



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGEOG**

**GISA FERNANDA SIEGA ROCHA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E INTERGERACIONALIDADE: UMA**  
**ANÁLISE DE ATIVIDADES COM DESENHOS PARA A**  
**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CARTOGRÁFICOS E**  
**GEOGRÁFICOS**

**São João del-Rei**

**2020**



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**ENSINO DE GEOGRAFIA E INTERGERACIONALIDADE: UMA  
ANÁLISE DE ATIVIDADES COM DESENHOS PARA A  
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CARTOGRÁFICOS E  
GEOGRÁFICOS**

Gisa Fernanda Siega Rocha

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de São João del-Rei, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de *Magister Scientiae* (MS).

**Área de concentração:** Análise Ambiental e Territorial

**Linha de pesquisa:** Geografia Escolar: Formação de Professor e Educação Geográfica

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Elena Ventorini

São João del-Rei

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e  
Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha, Gisa Fernanda Siega.

R672e      Ensino de Geografia e Intergeracionalidade: uma  
análise de atividades com desenhos para a construção  
de conhecimentos cartográficos e geográficos. / Gisa  
Fernanda Siega Rocha ; orientadora Silvia Elena  
Ventorini. -- São João del-Rei, 2020.

155 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Geografia) -- Universidade Federal de São João del  
Rei, 2020.

1. Cartografia escolar. 2. Representações  
gráficas. 3. Relações intergeracionais. 4. Desenhos.

I. Ventorini, Silvia Elena, orient. II. Título.



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E INTERGERACIONALIDADE: UMA ANÁLISE DE  
ATIVIDADES COM DESENHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS  
CARTOGRÁFICOS E GEOGRÁFICOS**

Autor: Gisa Fernanda Siega Rocha

Orientador: Sílvia Elena Ventorini

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:

**Profa. Dra. Sílvia Elena Ventorini – Orientador**  
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

**Profa. Dra. Paula Cristiane Strina Juliasz**  
Universidade Federal Fluminense - UFF

**Profa. Dra. Giovana Scareli**  
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

SÃO JOÃO DEL-REI  
Maio de 2020

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me privilegiar com oportunidades como esta, e me proteger sempre.

Ao meu pai, por me apoiar em todas minhas decisões e me ajudar em meus anseios.

À minha mãe, por me guiar para o bom caminho e me amparar nos momentos de angústia.

Ao meu companheiro de vida, Gabriel, por me dar força, coragem, e não me deixar desanimar nesta caminhada.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Elena Ventorini, pelo amparo, dedicação e carinho na orientação desta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovana Scareli e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Cristiane Strina Juliasz, que se prontificaram a me auxiliarem nos momentos de qualificação e defesa.

A todos os meus amigos de graduação, república, principalmente aos meus queridos: Larissa, Daniela, Marcela, Jéssica, Dalvana, Ângela, Paulo e Jeniffer, que foram muito importantes na minha jornada acadêmica e ávidos ouvintes quando necessitava de apoio.

A todos os meus amigos de laboratório, em especial: Patrícia, Nayane, Igor, Ana, Thiago, Juliano, Jaime, Lucas e Sabrina, que dividiram comigo os mesmos sentimentos de alegria, medo, insegurança e muito companheirismo.

A toda minha família, que sempre me incentivou a cumprir meus objetivos.

À Universidade Federal de São João del-Rei, em especial ao Programa de Pós Graduação em Geografia, por me proporcionar um ensino de qualidade e todo apoio durante o desenvolvimento da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar como a Cartografia pode ser abordada em sala de aula, por meio de uma sequência didática, partindo do lugar de vivência dos alunos. O processo investigativo esteve integrado à cidadania, ao envelhecimento e seus desdobramentos. A pesquisa foi desenvolvida com 25 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de São João del-Rei – Minas Gerais. O objetivo foi guiado pelas seguintes questões: É possível utilizar os saberes dos idosos para abordar conceitos cartográficos e geográficos no Ensino Fundamental? Aproximar duas gerações pode (re)significar o lugar de vivência e contribuir na formação de um indivíduo cidadão crítico e empático? Com base em tais questionamentos, partiu-se da hipótese de que unir os saberes de duas gerações sobre o seu local de vivência permite desenvolver uma sequência didática para mediar conceitos cartográficos, geográficos e de cidadania. Para validarmos nossa hipótese, discorremos teoricamente sobre o envelhecimento e a intergeracionalidade, apresentamos as categorias geográficas de lugar e paisagem, dissertamos sobre Linguagem Cartográfica e representação. Os procedimentos metodológicos consistiram em: acompanhamento de aulas; construção de uma sequência didática por meio de desenhos elaborados pelos alunos; desenhos elaborados pelos idosos; os alunos entrevistaram os idosos; práticas com imagens de satélite; espacialização de dados atuais e antigos em mapas pelos alunos, discussão sobre cidadania e direitos dos idosos em sala de aula. Os resultados revelam que atividades interdisciplinares que incluam aspectos da vida social dos alunos são eficazes para a construção de relações interpessoais empáticas, possibilitam o diálogo intergeracional e promovem à cidadania. Os alunos avaliaram a sequência didática positivamente, participaram ativamente e se envolveram enquanto agentes investigativos. As análises apontam que a sequência didática possibilitou a compreensão do processo de mapeamento e demonstram que os alunos aprenderam de maneiras distintas, em ritmos diferentes. Concluímos que unir os saberes de duas gerações, tendo o lugar de vivência como mediador de conceitos cartográficos, geográficos e de cidadania, possibilitou desenvolver uma sequência didática que resultou em aprendizado significativo para os educandos.

**Palavras chaves:** Cartografia Escolar, Ensino Fundamental, Representações gráficas, Desenhos, Relações intergeracionais.

## ABSTRACT

This dissertation had as its objective to investigate how Cartography can be approached in classroom, through a didactic sequence, from the students' place of experience. The investigative process has been integrated with citizenship, to ageing and its developments. The research was developed with 25 students from the 6<sup>th</sup> grade from elementary school from a state school located in the city of São João del-Rei – Minas Gerais. The objective was guided by the following questions: Is it possible to use the knowledge of older people to address cartographic and geographic concepts in elementary school? Can bringing two generations together (re)signify the place of experience and contribute to the formation of an empathic individual citizen? Supported by these questions, we departed from the hypothesis that uniting the knowledges of two generations about their place of experience allows the development of a didactic sequence to mediate cartographic, geographic and citizenship concepts. To validate our hypothesis, we theoretically argue about ageing and intergenerationality, present the geographic categories of place and landscape, argue about Cartographic Language and representation. The methodological procedures were: class monitoring; drawings created by the students; drawings created by the elders; the students interviewed the elders; practices with satellite images; spatialization of present and old data in maps created by the students; discussion about citizenship and rights of older people in the classroom. The results reveal that interdisciplinary activities that include aspects of the social life of the students are effective to the construction of empathic interpersonal relationships, enable the intergenerational dialogue, and promote citizenship. The students assessed the didactic sequence positively, participated actively, and involved themselves while investigative agents. The analyses point that the didactic sequence allowed the comprehension of the mapping process. They show that the students learned in different ways, at different paces. We concluded that uniting the knowledges of two generations, with the place of experience as a mediator of cartographic, geographic and citizenship concepts allowed the development of a didactic sequence that resulted in the significative learning of the pupils.

**Keywords:** School Cartography, Elementary School, Graphical representations, Drawings, Intergenerational relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho dos elementos da Praça do Senhor Bom Jesus de Matozinhos .....	87
Figura 2: (a) Igreja Senhor Bom Jesus de Matozinhos; (b) Praça Senhor Bom Jesus de Matozinhos .....	90
Figura 3: Vista aérea do local representado.....	90
Figura 4: Desenho da casa da aluna.....	91
Figura 5: Desenho da Rua Manoel Fortes.....	93
Figura 6: Desenho da Rua Alexandre Sbampato .....	95
Figura 7: Desenho da Rua Manoel Fortes.....	97
Figura 8: Desenho do Idoso representando a rua Engenheiro Gustavo Campos .....	99
Figura 9: Desenho da Avenida do Contorno antigamente .....	103
Figura 10: Desenho da casa da idosa entrevistada pelo Grupo 03.....	106
Figura 11: Desenho do idoso da rua Alexandre Sbampato .....	109
Figura 12: “Casas altas” atualmente .....	111
Figura 13: Desenho da idosa do Grupo 05.....	115
Figura 14: Atividade com a imagem de satélite no refeitório.....	118
Figura 15: Praça Senhor Bom Jesus de Matozinhos .....	119
Figura 16: Representação da Rua engenheiro Gustavo campos antigamente	120
Figura 17: Espacialização da Rua Engenheiro Gustavo Campos atualmente	121
Figura 18: Espacialização da casa do idoso na Avenida do Contorno antigamente .....	122
Figura 19: Espacialização da Avenida do Contorno atualmente .....	124
Figura 20: Espacialização dos elementos antigos da Rua Manoel Fortes .....	126
Figura 21: Espacialização dos elementos atuais da Rua Manoel Fortes .....	127
Figura 22: Espacialização da Rua Alexandre Sbampato antigamente .....	128
Figura 23: Espacialização da Rua Alexandre Sbampato atualmente .....	129
Figura 24: Espacialização dos elementos de antigamente a partir do relato da idosa.....	132
Figura 25: Espacialização dos elementos atuais da Rua Dentista Carlos Batista e de seu entorno .....	133



## LISTA DE ABREVIATURAS

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
MG – Minas Gerais  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
PNI – Política Nacional do Idoso  
BNCC – Base Nacional Comum CurricularEJA – Educação de Jovens e Adultos  
SESC – Serviço Social do Comércio  
USP – Universidade de São Paulo  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
ACI – Associação Cartográfica Internacional  
EUA – Estados Unidos da América  
PROETI – Projeto de Educação em Tempo Integral  
SESI/SENAI- Serviço Social da Indústria/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
BBC – British Broadcasting Corporation  
AG1 – aluno Grupo 01  
AG3 – aluno Grupo 03  
AG4 – aluno Grupo 04  
AG5 – aluno Grupo 05  
AL1 – aluno 01  
A2G3 – aluno 02 do Grupo 03  
A2G5 – aluno 02 do Grupo 05  
A3G5 – aluno 03 do Grupo 05  
A4G5 – aluno 04 do Grupo 05  
IG1 – idoso Grupo 01  
IG2 – idoso Grupo 02  
IG3 – idoso Grupo 03

IG4 – idoso Grupo 04

IG5 – idoso Grupo 05

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – O SABER DO IDOSO COMO EMBASAMENTO AO ENSINO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO</b> .....	18
1.1. A população idosa.....	18
1.2. A importância das trocas intergeracionais.....	25
<b>CAPÍTULO 2 – CONCEITOS GEOGRÁFICOS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO/PELO ALUNO</b> .....	32
2.1. As abordagens curriculares e o socioconstrutivismo no ensino de Geografia .....	32
2.2. As categorias geográficas lugar e paisagem.....	40
2.3. Espacialidade e Temporalidade .....	46
<b>CAPÍTULO 3 – CONCEITOS CARTOGRÁFICOS: REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS</b> .....	50
3.1. As diferentes abordagens nos currículos de Geografia .....	50
3.2. Linguagem Cartográfica .....	54
3.3. Os desenhos como ponto de partida as representações cartográficas..	59
3.4. Representações gráficas dos adultos .....	64
<b>CAPÍTULO 4 – PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	72
4.1. Pesquisa qualitativa .....	72
4.1. Sequência Didática e procedimentos metodológicos.....	73
<b>CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	83
5.1. Mediação de conceitos .....	83
5.2. Análise dos desenhos como recurso didático ao ensino de Geografia ..	86
5.3. Espaço-tempo pela voz de outrem.....	98
5.4. Mapeamento a partir da imagem de satélite e dos relatos dos idosos.	117
<b>CONCLUSÃO</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	155
Anexo 1 – Entrevista aos idosos .....	155

## INTRODUÇÃO

No meu primeiro período da Graduação em Licenciatura em Geografia, no ano de 2014, me aproximei dos alunos da Educação Básica através da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>. Naquele mesmo ano, participei como pesquisadora na área da Cartografia Escolar, atuando no projeto intitulado *Cartografia Tátil: geração de material didático e práticas pedagógicas como apoio ao ensino de Geografia para alunos com deficiência visual*<sup>2</sup>. Ao longo da graduação, o PIBID, a Iniciação Científica e o Estágio Supervisionado me possibilitaram a identificação com a Escola Básica, pois estive ativamente envolvida em ações e dinâmicas propostas pelos professores regentes das aulas que acompanhei.

Em 2015, participei do projeto *Brasil, Um País que Envelhece?! Saberes e Fazeres da Geografia na Construção da Cidadania*<sup>3</sup>. O objetivo dessa investigação foi discutir o envelhecimento populacional, com o apoio da Cartografia. O estudo da temática instigou-me a desenvolver o projeto de Iniciação Científica *Estudo do Envelhecimento Populacional na Escola por meio do Ensino de Cartografia*<sup>4</sup>, no qual propúnhamos atividades intergeracionais integradas à Cartografia. Estas tinham como objetivo aproximar os estudantes de seus avós.

A partir desse momento, diversas indagações me motivaram a aprofundar tais estudos no mestrado. Somado a isso, acompanhei o projeto de extensão *Universidade para Terceira Idade*, desenvolvido sob a coordenação da Psicóloga Maria Anália Catizane Ramos, no qual estabeleci contato com inúmeros idosos, de modo que me questionei se as narrativas de vida dos idosos e a aproximação entre gerações não poderiam ser úteis para a aprendizagem escolar.

---

<sup>1</sup> No ano de 2014, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pelo Prof. Dr. Vicente de Paula Leão, recebendo apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Entre os anos de 2014 a 2016, participei do projeto, primeiro como voluntária e depois como bolsista de extensão. A pesquisa foi coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Elena Ventrini.

<sup>3</sup> No ano de 2015 e 2016, participei do projeto *Brasil, Um País que Envelhece?! Saberes e Fazeres da Geografia na Construção da Cidadania*, sob coordenação geral da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Emília Nogueira, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e coordenação local da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Elena Ventrini da UFSJ.

<sup>4</sup> No ano de 2017, desenvolvi o projeto de Iniciação Científica denominado *Estudo do Envelhecimento Populacional na Escola Por Meio do Ensino de Cartografia*, coordenado e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Elena Ventrini, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Tendo em vista tal articulação, e observando a dificuldade dos alunos na construção de conhecimentos sobre Cartografia, os seguintes questionamentos foram elencados: É possível integrar os saberes dos idosos ao ensino de conceitos cartográficos e geográficos no Ensino Fundamental? Aproximar duas gerações pode (re)significar os lugares de vivência dos estudantes e contribuir na formação de um indivíduo cidadão crítico e empático? Tais questões nortearam a hipótese de que unir os saberes de duas gerações sobre seus lugares de vivência pode permitir o desenvolvimento de uma sequência didática com a finalidade de mediar conceitos cartográficos, geográficos e de cidadania.

O lugar de vivência é um espaço geográfico que envolve afetividade, é onde vivemos e interagimos com a paisagem. Por isso, o utilizamos nesta pesquisa, com o objetivo de instigar o aluno a refletir sobre as transformações nos espaços ao seu redor, através de suas próprias investigações. Os pontos de partida foram os espaços familiares aos estudantes, como sua rua e seu bairro.

Neste contexto, é essencial salientar que as cidades brasileiras seguem a tendência mundial de envelhecimento. Segundo a Secretária de Direitos Humanos (2011), em 2050, o número de idosos deverá ultrapassar o número de crianças menores de 15 anos, além de passar de 810 milhões, em 2012, para 1 bilhão, em 2050<sup>5</sup>. Devido ao inegável aumento da população idosa, projetos e ações são necessários para garantir qualidade de vida e dignidade a essa parcela crescente da população. Desse modo, é imprescindível assegurar o bem-estar dessas pessoas, ao qual está ligado as demandas do estado, como também às relações em sociedade.

Destarte, ações direcionadas às pessoas mais jovens, buscando torná-las mais conscientes da importância de respeitar os idosos, são de extrema importância para garantir a boa qualidade de vida da população idosa. Além disso, é necessário prepará-los para a realidade futura, observando desde já o processo que resulta na diminuição da população jovem e aumento da população idosa.

O envelhecimento populacional é uma tendência global materializada nos lugares em que vivemos. Assim, esse fenômeno torna-se parte da vida cotidiana dos jovens. Estudar, em primeira instância, o lugar de vivência do aluno, permite

---

<sup>5</sup> As projeções correspondem a dados levantados anteriormente a pandemia mundial de COVID-19, que pode alterar os dados relatados.

que o mesmo consiga fazer correlações com as dinâmicas em escala nacional e mundial. Desse modo, as tendências deixam de parecer teóricas e se tornam partes da realidade dos sujeitos, comportando-se como aspectos da vida prática. Por meio da Cartografia, é possível que essas correlações sejam feitas com mais clareza; por isso a junção entre cidadania, idosos, conceitos geográficos e cartográficos neste trabalho.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é investigar como a Cartografia pode ser abordada em sala de aula, por meio de uma sequência didática, partindo do lugar de vivência dos alunos. Este esteve integrado à cidadania, ao envelhecimento e seus desdobramentos.

Como objetivos específicos podemos citar:

1. Discutir a importância das categorias de lugar e paisagem e da linguagem cartográfica na Geografia Escolar;
2. Analisar como crianças e adultos representam graficamente os lugares;
3. Analisar como o desenvolvimento de atividades intergeracionais proporciona o contato do aluno com o idoso e a reflexão sobre as questões relacionadas a cidadania.

Este estudo aconteceu em uma Escola Estadual localizada no município de São João del-Rei (MG), e os sujeitos de pesquisa foram 25 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, 6 idosos com idades ente 67 a 80 anos e uma professora de Geografia. O desenvolvimento da investigação no espaço escolar ocorreu ao longo dos dois semestres letivos de 2018.

Metodologicamente, este estudo se configura como uma pesquisa de cunho qualitativo, alinhada ao socioconstrutivismo. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa coordena análise de casos concretos, peculiares, locais, temporais, partindo de expressões e atividades dos sujeitos em seus contextos locais. Ademais, para Moreira (2002, p.57), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por:

- a. Um foco na interpretação, em vez de na quantificação [...]
- b. Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade [...]
- c. Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa [...]
- d. Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objeto predeterminado, como na pesquisa quantitativa.
- e. Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência.
- f. Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-

se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

Uma estratégia da Pesquisa Qualitativa, de acordo com Moreira (2002), é a observação participante. Segundo o autor, esse método combina, ao mesmo tempo, uma participação ativa com os sujeitos envolvidos na pesquisa, observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas e informais e análises documentais.

