



O DESENHO GEOGRÁFICO COMO META PARA A CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM-LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

THE GEOGRAPHIC DESIGN AS A GOAL FOR THE CONSTRUCTION OF THE LANDSCAPE-PLACE IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE EARLY YEARS

EL DISEÑO GEOGRÁFICO COMO META PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PAISAJE-LUGAR EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS

Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil,
disas.fabiana@gmail.com

Adriana Olívia Alves

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, adrianaolivia@ufg.br

Resumo: A Geografia, como ciência que se ocupa da análise do espaço geográfico, por meio de seus mediadores conceituais, é, também, componente curricular presente na Educação Básica. Seus conhecimentos podem favorecer a leitura crítica e reflexiva da realidade e propiciar modos específicos de pensar e raciocinar sobre a espacialidade geográfica. Nesse processo, as crianças, como atores sociais portadores de histórias e geografias, se aproximam da forma escolar dessa ciência, oficialmente, no Ensino Fundamental, segmento no qual atua o profissional docente pedagogo. Assim, uma evidente relação entre Geografia, Infância e Educação escolar provoca a necessidade de ampliação de olhares acerca do ensino de Geografia com crianças. Nesta perspectiva, apresentamos uma reflexão que envolve os conceitos de desenho geográfico e paisagem-lugar como possibilidade para potencializar os processos de ensino-aprendizagem com crianças no contexto das práticas pedagógicas em Geografia. Tais reflexões despontam como recorte de uma pesquisa doutoral que revelou a presença de conhecimento sensível e de dimensão artística nos desenhos geográficos, envoltos em processos de imaginação, criação e criatividade. Pesquisa essa que, também, evidenciou a paisagem-lugar como dimensão conceitual e metodológica, que conjuga aspectos sociais e físico-naturais do espaço, mas que ainda é pouco explorada.

Palavras-chave: desenho-geográfico, paisagem-lugar, ensino de Geografia, anos iniciais.



Abstract: Geography, as a science that deals with the analysis of geographic space, through its conceptual mediators, is also a curricular component present in Basic Education. Their knowledge can favor critical and reflective reading of reality and provide specific ways of thinking and reasoning geographic spatiality. In this process, children, as social actors with histories and geographies, approach the school form of this science, officially, in Elementary School, a segment in which the teaching pedagogical professional works. Thus, an evident relationship between Geography, Childhood and School Education raises the need to broaden views about teaching Geography to children. In this perspective, we present a reflection that involves the concepts of geographic design and landscape-place as a possibility to enhance the teaching-learning processes with children, in the context of pedagogical practices in Geography. Such reflections emerge as part of a doctoral research which revealed the presence of sensitive knowledge and artistic dimension in geographic drawings, involved in processes of imagination, creation and creativity. Such research that also evinced the landscape-place as a conceptual and methodological dimension, which combines social and physical-natural aspects of space, but is still little explored.

Keywords: geographic-drawing, landscape-place, geography teaching, early years.

Resumen: La geografía, como ciencia que se ocupa del análisis del espacio geográfico, a través de sus mediadores conceptuales, es también un componente curricular presente en la Educación Básica. Su conocimiento puede favorecer una lectura crítica y reflexiva de la realidad y aportar formas específicas de pensar y razonar la espacialidad geográfica. En este proceso, los niños, como actores sociales con historias y geografías, abordan la forma escolar de esta ciencia, oficialmente, en la Escuela Primaria, segmento en el que trabaja el profesional docente pedagógico. Así, una relación evidente entre Geografía, Educación Infantil y Escolar plantea la necesidad de ampliar las miradas sobre la enseñanza de la Geografía a los niños. En esta perspectiva, presentamos una reflexión que involucra los conceptos de diseño geográfico y paisaje-lugar como una posibilidad para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje con los niños, en el contexto de las prácticas pedagógicas en Geografía. Tales reflexiones surgen como parte de una investigación doctoral, que reveló la presencia de conocimientos sensibles y dimensión artística en dibujos geográficos, involucrados en procesos de imaginación, creación y creatividad. Investigación que también evidenció el paisaje-lugar como dimensión conceptual y metodológica, que conjuga aspectos sociales y físico-naturales del espacio, pero aún poco explorado.

Palabras-clave: dibujo geográfico, paisaje-lugar, enseñanza de la geografía, primeros años.

Introdução

Desenho geográfico e paisagem-lugar são postos neste artigo como conceitos que podem potencializar os processos de ensinar-aprender Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, qual é a origem dos referidos conceitos e por que direcionar atenção à Geografia (ensinada-aprendida) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sendo esse o questionamento que inaugura nossas reflexões, pontuamos que o exercício de pensar o ensino de Geografia nos Anos Iniciais demanda a realização de um movimento que não pode deixar de considerar as crianças, um dos atores e público alvo do processo de ensino e aprendizagem, nem o professor, que nesse segmento escolar não possui formação específica em Geografia, além do próprio conteúdo de ensino.

Desse modo, o dilema envolvendo um perfil de professor sem formação específica, mas que, a despeito disso, busca caminhos e tem a responsabilidade em ministrar disciplinas como Geografia, se constitui em um dos principais argumentos para mobilizar pesquisas em campos específicos do conhecimento, como é o geográfico. Além disso, é com base no movimento mencionado anteriormente que emergem as discussões que envolvem os conceitos de desenho geográfico e paisagem-lugar, pois partimos do princípio de que uma possível limitação do professor pedagogo, no processo de ensino de conhecimentos geográficos, pode ser atenuada por meio da conjunção de conhecimentos relativos à infância e à ciência geográfica.

Assim, e em um processo de valorização das lógicas infantis, o desenho desponta como linguagem muito presente na infância, que possui uma relação de longa data com a Geografia. E a paisagem, como conceito caro e mais empírico da ciência geográfica, pode qualificar geograficamente o desenho por portar aspectos físico-naturais e sociais do espaço e se vincular ao lugar, podendo ser conceituada como paisagem-lugar em uma relação de conjunção com o desenho. Esse movimento entre paisagem-lugar e desenho, por sua vez, favorece a mobilização de conhecimentos geográficos das crianças, permitindo que elas se utilizem da dimensão do olhar e de suas vivências espaciais para ampliar suas incursões geográficas escolares.

