



MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

estudos, reflexões e perspectivas

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti
(Organizadoras)

3

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadoras

Prof.ª Ma. Denise Pereira
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chiroli

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Me. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

M9399 Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas 3 [recurso eletrônico]. / Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti (organizadoras) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 334 p. – ISBN 978-65-88580-78-3

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.47573/aya.88580.2.49

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Ensino fundamental. 4. Cartografia - Estudo e ensino. 5. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 6. Educação infantil. 7. Tecnologia educacional. 8 Educação física (Segundo grau). 9. Educação sexual. 10. Alfabetização. 10. Cultura afro-brasileira. 11. Educação especial. 12. Inclusão escolar. I. Pereira, Denise. II. Bortoloti, Karen Fernanda. III. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

01

Desvende o enigma e encontre o tesouro: uma aula sobre noções espaciais elementares

Andréa Haddad Barbosa

*Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Mestre em Educação pela
Universidade Estadual de Londrina. Professora Colaboradora (UEL/PR)*

Anieli Sandaniel

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de
Iniciação Científica (CNPq)*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.1

Resumo

Os conteúdos ligados à cartografia são, muitas vezes, considerados como difíceis pelos professores e, diante disso, nem sempre são trabalhados de forma sistematizada e contínua. Alguns autores defendem a alfabetização cartográfica desde o início da escolarização, um processo gradual que vai se tornando mais complexo ao longo da escolaridade. Este capítulo apresenta algumas análises de uma vivência no estágio supervisionado do curso de Pedagogia e tem por objetivo apresentar reflexões sobre a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da regência sobre noções espaciais elementares, realizada no primeiro ano de uma escola municipal em Londrina. Especificamente, os objetivos com a sequência didática foram proporcionar atividades práticas nas quais as relações espaciais topológicas (em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado, à frente, atrás) pudessem ser vivenciadas pelas crianças; explorar os diversos espaços da escola; associar o espaço vivido (tridimensional) com o espaço representado (bidimensional). A prática pedagógica envolveu uma atividade de Caça ao Tesouro e a representação desse trajeto (mapa do tesouro). Como procedimentos metodológicos foram realizadas pesquisas bibliográficas, coleta de dados no campo de estágio e a análise numa abordagem qualitativa. A análise do conjunto das atividades, possibilitou a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de ações sistematizadas e contínuas com vistas ao desenvolvimento espacial desde o início da escolaridade. Para as crianças, explorar o espaço cotidiano de forma lúdica, desafiadora e representá-lo revelou-se uma forma bastante fecunda para dar início aos conteúdos cartográficos. Para ser um bom leitor de mapas, é preciso saber fazê-lo. A observação e a representação do espaço vivido são uma condição indispensável nesse processo.

Palavras-chave: alfabetização cartográfica. anos iniciais do ensino fundamental. noções espaciais elementares. estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

A leitura do nosso espaço de vivência é uma condição essencial para a formação do cidadão. Diante disso, os mapas se revelam como uma forma de ler, de interpretar e de compreender esse espaço vivido. Autores convergem ao afirmarem que para ser um bom leitor de mapas, é preciso saber fazê-lo (CALLAI, 2005; CASTROGIOVANNI, 2010; PASSINI, 2012). Tal habilidade é uma construção que deve se iniciar nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental de forma gradual e sistematizada. Segundo Callai (2005), para se ler criticamente o espaço representado pelos mapas, é necessário primeiramente que se leia o espaço concreto. E isso pode-se dar por meio de um conjunto de atividades intencionais em que a criança observa, vivencia e representa o seu espaço de vivência. Nesse contexto, o professor vai graduando as dificuldades conforme os avanços apresentados.

De acordo com Almeida e Passini (2004) e Castrogiovanni (2010), a construção da noção de espaço pela criança é um processo que requer certo tempo e está relacionado à passagem progressiva e gradual do egocentrismo à descentração, isto é, a criança passa a não ter somente o seu próprio corpo como referencial, consegue identificar a localização de objetos a partir de outros referenciais que não ela mesma. Para os autores, o domínio da linguagem cartográfica está intimamente relacionado ao desenvolvimento dessa consciência espacial, que envolve o espaço vivido, o espaço percebido e o espaço concebido.