A consolidação da metodologia deste trabalho ancorou-se em conteúdos sistematizados de forma crítica, considerando o cotidiano do aluno, favorecendo a interação com outros saberes. Segundo Cavalcanti (2002), muito se tem feito para alcançar um aprendizado significativo e reestruturar a Geografia, no cumprimento de sua tarefa social. A autora salienta que, nos últimos anos, é possível encontrar algumas orientações nos currículos, em consonância com a formação de cidadão críticos e participativos. Para tanto, as ideias motrizes apontadas por ela são:

O **construtivismo**, como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar;  
A “**geografia do aluno**” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula;  
A **seleção de conceitos geográficos** básico para estruturar os conteúdos de ensino;  
A definição de **conteúdos procedimentais e valorativos** para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais (CAVALCANTI, 2002, p. 30).

O construtivismo entende o ensino como processo de construção de conhecimento, e o aluno enquanto sujeito ativo desse processo. A ideia motriz referente à geografia do aluno dialoga com um dos objetivos deste trabalho, que é o de trabalhar os conteúdos escolares de maneira criativa, questionando a realidade e a busca da interação com outros saberes. A seleção de conceitos básicos para estruturar conteúdos de ensino visa a organizar noções indispensáveis à compreensão do espaço geográfico. O objetivo é o desenvolvimento de modos de pensar, considerando a espacialidade das coisas, em escala local e global. A última ideia motriz correspondente aos conteúdos procedimentais e valorativos pretendem ir além dos aspectos cognitivos, constituindo a formação humana em um amplo sentido.

Embora consideremos que o socioconstrutivismo embasou a forma de pensar a pesquisa, assim como Queiroz e Lima (2007), não nos limitamos ao reducionismo empirista, que acredita ser o contexto histórico-social a fonte primeira e última de todo o conhecimento. O que buscamos é um diálogo entre os conhecimentos cotidianos e científicos na busca por um aprendizado significativo.

O conhecimento científico é de extrema importância, pois a partir dele podemos propor transformações sociais e tecnológicas. Esse conhecimento depende de diversos atores, como pesquisadores, professores, alunos e das relações estabelecidas entre si. Segundo o Jornal Brasileiro de Informação Científica (2006), a Ciência Geográfica, assim como todas as áreas, é resultado de um conjunto de conhecimentos desenvolvido por um sistema conceitual, que compreende hipóteses, definições e leis dessa especialidade.

A sequência didática desenvolvida com os educandos pode ser entendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18); e seus procedimentos consistiram em: 1. Revisão bibliográfica de temas caros a este estudo, tais como o envelhecimento, o idoso e a intergeracionalidade; socioconstrutivismo e as categorias geográficas de lugar e paisagem; Linguagem Cartográfica e Representação; 2. Acompanhamento de aulas; 3. Análises de desenhos elaborados pelos alunos e pelos idosos; 4. Estudo das entrevistas dos alunos aos idosos; 5. Realização de práticas com imagens de satélite; 6. Espacialização de dados atuais e antigos pelos alunos e 7. Discussão sobre cidadania e direitos dos idosos com os educandos.

Na busca por um referencial teórico que nos permitisse embasar a sequência didática desenvolvida, organizamos este texto em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta diálogos sobre o envelhecimento, e a importância da temática da intergeracionalidade. Para essa discussão, nos alinhamos a autores como Camarano (2002), Todaro (2008), Carvalho (2007), Camarano; Kanso e Fernandes (2016), Ferrigno (2016), entre outros.

No segundo capítulo, discorremos sobre o currículo de Geografia e a busca por um ensino significativo. Em seguida, abordamos o socioconstrutivismo como proposta para o ensino de Geografia, que visa a propor uma escola articulada à



realidade, em contraste com a escola tradicional, que é descontextualizada. Finalizamos o capítulo discutindo as categorias geográficas de lugar e paisagem. Os diálogos são com autores como Rauber e Tonini (2014), Rocha (1996), Souza e Pezzato (2009), Freire (1987), Vygotsky (2001), Cavalcanti (1998), Tuan (1983), Carlos (2007), Risso (2008), Santos (1997), entre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos a evolução histórica das abordagens curriculares da Cartografia no ensino de Geografia. Depois, abordamos a Linguagem Cartográfica, enquanto importante meio para o leitor pensar de forma crítica o espaço representado. Apresentamos como os desenhos podem ser pontos de partida para as representações cartográficas, discorrendo sobre os desenhos de crianças e idosos. Autores como Rocha (1996), Almeida (2011), Bolidigian (2010), Passini, Carneiro e Nogueira (2014), Simielli (2007), Castellar e Vilhena (2010), Duarte (2000), Darras (1996, 1998), Pissinati e Archela (2007), entre outros, guiam nossa discussão.

No quarto capítulo, apresentamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, do socioconstrutivismo e das ideias motrizes à Geografia do aluno. Posteriormente, apresentamos o público alvo, os procedimentos metodológicos norteadores da sequência didática, apontando, ainda, o período em que as atividades foram desenvolvidas.

No quinto capítulo, expomos os resultados e análises da investigação, discorrendo sobre como a intergeracionalidade possibilitou trabalhar conteúdos cartográficos, quais conhecimentos empíricos podem ser utilizados para o ensino de Geografia e quais reflexões foram despertadas nos alunos. Os alunos demonstraram se interessar por procedimentos diferentes, que os tirem da monotonia da sala de aula e excedam os muros da escola. Os dados coletados indicam, ainda, que em suas representações (desenhos), ambos, idosos e crianças, elegem os símbolos que mais lhes são significativos.

Finalizamos destacando a importância de promover o ensino de Geografia incluindo os lugares de vivência dos educandos. Pois, dessa forma, os estudantes são atraídos para a discussão, desvelando fenômenos que estavam ao seu redor e lhes eram invisibilizados.

## **CAPÍTULO 1 – O SABER DO IDOSO COMO EMBASAMENTO AO ENSINO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO**

Devido à temática na qual esta dissertação se apresenta, julgamos importante apresentar o contexto atual na qual a população idosa está inserida. No âmbito deste capítulo, apresentaremos as nuances da velhice, suas singularidades, os desafios que essa população enfrenta, as mudanças ocorridas ao longo dos anos para atender suas necessidades, o número de idosos na nossa sociedade e as projeções para o futuro. Discutiremos ainda como essa mudança altera as relações pessoais e, por conseguinte, aumenta o convívio intergeracional, o papel da escola na discussão da cidadania, a importância das reflexões empáticas e de discussões envolvendo a temática do envelhecimento populacional e suas implicações.

### **1.1. A população idosa**

No Brasil, assim como em outros países, é possível perceber a tendência de rápida aceleração do processo de envelhecimento da população. Os idosos vivem mais hoje do que viviam anos atrás, assim, o número aumenta paulatinamente, e torna-se cada vez mais importante assegurar os direitos dessa camada da população. A promulgação da Constituição Federal Brasileira, no ano de 1988, incluiu legislações com o objetivo de contemplar os direitos da pessoa idosa. Estes representaram um avanço significativo no que diz respeito à dignidade de tais indivíduos (CARVALHO, 2007).

As projeções apontam que a população brasileira deverá crescer até 2035, atingindo o contingente máximo de 214 milhões de habitantes. Desse ano em diante, a perspectiva é que haja um decréscimo, com crescimento negativo da população. Para o segmento idoso, entretanto, projeta-se um crescimento positivo. O prognóstico é que, em 2050, haja em torno de 30% da população com 60 anos ou mais de idade. A diminuição do crescimento total e o aumento do envelhecimento populacional aprofundam desafios para as atuais e futuras gerações (CAMARANO, 2014; CAMARANO; KANSO; FERNANDES, 2016).

De acordo com dados do IBGE, sobre o ano de 2010, o percentual de homens com 60 anos ou mais de idade correspondia a 4,77%, enquanto que o percentual feminino correspondia a 5,94%. Ou seja, naquele ano, 10,71% da população era considerada idosa. Para o ano de 2050, as previsões indicam que teremos 12,57% de homens e 15,89% de mulheres nessa faixa etária, totalizando 28,46% da população brasileira. As mulheres com 90 anos ou mais representarão mais de 1% da população.

Historicamente, desde a década de 1990, os dados mostram um crescimento acentuado nos grupos de idosos com mais de oitenta anos. Observou-se o predomínio feminino entre os idosos, apontando, em consequência, a mortalidade mais elevada entre os homens (CARVALHO, 2007). Em 2010, a distribuição por gênero demonstrou que havia 80,1 homens idosos para cada 100 mulheres idosas, explicitando a predominância feminina da velhice. De acordo com Camarano, Kanso e Fernandes (2016), a razão altera-se para 62,9 homens para cada 100 mulheres, ao considerar os idosos na faixa etária de 80 anos de idade ou mais.

O processo de transição demográfica, significativo do aumento da população idosa, teve início por volta dos anos 1940, impulsionado por fatores como a introdução da manipulação dos antibióticos e as melhorias no sistema de saneamento básico. Contribuíram para esse cenário, também, transformações nas esferas sociais e culturais nos últimos 50 anos. A natalidade diminuiu em face de fatores como as alterações nos arranjos familiares, novas possibilidades de parentalidade, diminuição do número de casamentos, os quais se dão em idade mais avançada que antes, aumento de separações, novo papel da mulher no mercado de trabalho, dentre outros (LEONE; MAIA; BALTAR, 2010).

A estrutura da família é um fator que afeta a dinâmica populacional. Estima-se que o modelo de família tradicional, constituída pelo casal com filhos, continue predominante. No entanto, a partir de 1960, percebe-se uma complexificação dos arranjos familiares: as pessoas não se casam legalmente com a mesma frequência, ou tão jovens quanto antes, casamentos de pessoas do mesmo gênero se popularizam, adoções se tornam mais comuns, o número de divórcios e novas uniões cresce. Assim, as mulheres retardam o nascimento do primeiro filho e espaçam mais o tempo de nascimento dos outros, reduzindo as taxas de natalidade.

Essas mudanças sociais impulsionam o aumento no número de pessoas idosas e a redução da população jovem (LEONE; MAIA; BALTAR, 2010). Além dos fatores citados, outros quesitos também influenciam na transição demográfica e no aumento da esperança de vida, como a medicina preventiva, as baixas taxas de mortalidade infantil, devido à nutrição adequada, ampliação do saneamento básico e tratamento de água e pelo uso extensivo de vacinas, medicamentos e anticoncepcionais (FELIX, 2007).

O aumento da população idosa implica demandas pelos serviços de saúde, devido às doenças crônico-degenerativas, as quais requerem maior frequência de internações hospitalares, consultas ambulatoriais, remédios, exames e procedimentos. Nos últimos anos, a população foi clinicamente assistida para prevenir uma série de doenças que poderiam haver incidido em óbito e diminuído a expectativa de vida. No entanto, muitas outras questões geriátricas, até então pouco conhecidas, surgiram, em decorrência do envelhecimento da população. Os cuidados e a relação com os idosos passam, hoje, por transformações e descobertas, tanto no âmbito social quanto privado. Tanto médicos quanto familiares se adaptam à nova realidade e ao extenso processo de envelhecimento.

No seio familiar, observam-se grandes impactos resultantes do envelhecimento. As famílias passaram a conviver mais com os idosos, tornando frequentes as visitas às suas casas ou acolhendo-os junto ao grupo familiar. Os idosos, sobretudo aqueles de idade mais avançada ou aqueles que possuem condições precárias de saúde, muitas vezes se tornam responsabilidade dos familiares. Estes, por vezes, não contam com condições financeiras e estruturas adequadas ou carecem de ajuda profissional disponíveis para cuidados permanentes.

O processo de envelhecer é complexo e não pode ser considerado apenas quantitativamente. As problemáticas da população idosa devem ser tratadas como questões sociais, as quais exigem políticas e programas sociais eficazes para a manutenção da dignidade do idoso. Estratégias para incentivar a participação da sociedade e para a efetivação das políticas e dos direitos sociais desse grupo populacional devem ser estudadas, repertoriadas e incentivadas (CARVALHO 2007).

Envelhecer não significa somente aumentar a quantidade de anos vividos, é necessário ter em conta a existência de um envelhecimento biológico, psicológico, cultural e social. Todos esses aspectos devem contar para o envelhecimento ativo, através do qual se busca a conquista da qualidade de vida na velhice e um envelhecimento saudável (CARVALHO, 2007). Além de termos um aumento significativo de idosos no núcleo familiar, de acordo com Camarano (2002), a partir da década de 1980, o idoso brasileiro aumentou sua expectativa de vida. Esse grupo reduziu o grau de deficiência física e mental, aumentou sua independência, começou a viver sozinho e a chefiar mais as famílias, como reflexo do envelhecimento ativo. O poder público precisa, portanto, criar condições para que o idoso exerça sua autonomia com dignidade e independência.

Com o envelhecimento populacional há também o envelhecimento da população economicamente ativa. Para os idosos, esse prolongamento é algo importante, pois além de gerar renda, é um fator de integração social. “O Brasil é um dos poucos países do mundo que permite que o aposentado retorne ao mercado de trabalho sem nenhuma restrição” (CAMARANO; KANSO; FERNANDES, 2016, p.86). Em muitos casos, o idoso necessita continuar em atividade econômica para suprir suas necessidades básicas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera saudáveis apenas os idosos que se mantêm ativos na vida cotidiana, ou seja, independentes e produtivos. Para a OMS, esse envelhecimento ativo só pode ser atingido com intersecção de áreas do conhecimento e da ciência, para além da área médica, como educação, economia, meio ambiente, arquitetura, entre outros (FELIX, 2007).

No livro do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016), sobre a Política Nacional do idoso, Camarano, Kanso e Fernandes (2016) afirmam que a infraestrutura adequada, cuja existência facilitaria a vida dos idosos, está disponível apenas para um pequeno grupo deles, como a diminuição de barreiras arquitetônicas e urbanas, que garantiriam a acessibilidade dos idosos. Por exemplo, a existência de rampas para cadeirantes não chegou a atender a 6% dos moradores idosos, enquanto que os bueiros não beneficiavam mais de 43,9% dos idosos que viviam em domicílios permanentes, o que evidencia os obstáculos para a autonomia e qualidade de vida dos idosos.

Em 1994, o Estado brasileiro, em acordo com a sociedade, aprova a Política Nacional do Idoso (PNI) – Lei nº 8.842/1994 – que garante os direitos sociais das pessoas idosas. No ano de 1994, âmbito da aprovação da lei, havia aproximadamente 8% de idosos. Dez anos depois, a população idosa brasileira constituía 13,7%. Portanto, demandas por políticas públicas e de inclusão se intensificaram, necessitando da atualização e implementação de medidas voltadas a esse público (LOZARDO, 2016).

De acordo com o Art. 3º da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994:

I – a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida;  
II – o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos (BRASIL, 1994).

Anteriormente à promulgação da lei, antes de cogitar uma mudança demográfica tão significativa, “com idosos tão esquecidos, invisíveis mesmo [...], preconceito e discriminação clamavam por uma nova ordem que instituísse a outorga da cidadania aos velhos” (RAUTH; PY, 2016, p. 52). Nesse sentido, Carvalho (2007, p.41) afirma que até a década de 1960,

Os idosos encontravam-se isolados e excluídos da sociedade pela perda do seu papel profissional com a aposentadoria - o que acarretava a diminuição das suas condições econômicas - pelas imagens preconceituosas atribuídas à velhice, pela ausência de um papel econômico ou social por parte dos velhos, bem como pelo pouco interesse das camadas jovens da população com a questão social da velhice.

O PNI, entretanto, não contemplou o combate à violência e aos maus tratos contra os idosos. Somente a partir de 2003, com a implementação do Estatuto do Idoso, essas e outras questões foram abordadas (CAMARANO; KANSO; FERNANDES, 2016). “O abandono, os maus tratos e a violência contra idosos podem adotar muitas formas – físicas, psicológicas, emocionais, financeiras – e se produzem em todas as esferas sociais, econômicas, étnicas e geográficas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 71). Para que isso seja combatido é necessário, além de diversas medidas legais, promover o diálogo e a reflexão, sensibilizar as pessoas, e no caso da educação, as crianças e adolescentes em idade escolar, a fim de minimizar os conflitos entre as gerações.

A violência financeira não é incomum às famílias. Observa-se que, muitas vezes, a própria família priva os aposentados de administrar seus subsídios, tornando-os dependentes, além de obrigá-los a contribuírem para o sustento de outras gerações, como netos e bisnetos. Ocorre ainda a expulsão dos idosos de seu espaço, como seu quarto, obrigando-os a se mudarem para um quatinho nos fundos, e negando cuidados essenciais à saúde, submetendo-os ao isolamento e a maus tratos físicos (CARVALHO, 2007).

A lei de nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o estatuto do idoso, explicita em seu art. 10, capítulo II, que *todos* possuem o dever de zelar pela dignidade e integridade do idoso, respeitando-o e colocando-o a salvo de qualquer tratamento cruel, violento, vexatório, que o aterrorize, constranja ou intimide. Quando o idoso é vítima de discriminações, ele começa também a se sentir acuado, perdendo a motivação e ímpeto de iniciativa. Assim, o idoso se desmotiva, perde a própria identidade, tornando-se oprimido, inativo, autocrítico e com baixa autoestima (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2010).

Nos últimos 30 anos, ocorreu uma redução no número de homens, com 60 anos ou mais, que participavam das atividades econômicas, de 44,1%, em 1983, para 36%, em 2014. Essa diminuição ocorreu em face das mudanças nas atividades econômicas. Antes do período citado, a atividade que mais englobava os idosos era a agricultura; com a urbanização, esse público migrou para as cidades, teve mais acesso à cobertura da seguridade social, e deparou-se com o preconceito na hora de contratação. A população idosa é a mais ausente no mercado de trabalho, por possuir maior propensão a determinadas doenças do que outros grupos etários, além da dificuldade dos mesmos em acompanhar as inovações tecnológicas (CAMARANO; KANSO; FERNANDES, 2016).

O perfil do idoso contemporâneo difere-se do perfil de 50 anos atrás e exige da sociedade novas ações educacionais. É necessário focar nos aspectos positivos e não nos negativos. Se, por um lado, essa população possui limitações, por outro, possui experiência e sabedoria acumulada ao longo dos anos, que podem ser potencializadas e utilizadas na vida social, no mundo de trabalho e na formação de sujeitos cidadãos (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2010).

O entendimento da cidadania permite às pessoas efetivarem seus deveres sociais e lutarem por seus direitos, analisando e compreendendo a realidade,

criticando e atuando sobre ela. Com os idosos não é diferente, é preciso um novo olhar para essa parcela da população. É importante, também, o apoio da sociedade para que se oportunizem ações para a construção de uma nova realidade social mais solidária e respeitosa quanto aos idosos. Na sociedade brasileira, há o estigma da velhice como algo negativo, acrescido de descaso com a faixa etária, desconsiderando a capacidade de produção e aprendizagem dos idosos. Para propiciar um novo olhar sobre o idoso e a velhice, a educação manifesta-se como oportunidade de ação, para a sociedade aprender a respeitar o idoso (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2010).