Tais apontamentos são fruto de uma pesquisa de doutoramento, concluída em 2020, cujo foco principal foi analisar o processo de mediação didática do professor pedagogo e a potencialidade da linguagem do desenho e do conceito de paisagem-lugar aos processos de mediação didática e cognitiva no segmento escolar dos Anos Iniciais. A pesquisa de campo contou com a participação de duas professoras pedagogas e com 41 crianças, dos 4º e 5º anos

do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 9 e 12 anos de idade, sendo realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia, Goiás, entre os anos de 2018 e 2019. Nessa perspectiva, os desenhos geográficos se apresentaram como uma importante estratégia metodológica para a pesquisa e para a produção de conhecimentos geográficos pelas crianças.

Na esteira desse pensamento, cumpre salientar que o processo de análise dos dados não se pauta em classes/etapas do desenvolvimento dos desenhos. A ênfase da leitura se dá, portanto, na apreciação da realidade conceituada pela criança (STRAFORINI, 2004), no ponto de vista (tanto metafórico, quanto locacional), na composição, exposição (GOMES, 2013) e na centralidade dada pelas crianças a algum dos diversos elementos que integram o desenho geográfico por elas produzido. Ademais, temos, na dialética, o princípio básico para a interpretação e análise dos resultados da pesquisa, o que permite valorizar os atores sociais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e o próprio conhecimento geográfico em um só tempo.

Posto isso, para compor o recorte das reflexões que desenvolvemos nesse artigo, trazemos, inicialmente, uma revisão teórica sobre o desenho e a paisagem, e, em momento posterior, uma análise de algumas das produções realizadas pelas crianças. Debruçamo-nos, desse modo, sobre a potência do desenho como uma possível linguagem geográfica para os processos de ensino-aprendizagem de Geografia com as crianças, tendo a paisagem e o lugar como referência.

Participam desse diálogo as contribuições de autores como: Bakhtin (1997), Vigotski (2009) e Silva (2019) para tratar da perspectiva teórica relativa ao desenho; Vigotski (2009), Lopes; Mello e Bogossian (2013) sobre a relação do desenho com a infância; Moreira (2007), Miranda (2005) e Oliveira Junior (2011) sobre o encontro proporcionado pela Geografia entre o desenho e a paisagem; e Straforini (2004) para estabelecer a defesa dos conceitos de paisagem-lugar e desenho geográfico como construção conceitual e metodológica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O desenho como linguagem: perspectiva teórica

Pensar o processo que orienta o complexo sistema de comunicação humana nos direciona ao evidenciado por Bakhtin (1997) e Vigotski (2000) quanto à diversidade das funções discursivas da linguagem na esfera da comunicação verbal. Para Vigotski (2000, p. 452), “[...] mesmo do ponto de vista linguístico, a linguagem não é uma forma de atividade discursiva, mas um conjunto de funções discursivas diversas”, ao passo que Bakhtin (1997, p.

289) afirma que “[...] aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem”. Nessa perspectiva, a diversidade a que nos referimos é aquela revelada ainda na linguagem não verbal, como os grafismos tipificados nas pinturas/desenhos rupestres da Antiguidade, os quais representam esse caráter plural da linguagem muito bem.

Antes mesmo da criação da escrita, a necessidade do homem de expressar-se já o impelia a criar códigos e signos para tal. Assim, a linguagem tecida, sobretudo, a partir do contexto sócio-histórico e geográfico do ser, se estabeleceu e se estabelece em meio a uma relação dialógica com o outro (BAKHTIN, 1997), o que caracteriza a linguagem como forma de expressão e produto cultural. Nessa linha, tanto Bakhtin quanto Vigotski trazem contribuições teóricas acerca da configuração da linguagem mediada pelos elementos da cultura e da relação com o outro.

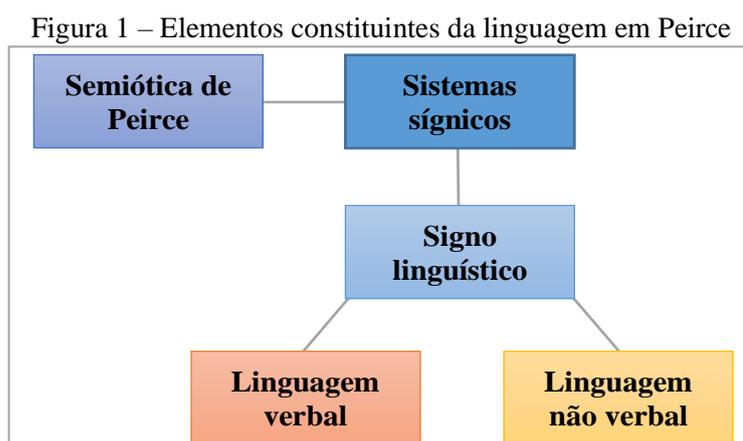
O campo de interesse desses estudos se localiza na esfera linguística, e, particularmente na esfera verbal, sendo essa a dimensão humana que participa tanto da constituição dos processos de cognição do ser humano quanto do seu exercício comunicacional, seja por meio da palavra falada e/ou escrita. Desse modo, a linguagem possui natureza sócio-histórica e geográfica por refletir o contexto de sua inserção, mostrando-se polifônica (BAKHTIN, 1997) em razão de sua composição ressoar os diferentes sons de sua constituição dialógica com o outro e, particularmente, ao apresentar sua natureza sígnica. Sendo esse o entendimento acerca da ideia de linguagem com a qual estabelecemos diálogo nesse artigo, buscamos tratar de uma perspectiva de linguagem situada na dimensão não verbal, que também se faz polifônica, sócio-histórica e geográfica, mas que compreende sobretudo um sistema sígnico. Tal sistema, na perspectiva apresentada por Chales Sanders Peirce, caracteriza-se por apresentar uma diversidade de signos nos quais a linguagem verbal e a não verbal se apoiam (SILVA, 2019).

Uma definição sintética sobre o conceito de signo, sob a ótica de Chales Sanders Peirce, indica que algo que representa alguém ou alguma coisa se constitui em um signo (PINO, 2005, p. 128). Nas palavras de Silva (2019, p. 61), “[...] qualquer coisa que represente (representâmen) outra (objeto), de modo a gerar um efeito mental (interpretante) naquele que interpreta tal relação (intérprete), é um signo”.