O espaço vivido diz respeito às vivências que acontecem no espaço físico e imediato da criança por meio de suas ações. Ao nascer, a criança vai, paulatinamente, conhecendo o espaço cotidiano e se apropriando dele por meio de todos os seus sentidos, com todo o seu corpo. Isso se dá pelo do processo de maturação biológica mediado por aspectos de seu contexto social e cultural. Conforme ela vai crescendo e se desenvolvendo, vai ganhando mais autonomia, alargando o seu espaço de ação, a forma de se relacionar com ele e de percebê-lo (TUAN, 2013). As brincadeiras das crianças se constituem um momento rico de aprendizagem espacial. Ao percorrer o espaço, experimentá-lo, explorá-lo, observá-lo e vivenciá-lo com todos os seus sentidos, certas noções espaciais vão se constituindo.

Com o progressivo desenvolvimento, principalmente a partir de certo domínio da linguagem, a criança passa não somente a viver o espaço por meio de sua ação, mas a percebê-lo a partir de atividades mentais mais elaboradas que vão, gradualmente, se tornando mais complexas. O espaço deixa de ser apenas vivido através dos sentidos e passa a ser percebido pelas atividades mentais mais elaboradas. Com o passar dos anos, considerando tanto o desenvolvimento biológico quanto as significativas contribuições do meio social, a criança/adolescente se torna capaz de fazer operações mentais sofisticadas, o que lhe possibilita levantar hipóteses, fazer abstrações e análises mais elaboradas, passando para o espaço concebido, ou seja, construído pela reflexão. Em outras palavras, a capacidade que um indivíduo tem de entender relações complexas sem a necessidade do concreto. Para Castrogiovanni (2010), essas mudanças qualitativas na forma de vivenciar, perceber e entender o espaço é de grande importância para o ensino de Geografia. Gradualmente possibilitam a observação de forma mais intencional, a leitura de uma paisagem, a representação bidimensional, a construção de noções espaciais mais elaboradas, a orientação e a localização por meio de referenciais mais abstratos e análises mais profundas.

Para que isso aconteça, o processo de escolarização é muito importante. Tais habilidades devem ser desenvolvidas de forma gradual e sistematizada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas para isso, o professor tem que ter um bom domínio geográfico e cartográfico.

Ao abordar a alfabetização cartográfica e geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe mencionar que parte expressiva dos professores que atuam nessa etapa da escolaridade possui dificuldade em ministrar alguns conteúdos devido à falta de domínios essenciais, entre eles, os espaciais e os cartográficos (CASTROGIOVANNI, 2010). Tal fato revela-se como um grande empecilho para o efetivo desenvolvimento desses domínios nas crianças. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia possuem um grande desafio na formação dos futuros professores que terão como uma de suas incumbências a alfabetização cartográfica das crianças.

Alfabetização cartográfica: alguns apontamentos

De modo geral, pode-se dizer que a alfabetização cartográfica refere-se a um processo que envolve o ensino e a aprendizagem de conhecimentos que possibilitam ao aluno fazer a leitura do espaço geográfico em mapas, cartas e plantas. Trata-se da leitura de uma linguagem gráfica que abrange símbolos, códigos e outras convenções cartográficas. É um universo abstrato para a criança, que precisa ser ensinado de modo gradual e sistematizado.

A alfabetização cartográfica pode ser considerada como um processo similar ao aprendizado da linguagem escrita, ou seja, não se ensina uma criança a ler dando a ela textos complexos. Para Callai (2005) e Passini (2012), deve-se ter como ponto de partida a representação do espaço vivido como a criança o vê, respeitando as características do desenho infantil. Com a mediação do professor, o aluno vai avançando na observação, na leitura do espaço e na forma de representá-lo. No desenrolar da escolarização, a criança vai se apropriando da linguagem cartográfica, passando para níveis de leitura e interpretação mais elaborados.