É importante desmitificar a velhice, eliminando seus estereótipos e preconceitos. É imprescindível possibilitar aos jovens conhecerem o processo de envelhecimento. Essa área do conhecimento denomina-se de Educação Gerontológica. A Gerontologia, o estudo do envelhecimento, é um conhecimento científico interdisciplinar. Se inserida nos currículos de Ensino Fundamental, a Gerontologia possibilitaria a compreensão da sociedade brasileira atual. Essa temática apresenta caráter de urgência social, considerando o contingente populacional que se aproxima dos 60 anos de idade (ALBUQUERQUE; CACHIONI, 2013).

Introduzir a reflexão e o debate nas escolas sobre a Gerontologia consiste em uma grande oportunidade para desmitificar a velhice e o processo de envelhecimento, visto que promove troca de experiências, discussão de estudos e de pesquisas, que contribuem para a formação cidadã dos alunos e alunas e também cria um potencial campo de construção de um novo paradigma sobre velhice (ALBUQUERQUE; CACHIONI, 2013, p. 144).

Ao integrar conteúdo teórico à realidade do aluno, estabelecem-se diálogos sobre o respeito às relações humanas, envolvendo questões que demandam transformações sociais e atitudinais (ALBUQUERQUE; CACHIONI, 2013). Além disso, cria-se uma identificação entre aquilo que é aprendido na teoria e a prática cotidiana. Desse modo, os conhecimentos adquiridos em sala de aula deixam de ser conteúdos puramente acadêmicos e se tornam-se aplicáveis à vida social. Tendo em conta tais noções de integralidade entre ensino, aprendizagem e vivência, a seguir apresentaremos a discussão sobre o tema intergeracionalidade.



## 1.2. A importância das trocas intergeracionais

O envelhecimento da população amplia a convivência entre pessoas de diferentes idades. Portanto, torna-se necessário planejar políticas e práticas sociais que favoreçam a integração e participação social dos idosos. Este se configura como um aspecto central da cidadania e da educação para uma convivência adequada independentemente da idade (TODARO, 2008). O convívio com idosos influencia direta e indiretamente a formação dos jovens, nas relações familiares, nos custos, e no preparo dos indivíduos para o envelhecimento (SOUZA, 2011).

A educação está necessariamente articulada à sucessão e à renovação das gerações por meio do repasse da experiência, sem o qual a edificação da cultura humana não se concretiza e perpetua. A relação entre as gerações pressupõe e suscita processos específicos de transmissão, socialização, formação, ensino e aprendizagem (FERRIGNO, 2016, p. 211).

Ferrigno (2016) afirma que as relações estabelecidas entre os idosos e os discentes são raras. De acordo com o autor, as interações entre a comunidade escolar e os idosos não se concretizam porque vivemos em uma sociedade com um alto fluxo de informações e mudanças, regidas por novas tecnologias, pelo imperativo do consumo e até pelo desprezo pela tradição: desse modo, os idosos perdem poder e função social. Essa parcela da população que, muitas vezes, não acompanha as inovações tecnológicas e as mudanças sociais resultantes da globalização fica à margem, excluída da convivência em sociedade, sobretudo das relações com os jovens.

Além disso, devido às transformações nas configurações familiares, os papéis de patriarcas e matriarcas, ou seja, de autoridades, deixam de ser reconhecidos. Assim, os idosos são regalados a segundo plano no que diz respeito às decisões familiares, educacionais, financeiras e outras.

De acordo com a OMS, para a compreensão de questões relacionadas à idade, são necessários estudos plurinacionais e multidisciplinares, que representem a diversidade de uma população. A nossa sociedade atual se encontra em um estágio de individualismo e distanciamento entre as gerações. O desenvolvimento de atividades intergeracionais auxilia para diminuir a segregação social (CARVALHO, 2007). Nesse sentido, a escola pode desenvolver programas

que problematizem valores associados às questões éticas, tais como respeito e solidariedade das crianças para com as pessoas idosas. Um primeiro passo para uma ação educativa eficaz seria conhecer as atitudes de crianças em relação aos idosos (TODARO, 2008).

Alinhados a Todaro (2008), as autoras Rocha, Silva e Ventorini (2016), desenvolveram, no ano de 2015, uma pesquisa com educandos do 7º ano. Nesta, visando a um exercício de reflexão sobre os idosos, as pesquisadoras pediram aos alunos que apontassem alguns problemas vivenciados por essa população e suas possíveis soluções. Os educandos destacaram a falta de paciência da população jovem, a ausência de espaços voltados para atividades físicas e de lazer para os anciãos, bem como a necessidade de melhorias nos atendimentos de saúde e a dificuldade de locomoção em ruas com desníveis e buracos, entre outros.

Entre as possíveis soluções citadas pelos alunos da referida pesquisa estavam: 1. A urgência em investir e/ou resgatar projetos sociais; 2. A necessidade de os órgãos públicos tratarem como prioridade a questão da infraestrutura, dando segurança e autonomia para o deslocamento do idosos; 3. A disponibilização de profissionais para auxiliar na caminhada e atividades físicas a céu aberto, de forma gratuita para o idoso (ROCHA; SILVA; VENTORINI, 2016).

Os idosos com 80 anos ou mais são as pessoas mais propensas às quedas, devido à maior fragilidade óssea e em virtude de os espaços públicos não estarem preparados para a sua circulação (CAMARANO; KANSO; FERNANDES, 2016). Desse modo, as propostas dos alunos auxiliariam na independência e autonomia dos mais velhos. É necessário que as pessoas e as instituições sejam mais realistas sobre os idosos e a velhice. Acreditamos que a circulação de informações e do conhecimento sobre o envelhecimento e seus aspectos práticos na vida social pode contribuir para o surgimento de atitudes positivas em relação aos idosos. Para mudar a atual maneira como a sociedade trata os mais velhos, “inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, criará uma nova forma de pensar e agir sobre a última etapa do ciclo vital” (CACHIONI; TODARO, 2016, p.188).

Países como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Israel possuem programas voltados para o incentivo de atitudes afirmativas. Ao publicarem estudos intergeracionais envolvendo diversas práticas educativas, esses países

organizaram desde encontros entre as gerações até a análise de desenhos e fotografias. Os programas dessas nações resultaram em diversos benefícios. Eles causaram impacto na opinião das crianças em relação aos idosos. Além disso, as escolas puderam criar oportunidades de reavaliar sua prática à luz dos conhecimentos dos idosos, propondo materiais e atividades que incentivem a reflexão a respeito das diferenças etárias (TODARO, 2008).

No Brasil, as escolas ainda possuem dificuldades em organizar um trabalho pedagógico que integre diálogos intergeracionais. Elas restringem sua importância às datas comemorativas como: o Dia do Idoso (27 de fevereiro), o Dia dos Avós (26 de julho) ou o Dia do Ancião (27 de setembro) (TODARO, 2008). Corroborando a pesquisa de Todaro, que foi realizada em 2008, através de diálogos informais, no ano de 2018, com professores da Rede Estadual de Ensino do município de São João del-Rei - MG, foi possível perceber que além de não haver interdisciplinaridade dessa temática nos conteúdos programáticos, as datas comemorativas citadas pela autora são ignoradas pelas escolas.

No Estado de São Paulo, a partir de um parecer estipulado em 2008, as Instituições de Ensino Estaduais incluíram conteúdos direcionados à temática do envelhecimento, respeito e valorização das pessoas idosas nos currículos (CACHIONI; TODARO, 2016). Mesmo com esse parecer, as autoras afirmam que ainda não houve uma efetiva inserção da gerontologia na rede de ensino paulista e nem nas demais unidades da federação, excluindo-se o estado do Paraná. Sobre este estado, as autoras afirmam que o Paraná elaborou um documento com o intuito de trabalhar as temáticas das pessoas idosas e estimular no contexto escolar a reflexão sobre o processo de envelhecimento. Entretanto, de acordo com as mesmas, “não encontramos, porém, relatos sobre a repercussão dessa iniciativa, se houve ou não a implementação e o acompanhamento dessa proposta” (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 186).

Como a discussão teórica evidencia, a temática do envelhecimento não tem significativa visibilidade no contexto escolar. Os poucos estados que se manifestaram a esse respeito não efetivaram os procedimentos propostos. A população está envelhecendo em um ritmo acelerado e seus desdobramentos não recebem a devida atenção que merecem.

A Organização das Nações Unidas criou, em 2003, um plano de ação internacional sobre o envelhecimento. Seus capítulos são divididos por tema. O tema 5 corresponde à solidariedade intergeracional. De acordo com o documento, é necessário dentre outros fatores,

a) promover, por meio da educação pública, a compreensão do envelhecimento como questão de interesse de toda a sociedade [...] c) tomar iniciativas com vista à promoção de um intercâmbio produtivo entre as gerações, concentrado nas pessoas idosas como um recurso da sociedade; [...] f) promover e fortalecer a solidariedade entre as gerações e o apoio mútuo como elemento chave do desenvolvimento social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 44).

A questão do envelhecimento populacional e seus desdobramentos na vida social ainda não foi integrada e incorporada de maneira efetiva na sala de aula. Essa temática aparece isoladamente nos livros didáticos, na maioria das vezes nos livros de 7º ano, e é necessário que capacitações sejam feitas com a equipe escolar, para inserir a temática gerontológica de maneira concreta e coerente (CACHIONE; TODARO, 2016).

No tocante ao processo de envelhecimento, o currículo vigente (BNCC) de Geografia – Anos Finais, não especifica essa temática. Porém, em uma das habilidades a ser desenvolvida com o 6º ano (EF06GE01), na unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”, propõe-se a comparação das “modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.” (BRASIL, 2017, p. 381), que possibilita essa discussão. Os sentimentos de empatia e cidadania são contemplados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A base não menciona como a sociedade brasileira deve se preparar para esse novo quadro populacional que afeta a economia, o mundo do trabalho, as questões relacionadas à assistência médica, entre outros. Por estarmos em fase de implementação da BNCC, não foi possível ter acesso aos livros didáticos que seguem as novas recomendações. Não temos, portanto, informações sobre como e se essa temática será abordada no material utilizado pelos alunos.

Todaro (2008) afirma que, não raro, as crianças possuem um conceito de velhice idealizado, retratado pela mídia, pelos contos de fadas, levando-as a acreditar que os idosos são bem-humorados, valorizados, legais e bonzinhos. Em contrapartida, Rui Barbosa afirma: “não se deixem enganar pelos cabelos brancos, pois os canalhas também envelhecem” (*apud* COSTA, 2018, p. 514). Esses dois

extremos de conceitos relacionados à velhice merecem atenção e são dignos de diálogos com os estudantes.

Os idosos passaram por uma trajetória de vida mais extensa que jovens e adultos. Os anos, por vezes, lhes condicionaram a limitações físicas e motoras, e, como quaisquer seres humanos, merecem respeito e tratamento digno. Estes possuem índoles e personalidade particulares, longas histórias de vida compõem suas narrativas e trajetórias. Os idosos possuem direitos que merecem ser respeitados e deveres que precisam ser cumpridos, como todo cidadão.

Desse modo, procedimentos educativos que suscitem a reflexão sobre a heterogeneidade da velhice são de extrema importância para os estudantes, de forma que, quando atingirem a idade adulta, não tenham preconceitos ou ilusões relacionados a essa faixa etária e, enquanto crianças, saibam questionar situações de abuso ou injustiças sofridas e praticadas por idosos. O respeito é uma questão de humanização e coletividade.

Conforme apresentado no tópico anterior, as projeções indicam um aumento significativo no número de idosos, e a sociedade precisa preparar-se da melhor maneira possível para essa nova realidade. O espaço oportuno para essa discussão é a escola.

A gerontologia é bastante interdisciplinar, pois o tema do envelhecimento incorpora conteúdos científicos e técnicos de diversas áreas, dentre elas as ciências sociais e humanas. É um assunto abrangente que pode e deve ser incorporado por cursos de graduação e especialização, pois outro problema de inclusão do tema do envelhecimento se dá nos cursos superiores, inclusive na licenciatura. Essa temática, no geral, não é inserida nos currículos.

Assim, essa ausência se transforma em desafio para o profissional docente, já que, quando o mesmo se depara com idosos em cursos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontra dificuldades para se posicionar, de modo que, muitas vezes, o educador recorre à utilização de métodos e materiais didáticos inadequados, os quais podem infantilizar os educandos. Além disso, a falta de compreensão do universo do idoso pode ocasionar em preconceito por parte dos próprios educadores (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 189).

Os diálogos sobre respeito, inclusão e cidadania, possibilitados pela multidisciplinaridade, e a intergeracionalidade proporcionam aos idosos acesso a

novos saberes, trocas de experiência e, o que é mais importante para esse grupo, a sociabilidade. O convívio intergeracional integra o idoso à sociedade, valorizando-o. O contato adequado a esse público, enaltecendo seus saberes, reconhecendo angústias e anseios, é de extrema importância para a inclusão desse grupo (CARVALHO, 2007; CACHIONI; TODARO, 2016).

Carvalho (2007) desenvolveu um trabalho intergeracional, em meio à política de atendimento ao Idoso no SESC, em cujo projeto intitula-se “*Era uma vez... Atividades Intergeracionais*”. Essa iniciativa contava com encontros semanais, palestras, grupos de estudos, festas, entre outros. Nesse contexto, a autora observou que os idosos se isolavam em grupos entre si, o que contrariava a proposta de convívio com outras gerações. Quando os idosos precisavam socializar com outras faixas etárias, “sentiam-se vulneráveis, porque eram marginalizados na comunidade, tratados com preconceito e descaso sobre seus direitos sociais e as questões relativas à velhice” (CARVALHO, 2007, p.48).

A sociedade atual alinha-se à lógica neoliberal, na qual predomina o individualismo. Para que se efetive a intergeracionalidade, devemos recuperar o senso de coletividade e solidariedade. Essa integração das gerações permite a promoção da mediação dos saberes, já que todas as gerações possuem conhecimentos a serem compartilhados. A troca de saberes reforça os laços coletivos e intergeracionais (CARVALHO, 2007).

A autora precisou buscar outras experiências já vivenciadas para conseguir integrar as diversas gerações; a maneira que ela encontrou para unir os dois grupos foi por meio da literatura.

[...] a importância da intergeracionalidade está exatamente no intercâmbio entre grupos etários diferentes e na troca que se estabelece entre as gerações, difusão de saberes, na transmissão da memória sócio-histórica e/ou tradições e passagens de rituais sociais, na perspectiva do fortalecimento dos grupos ou da sociedade (GOLDMAN, 2002, p. 02).

A educação permite promover transformações sociais. Ao passo que as pessoas se instruem, tornam-se capazes de discernir o certo e o errado, defendendo opiniões e propondo mudanças para a estrutura da sociedade, conseguem efetivamente participar da vida pública e exigir seus direitos. Dessa forma, a educação é indispensável para a formação das pessoas, por meio do

processo de socialização e integração, desmistificando fatos e revendo conceitos e pré-conceitos. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010).

Destacamos, então, a importância da escola no desenvolvimento da cidadania, na superação da desinformação e na reflexão dos jovens sobre suas ações e comportamentos direcionados ao público idoso. Além disso, a Geografia, com o apoio da Cartografia, pode instigá-los a auxiliar e rever conceitos relacionados à terceira idade, promover o desenvolvimento de raciocínios espaciais e estruturar procedimentos de leitura e escrita da linguagem cartográfica. A partir de projetos multidisciplinares, é possível integrar diversos temas da geografia, como o ensino populacional e a alfabetização cartográfica (FURLAN, 2013), como realizamos nesta pesquisa. Em nossa investigação, buscamos integrar lugar, tempo, memória, que permeiam os conteúdos geográficos, e a população idosa. Nosso diálogo com os autores direciona para conceitos sobre lugar e tempo.

## **CAPÍTULO 2 – CONCEITOS GEOGRÁFICOS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO/PELO ALUNO**

A disciplina de Geografia tem um papel fundamental na formação de um cidadão pensante e reflexivo. Além disso, permite ao aluno se reconhecer como sujeito que produz e é produzido pela sociedade. Articular a “autonomia” curricular e o cotidiano dos alunos, consoante aos conteúdos institucionalizados, converge em aprendizagem significativa. Assim, o conhecimento científico não se torna conteúdo abstrato e puramente teórico, pois apresenta diálogo com a realidade do educando (RAUBER; TONINI, 2014).

Nos últimos vinte anos, um conjunto de políticas foi destinada a reformas educacionais, em prol da construção de uma sociedade menos desigual, vinculadas à reorganização dos conhecimentos escolares (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014). Muitas são as nuances e concepções curriculares no âmbito escolar. Porém, o aprofundamento das discussões nesta dissertação desvia de seu objetivo. Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar, sucintamente, o modo como a ciência Geografia alterou-se, ao longo dos anos, em especial a Geografia escolar, como as diretrizes curriculares eram descontextualizadas da realidade do aluno e, em seguida, como a proposta socioconstrutivista pode ser útil aos professores de Geografia na construção de uma aprendizagem significativa que envolva o aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Ainda neste capítulo, apresentaremos as categorias geográficas que permearam a pesquisa e foram abordadas junto aos alunos no desenvolvimento da sequência didática, lugar e paisagem, e a memória enquanto importante instrumento de aproximação dos alunos aos idosos e, ao mesmo tempo, suscitador de análises geográficas, como o espaço e o tempo.

### **2.1. As abordagens curriculares e o socioconstrutivismo no ensino de Geografia**

Em nosso estudo, buscamos encontrar possibilidades curriculares diferentes, ancoradas a práticas de ações e reflexões, comumente denominadas de “currículos praticados. Estes “seriam os fazeres em espaços-tempos



diferenciados, frutos da invenção coletiva dos envolvidos nas situações”, debruçando-nos sobre os diferentes “espaços cotidianos” (GONÇALVES, 2006, p.57). Ou seja, são os currículos efetivamente produzidos no cotidiano escolar, os quais permitem ao professor articular os conteúdos programáticos nos currículos oficiais e as práticas acessíveis à realidade escolar.

Ao discutir a Geografia Escolar, é necessário considerar que não há neutralidade nas definições dos conteúdos que compõem um Programa Curricular Oficial. É essencial ter em conta, também, que a prática dos professores pode reproduzir ou não as intencionalidades implícitas nesses documentos. A Geografia Escolar compõe uma das diversas áreas do currículo geral. Essa disciplina se estabeleceu, aos poucos, enquanto componente curricular, e aborda o processo de formação humana, apontando, ainda, a evidência da necessidade de transformação nos paradigmas sociais (CORREA, 2014).

O histórico de como a Geografia era abordada nos currículos, anteriormente ao século XX, remete-nos à ênfase primordial à memorização e à descrição. Assim, o aluno era considerado um ser passivo e “receptor” de conhecimento. Esse tipo de abordagem apresenta seus reflexos na atualidade. O objetivo centrava-se apenas no conteúdo, desconsiderando como e o porquê de ensiná-lo (ROCHA, 1996; GONÇALVES, 2006). Até esse momento,

o aluno, além de não integrar a geografia como sujeito histórico social, se vê imerso em um universo pequeno de possibilidades, tendo que aprender com técnicas restritas e simplórias. A prática de decorar torna-se comum, para os tantos que se percebem em contramão ao aprendizado significativo (RAUBER; TONINI, 2014, p.05).

