianas.</p> <p>A lateralidade que consiste na representação dos referenciais corporais e a sua conseqüente projeção, apresentada por esses sujeitos, evidencia a liberação do espaço egocêntrico.</p> <p>Desse modo esses sujeitos demonstram estar no processo de transição para o estágio do realismo visual.</p>
--	--

**Tabela 3: Conclusão geral por desenho**

<b>Desenho</b>	<b>Expectativas</b>	<b>Considerações</b>
Quem sou eu?	<p>Ao pensarmos este desenho nosso principal objetivo era examinar, a lateralização dos sujeitos e a projeção dessa em figura, contemplando as seguintes metas das orientações curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar elementos à direita e à esquerda, tendo como referência si próprio.</li> <li>✓ Identificar elementos à direita e à esquerda, tendo como referência outra pessoa ou objeto.</li> </ul>	<p>Este desenho nos levou a perceber que, dos quatorze participantes apenas um não conseguiu determinar os referenciais de localização (direita/esquerda, frente/atrás, acima/abaixo) no seu próprio corpo. Onze participantes consideraram a direita e esquerda apenas do próprio ponto de vista, o que impede conseqüentemente a projeção desses referenciais na representação.</p> <p>Assim de nossos participantes apenas dois revelaram estarem com a lateralização e a sua projeção resolvidas.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dada a figura de uma pessoa, indicar o lado direito e esquerdo do corpo.</li> <li>✓ Deslocar-se no espaço aplicando as noções de direita e esquerda.</li> </ul>	
Minha Casa	O intuito de realizar esses dois desenhos, foi de verificar o desenvolvimento das relações topológicas, projetivas e euclidianas a partir da representação de um espaço conhecido pelos sujeitos.	Podemos observar na maioria dos participantes a dificuldade de representar imagens tridimensionais em um espaço plano (folha), além da falta de coordenação de pontos de vista em uma única perspectiva.
Minha escola		
Trajeto casa-escola	Nesse desenho além de vermos as habilidades necessárias para a aprendizagem do mapa, vemos o início das representações cartográficas e as soluções que cada sujeito produziu, além de conceber como cada sujeito identifica as características do espaço geográfico próximo à escola e à sua residência, reconhecendo as diferenças e semelhanças.	<p>Em todos os desenhos percebemos a predominância da representação topológicas a preocupação com a ligação casa-escola, seja através de linha base, várias linhas horizontais, caminhos com suas duas linhas paralelas, indicando ou não, curvas níveis diferentes no trajeto.</p> <p>As referências ou pontos de referências citadas estão quase todas associadas a imagens individuais, por ser ao mesmo tempo genéricas e específicas para cada aluno, contudo identificamos, lugares/espacos da cidade mais representativos para os alunos. Estes lugares são estabelecimentos comerciais. Todavia os alunos que representaram essas referências, não conseguiram dar ordem das sequencias das referências, seja invertendo a ordem que aparecem, representando de forma aleatória ou ignorando os lados direito/esquerdo do caminho.</p>

### 3.1.2 Discussão

A premissa de partida de discussão dos resultados da pesquisa estabelece que não existem erros nas representações efetuadas pelas crianças. Nesse sentido, é a partir das respostas das crianças, aparentemente erradas, que é possível conhecer seu pensamento da criança, pois o “erro” funciona como ponto de reflexão (ALMEIDA,2009).

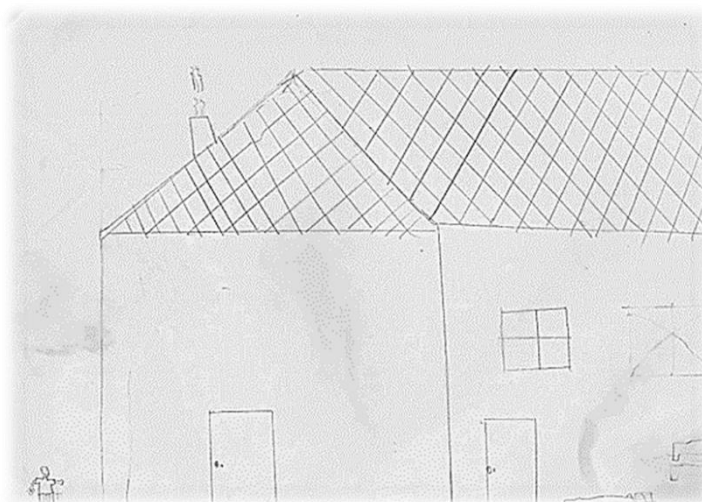
O espaço representativo, foco deste trabalho, se constrói na ausência do objeto, quando a criança consegue, representá-lo, descrevê-lo, seja com base no o espaço intuitivo em que as relações estabelecidas são estáticas e irreversíveis, não há continuidade ou no espaço operatório em que há condições de operacionalizar relações de proximidade, continuidade, separação, vizinhança, ordem, a fim de representar este espaço dentro de uma linguagem cartográfica.