Silva (2019), ao desenvolver pesquisa apoiada na semiótica (ciência que abrange todas as linguagens) e situada no campo da Cartografia Escolar inclusiva, encaminha uma importante análise acerca da proposta de Peirce sobre a teoria geral dos signos. Sua pesquisa sinaliza a presença de um sistema de signos dos quais o linguístico, entre tantos outros possíveis, desponta como o objeto privilegiado de interesse de Vigotski. Nesse tocante, a

relação humana, diferentemente da dos animais, mostra-se mediada externamente por instrumentos e internamente por signos, de forma que “[...] enquanto os instrumentos regulam as ações dos sujeitos sobre os objetos, os signos o fazem sobre o psiquismo [...]” (SILVA, 2019, p. 61).

Contudo, salientamos que o aprofundamento no campo da semiologia, embora relevante, demandaria uma investigação mais direcionada a esse tema, o que não é o foco do presente artigo. Consideramos, entretanto, para efeito dessa discussão, a pesquisa desenvolvida por Silva (2019). Aqui, a contribuição da semiótica direciona-se à compreensão da estrutura lógica da linguagem, que procuramos representar, sinteticamente, na Figura 1:



Fonte: Elaborado por Queiroz (2020), adaptado de Silva (2019).

Desse modo, a linguagem, enquanto sógnica, carrega uma rede de significações que envolve a vivência individual de cada indivíduo, o que a torna diversa, no contexto de seu uso, mas única/singular no que tange à expressão particular dos sujeitos. Tal afirmação nos conduz à continuidade da discussão relativa à contextualização sócio-histórica e geográfica da linguagem.

Esse ponto nos leva de volta a Bakhtin e Vigotski para pensarmos que o desenho figura como uma dessas tantas linguagens que permeiam nossas vivências e que podem compor nosso discurso no encontro/confronto com o outro, refletindo e refratando os sentidos e significados dessa relação (BAKHTIN, 1997; VIGOTSKI, 2000). Entendemos, assim, que o desenho é único em suas especificidades gráficas, utilizando-se do mesmo sistema lógico empregado na linguagem verbal, mas configurando-se como linguagem não verbal. Nas palavras de Silva (2019),

[...] as linguagens são esses sistemas sógnicos, verbais ou não verbais, que têm a potencialidade de representar objetos, à medida que adquirem significados (interpretantes) para um determinado grupo social (intérpretes). De acordo com a significação elaborada, têm-se representações polissêmicas e monossêmicas. A poli ou monossêmia de uma representação associa-se ao

domínio de conceitos, conhecimentos, técnicas, imaginação e, por conseguinte, à individualidade do sujeito [...] (SILVA, 2019, p. 127).

Como um sistema sóico, essa linguagem apresenta e comunica a expressão e representação de um olhar e a perspectiva de seu autor. Contudo, carrega os traços que a vinculam ao seu contexto de produção e aos diferentes conhecimentos que o autor possui sobre o tema inspirador, evidenciando, assim, a complexa cadeia que integra o processo de comunicação humana, bem como o caráter sócio-histórico e geográfico que marca o humano.

Além disso, convém destacar que, do ponto de vista da dimensão geográfica para o exercício escolar, bem como das análises e reflexões relativas ao espaço geográfico, das práticas socioespaciais e do lugar da espacialidade na constituição humana, inúmeras linguagens podem ser tomadas como passíveis de uso quando são pensadas didáticas específicas voltadas a esse fim, dentre elas, Richter (2010) salienta a linguagem fílmica, a fotográfica, a musical, a cartográfica e a gráfica.

Dessa maneira, entre tantas possibilidades de linguagens, ressaltamos, para efeito das discussões aqui encaminhadas, a linguagem gráfica na categoria das linguagens não verbais, na representação e na comunicação da realidade, que, em uma classificação semiótica, mostra-se como ícone, ou seja, como signo cujo significante mantém correspondência com o que se representa na realidade. Trata-se, portanto, de uma aproximação da coisa real (PINO, 2005; SILVA, 2019).

Dito de outra forma, o desenho é tomado aqui como linguagem. Nem melhor e nem pior que outras linguagens, tão comuns no mundo contemporâneo, mas de relevância particular por, sem hierarquia, permitir a organização de informações, de conhecimentos e de percepções que são tornadas visíveis, além de apresentar um sistema simbólico que contempla a subjetividade do autor (MARQUES, 2006; COSTA, 2016). Assim, o desenho é evidenciado como linguagem geográfica, do tipo gráfica, que pode ser tomada nos processos de ensino-aprendizagem de Geografia com crianças.

Miranda (2005) já apontava para essa potência do desenho. No campo do Ensino de Geografia, sua pesquisa marca um divisor de águas ao tomar o desenho como objeto de estudos. Sobre o tema, o autor problematiza, por um lado, o largo uso do desenho no ensino de Geografia, mas puramente como passagem à produção e leitura de mapas, e, por outro, um processo de invisibilidade impulsionada pelo aumento do consumo de imagens prontas, que buscam capturar nosso olhar e são tão comuns e, em certa medida, necessárias, em um mundo cada vez mais tecnológico, o que também é corroborado por Gomes (2013). A crítica de Miranda (2005), porém, reside na progressiva invisibilidade dessa linguagem na Geografia.

As incursões do autor por essa seara trazem importantes contribuições ao entendimento do desenho como linguagem, como narrativas culturais, visuais, gráficas e como uma das primeiras linguagens de crianças pequenas. Sua principal defesa centra-se no uso dessa linguagem por causa de sua relevância peculiar. Defende, ainda, que a Geografia deve ser enriquecida de linguagens, sem necessariamente “validar” umas como geográficas e “invalidar” outras como não (MIRANDA, 2005).

Já para Oliveira Junior (2011, p. 17), o desenho se apresenta como linguagem reveladora de outra forma de falar e de ler, que, em alguma medida, rompe com a hegemonia da palavra oral ou escrita, e representa a fuga do padrão estabelecido em outras linguagens por seguir protegido pela abertura à subjetividade das artes gráficas.