Lacoste (1988) afirma que a disciplina de Geografia era considerada simplória e maçante, que não havia nada em seus conteúdos para se entender, era necessário apenas “ter memória”. É a partir da década de 1930 que observamos reformulações na educação, como o Movimento Escola Nova no Brasil, baseado em John Dewey. De acordo com o pesquisador, o processo de aprendizagem deve levar em conta o aluno. A educação para os escolanovistas é o elemento principal para a construção de uma sociedade democrática (SOUZA; PEZZATO, 2009; CASTRO, 2005).

Em meados da referida década, ainda não se tinha curso superior para a formação de professores no Brasil. A Geografia começa a se consolidar enquanto

Ciência, e as abordagens de seus conteúdos deixam de ser pautadas na memorização das informações, passam a conformar a descrição explicativa dos fenômenos (ROCHA, 2009). Por meio do movimento da Escola Nova no Brasil, o julgamento de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força (LOPES; MACEDO, 2013).

Na década de 1960, surge a chamada Geografia Crítica. Campo do conhecimento que se preocupa com os problemas sociais, seus estudos da problemática geográfica se dão a partir do Método Dialético e das categorias Marxistas (GONÇALVES, 2006). Rauber e Tonini (2014) afirmam que a Geografia Crítica Escolar sugere que o livro didático não seja adotado como fonte única e/ou como verdade absoluta. Para os autores, o professor deve considerar o contexto social no qual o aluno se insere. E partir desse contexto, para abordar os conteúdos geográficos. Um trabalho efetivo, contextualizado e significativo é prejudicado, se o professor não trabalhar a realidade de seus educandos.

Os debates acerca do ensino escolar de Geografia surgiram na década de 1970. Na época, muitos professores recém-formados discutiam amplamente a Ciência Geográfica na academia, e quando chegavam à sala de aula, se deparavam com uma Geografia majoritariamente tradicional, pautada na descrição e memorização (SOUZA, 2011; GONÇALVES, 2006). Nesse período, a Geografia Escolar estava inserida em um contexto de Regime Militar, e os conteúdos dos livros didáticos apresentavam saberes geográficos excessivamente empobrecidos, desvinculados da realidade das pessoas, dissonantes das propostas de estudos sociais. Essas abordagens estavam ligadas às políticas educacionais do país daquele momento (PONTUSCHKA, 2005).

Nas décadas de 1970-1980, as transformações sociais iniciadas na década de 1950 se intensificam. O elevado êxodo rural proporciona o crescimento da população urbana. Acarretando mudanças no sistema produtivo, novas formas de urbanização, transformações na organização social e a redemocratização brasileira (SANTOS, 1993). Esses fatores culminaram, na década de 90, em um movimento mundial de democratização do ensino. Esse movimento levou o Brasil a aprovar reformas educacionais, por meio da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1996, e posteriormente, a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (ZANLORENSE; LIMA, 2009). Essas reformas,

embora influenciadas por atitudes mercantis, permitiram avanços significativos na educação geográfica, incluindo ao currículo uma abordagem do cotidiano do aluno e levando em conta sua subjetividade. O PCN de Geografia é a soma da Geografia Tradicional, Geografia Marxista e a Geografia Humana.

O atual currículo vigente intitula-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu documento preliminar foi lançado em 2015 e espera-se sua implementação em 2020. Ainda que esta obra apresente recomendações de conteúdos mais restritas do que as presentes no PCN, há uma tendência de continuação entre os documentos, principalmente no que diz respeito à formação das ciências humanas e da interdisciplinaridade (PORTELA, 2018).

Os documentos oficiais, a partir do PCN, apresentam pontos importantes em direção à superação de uma proposta pedagógica pautada na transmissão de informação. As práticas pedagógicas, quando conduzidas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, deixam de reduzir o ensino a conteúdos fragmentados, baseados na memorização e conduzem à compreensão da espacialidade. O raciocínio geográfico reafirma-se não como um fim, mas um meio, através da articulação entre conceitos estruturantes, como o tempo, o espaço e a escala, o conjunto de processos que fazem um fenômeno atuar sobre um determinado espaço e a estrutura metodológica de localizar, descrever e interpretar (ASCENÇÃO, VALADÃO, 2014).

Procurando encontrar instrumentos para que os alunos interpretem as espacialidades em que vivem, nos aproximamos da perspectiva socioconstrutivista da educação. Nesta, o professor orienta a aprendizagem a partir do aluno, dos seus conhecimentos, interesses e experiências, em uma perspectiva construtivista. Essa perspectiva utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, resultantes de suas vivências cotidianas, para abordar os conteúdos científicos (MAHUMANE JÚNIOR, 2017). A discussão dessa concepção, em nosso trabalho, torna-se essencial, pois utilizamos os conhecimentos cotidianos dos alunos como guia aos estudos dos conhecimentos científicos geográficos e cartográficos.

O sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo.

Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural (BOIKO, ZAMBERLAN, 2001).

Essa perspectiva se fortaleceu na Geografia Crítica, com um ensino direcionado à construção da cidadania, e considera importantes as relações sociais dos alunos. Desse modo, o aluno é estimulado a refletir sobre a dinâmica da sociedade e passa a ser entendido como agente social, possuindo uma história de vida a ser valorizada no processo educativo (SANTOS, 2010). Vygotsky e Paulo Freire defendiam um desenvolvimento integral das pessoas, por isso, muitos autores defendem formulações crítico-construtivistas, pautadas na filosofia marxista, no enfoque construtivista e na importância do contexto social (JÓFILI, 2002). Nós nos alinhamos a esses autores.

Na concepção socioconstrutivista, verifica-se a construção do conhecimento cooperativo, o aluno não o recebe pronto, o constrói em colaboração com o professor. O que ocorre é a interação do educando com o conhecimento, mediada pelo professor. Desse modo, pretendemos propor um ensino que, além de construtivista, seja também crítico. Freire (1987) defende práticas que ele denomina de “problematizadoras”. Nestas, os educandos se envolvem ativamente nos procedimentos de pesquisa. O conteúdo se converte permanentemente no resultado da pesquisa, no universo experimental dos educandos. Ele propõe ainda procedimentos capazes de integrar o modo de vida dos sujeitos às decisões curriculares. O autor defende que é necessário sobrepujar a educação tradicional, diagnosticada como relações entre professores-alunos, marcadamente narradoras e dissertadoras.

Libâneo (2005, p.12) afirma: “O construtivismo, no campo da educação, refere-se a uma teoria em que a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros”.

Cavalcanti (2007), ao analisar o pensamento de Lev Vygotsky, o considerou um importante contribuinte para a prática do socioconstrutivismo na escola. A autora analisou a obra desse pensador e sua concepção para uma metodologia que confronte as representações sociais dos educandos e os conceitos científicos a serem ensinados. Segundo ela, para Vygotsky, os seres humanos desenvolvem-se a partir das relações sociais nas quais se encontram. Portanto, o

desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e nele atuar é uma construção social, estabelecida entre o homem e o meio.

Vygotsky (2001) critica os pensadores que acreditam que o processo de desenvolvimento é independente da aprendizagem escolar. Para ele, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na escola. pois, quando o aluno chega ao ambiente escolar, ele já aprendeu algo, ele não chega vazio, e esses dois processos estão interligados entre si, desde os primeiros dias de vida da criança.

As funções psicointelectuais aparecem nas crianças nas atividades coletivas e sociais, como funções intersíquicas, pois, primeiramente, elas interagem com as pessoas, para depois individualizar-se com propriedades internas do pensamento, intrapsíquicos. Após essa individualização, ocorre a formação da linguagem interna, possibilitando a formação linguística do pensamento da criança (VYGOTSKY, 2001). Para o autor, a educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento, e este por sua vez, está ligado ao meio sociocultural.

O pensamento e a linguagem, portanto, nascem do interior das interações entre as crianças e as pessoas ao seu entorno. A teoria socioconstrutivista da aprendizagem, de Vygotsky (2001), aponta que, na interação entre o aluno com o professor e os colegas, ele aprende por meio de uma diversidade de processos, que, uma vez interiorizados, dão lugar às suas conquistas individuais e evolutivas. Desse modo, o socioconstrutivista considera que o desenvolvimento é o resultado de processos históricos, sociais e culturais. Assim, a interação social, a linguagem e a cultura possuem efeito na evolução do psiquismo humano (VYGOTSKY, 2001; MAHUMANE JÚNIOR, 2017).

Desde essa perspectiva, os alunos são considerados agentes investigativos, aprendizes ativos, que geram possibilidades, interagem com o mundo físico e social e formulam suas próprias perguntas (FOSNOT, 1998). Eles geram possibilidades de aprendizagem e são incentivados à abstração reflexiva quando organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vividas, promovendo a construção de significados e impulsionando o desenvolvimento de estruturas psicológicas. A aprendizagem ocorre com a apropriação de conhecimentos culturalmente produzidos por meio da interação social e uma interação de caráter formativo e proposital (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001).

O referencial sócioconstrutivista implica, ainda, uma compreensão da educação e dos fenômenos educacionais como processos em movimento e em transformação, localizando-os dentro de um sistema amplo, que leva em conta a realidade social e histórica em que estão inseridos (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001, p.52).

Outra importante contribuição de Vygotsky para a educação é a explanação à formação de conceito. Através deste, o professor auxilia a mediação, o objetivo é que os conceitos construídos no cotidiano, os quais não se encontram organizados, sejam estruturados, de forma a se organizarem. Essa característica é pertencente ao conhecimento científico, que é favorecido pelas interações ocorridas em sala de aula (SANTOS, 2010).

Em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*, Vygotsky (2000) discorre acerca dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos. O primeiro é elaborado nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, e se processa de baixo para cima. Os conceitos científicos seguem uma trajetória descendente, partindo das propriedades mais complexas as mais elementares, tornando-se acessíveis principalmente nas relações escolares, por meio da mediação do professor.

Para este teórico russo, esses dois conceitos são formados a partir de interrelações que se complementam e que ajudam a definir melhor, particularmente, cada elemento conceitual. Tanto um como outro são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento do indivíduo e, portanto, não existe um determinado momento que os separa [...] Vygotsky rechaça os estudos que abandonam ou negam a importância da palavra no processo de formação do conceito e, também, questiona a validade desses estudos quando os mesmos não destacam a influência dos elementos históricos no desenvolvimento do pensamento humano. Para superar esse desafio, o trabalho docente precisa valorizar os estudos por conceitos. (RICHTER, 2010, p.81-82).

Alinhando-nos à Richter (2010, p.88), entendemos que os apontamentos referentes à formação das palavras também se referem às representações, pois “a interpretação e a compreensão do espaço se fazem a partir da internalização das ideias, ou seja, é preciso organizar os conhecimentos e conceitos (espontâneos e científicos) na estrutura do pensamento, para depois transpô-las para uma linguagem de comunicação”, no caso a representação espacial.

Conforme aponta Richter (2010), a função dos professores é ensinar as diversas linguagens aos alunos, durante o desenvolvimento de atividades

escolares. Derdyk (2004) afirma que tanto para a criança quanto para o adulto, é importante a correlação entre uma educação cotidiana, vivencial, praticada a partir da subjetividade, e uma educação que visa ao desenvolvimento intelectual, por meio da prática do conceito teórico.

Baseando-se em Vygotsky, Mahumane Júnior (2017) defende que as teorias socioconstrutivistas podem servir de base para a Geografia Escolar, tendo em vista que essa concepção posiciona o aluno como peça central no processo de aprendizagem. Assim, atuando fundamentalmente na sua construção do conhecimento, o aluno é retirado da posição de “consumidor passivo” dos saberes que o professor produz, impostos para que o aluno aprenda. Quando utilizamos, na Geografia, o diálogo entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, contribuimos para a formação de novos conceitos geográficos, que possibilitarão o desenvolvimento do conhecimento sobre a espacialidade dos alunos.

Promover a articulação “entre as matérias transversais e os conteúdos curriculares dá um sentido a estes últimos, fazendo-os aparecer como instrumentos valiosíssimos para aproximar o científico do cotidiano” (BUSQUETS et al., 2003, p. 39). Para Mahumane Júnior (2017), a concepção construtivista encaixa excelentemente com o objetivo da educação geográfica, pois, de acordo com ele,

i- o professor deve promover a aprendizagem do aluno a partir da formulação de conceitos ou fenômenos geográficos de complexidade crescente ii- o professor deve partir das ideias prévias dos alunos em relação à realidade devida e ao seu conhecimento do mundo, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo. iii- o professor deve considerar que cada aluno é único, que cada um tem um ritmo de aprendizagem próprio, o que deve ser respeitado sempre que possível. iv- O aspecto a ponderar prende-se com a compreensão do meio em que o aluno está inserido, pois o seu desenvolvimento intelectual não é alheio ao seu desenvolvimento emocional e social (MAHUMANE JÚNIOR, 2017, p.110-111).

Ao considerarmos os aspectos anteriormente citados, possibilitamos ao aluno ler e interpretar o que ocorre em seu meio, utilizando, junto aos conceitos científicos, seus pré-conceitos frutos de suas próprias experiências. Esses dois conceitos, quando trabalhados de maneira organizada e coerente, possibilitam uma aprendizagem significativa e a compreensão do aluno. Portanto, a Geografia Escolar não deve desconsiderar as orientações pedagógicas que definem o percurso de aprendizagem do aluno e que o conduzirá ao encontro dos conteúdos

que precisam ser lecionados naquela classe específica (MAHUMANE JÚNIOR, 2017).

A Geografia Escolar promove a compreensão de fatos e fenômenos geográficos. Para que ela permita uma representação significativa, é importante partir da categoria de lugar, enquanto espaço próximo, vivido e espaço de expressão de relações horizontais (MAHUMANE JÚNIOR, 2017). Assim, discorreremos a seguir a respeito das categorias pertencentes à Ciência Geográfica, em especial, ao lugar e à paisagem, noções utilizadas com os alunos nesta pesquisa.

## **2.2. As categorias geográficas lugar e paisagem**

Um dos desafios desta dissertação foi “eleger” categorias de análises que permeassem os desenhos, pois as categorias geográficas estão interligadas e não possuem um fim em si mesmas. Estas tinham como objetivo orientar nossa leitura e interpretação das representações dos alunos. Assim, como aponta Richter (2010), o uso da linguagem espacial das representações permite observar o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Portanto, é necessário que contextos e teorias sejam selecionados para auxiliar na compreensão de determinados elementos representados por quem desenha.

A Ciência Geográfica possui categorias de análises de extrema importância para seus estudos, pois auxiliam na compreensão da complexidade do mundo atual. Para tanto, podemos considerar como principais categorias: espaço, região, paisagem, território, territorialidade, redes e escalas geográficas (LISBOA, 2008).

Entendemos que as categorias geográficas não devem ser abordados isoladamente, pois mantêm uma relação dialética entre si. No entanto, nesta pesquisa, os procedimentos realizados junto aos alunos aproximam-se de maneira mais notória dos estudos do lugar e da paisagem. Buscamos dissertar, brevemente, sobre essas duas noções, que orientaram nossa investigação, porque consideramos que o “conhecimento do espaço geográfico e das relações que o formam e que nele se concretizam se faz muito importante para uma melhor compreensão do mundo e conseqüentemente da cidadania” (SANTOS 2010, p.57).



O lugar é considerado uma categoria analítica para a Geografia, envolto em um campo de teorizações e investigações para o entendimento do espaço geográfico. Lugar se refere a uma realidade em uma determinada escala, podendo estar associada ao indivíduo ou a um grupo. Essa categoria pode ser entendida como uma parte apropriada do espaço geográfico, no qual se exteriorizam as atividades cotidianas, o sentimento de identificação pessoal e pertencimento, e as diversas relações que se estabelecem em torno dos homens (LISBOA, 2008).

Gonçalves (2006) e Leite (2018) destacam que há uma tensão analítica entre as noções de lugar e local. As autoras explicam que local remete a algo passivo, dado em um sistema euclidiano de coordenadas, remete a uma especificidade concreta. Enquanto o lugar é a soma do valor social que é atribuído ao local, ele só existe em relação à sociedade e às representações de mundo dessa sociedade, está articulado entre o mundial e a especificidade histórica do particular.

Cada lugar tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social, na vivência das pessoas como sujeitos de um mundo em que vivem, e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. É resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas nos espaços. E são também resultado do amálgama dos fixos e dos fluxos (tratados por Santos). (CASTROGIOVANNI, 2014, p.101).

Embora cada lugar possua características e feições próprias, essa aparência é o resultado de movimentos de fluxos e o jogo de forças entre o que vem de fora e as particularidades de cada lugar. As relações sociais se dão em diferentes níveis, não podendo ser analisadas isoladamente. Desse modo, o lugar é uma reprodução em um determinado espaço e um determinado tempo, e suas relações ultrapassam distâncias lineares e contínuas, influenciadas, muitas vezes, por interesses externos (CASTROGIOVANNI, 2014).

Lana Cavalcanti (2007) afirma que a discussão teórico-metodológica acerca do lugar é vista de diferentes perspectivas dentro da Geografia, porém, com um objetivo em comum, o de desmistificar a ideia de que o lugar é apenas uma localização espacial absoluta. A perspectiva da Geografia Humanística remete-nos ao lugar enquanto espaço familiar ao indivíduo, repleto de experiências e vivências. A autora considera a concepção humanística adequada a uma primeira aproximação do aluno com o significado do lugar. Pois, nesta, o lugar é o espaço

do conhecido, do vivido, das trocas de experiência. Assim, antes de conceituarem o lugar, os alunos já possuem experiência direta com os seus lugares.

É no lugar que o aluno vive intensamente os processos sociais, onde se relaciona mais intensamente com as pessoas e até mesmo com o próprio espaço geográfico. Nele, são construídas relações identitárias e até mesmo de pertencimento. É por esse motivo que consideramos indispensável que o “lugar” ou os espaços próximos do aluno também sejam levados em consideração no ensino da Geografia (SANTOS, 2012, p.108).

A corrente da Geografia Humanista identifica o lugar como base da própria existência humana, por meio de uma experiência profunda e imediata do espaço, por intermédio do modo como ele é vivenciado pelos seres humanos (FERNANDES, 2013). Nessa ótica, o lugar caracteriza-se pelos significados construídos por indivíduos ou grupos, envolvendo ambiguidades e ambivalências, espaço material e imaterial, particular e compartilhado, superficialidade e profundidade, entre outros (SUESS; RIBEIRO, 2017).

A corrente humanista fundamenta-se na fenomenologia e no existencialismo, prioriza a microescala e propõe a análise do lugar a partir da intersubjetividade. Ela considera os fatores subjetivos a partir de uma base material objetiva e em relação constante com outros sujeitos (RODRIGUES, 2015).