Simielli (2007) em sua pesquisa com o objetivo de avaliar, através da elaboração do mapa, a eficácia desse meio de comunicação, pela pesquisa com a alunos na faixa etária de 11 a 15 anos. Os resultados evidenciaram o baixo índice de leitura de mapas por parte dos alunos, evidenciando um problema não resolvido na faixa etária anterior – 6 a 11 anos. Diante dessa conclusão a autora passou a pesquisar sobre alfabetização escolar, com enfoque na análise do processo de aquisição dos elementos da linguagem cartográfica, elenca a visão oblíqua e vertical, a imagem tridimensional e bidimensional, o alfabeto cartográfico (linha, ponto, área), a estruturação da legenda, a proporção, a escala, a lateralidade e a orientação como habilidades cognitivas a serem desenvolvidas para a compreensão da linguagem cartográfica. Por considerar que para se tornar um bom leitor de mapas, antes deve se um mapeador ativo.

O primeiro elemento da linguagem cartográfica a ser observado é o uso da visão vertical, contrapondo a visão real que os educandos têm dos objetos, que é lateral ou oblíqua. Simielli (2007) explica que há dificuldade de construção dessa nova visão pelo grau de abstração que demanda, porém, para a criança desenvolver a visão vertical é necessário que ela tenha contato, em diferentes momentos, com atividades que a estimulem, a partir de situações em que a



criança possa enxergar na vertical, como a representação de um copo em diferentes visões, passando para a representação da sala, escola, casa, bairro, e assim por diante. No entanto esse tipo de atividade não foi observada em momento algum na escola dos sujeitos participantes, pois os poucos professores que lecionam aulas de Geografia, as fazem em uma perspectiva tradicional, com o auxílio apenas do livro didático, o que pode cooperar para a dificuldade de adotar único ponto de vista para representação, demonstrada pelos sujeitos (fig.3). A coordenação de perspectiva envolve, representar em duas dimensões o espaço tridimensional, guardando a proporcionalidade entre os elementos representados, que como apontado anteriormente, pode ocasionar rebatimentos dos elementos pelas crianças nos desenhos.



**Figura 58** – Mistura de perspectivas

Piaget (1993) nos diz que a coordenação dos pontos de vista ocorre a partir do momento em que as relações topológicas elementares são agrupadas em função dessa coordenação. As três dimensões topológicas “entre” (esquerda, direita), altura (acima, abaixo) e profundidade (frente, atrás) das relações de ordem e de envolvimento, faz, com que o sujeito chegue a compreensão, sob forma de projeção, das transformações de perspectivas e as reduzam a operações que exprimem precisamente a coordenação de pontos de vista. Desse modo os obstáculos de proporção e perspectiva apresentados pelos sujeitos, encontram sua justificativa já no primeiro desenho, no fato dos sujeitos ainda não conseguirem constituir a dimensão de direita e esquerda e a

reversibilidade desta. Isso fica claro ao comparar a representação da casa, no desenho de um sujeito que conseguiu apontar corretamente na projeção do eu, seu lado direito e esquerdo (fig. 3), com um que assim não fez (fig.4).



**Figura 59 – Minha Casa**

Portanto é preocupante que a maioria dos participantes dessa pesquisa apresentarem dificuldades ligadas noções de lateralidade e a sua reversibilidade, (que se manifesta pelo espelhamento), pois o domínio dessa habilidade se constitui um condicionante para à interpretação cartográfica, por poder interferir na compreensão de referenciais espaciais mais amplos, que possibilitam a localização por meio das coordenadas geográficas, já que gênese da orientação espacial está no corpo, e é a partir dele que, os referenciais de localização devem ser determinados. (ALMEIDA, 2009)

Para Simielli (2007) o papel do professor é fundamental na construção desses conceitos de lateralidade, localização, orientação e representação espacial, contudo, esses conceitos são aqueles que os professores têm demonstrado maior dificuldade, por não compreenderem como ocorre o processo de aquisição do destes, dificultando a aprendizagem dos alunos. A referida autora pesquisou, como os professores trabalhavam as informações relativas à “alfabetização cartográfica” e o resultado de sua pesquisa é alarmante. A saber: apenas 12,5% de um total de 1.219 professores pesquisados conseguiram trabalhar com a referência de orientação geográfica adequadamente. Piaget (1993) também reconheceu a importância dos

conhecimentos escolares, na construção da representação do espaço, pois nenhuma aquisição de conhecimento é possível, a não ser por assimilação a esquemas prévios.