Revelado como uma linguagem sígnica não verbal, entendemos o desenho a partir dos apontamentos de Bakhtin (1997) e Vigotski (2000) quanto às variadas funções discursivas inerentes à linguagem. O desenho integra essa rede de variadas funções e significações tecidas com e pelo outro, na e pela linguagem. A palavra é o signo social que melhor responde às ponderações desses teóricos. Entretanto, a natureza sociocultural da linguagem eleva suas contribuições ao campo da linguagem sígnica – não verbal – do desenho.

Por tudo isso, o desenho é enfatizado e tomado como uma referência para as reflexões desse artigo. Sua importância como linguagem é revelada de modo marcante pelas crianças, pois figura como marcas da imaginação e da criação na infância, sendo esse o assunto discutido no tópico seguinte.

O desenho como marcas da imaginação e criação na infância

A próxima sequência de diálogos desse tópico se inicia a partir da seguinte provocação: imaginação e criação podem parecer coisa de artista, de criança ou dos dois, ao mesmo tempo? Talvez de adulto, mas pode parecer bem mais uma atividade própria de crianças. Desenhar, então, é a atividade artística que é menos considerada como coisa a ser feita por adultos. Nesse sentido, a companhia de Vigotski (2009) nos parece apropriada e recomendada para refletir sobre a linguagem do desenho como um traço característico da infância, que não caminha sozinha, mas vem acompanhada de uma imaginação fecunda, histórica e geograficamente contextualizada, que é a base para a criação, conforme aponta o autor:

Na verdade, a base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que

nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Os desenhos, recorrentemente realizados pelas crianças nos mais diferentes ambientes em que se inserem, representam bem o que é tratado por Vigotski. Entretanto, por que as crianças? Lopes, Mello e Bogossian (2013), ao tratarem da linguagem cartográfica, ajudam-nos nessa compreensão:

[...] palavras são mediadores culturais [...] pela e na linguagem são construídos conceitos complexos e abertos que tanto são definidores quanto são ferramentas através das quais se pode agir. Os modos de expressão dessas palavras conceitos são múltiplos, **porque a criança ainda não foi, como nós, restringida à palavra oral e escrita**. Então dança, movimento, música, palavra, imagem, **desenho**, brincadeira e gestualidade são todas as formas de dizer, formas de pensar, formas do agir infantis (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p. 80, grifo nosso).

As considerações postas pelos autores acerca da linguagem nos permitem inferir que as crianças agem de modo peculiar e evidenciam a relevância das categorias da imaginação e da criação em suas vivências cotidianas. No entanto, ao contermos ou sermos contidos pela idade, passamos a fazer parte dos grupos etários socialmente estabelecidos. Há idade para ser criança, adolescente, jovem, adulto e idoso. Contudo, para além disso, pertencer a determinado grupo etário nos imbuí da responsabilidade social de responder às regras e convenções sociais consideradas próprias de cada segmento (LLORET, 1998). Consequentemente, nossa forma de expressão passa a acontecer, gradativa e majoritariamente, pela palavra oral e escrita.

O resultado desse processo de enquadramento aos padrões sociais, estabelecidos na cronologia de um tempo rápido e fugidio, se desdobra, em alguma medida, na extinção de qualquer vestígio da infância em nós, quando adultos. Lloret (1998) convida-nos a redesenhar as possibilidades de pensar esse movimento e afirma: uma idade não exclui a outra, mas a contém. A pessoa que fomos quando crianças está contida em nós. Então, tomar de empréstimo a leveza criadora tão fluida e presente nas crianças, parece-nos uma saída aos momentos de criação e expressão por meio da palavra. Afinal, escrever nem sempre se mostra uma tarefa fácil.

Vigotski (2009), ao tratar dos suplícios da criação, esclarece que esses, muitas vezes, se justificam pelo caráter frio e pobre da nossa língua. “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra [...] não há no mundo suplício maior

que o suplício da palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 55). Diferentemente de nós, adultos, as crianças encontram em tantas outras linguagens as formas próprias de comunicarem suas lógicas infantis de modo mais espontâneo e livre (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013).

Postas essas considerações, é possível inferir que, do ponto de vista da criatividade e da criação espontânea, inusitada, assim como das liberdades de criação do novo, as crianças apresentam diferenças em relação à construção científica realizada pelo adulto. Mesmo assim, tal situação se justifica, para além das questões relacionadas à padronização social porque os interesses que crianças e adultos possuem se diferenciam, já que pertencem a grupos geracionais igualmente diferentes. Com isso, não se pressupõe que uma geração seja melhor que a outra, mas que há especificidades importantes em cada uma delas, entre as quais ressalto a presença da imaginação, da criação e da autoria no interior das múltiplas linguagens utilizadas na infância.

Logo, o desenho emerge como uma das linguagens que as crianças, frequentemente, utilizam para se expressarem ao outro (crianças e/ou adulto), e figura como uma atividade criadora que pode congrega realidade e/ou imaginação, uma vez que a imaginação é a base para a criação e se constitui como formação essencialmente humana (VIGOTSKI, 2009). Por isso, o desenho encontra nas categorias da imaginação e da criação uma grande potência ao seu processo de produção.

Dessa maneira, pensar nas lógicas que permeiam a infância nos remete às reflexões acerca da linguagem do desenho – entendida não só como linguagem gráfica, mas também geográfica – já que sua relação com a Geografia não é recente. Nesse sentido, as reflexões sobre essa relação desenho e Geografia compõem o assunto que vamos por em foco no tópico seguinte.

Geografia e desenho: uma relação de longa data

A relação do desenho com a Geografia não é recente. Miranda (2005) pondera que essa relação é histórica e se revela por meio de “[...] croquis, esboços de paisagem, esquemas gráficos de localizações, distribuições e extensões espaciais feitos em observações de campo ou através da memória [...]” (MIRANDA, 2005, p. 3). Para ele, o desenho, na tradição geográfica, evidencia-se nas

[...] formas de estudo e registro das paisagens, dos lugares, das extensões, distribuições e localizações. O desenho nessa tradição geográfica envolve uma relação cognitiva e corporal com os elementos/objetos do espaço através do olhar-ver, do gesto, do traço, da atenção ao conjunto e aos

detalhes em um movimento do corpo e do pensamento, entre a observação e a apreensão de um todo em suas linhas gerais, formando uma estrutura, a abstração e a análise pelo isolamento de elementos selecionados, e a elaboração de uma síntese na composição do conjunto pelo traçado no papel (MIRANDA, 2005, p. 56).