Um dos autores de relevância na corrente humanística é Yi-Fu Tuan, considerado um dos pioneiros em relacionar a categoria lugar ao mundo vivido. Para ele, a experiência abrange as diferentes maneiras por meio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Portanto, é preciso tempo para adquirir um sentido de lugar. Por conseguinte, quanto mais tempo vive-se em um lugar, mais profunda e significativa será a experiência (TUAN, 1983; RODRIGUES, 2015).

Outra concepção a que nos remete Cavalcanti (2007) refere-se à perspectiva histórico-dialética, que considera o lugar no contexto da globalização. Esta se preocupa com a inserção do lugar e do sujeito no mundo globalizado. A leitura do lugar, nessa concepção, aborda a dialética da homogeneidade e da singularidade, ou seja, a especificidade que cada lugar adquire diante da homogeneidade do mundo.

O lugar, na concepção do materialismo histórico, compreende a complexidade no processo de produção do espaço mundial. O lugar articula-se na

contradição entre o mundial e as especificidades históricas do particular (LEITE, 2018).

Na perspectiva do materialismo o conceito de lugar é indissociável e decorrente do conceito de espaço geográfico. Esse é compreendido como uma produção social, um resultado, um produto do trabalho da sociedade em cada momento histórico. Esse espaço, que é produto social porque é produzido coletivamente pelo trabalho e histórico porque é decorrente de um dado período da história, apresenta-se como um trabalho materializado, acumulado a partir de uma série de gerações (LEITE, 2018).

Essa corrente possui em comum, com a abordagem humanista, a oposição ao positivismo, haja vista que este se preocupa com o objetivismo, desconsiderando os aspectos sociais e fundamentando-se em conceitos matemáticos e estatísticos. Em contrapartida, a concepção histórico-dialética critica diversos pontos da abordagem humanista. Ao contrário da fenomenologia, acrescenta que o contexto planetário é primordial na produção dos lugares (RODRIGUES, 2015).

Os autores que defendem essa vertente, como David Harley (1973), Milton Santos (1994) e Ana Fani Carlos (2007) têm como pressuposto a fragmentação dos espaços, de modo que, em suas análises sobre o lugar, estão presentes leituras embasadas nas relações estabelecidas entre os lugares e as interações em redes sociais, econômicas e políticas globais.

Para Santos (1994), os lugares caracterizam-se por pontos de encontro de interesses próximos e distantes, mundiais e locais, de lógicas trabalhadas em diferentes escalas, às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro. Para ele, cada lugar revela o mundo – no que ele é e naquilo em que ele não é. Assim, regulação e tensão se tornam indissociáveis em cada lugar, tensão entre globalidade e localidade, entre o mundo e o lugar.

Essa perspectiva leva em consideração a interação universal dos fenômenos. Atentando às diferentes escalas geográficas, há uma perspectiva de simultaneidade, na qual o local e o global formam uma única interface. Desse modo, não podemos aprender o lugar acabado em si mesmo, mas como uma escala do mundo capitalista (SALVADOR, 2012).

Carlos (2007) utiliza a metrópole, como exemplo, para retratar os laços de identidade que permeiam os lugares. Segundo a autora, o lugar é a base para a

reprodução da vida. Para analisá-lo, é necessário compreender a tríade: habitante, identidade e lugar. O lugar é o espaço suscetível a ser sentido, pensado, apropriado por meio do corpo. Assim, a apropriação do lugar ocorre por meio dos sentidos, do corpo, das pessoas, da rua, ou seja, é uma porção do espaço apropriada para a vida. Isso não acontece em uma metrópole, pois embora encontremos as relações cotidianas em grandes cidades, não é possível ter o reconhecimento de todos os espaços. Assim, ela é vivida parcialmente, não podendo ser definida como um lugar. Essa exemplificação remete-nos aos laços de identidade fortalecidos no espaço das relações cotidianas, como o encontro com as pessoas conhecidas, o percurso percorrido cotidianamente, que ganham significado de acordo com a convivência (CARLOS, 2007).

Os aspectos culturais adquirem importância quando se avalia o apego e a relação dos indivíduos com o seu lugar, parte do espaço geográfico com a qual os antepassados se relacionavam e a comunidade atualmente residente mantém relação direta. Ao se estudar o processo de globalização pode-se salientar que ele muitas vezes pode contribuir para fortalecer uma identidade local ou destruí-la (LISBOA, 2008).

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2016) ressalta que, na abordagem do lugar, deve-se considerar sua multidimensionalidade, a partir tanto das diferentes dimensões do vivido e do subjetivo, quanto do objetivo, dialogando com aspecto espacial e o existencial.

O uso da categoria geográfica do lugar do educando, nesta pesquisa, justifica-se por acreditarmos que o espaço vivido, cotidianamente, pelas pessoas, contribui significativamente para a compreensão do espaço geográfico como um todo. Entendemos que esse espaço sentido cotidianamente pode contribuir para compreender a relação desse espaço com o local, o regional e o global. O diálogo com os autores visa a esclarecer a escolha dessa categoria para o desenvolvimento da pesquisa. Sopesaremos tanto o diagnóstico da Geografia Humanista, que considera o lugar enquanto espaço afetivo quanto a concepção crítica, pois não acreditamos que os lugares são porções independentes, e sim que estão todos interligados em uma mesma lógica.

A categoria paisagem dá à ciência geográfica um significado diferente em relação a outras ciências. Algumas reflexões conceituais sobre a paisagem são estritamente da ciência geográfica. Risso (2008) afirma que essa categoria é

dinâmica e polissêmica, em face das diversas interpretações traçadas pela História do Pensamento Geográfico. Corroborando com essa conceituação, Lucchiari (2001) caracteriza a paisagem como aparência que está, ao mesmo tempo, ancorada ao solo, modelada pelas transformações naturais e pelo trabalho do homem, tornando-se, assim, um sistema de valores construído historicamente e apreendido diferentemente no tempo e no espaço.

A categoria polissêmica do conceito de paisagem contribui nas reapresentações e representações dos elementos da natureza e das culturas, os quais ela comporta ou são por eles comportada (GOMES, 2001). Para esse autor, a paisagem é o resultado da apreensão do olhar de cada indivíduo, condicionado pelos filtros que cada um possui, podendo ser eles psicológicos, socioculturais, econômicos, entre outros.

Para Milton Santos (1988, p.21) “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”. Nesse sentido, o autor explicita que a paisagem toma escalas diferentes e nossa visão depende da localização em que nos encontramos. A percepção é um processo seletivo de apreensão, cada pessoa vê a realidade de maneira distinta. Por isso, devemos ter a compreensão de que a paisagem ultrapassa um único aspecto para chegar a seu significado. A paisagem é materialidade, formada por objetos materiais e não materiais e de um instante da sociedade (SANTOS, 1998).

Barbosa e Gonçalves (2014) afirmam que há um paralelismo divergente quanto ao estudo da paisagem, entre enfoques objetivo e subjetivo.

Ora paisagem aparece associada a uma concepção naturalista, dotada de forma e estrutura e, portanto, sob um enfoque objetivo [...] ora aparece como um sentimento em relação ao meio ambiente, sob enfoque subjetivo (BARBOSA; GONÇALVES, 2014, p.102).

Neste texto, buscamos compreender a paisagem como um fenômeno dinâmico, o qual deve ser estudado como um polissistema formado pela interação de sistema natural, social, econômico, cultural, entre diversos outros, como ressalta Passos (2013). Além disso, concordamos com Bertrand (2004), ao considerar a paisagem uma dimensão cultural, patrimônio de identidade dos sujeitos, com suas

representações simbólicas de mundo. Paisagem, nesse sentido, é como um processo e um meio de se representar culturalmente o espaço.

A paisagem é a materialidade por meio da qual a racionalidade humana organiza os homens e a natureza em territórios. Portanto, não deixa de ser objeto da lógica estruturante da sociedade. As mudanças na paisagem não podem ser analisadas independente das práticas sociais. Atribuindo-lhe o valor social, transforma-se em espaço, processo ativo da dinâmica social (LUCCHIARI, 2001).

Essa categoria de análise é parte fundamental do interesse do geógrafo, pois possibilita exercitar a memória, uma vez que ela é a materialidade que exhibe aspectos do passado. Aqueles que observam a paisagem, a veem de maneiras distintas, posto que a memória é seletiva e deriva das diferentes experiências vivenciadas no espaço (CORRÊA, 2016).

### **2.3. Espacialidade e Temporalidade**

Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivido (TUAN, 1983). A memória é considerada um elemento essencial para a constituição da identidade do lugar. A partir da memória individual, das lembranças das pessoas, é possível entrar em contato com momentos urbanos passados e descobrir sobre formas espaciais que já desapareceram. A memória possui uma dimensão individual, mas seus referenciais são sociais. Sendo assim, uma memória compartilhada, coletiva, transcende o indivíduo (ABREU, 1998).

Nas lembranças dos idosos, podemos encontrar uma história social bem desenvolvida, pois eles já vivenciaram outras experiências, conheceram costumes diversos, relacionados aos quadros de referência familiar e cultural reconhecíveis. Por isso, sua memória pode ser desenhada mais a fundo do que de outros grupos etários. A memória do idoso pode apontar a pura evolução do passado (BOSI, 1979).

Para Abreu (1998), no entanto, é necessário analisar com cuidado a memória individual, pois ela é subjetiva, e, por vezes seletiva, lembramos daquilo que queremos nos lembrar. O espaço da memória não é euclidiano, ou seja, nele,

as localizações podem ser fluidas ou deformadas, as escalas podem ser multidimensionais, e a referenciação, mais topológica do que geográfica. Por isso, o autor afirma que esse “espaço da memória” pode ser uma rica fonte de trabalho para a Geografia comportamental e para a Geografia humanística, por possuir uma série de lembranças subjetivas.

Oliveira (2014) complementa que a oralidade e a memória podem constituir importantes ferramentas linguísticas para o ensino de Geografia, posto que possibilitam a ressignificação da paisagem, dos lugares pretéritos, os modos de vida, e as particularidades dos tempos passados. “Com o auxílio das representações cartográficas, por exemplo, pode-se (re) ler essas vivências” (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p.03).

As cidades não representam um coletivo de vivências homogêneas, de modo que pode surgir uma memória grupal ou social, referente a algum lugar. Um determinado grupo pode estabelecer, em seu lugar de vivência, relações sociais por anos. E ao recuperar as memórias do passado e registrar as memórias que estão vivas no cotidiano atual da cidade, eterniza-se o presente e garante-se às futuras gerações um lastro importante para sua identidade (ABREU, 1998).

A memória coletiva permite recuperar os referenciais espaciais existentes em períodos de outrora, e com base na oralidade dos sujeitos e na leitura e interpretação de documentos é possível recuperar imagens do passado, possibilitando um reencontro com momentos pretéritos, quando essas paisagens já não mais existem. Assim é possível recordar modos de vida, as diversas formas sociais, os conflitos, momentos de ruptura da estrutura, etc (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p.03).

A memória, desse modo, pode ser incorporada ao ensino de Geografia como linguagem, funcionando como um modo de aproximar os discentes e a comunidade, levando os alunos a interagir com pessoas de diferentes faixas etárias. Atividades com o objetivo de discutir conceitos e categorias geográficas e potencializar a identidade do lugar podem incentivar os alunos a vivenciarem o campo. Desse modo, estes serão instigados a descobrir o passado, a construir o presente e preparar sua formação para o futuro (OLIVEIRA; COSTA, 2018). Quando refletimos sobre o lugar, reconhecemos que o mesmo é composto de espacialidades e temporalidades. Sua dinâmica gera formas, funções e conteúdo (ABREU, 2003 *apud* FERNANDES, 2016).

Yi fu Tuan (1983) afirma que, na linguagem, frequentemente, confundimos as categorias espacial e temporal. De acordo com ele, a vida, na sociedade moderna, requer que estejamos conscientes do espaço e do tempo, enquanto dimensões separadas e como medidas transponíveis da mesma experiência. Espaço e tempo foram atravessados pela subjetividade, pois são frutos da interpretação humana, orientados para o homem, estruturados de acordo com os sentimentos e necessidades individuais. O espaço também tem significado temporal no nível das experiências pessoais do dia a dia. A própria linguagem revela a íntima conexão entre pessoa, espaço e tempo. O autor afirma que, quando refletimos sobre aspectos práticos da vida social e fazemos novos planos, tomamos consciência do tempo e do espaço, esses participam da consecução dos objetivos.

De acordo com Abreu (1998, p.17),

[... ] a História de um lugar é o resultado da ação, num determinado momento e sobre um determinado espaço, de processos que atuam em escalas que são ao mesmo tempo desiguais e combinadas. Assim, a História de um lugar não pode se ater apenas aos processos puramente locais que aí tiveram efeito. Ela precisa relacioná-los a processos mais gerais, que atuam em escalas mais amplas (regional, nacional, global) da ação humana. Isso não pode ser feito, entretanto, às expensas da compreensão das singularidades locais e da sua devida valorização.

Abreu (1998) afirma que, se ficarmos atentos apenas às singularidades do lugar, nunca conseguiremos contextualizá-las perante outros lugares, e nos perderemos na rugosidade do espaço. Portanto, para se trabalhar a memória de um lugar, há que se trabalhar, então, na recuperação simultânea da história no e do lugar. A Geografia é uma disciplina que contribui em muito para a discussão e recuperação da memória dos lugares, mas, para que isso aconteça, as barreiras intradisciplinares precisam ser superadas.

O lugar não pode ser um espaço absoluto. Não se pode impor à Geografia o estudo do presente e relegar à História o estudo do passado, é importante que ambas caminhem juntas. A memória da cidade é um conjunto de lembranças materializadas na paisagem e em registros documentais, aliadas às memórias coletivas de grupos sociais que produzem a cidade (ABREU, 1998).

“A memória do espaço, por meio da paisagem, permite ao geógrafo ingressar, ainda que com ressalvas, nas representações culturais que outros elaboraram sobre o passado” (CORRÊA, 2016, p.05). No que diz respeito,



especificamente, ao ensino de Geografia, a escola possui meios para contribuir para a valorização das diversidades. Dedicando nossa atenção à dinâmica espaço-temporal, torna-se possível oferecer ao educando reflexões sobre o espaço que é construído (SANTIAGO, 2017). A memória do idoso pode auxiliar didaticamente em conteúdos e categorias geográficas, podendo despertar o interesse no educando, ao passo que ele investiga seu lugar de vivência e dá significação aos elementos cartográficos representados.

O cotidiano dos alunos pode ser utilizado pelos professores de Geografia na construção do conhecimento científico. Para tanto, é preciso compreender quais fontes são utilizadas pelos docentes para subsidiar sua prática em sala de aula e como essas fontes contribuem para que o aluno entenda o espaço geográfico e nele atue de forma crítica (SANTOS, 2010).

Discutiremos, a seguir, acerca dos conceitos cartográficos em consonância ao objetivo investigado.

## **CAPÍTULO 3 – CONCEITOS CARTOGRÁFICOS: REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS**

A Cartografia Escolar, os aspectos linguísticos que a constituem e as representações que a cercam, foram incluídos neste estudo por acreditarmos que essa é uma área importante da Geografia. Além disso, sabemos que os alunos apresentam dificuldades para compreendê-la. Apostamos que a aproximação dos lugares de vivência dos discentes e a interdisciplinarização com outras temáticas ressignificam os conteúdos cartográficos, criando o diálogo entre questões relacionadas à cidadania e à empatia e aos conhecimentos dos estudantes, aprimorando os debates em sala de aula.

O objetivo deste capítulo é apresentar a Cartografia na prática educativa, como essa prática influenciou e influencia a aprendizagem cartográfica até a atualidade, e a linguagem cartográfica enquanto mecanismo importante para alfabetizar, cartograficamente, o aluno para interpretar o espaço que o cerca. O fio condutor da discussão guia-se pelos documentos oficiais e compêndios que serviam como orientação para o ensino da Cartografia, no contexto da disciplina de Geografia.

Em seguida, discutiremos a importância do desenho na aprendizagem cartográfica, como ele pode ser um instrumento significativo na introdução à linguagem cartográfica, bem como a representação dos adultos, a forma como se expressam graficamente e representam o espaço.

### **3.1. As diferentes abordagens nos currículos de Geografia**

Em síntese histórica, podemos dizer que os primeiros a organizar um sistema de ensino no Brasil foram os padres jesuítas. Eles não se interessavam pela abordagem da Geografia Brasileira e muito menos pela Cartografia Local (ROCHA, 1996). Seus ensinamentos, porém, subsidiados pelo documento *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis*, foram bem sucedidos em propagar seus ideais por muitos anos (HENRIQUE *et al.*, 2016). Nesse documento, a Geografia escolar não possuía a condição de disciplina independente, os ensinamentos que

tinham relação aos conteúdos geográficos referiam-se à leitura de autores clássicos e abordavam a geografia de outros povos (PESSOA, 2007).

O *Ratio Studiorum* foi substituído pelo *Chorographia Brasílica* (1817), documento oficial que norteava os mestres, de Aires de Casal. Nessa escritura, ocorria “[...] a ausência de explicações e a inexistência completa de mapas” (PESSOA, 2007, p.32). Essa “ausência de explicações” foi algo muito marcante. O aluno era considerado um ser passivo, receptor de conhecimento, deveria memorizar o conteúdo, sem questionamentos e não obtinha as explicações das causas e efeitos dos fenômenos. Essa obra pode ser considerada como a mais pura geografia descritiva, influenciando o ensino e aprendizagem por longos anos (PESSOA, 2007).

A *Chorographia Brasílica* foi dedicada à “Sua Magestade Fidelíssima”, e é dividida em duas partes, ambas com capítulos correspondentes às províncias. Dentro dos capítulos havia tópicos, com as comarcas, e suas descrições mineralógicas, fitológicas, zoológicas, a descrição de rios, lagos e ilhas que as compunham. Era uma trabalhosa narração apenas na perspectiva discricional (CASAL, 1817).

Nas primeiras décadas do século XIX, os mapas não eram utilizados nas aulas. Os textos eram os principais meios pelos quais os professores tinham acesso ao conteúdo de Geografia, subutilizando outros meios. Os autores daquela época não concebiam o mapa como necessário ao estudo (ALMEIDA, 2011). A partir de 1824, os currículos se tornam mais diversificados e agregando conteúdos aos materiais didáticos. De acordo com Bolidigian (2010), há uma “tradição escolar” em relação à aprendizagem cartográfica, a qual perpassa todas as reformas curriculares, adentrando até o século XXI.

Na década de 1880, surgem os primeiros livros didáticos ilustrados de Geografia, impressos no Brasil. Correspondiam à edição “Terra Ilustrada”, de origem francesa, mas traduzido e adaptado ao Brasil por Eugênio de Barros, (188?)<sup>6</sup>. As ilustrações são consideradas “ícones” do ensino de Cartografia, chegando até os dias atuais (ALMEIDA, 2011).