Assim, desde o início da escolarização, atividades sensório-motoras devem ser trabalhadas na escola, por terem grande importância na construção da noção de espaço pela criança, e por sua relação com o esquema corporal, que é o centro de referência sobre o qual será estabelecido o domínio espacial. Entretanto, em nossa cultura escolar, valoriza-se mais a inércia do que o movimento e isso é problemático porque é através da movimentação e da experimentação, o indivíduo desenvolve seu esquema corporal, que é importante na alfabetização geográfica, devido a construção do espaço pela criança iniciar com a esquematização corporal que é uma construção mental que a criança realiza gradualmente, de acordo com o uso que faz de seu corpo. Por isso a escolarização também tem a função de ajudar a criança a desenvolvê-lo.

as representações espaciais formam-se através da organização das ações, realizadas com os objetos no espaço (...). Isso significa que a representação adulta do espaço resulta de manipulações ativas sobre o meio social e não da "leitura" imediata desse meio, realizada pelo aparelho perceptivo. (PAGANELLI, 2007: 47).

Nesse contexto, é importante ressaltar, que não se esperava a construção de todo processo representativo já estivesse consolidado na criança. Mesmo porque, considera-se que a interiorização das ações espaciais é efetuada de forma gradativa ao longo de seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, pretendeu-se analisar a representação dos sujeitos, embasados nas expectativas de aprendizagem e com base no referencial teórico apresentado. Por isso era esperado que os sujeitos tivessem familiarizados com as representações solicitadas, por se encaixarem nas chamadas tarefas operatórias, que contribuem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, que segundo Almeida:

São elas atividades de orientação, observação de pontos de referência, localização com a utilização de retas coordenadas como pontos de referência, coordenação de pontos de vistas, proporcionalidade, conservação de forma tamanho e comprimento. (ALMEIDA, 1991 p. 23)

Espera-se que, até o final dos anos iniciais, esses sujeitos concluam o processo de apreensão dos conceitos tais como lateralidade, localização, orientação e representação espacial. Quando isso não acontece configura-se a situação de déficit em relação ao ensino de Geografia, especificamente no tocante à cartografia. Em consequência, posterga-se o problema para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ausência dessas noções básicas tende a comprometer os propósitos da Geografia para essa fase de escolarização. Ao professor caberá, então, promover dinâmicas que permitam suprir essa lacuna, para que o trabalho em Geografia possa ser efetuado de modo adequado.

## Capítulo 4: Considerações finais

Iniciamos nossas considerações finais lembrando as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, que determinam o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, infelizmente, como muitas outras leis de nosso país, essa não é cumprida, pois muitos professores priorizam a alfabetização e o letramento na Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas.

Tal situação foi constatada, também, na escola pesquisada, ao longo dos três anos de exercício do PIBID. Foram poucas vezes que ocorreu alguma aula onde fosse trabalhado conteúdos e/ou atividades pertinentes a Geografia. Nas poucas vezes em que isso aconteceu, eram aulas mecânicas, sem atrativos aos alunos, pautadas pelo exercício de memorização, única habilidade desenvolvida por meio de questionários, assim como os mapas, que também eram utilizados para esse mesmo fim.

Considerando-se que a construção cognitiva das noções espaciais, quando estimuladas na faixa etária dos anos iniciais, possibilitam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e interpretação do mundo, mediante ação de mediação pedagógica do professor, que pode organizar sua ação didática focando a vida do aluno na comunidade onde vive, através de práticas pedagógicas diferenciadas, no sentido de propor situações que conduzam o aluno à reflexão, elaboração de hipóteses, busca de soluções para problemas que e, principalmente, significação dos conteúdos aprendidos. Para tanto, os professores precisam ter domínio e estarem preparados em relação ao conteúdo a ser ensinado, porém muitos professores dos anos iniciais, como evidencia pesquisas na área, estão despreparados para enfrentar os desafios no processo de aprendizagem geográfico.