Destarte, desenhar, na Geografia, abrange um conjunto complexo de elementos que vão da participação de cada desenhista na cultura de seu tempo aos aspectos mais imediatos do espaço significados por ele, sendo, por isso, representados no desenho. Desenhar, nesse sentido, não se restringe ao imediato, mas envolve um processo de observação, abstração, análise e síntese do que se observou e registrou/representou.

Oliveira Junior (2011), corroborando com a perspectiva de aproximação entre a Geografia e o desenho, reitera a possibilidade de apreensão de conhecimentos geográficos acerca do espaço por meio do desenho, pois nele os elementos podem ser apresentados espacialmente sem que se exija um encadeamento de ideias por meio de palavras e expressões. Além disso, confere-se a possibilidade de gerar uma visão global do próprio desenho em um lance de olhar porque ele se associa às “regras” estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido (OLIVEIRA JUNIOR, 2011, p. 17).

O desenho na Geografia remete às escolhas dos desenhistas em um movimento de incluir e excluir dados, o que reverbera no fato de diferentes escolhas equivalerem a diferentes representações ainda que se trate de um mesmo tema inspirador, pois elas envolvem um sistema simbólico carregado pelos sujeitos (MARQUES, 2006; COSTA, 2016).

Esse evidente aspecto, exposto nas formas de representar/registrar o espaço e de comunicar ao outro as particularidades desse espaço, é bem destacado por Gomes (2013) ao mencionar que esse esforço pode ser encontrado, inclusive, nos relatos de viagem dos geógrafos clássicos, centrados no estudo da paisagem. As imagens pictóricas, como uma das maneiras de representação na Geografia Clássica, assumiram grande centralidade como formas de registro que perdurou do século XV ao XVII, mas que cedeu lugar a outras formas de representação posteriormente.

Nesse sentido, se partimos da compreensão de que o desenho também se configura como um tipo de imagem, é possível inferir que o próprio tem, sim, cedido lugar a formas outras de registrar, representar e significar o espaço geográfico. Sobre o tema, Gomes (2013), assim como Miranda (2005), enfatiza a era atual de imagens como momento no qual o olhar busca ser capturado e conservado por uma multiplicidade de imagens provenientes dos mais diversos recursos tecnológicos da atualidade, responsáveis pela rápida produção e transmissão dessas mesmas imagens. Resgatar, portanto, a tradição geográfica de olhar, representar,

registrar o espaço geográfico e, posteriormente, analisar e elaborar uma síntese sobre ele, através do desenho, é tarefa essencial.

Esse movimento mostra-se necessário quando se trata de desenhos infantis no interior do ensino de Geografia, pois, como já anunciado, essa é uma prática muito recorrente na infância. Obviamente, se respeitado o nível próprio de registro/representação da criança, nos parece possível oferecer as bases para a construção de conhecimentos geográficos. No entanto, deve-se levar em conta que o processo de construção de tais conhecimentos se dá por saltos qualitativos, efetuados durante toda trajetória de vida escolar da criança, e segue por outros momentos de sua existência como na adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade.

Ademais, fica marcado o caráter geográfico presente na linguagem do desenho, que se evidencia no contexto de registro e representação do espaço. Esse fato nos permite assumir duas perspectivas teóricas acerca do desenho, uma mais ampla e relacionada a sua condição de linguagem de substancial relevância à infância, e outra mais específica que guarda correspondência com a primeira perspectiva, mas que, em particular, se configura como uma linguagem geográfica do tipo gráfica presente no contexto da ciência geográfica e da Geografia Escolar, convencionando nomeá-lo de desenho geográfico, as duas principais acepções que estamos utilizando neste artigo.

Além disso, a paisagem se constitui para nós como um conceito caro e mais empírico da Geografia, que pode reforçar o caráter geográfico do desenho. Por outro lado, a relevância da paisagem para esse debate passa pelo que pontua Moreira (2007). Para ele, a paisagem é ponto de partida metodológico que permite a leitura e compreensão do espaço geográfico através do plano da percepção sensível dos objetos e de seu arranjo, pois é portadora tanto de aspectos físico-naturais, quanto sociais do espaço. Nesse ponto, além dos aspectos já citados acerca da paisagem, cumpre destacar que a paisagem se vincula ao lugar, podendo ser conceituada como paisagem-lugar, a qual favorece a mobilização de conhecimentos geográficos das crianças em uma relação de conjunção com o desenho, conforme destacamos nas páginas introdutórias desse artigo.

A Geografia, portanto, enquanto ciência e componente curricular presente na escola, desponta, aqui, como elo de mediação responsável pelo encontro entre paisagem e desenho. Encontro que se dá pela Geografia, por meio do qual buscamos, no conjugar de fundamentos da ciência geográfica e da infância, algumas possibilidades que favoreçam o ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a paisagem, com sua perspectiva de expressão do espaço geográfico, e o desenho, como uma das linguagens das

crianças, se unem na composição de um todo teórico-metodológico, possivelmente, potencializador dos processos de mediação do contexto escolar.

Dessa maneira, a relação paisagem-Geografia-desenho, bem como a relação empreendida entre as partes – Geografia e paisagem, Geografia e desenho – articulam-se e aliam-se intencionalmente, aqui, na possibilidade de constituição de proposta metodológica que envolva princípios e evidências da presença das lógicas das crianças nas atividades em que estão diretamente implicadas. Contudo, sem prescindir do lugar que o conhecimento geográfico possui na constituição e formação consciente dos sujeitos sociais através dos seus mediadores conceituais para a leitura do espaço, dentre os quais ressaltamos a paisagem.

Logo, desenho geográfico e paisagem-lugar apresentam-se como possibilidade de ensinar-aprender Geografia nos Anos Iniciais. Frisamos, no entanto, que, nesse processo, a mediação docente tem papel de significativa relevância para que as crianças possam ir além do empírico e da percepção visual da paisagem-lugar, em um movimento que as leve ao estabelecimento de análises e noções relacionadas às transformações das diferentes paisagens e à compreensão dos fenômenos/eventos espaciais nelas evidenciados, em diferentes escalas de espaço e tempo, tanto no campo das dinâmicas sociais quanto das físico-naturais.