É importante mencionar que a alfabetização cartográfica também deve envolver atividades relacionadas com o corpo e com o movimento. Nesse processo de conscientização do espaço ocupado pelo corpo há dois aspectos essenciais: o desenvolvimento do esquema corporal e da lateralidade (ALMEIDA; PASSINI, 2004). O esquema corporal, de modo geral, pode ser definido como a consciência que se tem do próprio corpo, da inter-relação entre as suas partes e da relação deste com o espaço em que se vive. A lateralidade, em síntese, é a consciência do predomínio e da destreza de algumas partes ou de um lado do corpo em relação ao outro. Tais consciências vão ser desenvolvidas, principalmente, ao longo da infância e da adolescência. Tanto o esquema corporal quanto a lateralidade estão diretamente relacionados à vivência e à compreensão do espaço.

O trabalho com o corpo deve ser simultâneo à aprendizagem de conceitos essenciais da Geografia, a observação e a análise da paisagem, a representação do espaço e a inserção gradual de linguagem cartográfica. Em outras palavras, para que a criança de seis aos dez anos possa ser um leitor crítico de mapas, é necessário um conjunto de ações que devem estabelecer uma relação direta com os demais conteúdos da Geografia. A cartografia não se resume na leitura e na construção de mapas de forma mecânica.

Nesse sentido, há uma convergência na fala dos autores que sobre a importância da cartografia nas primeiras séries do ensino fundamental e do trabalho sistematizado, ou seja,

é necessária uma metodologia que considere ao mesmo tempo a complexidade da linguagem cartográfica e o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial do aluno. A criança de seis anos que ingressa no ensino fundamental tem uma forma de pensar e se relacionar com o espaço significativamente diferente de uma criança de dez anos, e isto precisa ser considerado e respeitado pelo professor. O processo de aquisição dos conhecimentos pertinentes à cartografia deve ser gradual e devidamente planejado.

Embora Almeida (2006), Castrogiovanni (2010), Filizola e Kozel (2010) e Smielli (1996) revelem diferenças em relação a determinadas ênfases dadas a certas atividades de cartografia, de modo geral, pode-se dizer que eles concordam em relação aos conteúdos e domínios essenciais que envolvem o conhecimento de: vizinhança, separação, ordem, envolvimento continuidade, lateralidade, diferentes pontos de vista (vertical e oblíquo); proporção, perspectiva, distância e outros. Essas relações espaciais estão divididas em topológicas, projetivas e euclidianas.

Autores como Almeida e Passini (2004), Castrogiovanni (2010), Simielli (1996) e outros baseiam-se nas pesquisas de Piaget e Inhelder (1993) que vão identificar e estudar três etapas na construção e na representação do espaço pela criança: as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. O conhecimento dessas relações espaciais é de suma importância para o professor, pois é um direcionador para a elaboração de um conjunto de atividades e de conteúdos que favoreçam o desenvolvimento tanto da consciência espacial como da geográfica.

As relações espaciais topológicas são as primeiras a serem desenvolvidas e as mais elementares. São muito importantes para o conhecimento geográfico das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. São relações que se estabelecem no espaço próximo da criança e que começam a ser desenvolvidas desde o nascimento, tais como: dentro, fora, em cima, embaixo, frente, atrás, perto, longe, a ideia de vizinhança, de separação, de continuidade, de ordem e de envolvimento. O domínio desses aspectos é que possibilita o entendimento de alguns conceitos geográficos como: limites, fronteiras, territórios, região, organização espacial, área urbana, área rural, noções político-administrativas: cidade, estado, país e outros (ALMEIDA; PASSINI, 2004).

Uma criança pequena que costuma subir sempre uma determinada rua, passa primeiro pelo açougue, depois pela quitanda até chegar à escola. No retorno, perceberá que o açougue ficou mais longe e a quitanda mais perto. Na verdade, eles continuam exatamente no mesmo lugar, o que mudou foi a perspectiva de quem observa. De acordo com Almeida e Passini (2004), o aparecimento da perspectiva traz uma mudança significativa na compreensão e na percepção da criança em relação ao espaço, que passa a preservar os objetos e alterar os pontos de vista e isso ocorre com o início do desenvolvimento das relações espaciais projetivas.