O uso de atividades que levem o aluno a agir e refletir sobre o espaço, são importantes para a construção da noção espacial. Os desenhos realizados pelos sujeitos evidenciaram que estes não apresentam domínio do espaço vivido e percebido, em função dos elementos fundamentais a alfabetização e habilidades espaciais tais como localização, orientação no espaço, transposição

mental de uma representação bidimensional para uma visualização tridimensional, e ainda a falta de esquema corporal, e isso pode comprometer o processo de alfabetização espacial, já que através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos.

Muitos dos “erros” evidenciados pelos sujeitos, decorrem da dificuldade inerente ao nível de compreensão da realidade em que as crianças envolvidas se encontram e da forma como a escola trabalha os conceitos relativos a noção de espaço e sua representação. Infelizmente muitos docentes não dão importância ao aprendizado espacial, desconsiderando o como instrumento necessário à vida dos estudantes, como domínio de conceitos e de referenciais espaciais para deslocamento e ambientação, e ainda coopera para que os sujeitos tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social.

O ensino de Geografia é esquecido em detrimento a ênfase dada às disciplinas de Português e Matemática, sendo que o ensino da Geografia pode favorecer o letramento em Português pelos exercícios de observação e descrição de paisagem, por exemplo e também de matemática em integração com cartografia; (as escalas dos mapas, que requerem em alguns casos, a transformação de quilômetros para metros ou vice-versa; coordenadas geográficas, as quais usam as medidas em graus).

O abandono do ensino da Geografia junto a alfabetização espacial pode ter consequências nas aprendizagens escolares, pois muitas crianças não conseguem assimilar os termos espaciais sem o auxílio de atividades que a estimulem e confundem-se quando se exige uma noção de lugar, de orientação, as vezes, conhecem os termos espaciais, mas não percebem as posições, tendo dificuldade em discriminar as direções das letras (exemplo “b” e “d”, “p” e “q”) na matemática, pode apresentar dificuldades em organizar as diferentes casas decimais em fileiras, incompreendem relações espaciais, não percebem o que muda de uma figura para outra nas representações espaciais, dentre outras. Essas dificuldades ligadas as noções espaciais podem se estender para a vida adulta, sendo notada em indivíduos que constantemente se chocam e esbarrando nos objetos, apresentam muitas vezes indecisões quando tem que se desviar de um obstáculo, não sabendo para que lado deve ir, não conseguem

prever a trajetória de uma bola ou de um objeto qualquer quando este é atirado em determinado alvo.

Trazer conclusões fechadas sobre a alfabetização espacial, não foi o objetivo desse trabalho, mas sim, trazer uma reflexão sobre a necessidade de conscientização de sua importância para a vida, tanto pessoal como educacional, dos educandos. As considerações sobre o tema não se esgotam aqui, no entanto se conclui afirmando que é imprescindível, considerar o ensino de Geografia nos anos iniciais, pois é nesta fase às crianças constroem a base para o conhecimento e habilidades das representações espaciais.

## Referências

ALMEIDA , Rosângela D.; PASSINI , Elza Y . *O Espaço Geográfico : Ensino e Representação*. São Paulo: Ed. Contexto, 1991.

ALMEIDA, Rosângela D. De (org); *Cartografia Escolar*; São Paulo: Ed. Contexto, 2007, p.224

\_\_\_\_\_. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 5 ed. São Paulo, Contexto, 2009. 115p. (Caminhos da Geografia).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*, São Paulo: Ed. Moderna, 2009, p. 223-225

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa*, Brasília: 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais; Geografia* / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1997. 144p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamen- tal. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, H. C. *Geografia Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem*. Departamento de Geografia – USP, São Paulo, 1995 (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Campinas: Caderno CEDES, vol.25, nº66, 2005, p. 227-247.

\_\_\_\_\_. “Estudar o lugar para compreender o mundo” IN: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre – RS: Ed. Mediação, 2000, p. 83 – 134.



\_\_\_\_\_. *O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais* In: *Geografia em sala de aula e práticas e reflexões: práticas e reflexões/ org. Antônio Carlos Castrogiovanni...[et al.]*.-4.ed.-Porto alegre: Editora da UFRGS/ Associação de Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 2003

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: Um dialogo entre teoria e pratica*, 8 ed., Petropolis, RJ: Editora Vozes 2011

CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. Cartografia escolar e objetos de aprendizagem. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças e Escolares, 7º Anais. Vitória, 2011. p. 366-398.