---

<sup>6</sup> Não se sabe ao certo o ano de publicação, apenas que se refere à década de 1880 do século XIX (ALMEIDA, 2011).

Durante a Primeira República (1889-1930), ocorrem mudanças educacionais importantes. As lições, entretanto, permaneciam de maneira clássica na memorização dos eventos. Na Cartografia, os estudos astronômicos eram os mais enfatizados, tendo a cosmografia por tema inicial. Essa disciplina começa a partir de então, a fazer parte do programa de Geografia Ginásial. Até meados do século XX, os conteúdos cartográficos ainda eram vinculados à cosmografia e à astronomia (BOLIDIGIAN, 2010; ALMEIDA, 2011).

Ao longo da primeira metade do século XX, diversas obras didáticas foram inseridas na disciplina de Geografia. O emprego de mapas e croquis é inaugurado pela obra de Carlos Novaes, datada de 1908, intitulada *Geographia Secundaria*. Esta é a primeira obra didática para a disciplina de Geografia genuinamente nacional. Esta foi possibilitada por avanços tecnológicos, os quais permitiram novas impressões (BOLIDIGIAN, 2010). Depois dessa, outras obras inovaram na abordagem de conteúdos cartográficos, de modo que conceitos como carta temática, hidrológica, física e política, foram inseridos nas lições de Geografia.

Na década de 1960, tivemos o primeiro Atlas Escolar editado no Brasil. O Boletim Geográfico, publicado em 1967, apresenta esse Atlas, porém não especifica exatamente o ano de sua publicação. O mesmo foi elaborado e distribuído nas escolas de ensino básico, pelo ministério da Educação e Cultura, durante a administração Clóvis Salgado. O Atlas minimizou a lacuna relacionada ao ensino de Geografia e Cartografia, contendo mapas gerais e regionais, com cores e coordenadas (PEDROSO, 1967).

Até o momento, nenhum dos documentos e compêndios citados aborda a questão da metodologia da Linguagem Cartográfica. Não são proporcionados, ao professor, questionamentos e reflexões sobre o tema, por exemplo, como poderia ser abordado, qual sua importância no desenvolvimento do conhecimento espacial do aluno, a necessidade de considerar a vivência e maturidade escolar do educando, entre outros. O diálogo com os autores citados apontam, ainda, o descarte do conhecimento prévio do aluno, suas orientações cotidianas, seus mapas mentais e seus saberes adquiridos.

A partir de 1964, Livia de Oliveira produziu textos reflexivos sobre metodologia do ensino de Geografia, passando a ter ampla divulgação nas instituições escolares. Essa pesquisadora conduziu um trabalho pioneiro nessa

área, que corresponde à sua Tese de Livre-Docência, intitulada “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”, datada de 1978. Embora não compusesse uma abordagem curricular, significou um marco importante nas discussões a respeito da representação espacial por crianças e o ensino do mapa (ALMEIDA, 2007; MARANDOLA JR; GRATÃO, 2003).

A partir da década de 1990, realizaram-se eventos na área da Educação e também da Cartografia Escolar, com fins de responder aos acontecimentos da Associação Cartográfica Internacional (ACI). No Brasil, o primeiro evento realizado nessa temática foi o “1º Colóquio de Cartografia para Crianças”, datado do ano de 1995. Desde então, tem-se uma abrangência nas discussões, pesquisas e publicações na área e a continuidade dos Colóquios (SILVA, 2017).

Nesse período, há uma complexificação dos conteúdos de Cartografia e esforços coletivos dos pesquisadores para ampliar as discussões e divulgação das investigações voltadas para essa temática no Brasil (BOLIDIGIAN, 2010). É fundamentado nessas novas discussões, de novas pesquisas na área da Cartografia, em especial da Cartografia Escolar, que surge o interesse no estudo da Linguagem Cartográfica. Conforme Almeida (2011)

[..] na segunda parte do século passado, as mudanças curriculares sofridas pela Geografia afetaram o ensino de cartografia, de maneira que apenas nas últimas décadas ressurgiram preocupações com a linguagem cartográfica e o ensino de mapas” (ALMEIDA, 2011, p. 16).

No contexto dos PCNs, a Cartografia se distancia da perspectiva tradicional e se aproxima da lógica fenomenológica. No documento, há valorização das representações em grande escala, com maior riqueza de detalhes, com o intuito de caracterizar o espaço de vivência cotidiana do aluno. E possui por objetivo permitir ao aluno se tornar mapeador consciente e leitor crítico dos mapas. Assim, espera-se que ele consiga utilizar os saberes aprendidos tanto em contextos escolares quanto em seu dia a dia, por exemplo, orientando mapas de trajetos turísticos (BRASIL, 1997). A respeito da Linguagem Cartográfica, esse documento é explícito e possui clareza pedagógica e procedimental (KOBAYASHI, 2001).

O documento curricular mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após um conturbado período de discussões (2015-2018) entre pesquisadores e governantes a respeito, a Linguagem Cartográfica consegue

maior expressão no documento (PIRES, 2017), pois, em todo o percurso do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, os componentes da Ciência Cartográfica aparecem como unidade temática, tendo cada ano suas habilidades particulares e especificidades. Porém, a Cartografia Escolar ainda se depara com uma barreira histórica e complexa de uma metodologia fragmentada, que, muitas vezes, faz uso apenas do conhecimento científico e não utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, descontextualizando e distanciando a Cartografia de sua realidade.

O próximo tópico abordará como se efetiva e o quão importante é a discussão acerca da Linguagem Cartográfica, como a Cartografia está imbricada em nosso cotidiano e como podemos nos deparar com inúmeras situações de “desorientação” na fase adulta caso a Linguagem Cartográfica não seja compreendida efetivamente. Acreditamos que um aprendizado significativo em Cartografia traga desconfiância, problematização da realidade e consequente aprendizado significativo.

### **3.2. Linguagem Cartográfica**

Em nossa pesquisa, procuramos compreender e respeitar o conhecimento prévio dos educandos. Consideramos importantes seus repertórios, resultantes de seus modos de vidas diversos, de conceitos pré-existentes em suas estruturas cognitivas e a diversidade cultural que os cerca (ALEGRO, 2008). Concordamos com Castellar (2011), no que diz respeito à assertiva de que devemos pensar em abordagens educativas para além da sala de aula, com metodologias dinâmicas que retire o aluno da passividade. Para tanto, é imprescindível a discussão a respeito da alfabetização da Linguagem Cartográfica, pois a Geografia e, por conseguinte, a Cartografia possuem uma função social de alfabetizar o aluno para analisar o Espaço Geográfico.

A proposta metodológica da Alfabetização Cartográfica conduz-se numa interface entre teorias da aprendizagem na ótica do sujeito, as abordagens da Geografia na ótica do objeto e da Semiologia Gráfica na ótica da linguagem. Ela é uma proposta de ensino que considera o aluno como sujeito na construção do conhecimento e habilidades de ver o espaço, representa-lo e tornar-se leitor crítico para nele atuar como cidadão consciente (PASSINI; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2014, p. 743).

Se nos atentarmos à comunicação para além dos veículos formais de transmissão, como rádio, televisão, livros, entre outros, constatamos a presença dos mapas e da Linguagem Cartográfica ao longo dos períodos da história, seja para registrar importantes ocorrências espaciais, seja para veicular uma mensagem socioespacial (CARVALHO; ARAÚJO, 2008). Para Martinelli (2014), as expressões gráficas foram as primeiras formas de expressão do homem, elaborados antes mesmo da invenção da escrita. Assim, podemos dizer que a comunicação visual é a primeira forma de linguagem que se estabeleceu.

Desde os primórdios, o homem sentia necessidade de representar o espaço para além de sua memória, manipulando as informações e agindo sobre ele. Os indivíduos iniciam, desse modo, um processo de dominação do espaço, por meio de suas representações (ALMEIDA, 2001).

A Linguagem Cartográfica apoia-se na Linguagem Gráfica, que é composta de recursos visuais, os quais contém diferentes informações, tais quais: dados, símbolos, formas, cores, entre outros. Ao aplicarmos a Linguagem Gráfica ao mapa, obtemos a Linguagem Cartográfica (FONSECA; OLIVA, 2013). A representação gráfica faz parte do mundo da comunicação visual e social, sendo bidimensional e atemporal, e está fundamentada entre signos e significados (MARTINELLI, 2014). Assim, podemos conceber a Alfabetização Cartográfica como um processo de ensino da Linguagem Gráfica, que permeia um sistema de símbolos, envolvendo uma proporcionalidade (SOUZA, 2010).

Os elementos básicos para a implementação da representação cartográfica são: ponto, linha e área. O ponto na Cartografia corresponde ao cruzamento de um par de coordenadas (x,y), materializando espacialmente sua localização, pode variar em tamanho, forma, cor e tonalidade. A linha é derivada do ponto, distribuída linearmente, representa principalmente ocorrências espaciais como rios, rodovias, fronteiras, entre outros. A área, ou polígono, são formados a partir de figuras geométricas regulares ou irregulares resultantes do fechamento de linhas circundantes de um determinado espaço (CARVALHO; ARAÚJO, 2008).

Compreendidos os elementos básicos, há ainda as classificações quanto da Linguagem Cartográfica, que se dividem em três. A Linguagem Cartográfica Convencional, ou “mapas para ler”, representa um conjunto de convenções familiares aos especialistas, como as Cartas Topográficas. A segunda classe

remete-se à Linguagem Cartográfica, que codifica a percepção visual universal, os chamados “mapas para ver”, constituídos de uma Semiologia Gráfica que possibilita a apreensão visual instantânea da Geografia do fenômeno. E por último, a Linguagem Cartográfica Aleatória, que se dá sem referências rigorosas e estáveis, dependem inteiramente da legenda e são constantes fontes de erro (FONSECA; OLIVA, 2013).

Para explicar efetivamente a linguagem como um todo, é necessário evidenciar a ciência geral de todas as linguagens, mais especificadamente a Ciência dos Signos: a Semiótica. O signo possui o aspecto do significante e do significado. O primeiro nos remete ao concreto do signo, o objeto material ao qual a ideia se refere, enquanto o segundo é o conceitual do signo. O significado de um signo é estabelecido por uma convenção, é o que se pensa sobre uma determinada realidade, sendo, assim, representativo (SIMIELLI, 2007; CARVALHO; ARAÚJO, 2008).

O precursor da codificação da ciência da Semiologia Gráfica na Linguagem Cartográfica foi Jacques Bertin (1960). Essa ciência permite avaliar vantagens e limitações da utilização da simbologia que constituirá a Linguagem Cartográfica. Esse autor afirma que a percepção visual é instantânea, se o mapa for um “mapa para ver”; a Linguagem Visual Cartográfica organiza-se como um sistema espacial e atemporal (instantâneo). Por ser essa percepção comum a todos, é de grande importância utilizá-las para codificar uma Linguagem Cartográfica (FONSECA; OLIVA, 2013; CARVALHO; ARAÚJO, 2008).

A partir de um Sistema Semiótico, o mapa transmitirá por meio da Linguagem Cartográfica uma informação, considerado um modelo de comunicação, sendo constituído basicamente de três elementos: sistema de signos, redução e projeção (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

O “sistema de signos” permite aos alunos utilizarem seus recursos externos à memória, elevando seu poder de representação e sintetização. Isso, entretanto, só ocorrerá, se o aluno tiver compreendido o mapa, ocasionando em uma mudança qualitativa na sua capacidade de pensar o espaço. Ainda assim, se a aprendizagem cartográfica ocorrer de forma decorativa e passiva, os alunos dificilmente se tornarão leitores conscientes. Por conseguinte, não conseguirão organizar um sistema de signos de maneira ordenada, não desenvolverão raciocínio estratégico,



levando ao desconhecimento do espaço e de sua representação (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Os símbolos apresentam uma síntese das informações e precisam ser apreendidos igualmente como com as palavras escritas. Por isso, a denominação Linguagem Cartográfica, e para que ocorra o letramento dessa linguagem, é necessária a compreensão desses símbolos (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Ao discorrermos sobre Linguagem Cartográfica, nos deparamos com a discussão a respeito de Letramento x Alfabetização Cartográfica. Embora essa discussão não seja o foco de nossa pesquisa, há controvérsias quanto a essa questão, importantes de serem elencadas. Para Castellar (2010, 2011) e Vilhena (2010), o Letramento possui uma dimensão maior que a Alfabetização Cartográfica, pois conhecer cartograficamente permite ao aluno ler e escrever o fenômeno vivido, compreender a realidade vivida e as relações existentes entre os fenômenos analisados. Para Duarte (2017), as duas expressões são intercambiáveis e expressam os mesmos processos a respeito do desenvolvimento “que inclui conceitos, compreensão de processos, domínio de linguagens e modalidades de raciocínio passíveis de serem aplicadas a situações novas” (DUARTE, 2017, p.33).

Considerando a perspectiva de Castellar e Vilhena (2010), que julgamos a mais completa, o Letramento Cartográfico é o ponto de partida para o desenvolvimento do raciocínio espacial e possui como base as noções de área, ponto e linha; escala e proporção; legenda, visão vertical e oblíqua, imagem bidimensional e tridimensional. As autoras propõem que os alunos iniciem sua alfabetização a partir do reconhecimento, como exemplo, ter o corpo como ponto de referência na averiguação das direções, como proposto por Almeida e Passini (2008).

As relações topológicas espaciais elementares, como lado, frente, atrás, longe e perto, são a base para o trabalho com o Espaço Geográfico e Cartográfico e é a partir delas que outros conceitos poderão ser relacionados. A vizinhança, por exemplo, é o que está adjacente, a separação (indica fronteira), ordem (corresponde ao que vem primeiro), continuidade (representa que recorte do espaço a área delimitada corresponde) (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Inicialmente, a criança utiliza de seu corpo como referencial; posteriormente, ela começa a perceber outros referenciais, fenômeno que Almeida e Passini (2008)

chamam de descentralização. As autoras apresentam as categorias propostas por Hannoun (1977), que são a lateralidade, profundidade e anterioridade. Essas categorias são um marco inicial para que a descentralização ocorra.

As relações topológicas são apresentadas às crianças nos anos iniciais de suas atividades escolares (em torno de 6-7 anos de idade) (ALMEIDA; PASSINI, 2008). No entanto, ao questionarmos alguns professores, os mesmos disseram que muitos educandos iniciam os anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) sem compreendê-las perfeitamente, e ainda avançam para as demais séries sem a compreensão clara dessas relações.

A descentralização e a reversibilidade dos objetos na criança são percebidas a partir dos oito anos de idade. Mas, somente por volta de onze e doze anos de idade que a criança é capaz de situar os objetos, independente de sua própria posição, ou seja, a partir do 6º ano, alvo de nossa pesquisa (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

De acordo com Simielli (2007), a Alfabetização Cartográfica irá proporcionar o desenvolvimento de noções relacionadas à visão oblíqua e vertical, imagem tridimensional e bidimensional, proporção e escala, lateralidade e orientação. Desse modo, Castellar e Vilhena (2010) afirmam que quando os educandos compreenderem corretamente a utilização dos códigos, eles entenderão que a Cartografia é uma Ciência, a qual possui como foco a comunicação por meio da informação gráfica espacial, informação esta que não é mera representação dos objetos de reprodução, mas uma linguagem gráfica que permite ao leitor pensar de forma crítica o espaço representado.

Ao ser letrado cartograficamente, o aluno apropria-se conceitualmente do estudo dos fenômenos, pois consegue interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano, como por exemplo, ler uma planta cartográfica e conseguir se deslocar em um lugar desconhecido (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

A Cartografia Escolar, muitas vezes, é entendida como um conjunto de técnicas e conteúdos, tais quais: escala, coordenadas geográficas, fuso horário, projeções, entre outros, que se complementam. A Cartografia possui técnicas e seus conteúdos são seus pilares, porém, é preciso entendê-la, também, enquanto uma linguagem e uma metodologia na Educação Geográfica (CASTELLAR; VILHENA, 2010). Os mapas foram, primeiramente, definidos como arte e depois

como técnica. A preocupação com os usuários manifestou-se apenas na década de 1990, indicando o cuidado com a mensagem transmitida e a visualização cartográfica.

Conforme já mencionado, as preocupações com os usuários crianças se devem principalmente às discussões obtidas nas décadas de 1970 e 1980 pela pesquisadora Lívia de Oliveira (SIMIELLI, 2007). As crianças precisam entender que os elementos gráficos estruturam a gramática da Cartografia e as variáveis visuais, a linguagem. Primeiramente, os alunos devem compreender as noções cartográficas e, por conseguinte, a Linguagem Cartográfica, para atingirem o conhecimento Geográfico (CASTELLAR; VILHENA, 2010). Por isso, é importante que a Alfabetização Cartográfica aconteça ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme apresentado anteriormente, muitos alunos avançam para os anos finais do Ensino Fundamental e, para o resto de suas vidas, sem compreender a Cartografia, posto que, na maioria das vezes, eles não são letrados adequadamente em Cartografia nos anos iniciais. Os desenhos são primordiais na mediação dos primeiros conceitos cartográficos às crianças.

### **3.3. Os desenhos como ponto de partida as representações cartográficas**

O desenho é porção importante da Alfabetização Cartográfica, tanto para as crianças quanto para os adultos. Pode ser definido como um meio de representação, o qual precede as ações de ler e fazer um mapa, envolvendo as criações das crianças através da imaginação e da memória (JULIASZ, 2017).

Por conterem linhas, pontos e sombras, os desenhos devem ser entendidos na dimensão conceitual da linguagem. São importantes, pois desenvolvem as potencialidades humanas, uma vez que são as primeiras formas gráficas manifestadas pela criança (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2012). Esta não se preocupa com a aparência visual que possibilita o reconhecimento do objeto, a criança é fiel primeiramente ao significado do seu desenho (GRUBITS, 2003). Quando a criança é bem pequena (até os dois anos), desenha pelo prazer do gesto e não se preocupa com o interlocutor, quando está maior (12 anos) utiliza de procedimentos alinhados com o realismo visual, ou seja, utiliza de meios para que seu objeto seja reconhecido mais claramente (LUQUET, 1969; GRUBITS, 2003).

Eles são formados por unidades combinadas de diferentes formas. Desenhos podem variar quanto ao tipo (linhas retas, curvas, entre outros) quanto ao número (um ou mais polígonos, uma ou mais linhas) ou ainda combinam entre si por meio de contornos que os rodeiam (GOODNOW, 1983 *apud* SANTOS, 2005).

O ato de desenhar promove um intenso exercício mental, emocional e intelectual e ultrapassa a ilustração, pois, mostra a capacidade cognitiva que a criança está construindo. Porém muitas vezes, a introdução de técnicas de alfabetização inibe o processo de desenvolvimento gráfico. Os sistemas escolares, em sua grande maioria, enfatizam o mundo da palavra, esvaziando a linguagem gráfica como possibilidade de expressão e representação (DERDYK, 2004). Assim, não permitem, muitas vezes, que a criança aprofunde seus conhecimentos gráficos para evoluir do mapa de criança para o mapa de adulto.