13

Paisagem-lugar e desenho geográfico: uma construção conceitual e metodológica para o contexto dos Anos Iniciais

Esse espaço de diálogo tem a responsabilidade de trazer uma síntese que envolve a defesa da linguagem do desenho, entendido como geográfico, da paisagem, mas também do conceito de lugar, como potencializadores do processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais.

Embora a aposta no conceito de paisagem resida, por um lado, em sua inseparabilidade do lugar e por conter a materialização do visível, possibilitando seu registro através do desenho, seja por meio da memória ou da observação, por outro, destacamos que a paisagem por si só não basta aos processos de mediação do conhecimento geográfico com as crianças. E isso porque é preciso considerar a importância dada ao conceito geográfico de lugar nesse processo. Importância essa marcada pelas relações de pertencimento que as crianças estabelecem com o lugar e por ser ele elemento essencialmente constituidor de suas vivências espaciais.

As ponderações de Straforini (2004) caminham na direção indicada. O autor produz reflexões acerca da necessidade de haver, no ensino de Geografia, uma aproximação com o lugar de vivência das crianças, tendo em vista que elas realizam associações com o imediato

concreto e conceituam sua realidade a partir desse mesmo imediato, não se restringindo a ele, mas também dele não se dissociando. Assim, tem-se um dos argumentos que o autor utiliza para discorrer sobre o desafio e a possibilidade da totalidade-mundo, nos Anos Iniciais.

Orientação similar é encontrada em Almeida e Passini (1991) quando ponderam que, nos Anos Iniciais, é importante basear-se na paisagem local e no espaço vivido das crianças. Ressaltamos, porém, a evidente diferença entre o conceito de local e lugar. Enquanto o primeiro tem relação com os princípios de localização e escala, o segundo tem uma referência conceitual geográfica, vinculada ao espaço de vivência dos sujeitos e com o qual possuem relação de pertencimento. No entanto, o lugar guarda, em seu bojo, dimensões multiescalares que refletem aspectos tanto do local quanto do global, conforme bem pontua Straforini (2004), sendo, por isso, de grande relevância aos processos de ensino-aprendizagem de Geografia nos Anos Iniciais.

Todavia, ao realizar a defesa do uso desse conceito nos Anos Iniciais, Straforini (2004) frisa que o conceito de lugar representa a realidade ou o imediato concreto, mas não pode ser entendido como fim em si mesmo, sendo esse o cuidado a ser tomado quanto ao seu uso. Além disso, considera que, embora esse seja um conceito muito indicado ao trabalho introdutório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não devemos esperar que as crianças desse segmento estabeleçam

[...] relações espaço-temporais capazes de abarcar toda a complexidade explicativa para o seu imediato concreto, ou seja, para o seu lugar. No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, enumerar, classificar, descrever, representar e construir suas explicações para o que está à sua volta é uma prática que não condiz mais com o período atual. O papel do professor é auxiliar na construção desse todo articulado presente no lugar. Todavia, por melhor intencionada que seja a prática pedagógica do professor, se ela não estiver alicerçada no conceito atual de lugar, continuará se fragmentando em partes estanques e dissociadas [...] O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global, se encontram numa íntima relação de proximidade [...] A categoria lugar possibilita [...] trabalhar a realidade dos alunos sem se prender apenas aos limites administrativos do bairro e do município, embora esses conceitos políticos administrativos sejam importantes, uma vez que revelam a sua história [...] Ao mesmo tempo que trabalha o próximo, abre caminho para encontrar as ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, desta forma, contatar outros lugares, enfim, o mundo (STRAFORINI, 2004, p. 93-95).

Desse modo, o lugar tem papel fundamental no desenvolvimento das primeiras noções que compõem o repertório geográfico das crianças em seu percurso escolar, que se potencializa pela sua articulação à paisagem, como um dos conceitos mais empíricos da

Geografia, e que demanda o que Gomes (2013) anuncia: a dimensão do olhar. Porém, assim como pondera Straforini (2004), ressaltamos que a abordagem envolvendo a paisagem e, por desdobramento, a ciência geográfica, não deve ser rígida, mas flexível e compreendida como possibilidade para o entendimento de noções iniciais relacionadas à espacialidade geográfica, tendo o lugar e sua conceituação atual como referência.

Dessa maneira, defendemos que o conteúdo de observação da paisagem e do lugar pode ser conteúdo de interesse das crianças e do despertar da imaginação delas. E isso, por poderem lançar o olhar ao observar, se encantar, se apropriar, imaginar, explicar e representar. Consequentemente, assumimos a definição de paisagem-lugar para retratar o movimento relacional existente entre paisagem e lugar, no interior da dimensão da espacialidade geográfica, sendo esses (paisagem e lugar) dois conceitos da Geografia considerados fundamentais na constituição do trabalho pedagógico-geográfico com as crianças.

Além disso, paisagem-lugar reforça a identidade geográfica atribuída ao desenho que, mesmo possuindo relação histórica com a ciência geográfica, e, em função disso, possuir uma condição geográfica, não pode ser pensado de modo descolado dos mediadores conceituais da Geografia. Dessa forma, apresentamos o desenho geográfico e a paisagem-lugar como uma construção conceitual e metodológica pensada de modo a abarcar dimensões da infância e da Geografia voltadas aos Anos Iniciais de escolarização. No entanto, essa construção deve ser entendida como possibilidade, pois há outras formas de qualificar geograficamente o desenho a partir das demais ferramentas conceituais da Geografia, assim como outras possibilidades de pensar e considerar as lógicas infantis no contexto escolar e geográfico.

A aposta no desenho geográfico e na paisagem-lugar, portanto, alicerça-se na ideia de que o desenho surge como linguagem muito presente na infância, que, ao ser aliado à paisagem-lugar, pode potencializar processos de ensino e aprendizagem ao produzir conhecimentos geográficos poderosos para a leitura do mundo. Isso se dá exatamente porque ambos favorecem a mobilização de conhecimentos tanto de natureza geográfica quanto lúdica, sensível e autoral das crianças. Todavia, acreditamos que a tessitura das reflexões postas até aqui ganha dimensão de totalidade e confirmação ao se evidenciar, por meio de dados, as potencialidades do desenho geográfico e da paisagem-lugar, sendo esse o exercício a ser desenvolvido no próximo e último tópico.