CAVALCANTI, Lana de Souza. “*Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo*”. In: CAVALCANTI, Lana de Souza, *A geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008, p.15-37.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia*. Campinas: Cad. Cedes, vol. 25, n. 66, maio/ago 2005, p. 185-207.

\_\_\_\_\_. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP; Papirus, 2012, p. 208.

CAVATON, M. F. F.. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. 2010. 204 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Brasília.

FERRO Olga Maria dos Reis, et al. *O letramento em todas as áreas do conhecimento do currículo de alfabetização*. In: VII Jornada do HISTEDBR “O trabalho didático na história da educação” Campo Grande, 17 setembro de 2007.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LASSANCE, Adalberto. *Brasília e Distrito Federal: Imperativos Constitucionais*. Brasília: Verano Editora, IHGDF, 2002, p.15 a 76.

LEITE, Cristina Maria Costa & BARBATO, Silviane. *Reflexões sobre a construção do conceito de Lugar na escola contemporânea*. Brasília: Espaço & Geografia, Vol.14, No 2, 2011, p. 225-255.

LEITE, Cristina Maria Costa. "Geografia no Ensino Fundamental" In: Universidade de Brasília/ Departamento de Geografia, *Coleção Espaço e Geografia, Vol.5, N.º 2, Gestão Urbana e Regional*, 2002, p. 245 – 280.

\_\_\_\_\_. *Ciência Geográfica, Geografia Escolar e Formação da Identidade*. In: Anais do 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia - Formação Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão, eixo temático "História da Geografia Escolar: pesquisa e contribuições para a formação de professores", João Pessoa/PB, set 2013.

\_\_\_\_\_. *O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.(Tese de doutorado)

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MELO, I. B. N.; OLIVEIRA L.; SOUZA, M. A. P. *Contribuição do componente curricular Cartografia Escolar na formação inicial dos estudantes em Geografia*. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 181-196.

MENDES, J. C. *Alfabetização cartográfica no ensino de geografia: uma perspectiva socioconstrutivista*. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 108-118.

MORAIS, C. C; LASTÓRIA A. C. *Cartografia escolar nos anos iniciais: a "alfabetização cartográfica" nas práticas dos professores*. In: Colóquio De

Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 153-165.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Para a construção do espaço geográfico na criança*. Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação em Educação/Departamento de Psicologia da educação, Rio de Janeiro, 1982.

\_\_\_\_\_. *Para a construção do espaço geográfico na criança*. IN: ALMEIDA, Rosângela D. De (org); *Cartografia Escolar*, São Paulo: Ed. Contexto, 2007, p. 43-69.

PASSOS, F. G. *A importância do sistema de informação geográfica - SIG - no ensino de cartografia*. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 340-348.

Pessoa, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia – João Pessoa*, 2007. 130p. (Dissertação)

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A representação do espaço na criança*. Traduzido por: Bernardina Machado Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 02/03/2013.

Revista Tamoios— Julho / Dezembro 2005, Ano II, nº02 Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia Carmen Lúcia Vidal Perez

RISSETTE, M. C. U.; CASTELLAR, S. M. V. *O estudo do bairro por meio das representações cartográficas: uma proposta de sequência didática para estudantes dos sétimos e oitavos anos da rede estadual paulista – Zona Leste*

da capital. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 633-654.

ROCHA, G.O.R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

Rodrigo Simão Camacho *o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive*. Volume 2, n. 3, jul./ dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Camacho.php> – Acesso em: 02/06/2014.

SANTOS Juliana de Jesus *Ensino De Geografia Nos Anos Iniciais: Leitura De Mundo Através De Conceitos E Mapas*. In: Revista Poíesis Pedagógica - Revista do PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação - Catalão-GO. ISSN: 2178-4442 Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10840> Acesso em: 14/12/2013.

SCHERMA, E. P.; FERREIRA, E. R. *Ler, analisar e interpretar mapas através das práticas da orientação*. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 230-255.

SILVA, A. M.; PEZZATO, J. P. *Linguagem cartográfica e esporte orientação na formação continuada de professores de geografia*. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p.

SIMIÃO, H. C. R. *A linguagem cartográfica no ensino de geografia: uma breve discussão teórico-metodológica*. In: Colóquio De Cartografia Para Crianças E Escolares, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 84-107.

SIMIELLI, Maria Elena. *O Mapa como meio de comunicação e a Alfabetização Cartográfica*. In: ALMEIDA, Rosângela D. De (org); *Cartografia Escolar*; São Paulo: Ed. Contexto, 2007, p.224

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos*. .Pátio, 29, 2004,p. 19-22.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.