O desenvolvimento das relações espaciais projetivas permite à criança a coordenação de determinados objetos entre si, ou seja, a partir de um ponto de referência que não seja o próprio corpo. De acordo com Castrogiovanni (2010), a projetividade pode ser dividida em três momentos distintos. A princípio a criança consegue dar o posicionamento de determinados objetos tendo como ponto de referência o próprio corpo. Posteriormente, ela consegue descentralizar, ou seja, partir do ponto de vista do outro quando este está à sua frente. Depois, consegue definir a localização de objetos distintos entre si.

As relações euclidianas começam a ser desenvolvidas em concomitância com as projetivas, porém elas necessitam de atividades mentais mais complexas que vão ser adquiridas com

mais propriedade posteriormente. As relações espaciais euclidianas envolvem a compreensão de razão, proporção, espaço métrico, coordenadas geográficas e outros. É complexo para os alunos dos anos iniciais compreender o sistema de coordenadas geográficas e sua aplicação no cotidiano, mas é possível o professor trabalhar algumas atividades (adequadas às crianças) que favoreçam essa compreensão futuramente (CASTROGIOVANNI, 2010).

A seguir será apresentada uma sequência didática realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, a qual teve por objetivos: proporcionar atividades práticas nas quais as relações espaciais topológicas (em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado, à frente, atrás) pudessem ser vivenciadas pelas crianças; explorar os diversos espaços da escola; associar o espaço vivido (tridimensional) com o espaço representado (bidimensional).

Relato de experiência

No primeiro momento da aula foram propostas algumas situações-problema em que os alunos tinham que relembrar e identificar noções espaciais elementares: dentro, fora, em cima, embaixo, entre, ao lado, à frente e atrás. Também foram exploradas as noções de direita e esquerda tendo como referencial o próprio corpo. Nesse momento, alguns alunos apresentaram dificuldades na discriminação dos lados, sendo necessário reforçar os conceitos.

Após esse conjunto de atividades, as crianças foram convidadas a participarem da “Caça ao Tesouro”. Foi um momento de euforia, animação e expectativas. Para a melhor condução da atividade, dividiu-se a sala em dois grupos: o vermelho e o azul. Primeiramente, foram apresentadas as regras: eles teriam que desvendar um enigma, receber peças de um quebra-cabeças e encontrar todas as pistas. Na penúltima pista, teriam que montar o quebra-cabeça e assim receber a última pista para encontrar o “tesouro”.

Em cada grupo havia uma professora orientando e acompanhando todo o trajeto. Como as crianças já sabiam ler, tiveram grande desenvoltura para realizar a atividade e as dúvidas que surgiram durante o trajeto foram mediadas pelas professoras. Não dava para não notar a alegria, o envolvimento e a empolgação das crianças durante a atividade e ao encontrar o tesouro escondido (doces). Houve até um aluno que relatou estar se sentindo o próprio pirata.

Imagem 1 - O trajeto da Caça ao Tesouro



Fonte: arquivo próprio das autoras.

Na sequência dessa atividade, as crianças tiveram mais um desafio: construir o mapa do tesouro. Cabe mencionar que a Caça ao Tesouro teve início no primeiro andar da escola e terminou no térreo. Representar esse espaço foi bastante desafiador para eles.

Para entrar no clima da atividade, foram entregues para os alunos uma folha de papel Kraft e carvão. Esse materiais foram usados para dar um “ar” de envelhecido ao mapa e também proporcionar experiências com materiais diferentes. Essa novidade causou bastante interesse nas crianças que nunca tinham desenhado com carvão.

Nesse momento em que os alunos tinham que representar um espaço tridimensional em algo bidimensional, foi necessária a mediação das professoras, auxiliando-os a fazer essa representação. Por algumas vezes e para alguns alunos, foi importante relembrar o trajeto percorrido e os locais onde estavam escondidas as pistas. Relembrar o roteiro realizado ajudou alguns alunos a organizarem suas ideias e, dessa forma, poderem representá-las por meio do desenho.