O que revelam os desenhos das crianças sobre os conceitos de paisagem-lugar?

As produções resultantes do processo de pesquisa são densas, mas para compor as reflexões propostas nesse artigo dispomos de quatro produções desenvolvidas pelas crianças, identificadas tematicamente de Cajuzinho do Cerrado, Graviola, Jatobá e Cereja do Cerrado¹. Todas receberam pseudônimos correlatos às frutas do Cerrado, pois esse constituiu-se no tema de ensino trabalhado com as crianças do 4º ano de uma das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida.

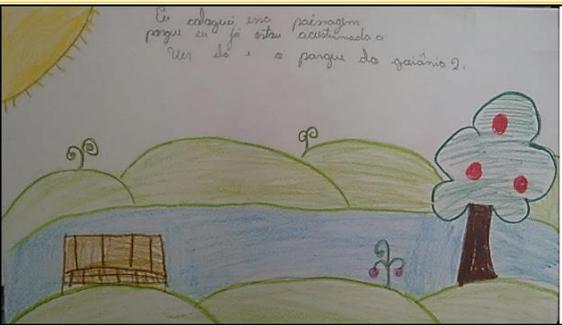
Ressaltamos que o processo de pesquisa com a professora e as crianças do 4º ano se deu em 2018, e contou com o desenvolvimento de atividades de intervenção didática iniciada com um trabalho diagnóstico, por meio de desenhos, com o fito de averiguar a dimensão dos conhecimentos geográficos de paisagem que as crianças apresentavam.

A atividade em questão teve como referência dois exercícios: primeiramente, foi proposto às crianças que produzissem um ou mais desenhos sobre o que imaginavam ser uma paisagem (inseridas no âmbito do domínio morfoclimático do Cerrado). Posteriormente, tendo em mãos o material produzido pelas crianças e ciente do conteúdo da Geografia Escolar de que precisavam se apropriar, foram pensadas as intervenções didáticas a partir do tema Cerrado. Então, foi solicitado às crianças a realização de novos desenhos geográficos a partir do seguinte encaminhamento: Conte o que é uma paisagem para você atualmente. O que mais chama sua atenção na paisagem? Há coisas invisíveis que formam a paisagem? O quê? Olhe, imagine, desenhe uma paisagem e depois fale sobre ela.

O Quadro 1, em sua primeira coluna, representa as concepções iniciais das crianças acerca do conceito de paisagem, ao passo que, na segunda coluna, temos uma nova representação desse conceito expresso pelas crianças, efetuada após as intervenções didáticas proporcionadas pela pesquisa. Tais intervenções objetivaram favorecer, por meio da mediação do desenho geográfico e da paisagem-lugar, a aprendizagem das crianças sobre o Cerrado: suas paisagens, uso, ocupação, importância e espacialidade.

¹ Para garantir o anonimato das crianças foram-lhes atribuídos pseudônimos que representam elementos do Cerrado, tema constituído como o eixo das intervenções didáticas realizadas durante a pesquisa.

Quadro 1 – A paisagem sob a ótica das crianças do 4º ano em dois momentos: antes e após intervenções didáticas realizadas durante a pesquisa

1º Momento (antes)	2º Momento (depois)
Cajuzinho do Cerrado, 9 anos	
	
Graviola, 9 anos	
	
Jatobá, 9 anos	
	
Cereja do Cerrado, 9 anos	
	

Fonte: Organizado por Queiroz (2020) com dados oriundos da pesquisa de campo (2018).

Na primeira coluna do Quadro 1, estão dispostos os desenhos elaborados em um primeiro momento, nos quais as crianças apresentaram uma compreensão de paisagem de apelo estético, bucólica e aparentemente estática, sem interação do meio físico com o meio social. A exceção é o desenho de Cajuzinho do Cerrado, que evidencia um tipo de interação humana com a natureza, mas restrita ao alpinismo.

Observamos o destaque dado a macroformas do relevo, à recorrência de fenômenos naturais de ordem climática que representam o tempo bom (evidenciado pelo céu ao fundo com algumas nuvens e sol). Constata-se, assim, uma evidente valorização dos componentes físico-naturais do espaço representando uma ideia clássica de paisagem bucólica. Para Oliveira (2013), tais elementos também são considerados como uma forma segura e estereotipada de representação.

No entanto, a segunda coluna de desenhos, exibida no Quadro 1, demonstra uma transformação acerca da ideia de paisagem das crianças, além de ressaltar a representação da paisagem-lugar na qual se inserem e do peso das vivências espaciais no processo de formação de conceitos cotidianos. As atividades de intervenção desenvolvidas, enriqueceram a atividade (de produção de novos desenhos) efetivada pelas crianças, o que reforça a proposição de Vigotski (2009) quanto ao processo de criação estar apoiado em experiências anteriores. Para o autor,

[...] a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

As crianças combinaram os elementos obtidos em suas experiências anteriores, associando-as à realidade vivenciada nas paisagens locais, criando novas e mais complexas representações dessa mesma realidade, como observado nos desenhos de Cajuzinho do Cerrado (2018), Graviola (2018). Portanto, houve uma significação por parte das crianças no que tange aos elementos do meio que, por sua vez, foram interpretados e, a partir desse movimento, provocaram que algo novo fosse criado. Assim, ao mesmo tempo em que resignificaram seus conhecimentos de paisagem, reforçaram a concepção de paisagem-lugar que tinham.

Como portadoras e produtoras de histórias e geografias, a combinação e a criação de elementos novos e mais próximos da realidade de cada criança refletiu a apropriação e a participação delas na cultura e na história de seu tempo. Por conseguinte, houve, a partir de suas produções, diferentes possibilidades de leitura de mundo, do lugar e de paisagem, bem como uma melhor organização do ensino. Dessa maneira, torna-se evidente a potência do desenho geográfico para as mediações didáticas dos Anos Iniciais, pois combina a paisagem com um método de representação do espaço geográfico.