Por concebermos a Linguagem Visual como um importante caminho para os ensinamentos de Geografia e Cartografia, a discussão sobre os desenhos se torna essencial. Pois, para mediar conceitos cartográficos às pessoas, em especial às crianças, é necessário em um primeiro momento ouvir suas vozes, observar e participar de seu mundo, deixar que elas o representem a partir de suas perspectivas (HOLZER; HOLZER, 2005). Os mapas desenhados pelos educandos mostram como eles concebem as referências dos lugares onde vivem, revelam valores e representações simbólicas. Assim, reforçam a importância do processo de Alfabetização Geográfica por meio da Linguagem Cartográfica (CASTELLAR, 2011).

Tanto mapas como desenhos são linguagens diferentes da escrita. Os desenhos configuram-se como componentes do conhecimento cartográfico (SANTOS, 2005). “O desenho de crianças é, então, um sistema de representação”, é uma interpretação do real por meio da Linguagem Gráfica (ALMEIDA, 2001, p.27). A autora argumenta que a aprendizagem dos conceitos relacionados à representação espacial, mesmo em fases iniciais, pode ocorrer em qualquer estágio do Ensino Fundamental. Em nossa pesquisa, o estudo está relacionado com a representação gráfica de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e de idosos. O “desenho” é um sistema de representação em qualquer idade.

Os desenhos podem ser considerados mais que representações gráficas, configuram-se como expressões, representações, interpretações e também como

possibilidade de comunicação e se relacionam com diferentes áreas do conhecimento: como a Arte, Geografia, Matemática etc. Os desenhos são também domínio dos mapas mentais. Estes são elaborados a partir da memória e da criatividade dos educandos, os quais não se preocupam com a perspectiva ou com convenções cartográficas. Assim “os mapas mentais são representações que revelam os valores que os indivíduos têm dos lugares, dando-lhes significados ou sentido ao espaço vivido” (CASTELLA; VILHENA, 2010, p.25).

Neste estudo, adotamos o termo desenho para melhor orientar os alunos. Entretanto, algumas das representações elaboradas pelos educandos são mapas mentais, como indicam os resultados de nossa pesquisa. Por se tratar de um desenho, o mapa mental mostra os elementos que são importantes para o desenhante, bem como os elementos que são observados no local, a disposição dos mesmos e a relação de uns com os outros (PISSINATI; ARCHELA, 2007).

Os desenhos revelam muito sobre o psíquico de cada um, significam o desenvolvimento específico da percepção visual desde de um processo mental. Eles podem ser considerados o aspecto visual do pensamento e da memória. Essas ilustrações envolvem momentos de percepção que resultam em uma expressão gráfica (SANTOS, 2005).

Conforme discutido no tópico anterior, as relações topológicas permitem às crianças construir noções espaciais. Porém, Oliveira e Portugal (2012) afirmam que essas relações não são as únicas que permitem essa construção, os desenhos também possibilitam a aproximação das representações gráficas dos educandos com os mapas oficiais construídos por cartógrafos e utilizados no livro didático.

É interessante e necessário utilizar os desenhos como ponto de partida para explorar os conhecimentos prévios dos alunos. O ensino e aprendizagem das noções cartográficas – como representar o tridimensional em um plano bidimensional, a proporcionalidade dos elementos, visão vertical, intencionalidade por parte de quem representa – pode ser facilitado pela utilização dos desenhos.

Esses desenhos são importantes por permitirem explorar a realidade e conhecer os fenômenos representados, para, então, se chegar às noções cartográficas. “Trabalhar com desenhos é trabalhar com novas formas de ver, compreender as coisas e verificar comprovar as próprias ideias. Quando desenha, o sujeito expressa uma visão e um raciocínio” (SANTOS, 2005, p.186).

Os desenhos guardam fragmentos da relação parte-todo, fruto do pensamento complexo pertencente a cada um. Os desenhos e mapas refletem o contexto cultural no qual os desenhantes se inserem. Estes possuem pensamentos independentes, fruto da soma da subjetividade e individualidade de cada um e dos fenômenos dos meios exteriores que os cercam. Cada pessoa possui autonomia para desenhar o que quiser, mas essa autonomia parte de uma relação não somente psíquica, mas também dependente do social (SANTOS, 2005).

Cartógrafos, assim como os alunos, são influenciados pelo subjetivo e pelo social. Desse modo, independente da tecnologia utilizada, o mapa é desenho técnico elaborado pelo homem, passível tanto de subjetividade quanto de influência social. Ao se tornarem primeiramente mapeadores, para depois analisarem os demais mapas, os alunos conseguem se deparar com as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos cartógrafos (SANTOS, 2005).

O desenho e o mapa, enquanto representações imagéticas, precisam ser entendidos como expressões gráficas da realidade, carregadas de conteúdo e percepções visuais que foram construídos ao longo da infância e que se solidificaram na fase adulta (SANTOS, 2005). A observação do meio social do aluno, sua localização e representação, é importante para a construção de conceitos necessários para a compreensão e transformação da realidade. Almeida (2001) afirma que a linguagem contida nos mapas possibilita representar transformações. Quando o indivíduo não consegue utilizar um mapa, está fadado a pensar aspectos do território apenas quando registrados em sua memória do espaço vivido, dificultando analogias e complexificações dos fenômenos.

Oliveira e Portugal (2012) defendem que um bom profissional precisa compreender a parte específica e técnica da Cartografia, percebendo ainda a parte pedagógica da mesma. Utilizando-se dos pressupostos apresentados, é possível operar didaticamente na sala de aula. Nesse sentido, os desenhos podem ser utilizados como princípio significativo das práticas cartográficas.

Atividades de aprendizagem que exploram a visão vertical e oblíqua, por exemplo, auxiliam os alunos na observação do lugar em que vivem, e promovem o entendimento sobre os processos de construção e modificação que a paisagem sofre (CASTELLAR; VILHENA, 2010). O emprego dos mapas mentais, ainda que referenciados sob a nomenclatura de desenhos, facilita a utilização da Linguagem

Visual, promovendo o uso cotidiano no bairro e na cidade como um todo (SANTOS, 2005).

A Linguagem Visual, sob a ótica pedagógica, é tema de conflito e integrador de reflexões no campo perceptivo e cognitivo (SANTOS, 2005). Para Holzer e Holzer (2005) a Cartografia dos lugares da infância é desafiadora, por possuir caráter holístico; nessa fase, a estabilidade e identidade são muito mais transitórias do que na fase adulta, potencializando uma grande exploração pedagógica desses lugares.

Os autores Werther Holzer e Selma Holzer (2005) afirmam que a produção de mapas deveria se configurar a partir da vivência infantil, coletiva e cotidiana, permitindo uma manipulação relativa, por meio da adição de novos elementos. Fontana (1996) complementa que a atividade com os desenhos implica em um processo pelo qual os alunos elaboram suas respostas procurando romper com comportamentos mecanizados.

Quando compreendemos o lugar em que vivemos, conhecemos sua história e entendemos o que ali acontece. Os lugares não são neutros, são repletos de história e situam-se em um tempo e em um espaço delimitado (CALLAI, 2005). Trabalhar com o espaço vivido significa unir os envolvidos em um objetivo comum de pesquisa, que capta e analisa simultaneamente o vivido, o espacial e a temporalidade. Quando o aluno conhece um pouco de sua história, entende com mais facilidade as coisas que ali acontecem (MOTTA, 2003; SASAKI; MOURA, 2013).

Desse modo, nesta pesquisa, optamos por partir do lugar de vivência dos educandos, para que eles compreendam a dinâmica de integração do espaço local a uma realidade maior. Vygotsky (2010) aponta a importância da relação entre o meio e o desenvolvimento psicológico das crianças e a vivência. A forma como a criança se relaciona com um determinado acontecimento, ou seja, a relação entre criança e meio, determina o desenvolvimento do caráter e o desenvolvimento psicológico.

A literatura sobre os desenhos, apresentada aqui, auxilia-nos a justificar a escolha por trabalhar com desenhos com as crianças e ainda inserir os desenhos dos idosos, pois consideramos que essas representações contribuem para uma aprendizagem que integra o aluno, que seja atrativa e dinâmica. A partir do

cotidiano do aluno, e da inserção de outros sujeitos, a interdisciplinaridade e a dinamização do aprendizado são facilitadas e o aluno atua como investigador e leitor consciente dos mapas e da realidade que o cerca. A seguir, nos dedicamos às representações gráficas elaborada por adultos.

### **3.4. Representações gráficas dos adultos**

A incorporação de representações gráficas elaboradas por adultos, nesta pesquisa, justifica-se por acreditarmos que a Cartografia precisa ser integrada nas práticas sociais do cotidiano, em vez de ser apenas um exercício de sala de aula. Além disso, alinhadas a Guimarães e Peruzzo (2014), acreditamos que a Geografia é, por excelência, uma disciplina facilitadora da interdisciplinaridade.

Supomos que, ao incluir o sujeito idoso nesta pesquisa, com o propósito de utilizarmos de seus saberes-fazer enquanto aportes ao ensino de Cartografia, abrangendo também o tema da cidadania, estamos promovendo a interdisciplinaridade. Para tanto, julgamos necessário analisar as representações gráficas não só dos alunos do 6º ano, mas também dos idosos. Além de dinamizar as aulas de Cartografia, pretendemos analisar como esses sujeitos desenharam o seu lugar e como isso está interligado com a representação cartográfica.

Ao propor uma experiência com desenhos, Bernard Darras (1998) pediu a um grupo de pessoas que separassem quais desenhos eram de crianças e quais eram de adultos. Embora 30 desenhos correspondessem aos desenhos dos adultos, apenas cinco foram classificados como produções adultas. Esse autor afirma que são raros os estudos a respeito dos desenhos de adolescentes e adultos, os estudos priorizam apenas os infantis. A falta de pesquisas sobre desenhos adultos justifica-se, de acordo com o autor, por serem considerados imaturos e acriançados, causando um mal estar ideológico. As representações dos adultos são muito próximas daquelas produzidas pelas crianças, possuindo traços familiares e uma tendência ao estereótipo.

Duarte (1995, 1998, 2000) debruçou-se sobre o estudo de desenhos infantis. A autora afirma que Darras (1996, 1998) categorizou os sujeitos por níveis de abstração. Os diagramas pertenceriam ao nível superordenado, e as imagens gráficas mais simples e repetitivas corresponderiam ao nível de base. Para Darras,



quanto maior o grau de abstração, com esquemas e signos, mais demonstra que a pessoa absorveu, por meio da representação gráfica, o valor do código. O nível de base corresponde às imagens de cunho infantil denominada de iconotipos, desenhos generalizantes, os quais correspondem a uma resposta rápida, reduzindo o trabalho mental.

Darras (1996,1998) considera, no ato de desenhar, as etapas do desenvolvimento motor e cognitivo e as relações semióticas, os esquemas de desenho que se repetem muitas vezes por toda a vida (iconotipos). Estes implicam em um modo quase automatizado de traçar figuras, de maneira imatura, que, mesmo na fase adulta, não muda. Correspondem a esquemas do nível de base cognitivo e possuem uma resistência de duração. Além das crianças desenharem iconotipos, 95% dos adultos também desenharam (DARRAS, 2003, LA PASTINA; DUARTE, 2008).

A repetição desses esquemas acarreta uma “memória procedural”, ou seja, uma memória gráfico-motora armazenada, sem ativação do pensamento visual constituída na infância, que automatiza a produção dos iconotipos. Assim, quando se pede a um adulto para desenhar (sem referências exteriores), ele utiliza da memória, reproduzindo esquemas simples e repetitivos (iconotipos) infantis (DARRAS, 1996, La PASTINA; DUARTE, 2008).

Rosângela Doin de Almeida, no livro *Do desenho ao mapa* (2001), classificou os mapas em dois tipos. Os “mapas de adulto” e os “mapas de criança”. O adulto utiliza o mapa como representação do espaço terrestre, com escala, com precisão nas coordenadas, com projeções cartográficas e utilizando de uma simbologia convencional. De outra forma, os mapas de criança apresentam elementos do pensamento infantil, representam o modo como as crianças pensam o espaço. Embora elas possam ter contado com os conteúdos dos “mapas de adulto”, essas características persistem.

Quando abordados o ensino do mapa, “os objetivos não serão completamente alcançados se o aluno – ou o adulto mapeador – não participar ativamente do processo de construção do mapa” (PISSINATI; ARCHELA, 2007, p.179). Desse modo, será possível deixar de representar “mapas de criança” e confeccionar “mapas de adultos”. Dessa forma, o aluno precisa se tornar um leitor

eficaz, codificador e interpretador, ser mapeador do seu espaço, para, então, se tornar leitor de mapas (ALMEIDA, 2003).

Portanto, é importante analisarmos os desenhos dos adultos como estratégia de exploração de seu modo de pensar o espaço e suas noções cartográficas. Essa investigação nos leva a indagar sobre a representação cartográfica e se essas pessoas adquiriram ou não habilidades quanto à representação em seus anos iniciais (BARATO; TORRES, 2016).

O trabalho com adultos no contexto da EJA mostra que muitos educandos apresentam dificuldades na leitura de mapas e em atividades que envolvam orientação espacial. Assim, torna-se possível afirmar que muitos deles não adquiriram, nas séries iniciais, as habilidades necessárias relacionadas à representação cartográfica.

Castellar e Vilhena (2010) afirmam que é importante que a Alfabetização Cartográfica aconteça ainda no Ensino Fundamental, pois, segundo os autores, quando o aluno é alfabetizado, o é para o resto de sua vida, ultrapassando a vida escolar. Além do processo de alfabetização, é necessário o incentivo e a prática ao longo da vida das linguagens gráficas.

Brito (2008), ao trabalhar com adultos no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, afirmou que, além dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental, os que entram no Ensino Médio também possuíam consideráveis dificuldades na leitura dos mapas. Ou seja, ela se deparou com uma grande quantidade de jovens e adultos que já ultrapassaram o Ensino Fundamental e não foram devidamente alfabetizados em Cartografia.

Portanto, tanto crianças quanto adultos precisam dedicar-se aos estudos sobre a Cartografia. Por motivos diversos, muitos educandos concluem o Ensino Fundamental sem aprender os conceitos necessários para a leitura de mapas. Por não serem alfabetizados cartograficamente e não compreenderem mapas, os adultos podem apresentar dificuldades até mesmo em se localizar (PISSINATI; ARCHELA, 2007).

Observando a abordagem cartográfica da década de 1970, Câmara e Barbosa (2012) afirmam que, nesse período, contamos com importantes inovações na Ciência Geográfica. Entretanto, de acordo com eles, em muitas instituições, mesmo após essas atualizações, ainda predomina o caráter tradicional de ensino.

Isso se agrava quanto à abordagem cartográfica, pois ocorre ausência de mapas na aula de Geografia ou o seu ensino se dá de maneira isolada, sem correlação com os demais conteúdos da disciplina. A esses fatores se deve o “analfabetismo cartográfico”, pois influenciam no ensino e na aprendizagem. Assim, os problemas escolares decorrentes de tais fatores estendem-se na fase adulta (LUNKS; MARTINS, 2008).

Alguns dos exemplos que podem ser citados como dificuldades das pessoas que não foram alfabetizadas cartograficamente são: ao utilizarem mapas, turistas não são capazes de se localizar ou encontrar rotas para chegarem a destinos pretendidos, encontrando referências; ou ainda pessoas que afirmam que o norte fica em cima e o sul em baixo e apresentam dificuldade na leitura do mapa. Pissinatti e Archela (2007) apresentam o exemplo do rio São Francisco, que nasce em Minas e que para algumas pessoas ele “sobe” para o Nordeste, ou em outros casos, não é possível compreender uma dimensão espacial a partir da escala.

Junto com o ensino/aprendizagem da Linguagem Cartográfica, temos a orientação, que é o procedimento fundamental da localização dos lugares. É ela que estabelece pontos diferenciais, para que os elementos situados no espaço possam ser encontrados. O desconhecimento de seus conceitos provoca situações desagradáveis no cotidiano. Por exemplo, comprar uma passagem de ônibus sem avaliar em qual lado do ônibus os raios solares atingirão diretamente o passageiro e em qual lado será projetada a sombra, ou ainda construir uma casa com os quartos voltados para o sul, entre outros (CASTROGIOVANNI, 2014).

É importante que a criança seja alfabetizada cartograficamente no início de sua vida escolar, para que não chegue à idade adulta com esses *déficits* e se veja diante de situações problemáticas.

O desenvolvimento da capacidade de orientação no espaço tem um alto grau de funcionalidade, já que é imprescindível para empreender muitas outras aprendizagens e, além disso, proporciona ao indivíduo um domínio sobre o espaço que lhe confere liberdade e capacidade de interação (ZABALA, 1999, p. 40).

O adulto pode carregar as mesmas dificuldades que a criança de espacializar os objetos harmonicamente, como as relações de proporções, proximidades, ponto de vista (projeção), dentre outros. Conforme apontam Lunks e Martins (2008), todo cidadão possui noções espaciais. No entanto, aqueles que

não foram alfabetizados cartograficamente de maneira adequada, não sistematizam os processos referentes à leitura e escrita da Linguagem Cartográfica.

Marquezino (2013) também pesquisou o ensino para adultos no contexto da EJA. A autora afirma que a maioria das escolas aplica práticas pedagógicas ultrapassadas, e na EJA não é diferente. Existe uma grande defasagem que a escola se encontra diante do avanço técnico-científico e uma subutilização da Linguagem Cartográfica em muitas escolas. Por isso, os altos índices de analfabetos cartográficos funcionais. Além disso, a alfabetização, na maioria das vezes, não está integrada à realidade social do aluno. Esteves (2012) acrescenta que é possível observar que os alunos da EJA vivenciam situações de aprendizagem que não dialogam com suas realidades, que prezam somente a decodificação do código escrito e não uma orientação para o letramento.

Ainda referente ao contexto da EJA, Guimarães e Peruzzo (2014) afirmam que poucos alunos tiveram contato com mapas ou quaisquer outras representações cartográficas ao longo de suas vidas. Embora muitos educandos adultos dissessem que a Cartografia é importante, poucos haviam utilizado de mapas para se orientar.

Complementar ao exposto, outro fator que contribui para adultos desenharem de maneira infantil é a subutilização da linguagem ilustrativa em detrimento da linguagem escrita. Quando aprendem a linguagem escrita, subutilizam a linguagem ilustrativa, desprezando o recurso da memorização e da imaginação. Portanto, quando nos deparamos com desenhos de adultos com características infantis, está evidenciado o caráter tradicional da educação. Esta inibe e desestimula o indivíduo a amadurecer também outras formas de expressão além da linguagem escrita (HERMANN; BOVO, 2005).