Os “mapas do tesouro” ficaram muito interessantes e reveladores das noções espaciais das crianças e importantes indicadores para o trabalho do professor.

Imagem 2 - Mapa do tesouro 1



Fonte: arquivo próprio das autoras.

Na Imagem 2, é possível observar certa clareza espacial, na qual os aspectos como vizinhança, continuidade, ordem e envolvimento, estão presentes. Tais domínios são específicos das relações espaciais topológicas. Esse aluno conseguiu compor um todo em que todos os locais onde estavam as pistas foram desenhados e também outros elementos do trajeto, como as escadas que dão a ideia de irregularidade do espaço percorrido.

Imagem 3 - Mapa do Tesouro 2



Fonte: arquivo próprio das autoras.

No Mapa do Tesouro 2, embora a criança tenha representado todas as pistas, elas não estão exatamente na ordem correta. Outro aspecto a ser evidenciado são os elementos soltos, não há a representação do espaço como um todo. Pode-se perceber também a inserção de elementos do imaginário infantil, como os corações e a caixa de presente com um laço, o que pode ser revelador do prazer da criança em realizar a atividade e encontrar o tesouro.

As demais representações realizadas pela turma também foram reveladoras da dificuldade de organizar as ideias por meio do desenho compondo um todo. Alguns trabalhos apresentavam uma cena, mas não contemplavam todas as pistas ou todo o trajeto. Outros contemplavam todas as pistas, mas foram representadas de forma solta ou os objetos onde as pistas foram encontradas estavam apenas escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reforçar que a observação do espaço vivido pela criança e a sua representação são importantes para o desenvolvimento das noções espaciais e também para a compreensão do espaço em que se vive, e não devem ser feitas de forma esporádica. A alfabetização cartográfica pressupõe uma sistematização por parte do professor, que vai diversificando as atividades e as tornando mais complexas no decorrer da formação do aluno. A ideia de representação de um espaço tridimensional para o bidimensional em tamanho reduzido precisa ser construída pela criança por meio de vivências práticas. Tal condição é de suma importância para que o aluno possa entender a abstração da linguagem dos mapas, com suas simbologias, escalas e projeções.

Infelizmente, grande parte dos professores não está preparada para alfabetizar as crianças no que se refere à representação gráfica do espaço geográfico e, conseqüentemente, isso reflete no aprendizado dos alunos. Tal fato é um grande desafio para os cursos de Pedagogia, que é formar professores com conhecimentos teóricos e metodológicos que subsidiem um traba-

Isto sistematizado que possibilite uma consistente alfabetização cartográfica. Nesse contexto, o estágio supervisionado como espaço de reflexão, teoria e prática pode proporcionar aos estagiários vivências significativas relativas à alfabetização cartográfica e, dessa forma, contribuir para o aprendizado de diferentes sujeitos: o próprio estagiário, as crianças e os professores regentes.

Embora a vivência no estágio seja de grande relevância à formação docente, é necessária uma discussão profunda sobre a formação do professor das séries iniciais, rever as matrizes curriculares, as ementas, os programas e as metodologias de ensino, tendo em vista uma formação mais consistente, capaz de fazer mudanças na forma como o futuro professor lê o mundo e se apropria dos conhecimentos geográficos e das demais ciências.

Por fim, a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode proporcionar uma maneira particular de ver e de ler o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes de mudanças, mesmo que estas estejam circunscritas aos limites da escola, da rua onde moramos ou dos bairros. É o conhecimento mais aprofundado do espaço em que vivemos e de suas complexas relações que nos permite também compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. Espaço geográfico: ensino e representação. 13.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____ (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11-82.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. Teoria e prática do ensino da geografia: memórias da Terra. São Paulo: FTD, 2010.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A representação do espaço pela criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia e ensino da geografia. 1996. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/simielli-2010.pdf>. Acessado em: 08 de janeiro de 2015.

TUAN, Yi-Fu. O espaço, lugar e a criança. IN: _____. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013, p. 31-48.