Para Oliveira Junior (2011), tal fato se torna possível porque o desenho pode ser lido em vários sentidos e de vários pontos, sendo assim também com o espaço e com a cidade, permitindo, então, a fuga das regras preestabelecidas em outras linguagens, como a cartográfica, por estarem protegidos e abertos à subjetividade das artes gráficas. Esse aspecto faz jus às considerações de Gomes (2013) a respeito do ponto de vista (locacional), que outorga a visibilidade ou invisibilidade dos elementos que compõem ou não as paisagens produzidas, assim como a exposição deles.

Ademais, a composição dos desenhos geográficos desvela elementos da realidade conceituada das crianças, ou seja, do seu imediato concreto (STRAFORINI, 2004), que é explicado por Vigotski (2018) como resultado dos diferentes momentos do desenvolvimento psíquico da criança, sendo que as generalizações que estabelecem com os elementos do mundo a sua volta são bem diferentes das que estabelece um adulto. Isso se dá uma vez que elas o fazem ao modo infantil, já que suas generalizações têm caráter mais concreto inicialmente, mais visual e factual, sendo alteradas no decorrer de sua vida. Todavia, os resultados advindos das produções das crianças reafirmam a relevância dos conceitos de paisagem-lugar e desenho geográfico aos processos educacionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

As reflexões postas até aqui buscaram evidenciar o potencial de dois conceitos, pensados a partir de uma pesquisa doutoral, para os processos de ensino-aprendizagem de Geografia com crianças. No entanto, as considerações pontuadas podem suscitar um pertinente questionamento, a saber: que potência é essa contida/expressa na paisagem-lugar e no desenho geográfico que é capaz de favorecer os processos educacionais com as crianças? A resposta a essa questão constrói-se a partir do que o processo de desenvolvimento das

atividades de pesquisa pode revelar, particularmente, por meio dos que apresentamos nesse artigo.

Assim, a questionada potência encarnada no desenho geográfico e na paisagem-lugar se fez enquanto processo mediado e não como fim em si mesmo, ainda que tais elementos contenham estreito vínculo com as peculiaridades da infância e da Geografia, ou seja, a mediação docente na organização do processo de encaminhamento do ensino foi fator essencialmente necessário à eficácia da estratégia de utilização conjunta do desenho geográfico e da paisagem-lugar nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Contudo, se, por um lado, a mediação docente é apontada como essencial aos processos educacionais destacados, por outro, salientamos que a utilização do desenho geográfico e da paisagem-lugar se mostraram potentes na realização de diferentes atividades escolares envolvendo temas da ciência geográfica, assim como no processo de coleta de dados da pesquisa. Além disso, ela trouxe evidências de que as crianças construíram noções e operações mentais ao modo infantil de observar, comparar, imaginar, representar e realizar um tipo de síntese que expressou a leitura que fizeram de diferentes paisagens, sobretudo, as goianas.

Apesar dos aspectos positivos observados, a realização da referida pesquisa revelou que a potencialidade evidenciada no desenho geográfico e na paisagem-lugar ainda é pouco explorada com as crianças e, ainda, é timidamente destacada em pesquisas realizadas no campo do Ensino de Geografia, sendo sua utilização e defesa o foco que buscamos perseguir nesse artigo. Nessa perspectiva, a discussão aqui apresentada mostra-se como forma de contribuir com os processos educacionais que envolvem a dimensão do conhecimento geográfico, as crianças e os professores que não possuem perfil formativo em Geografia, mas que precisam encontrar caminhos para ensiná-la nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

ALMEIDA, Rosângela. Doin de; PASSINI, Elsa Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. *Geografia Escolar: crianças e infâncias no Primeiro Ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora*. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Paulo César da Costa. *O lugar do olhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Perez de (org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

LOPES, Jader Janner Moreira; MELLO, Marisol Barenco de; BOGOSSIAN, Thiago. Por uma cartografia com crianças: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. In: PORTUGAL, Jussara Fraga-et al. *(Geo) grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas*. 1. ed. Curitiba-CRV, 2013. p. 69-83.

MARQUES, Joaquim Jorge Silva. *As imagens do desenho: percepção espacial e representação*. (Trabalho de Síntese) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2006.

MIRANDA, Sérgio Luiz. *O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica*. 2005. 162f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.188p.

OLIVEIRA, Valdinéia Xavier de. “*Olha é só um truque, tem desenho lá!*”. O ensino de Arte com base em pressupostos da teoria histórico-cultural. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flaviana Gasparotti (org.). *Ensino de Geografia: novos olhares e práticas*. Dourados: UFGD, 2011.p. 13-36.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira. *A paisagem do cerrado cabe em um desenho? Uma proposta metodológica do conceito paisagem-lugar para a mediação didática da geografia dos Anos Iniciais*. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RICHTER, Denis. *Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio*. 2010. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista - Unesp, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, Flávia Gabriela Domingos. *O que os olhos não veem a linguagem esclarece: Contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita*. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. São Paulo: Annablume, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas III* (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2020). É professora Adjunta I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-GO. Tem experiência nas áreas de Geografia e Educação, com ênfase em Geografia e Geografia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia escolar, ensino-aprendizagem, infância, espaços vivenciais, mídia e escola.

Endereço profissional: Av. Universitária, 1440 - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, CEP: 74175-120.

E-mail: disas.fabiana@gmail.com

Adriana Olívia Alves

Possui graduação (licenciatura - 2000 e bacharelado-2001) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. Mestrado (2004) em Geografia com ênfase em Planejamento Ambiental Urbano em bacias hidrográficas e Doutorado (2010) em Geografia com ênfase em Ensino de Geografia e Geomorfologia na mesma instituição. Realizou estágio-doutoral (2008-2009) na Université Le Mirail em Toulouse-França. Desde 2010 é professora adjunta nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiânia. Os principais temas de pesquisas são: Formação de Professores em Geografia, Metodologia de Ensino de Geografia, Didática do Ensino de Geografia, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, Ensino de Geografia e componentes físicos naturais, com ênfase em relevo e clima.

Endereço profissional: Rua Jacarandá Qd. D, Campus Samambaia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO. CEP: 74690-900.

E-mail: adrianaolivia@ufg.br

22

Recebido para publicação em 18 de outubro de 2022.
Aprovado para publicação em 20 de dezembro de 2022.
Publicado em 21 de dezembro de 2022.