Os currículos escolares oferecem poucas possibilidades de conhecer a realidade [...] Entendemos que se o discurso escolar fosse mais articulado e a linguagem cartográfica fosse de fato utilizada em sala de aula, a aprendizagem seria mais significativa e os alunos trariam problemas do cotidiano para resolver em sala de aula, estabelecendo relações entre os conteúdos e a representação cartográfica (CASTELLAR, 2011, p.122).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Cartografia está isolada em um tópico; assim, a representação cartográfica aparece como um componente separado dos demais conteúdos apresentados. Ao longo de todo Ensino Fundamental, a representação espacial deve ser desenvolvida, pois amplia as

habilidades de leitura e compreensão de mundo, por meio do domínio da Linguagem Cartográfica (ALMEIDA, 2001).

Um grupo de adultos que merece atenção no que diz respeito às questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Linguagem Cartográfica é o professor. Segundo Souza (2010) e Castellar (2011), algumas dificuldades são facilmente diagnosticadas. A primeira é o fato de haver um *déficit* por parte dos mesmos quanto aos conceitos cartográficos e à dificuldade em organizar um raciocínio lógico matemático. Ao constatar-se que a leitura de mapas é algo complexo e específico, para ler um mapa é necessário seu domínio. Os professores precisam ser leitores e não meros decodificadores.

Nesse sentido, a pesquisa de Simielli (2007) confirma que o problema de leitura cartográfica não está restrito a uma determinada idade. Ocorre também, entre adultos, inclusive professores. Isso demonstra uma deficiência na formação dos docentes em relação à Alfabetização Cartográfica.

Tendo em vista que há professores que atuam na sala de aula com esse *déficit*, o conhecimento cartográfico que os mesmos utilizam com os alunos limita-se, muitas vezes, a desenhar contornos de mapas, colorir, legendar e intitular ilustrações, o que nos mostra que tarefas mecanicistas ainda permeiam fortemente o ensino, não levando os alunos a formularem conceitos quanto ao raciocínio e à Linguagem Cartográfica (SOUZA, 2010).

A formação docente é um importante tema de investigação em cartografia escolar, uma vez que os professores são os mediadores principais do conhecimento veiculado nas escolas. Avançar nesse sentido é uma condição para evitar que a Cartografia Escolar cristalice-se como um tópico isolado no currículo, perdendo seu vínculo com a produção e transmissão de conhecimento na escola (ALMEIDA, 2001, p. 24)

Francischett (2012) destaca que, durante quinze anos em contato direto com professores, não encontrou nenhum que dissesse que o mapa não é importante, o que levou a autora a concluir que o problema não está no mapa em si, mas no seu entendimento, nos processos metodológicos que permeiam seu ensino.

Utilizar da Linguagem Cartográfica significa valer-se de uma metodologia inovadora, pois permite ao aluno compreender conceitos e conteúdos Geográficos por meio de uma linguagem que traduz observações abstratas em representações concretas da realidade, permitindo a compreensão de parte e da totalidade do

território (CASTELLAR, 2011). Portanto, ler um mapa não significa apenas ver a imagem expressa, não é somente decodificar símbolos, é dominar a Linguagem Cartográfica.

Francischett (2012), alinhando-se à perspectiva de Lev Semenovitch Vygotsky (1983), afirma que ensinar o conteúdo pelo conteúdo é um saber morto. Para ela, o professor precisa provocar emoção no aluno, a fim de mediar um novo conhecimento em consonância com a realidade. As relações espaciais permitem a construção e representação do espaço. A leitura dessas representações só é possível através da linguagem. O contexto da linguagem gráfica são os lugares cotidianos dos alunos.

Retornando a discussão dos capítulos anteriores, reafirmamos que estudos críticos envolvendo a realidade social do aluno são de extrema importância para uma aprendizagem significativa. Entretanto, não pretendemos romper com nenhuma perspectiva e acreditamos que o interstício entre perspectiva crítica, tradicional e humanística seja importante, já que, conforme a pesquisa realizada por Lunkes e Martins (2008), muitos professores apontaram como regular sua formação acadêmica a respeito do domínio de conceitos espaciais e sua representação. Eles justificam que a Cartografia foi pouco trabalhada ou ainda que a instituição possuía uma base fortemente marxista e negava fortemente o tradicional, não utilizando-se da Cartografia para o embasamento dos conteúdos.

Acreditamos que um ensino eficaz em Cartografia ocorre por meio do domínio dos conteúdos técnicos relacionados a essa ciência, o entendimento dos pressupostos críticos que permeiam a elaboração de um mapa e ainda a adoção de metodologias que englobem todos esses domínios em consonância com a parte pedagógica.

Quando utilizamos dos desenhos com as crianças, o significativo está relacionado com o que ela desenha, e o significado, com o que ela pensa. Assim, ela vai representando e criando seu próprio sistema de representação, iniciando o Letramento Cartográfico (CASTELLAR; VILHENA, 2010). As autoras afirmam que há a necessidade de estimular o desenho, a grafia, criar signos e símbolos desde o jardim de infância até o ensino médio. A intenção é desenvolver a capacidade cognitiva da criança e levar esse conhecimento por toda sua vida, capacitando as

pessoas a interpretarem os lugares a partir da comparação e relação de síntese de mapas e croquis.

Em nossa pesquisa, o estímulo aos desenhos foi realizado tendo como fio condutor o local vivido; desenhos estes que são na realidade representações das memórias afetivas, sociais e culturais de duas gerações, crianças e idosos, nas quais espaço e tempo se relacionam. Dessa forma, este estudo se direciona aos desenhos e aos croquis, apontando a importância de tais elementos para o processo de construção da Alfabetização Cartográfica e, por conseguinte, no estudo do espaço.

## CAPÍTULO 4 – PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 4.1. Pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa gerou inúmeras contribuições para a dinâmica educacional. Dentre elas, podemos citar a reconfiguração da compreensão da aprendizagem; a percepção sobre as relações que permeiam as instâncias internas e externas da instituição de ensino; o entendimento de que é necessário compreender a relação histórico-cultural para a educação de todos, bem como a importância da escola no processo de humanização das pessoas (ZANETTE, 2017).

Diversas abordagens adotadas pelas pesquisas qualitativas são importantes para compreensão e interpretação das nuances e problemas referentes à área da educação. Devido a isso, optamos por adotar a pesquisa qualitativa como base para nossa investigação, considerando que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...]. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11 -13).

Concordando com o exposto por Lüdke e André, nesta pesquisa, houve o ambiente natural como fonte direta de dados, com o acompanhamento dos alunos do 6º ano durante os dois semestres letivos do ano de 2018, em caráter semanal. Estivemos presentes no ambiente escolar onde os dados foram obtidos, de modo a observar as práticas, descrever e avaliar o ensino e aprendizagem, apontar sugestões referentes à área de Geografia, mais especificamente de Cartografia, predominando o caráter descritivo apresentado por Lüdke e André (1986).

Para que pudéssemos descrever os resultados, foi construído um diário de campo. Este, por sua vez, é um dos instrumentos na pesquisa qualitativa. Através dele, o pesquisador pode registrar suas impressões, seus diálogos informais, gestos e comportamentos dos interlocutores (ARAÚJO *et al.*, 2013). Os diários de



campo auxiliam na posterior análise do objeto investigado, levantando questionamentos a partir da observação e significando o marco inicial do plano de redação da pesquisa. Ele é importante por auxiliar no levantamento de questões, hipóteses, dúvidas e leituras. É um método muito utilizado nas pesquisas qualitativas, por permitir descrições, vivências e reconstrução de diálogos (ARAÚJO *et al.*, 2013).

Embora tenhamos nos preocupado com os desenhos e a construção dos mapas, a preocupação com o processo de construção do conhecimento, torná-los agentes investigativos, foi maior do que o produto em si. A respeito do “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial pelo pesquisador, indicado por Lüdke e André (1986), levamos em consideração os lugares importantes ao aluno, o ouvir o outro, buscando “extrair” do outro como era aquele lugar antes, e, desse modo, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A sequência didática desenvolvida com os educandos fundamentaram-se nas ideias motrizes propostas por Lana Cavalcanti (2002), em consonância com a teoria socioconstrutivista defendida por Vygotsky.

#### **4.2. Sequência Didática e procedimentos metodológicos**

Para conceituarmos a sequência didática que será analisada nos tópicos seguintes, dialogamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais defendem a sequência didática enquanto auxílio ao aluno, para dominar um gênero de texto, o que lhes permite escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma situação de comunicação. Em nosso contexto, o gênero da narrativa refere-se a um gênero textual não verbal, a imagem, mais especificamente, ao desenho. As sequências didáticas auxiliam o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

As sequências didáticas devem ser compreendidas como um conjunto de atividades planejadas, de maneira ordenada, em torno de um gênero textual. É dessa maneira que foi possível identificar diferentes dimensões do ensinar e aprender Geografia por meio das interações que uma sequência didática articula o

tratamento dos objetos do conhecimento junto aos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 *apud* GONÇALVES; FERRAZ, 2016)

No tocando à construção da sequência didática nesta pesquisa, destacamos que cada etapa foi discutida com a professora regente, o que seria representado, como ocorreria a entrevista do aluno com o idoso, a espacialização das informações etc.

A sequência didática é uma possibilidade que o professor pode utilizar para organizar atividades de ensino em função de núcleos temáticos, da dimensão conceitual do que se quer estudar e dos procedimentos estruturais (CABRAL, 2017). Os PCN abordam as sequências didáticas como “projetos” e “atividades sequenciadas”, que ampliam as práticas pedagógicas em diferentes gêneros textuais, conectada a diversos objetos do conhecimento e contextos de aprendizagem (*ibidem*).

A produção de dados, para este estudo, deu-se em uma Escola Estadual localizada no município de São João del-Rei (MG). Inicialmente, o público alvo seria os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pois os alunos desse ciclo já haveriam tido contato com a Cartografia no ano anterior. Além disso, os discentes estariam estudando a questão populacional, o envelhecimento da população e seus desdobramentos. Entretanto, a professora solicitou que as atividades fossem aplicadas ao 6º ano, pois, segundo ela, os alunos estavam com dificuldades para assimilar o conteúdo da Cartografia. Ao propor atividades com esse público, esperávamos auxiliar a compreensão e significação dessa temática.

De acordo com o histórico da instituição, a comunidade onde a escola está localizada enfrenta os conflitos urbanos cotidianos, como falta de segurança e poucas áreas de lazer para a população. O histórico aponta ainda que a escola tem o papel fundamental de educar, porém, fatores como a ausência de serviços básicos e de lares harmônicos garantidores de qualidade de vida aos educandos, são prejudiciais à educação. Apesar dessas dificuldades, a escola possui um programa intitulado “Educação em Tempo Integral” (PROETI) e, ainda, um programa de intervenção pedagógica. Este funciona como uma reorientação do trabalho pedagógico, com o objetivo de elevar os índices de aprendizagem dos estudantes, especialmente em Português e Matemática, comprometendo-se com o planejamento coletivo.

Nesta pesquisa, estivemos em contato com os alunos do 6º ano, durante o período de um ano letivo. Assim, foi possível conhecer os participantes por meio de diálogos formais e informais e tentar compreender seu universo. Na pesquisa qualitativa, o contato entre o pesquisador e o público investigado é mais intenso, e o pesquisador entra em campo por períodos prolongados (FLICK, 2009).

Além dos alunos, também foram sujeitos deste estudo 6 idosos (vizinhos ou parentes que moram próximo aos educandos). Não houve contato das pesquisadoras com os idosos, os educandos foram os responsáveis por coletar os dados junto aos idosos, intermediando as relações entre os idosos e as pesquisadoras.

A sequência didática, proposta na pesquisa, apresentou atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2018, entre os meses de fevereiro e novembro. Esta sequência incluiu desde o primeiro contato com os alunos do 6º ano até a finalização das atividades junto aos mesmos. A professora regente das aulas de Geografia, desde o início, mostrou-se solícita e aberta à pesquisa. O **Quadro 1** mostra as atividades desenvolvidas.

Quadro 1. Sequência didática

<b>Sequência didática</b>	<b>Duração</b>	<b>Desenvolvimento</b>
Expor o tema e dialogar com os alunos	Duas aulas de 50 min. (agosto)	Investigação dos conhecimentos cartográficos e dúvidas dos alunos; Apresentação dos temas: idosos e cidadania.
Dividir a turma, explicar a atividade e definir quais ruas representar	25 minutos da aula (1ª semana de setembro)	Divisão dos alunos em grupos; Seleção das ruas a serem representadas; Orientação para elaboração de desenhos.
Visitar à rua e elaborar os desenhos	Uma semana para desenhar. (De 1 a 8 de set.)	Visita à rua; Seleção dos elementos a serem representados; Desenho da rua.
Receber os desenhos. Explicar a próxima etapa	Aula de 50 min. (2ª sem de setembro)	Término do desenho. Entrega do roteiro de questões para entrevistar os idosos; Orientação para o desenho do idoso
Os alunos coletam dados na entrevista com os idosos	Entrevista e solução de dúvidas. (3ª semanas de set.)	Entrevista ao idoso; Coleta do desenho do idoso.

Discutir com os alunos sobre o material coletado por eles	Aula de 50 minutos. (Início do mês de outubro)	Comparação das ruas (atuais x antigas); Debate de temas propostos pelos idosos; Coleta do material resultante das entrevistas.
Atividade com imagem de satélite	Aula de 50 minutos terceira semana de outubro.	Entrega da imagem de satélite das ruas e dos quarteirões ao redor; Atividade no pátio sobre orientação e escala
Atividade de espacialização no mapa	2 aulas de 50 min. (Última sem. de out.)	Espacialização de dados obtidos através de desenhos e imagens de satélite
Diálogo com toda a turma a respeito da sequência didática desenvolvida	Aula de 50 minutos. (Início de novembro)	Discussão sobre as temáticas estudadas Retomada de conceitos utilizados no contexto das atividades Investigação quanto a opinião dos alunos em relação às atividades

Fonte: Elaborado pela própria autora

Para dialogar com os educandos, em contexto menos formal, adotou-se como procedimento o diálogo anteriormente ao início da aula, bem como após seu término. Dialogamos com 15 alunos, individualmente. Iniciamos as interlocuções perguntando se os educandos estimavam a escola e os professores. Questionamos, posteriormente, se gostavam de Geografia e de Cartografia.

Os objetivos dos diálogos foram conhecer os alunos e investigar suas opiniões quanto ao que estavam aprendendo em Cartografia, questionar se gostavam desta e de outras temáticas da Geografia, saber como eram as avaliações, e se eles gostavam ou não de formas diferentes de realizar atividades acadêmicas, entre outros.

A primeira etapa da sequência didática constituiu na exposição da temática da pesquisa. Explicamos sobre o estudo que seria feito com eles, que envolveria desenhos, pesquisa com idosos e todos consentiram em participar. Foi explicitado que a intenção, com esta pesquisa, era unir conhecimentos, tanto seus conhecimentos prévios quanto o dos idosos e os conhecimentos científicos e, assim, chegar a um aprendizado significativo e mais dinâmico.

Após essa primeira exposição, investigamos por meio de questionamentos, quais conceitos cartográficos os educandos já haviam estudado, quais dúvidas tinham sobre a temática, e constatamos que os alunos possuíam dúvidas quanto a conceitos como escala, simbologia e ponto de vista vertical. A seguir, em conjunto

com a professora regente, foi desenvolvida uma atividade sobre símbolos, na qual os educandos deveriam criar símbolos e seus respectivos significados.

Na sequência, foram mediados os conceitos sobre o tema “Idosos”, com ênfase em questões transversais tais como acessibilidade, saúde e cidadania. Por meio de diálogos investigativos com os educandos, buscamos despertar reflexões sobre a acessibilidade das ruas nos bairros onde moravam. Por exemplo, questionando-os se haviam buracos nas calçadas que dificultavam a mobilidade autônoma dos idosos, se era necessário ajudar os idosos na caminhada por causa das condições precárias das ruas e das calçadas. Além disso, questões sobre saúde pública também foram debatidas. Indagamos sobre como os idosos eram tratados em postos de saúde, se havia posto de saúde no bairro. Questionamos, também, se havia respeito ao idoso nas repartições públicas e privadas, dentre outros. As discussões foram o fio condutor para investigar e até desmitificar quem e como são os idosos.

Conforme apontado no **Quadro 1**, a seguir da exposição do tema e dos diálogos com os alunos, houve a divisão da turma em seis grupos de quatro membros, a explicação da atividade com a recomendação de que eles deveriam se unir de acordo com o local de moradia, de que aqueles que morassem próximos uns dos outros deveriam participar de um mesmo grupo e a definição de quais ruas seriam representadas, assim como as quadras ao seu entorno.

A rua constituiu o local de representação, pois é onde se tornam claras as formas pelas quais nos apropriamos do lugar e da cidade. É nela que se exibem as contradições da vida cotidiana, bem como as tendências de homogeneização. “A rua se coloca como dimensão concreta da espacialidade das relações sociais num determinado momento histórico, revelando nos gestos, olhares e rostos, as pistas das diferenças sociais” (CARLOS, 2007, p.51). Assim, optamos por partir do local, pois concordamos com Callai (2004), que é possível entrelaçar questões cotidianas com o conhecimento específico da Geografia. Esse ponto de partida foi eleito por propiciar ao aluno utilizar mapas de áreas conhecidas.

Para selecionar a rua, os alunos precisavam respeitar três critérios: 1. A rua deveria ser o endereço de residência de um dos membros do grupo; 2. Essa rua também deveria contar com um morador idoso; preferencialmente, esse idoso também deveria ser o morador mais antigo da quadra, e; por fim; 3. Que todos os

membros do grupo conhecessem a rua, por isso a solicitação de unir em cada grupo os alunos que morassem perto uns dos outros.

Após analisar onde cada um morava, constatamos que a maioria deles morava no bairro da escola e, alguns poucos, em bairros adjacentes. Apenas em um grupo não tivemos facilidade em conciliar o local de moradia. Neste, os próprios alunos pediram para representar a rua da escola, pois todos a conhecem muito bem e nela vive um idoso que reside ali há muitos anos.

Os alunos receberam as seguintes orientações para elaborar os desenhos da rua selecionada: 1. Os desenhos deveriam conter a rua e as residências; 2. O aluno morador daquela rua deveria auxiliar os demais colegas, indicando onde era sua casa e as características que ele julgava como mais importantes a serem representadas; 3. Os demais membros do grupo também deveriam expressar o que julgavam de mais importante na rua e seu entorno; 4. O grupo deveria decidir quais objetos representar; se o grupo considerasse importante, poderia ir até a rua observar as características do local. Os alunos tiveram o período de uma semana para elaborarem os desenhos.

Não houve, por parte da pesquisadora ou da professora responsável pela sala, orientações sobre o ato de representar um local a partir de conceitos cartográficos como vista aérea ou frontal, ou qualquer sistema de perspectiva. Partiu-se do pressuposto que, embora o adulto não transfira para a criança sua maneira de pensar, sua alocação verbal pode interferir em sua atividade (FONTANA, 1996). Portanto, ao deixá-los “livres”, uma análise futura de seus pontos de vista pode ser feita.

Portanto, o desafio colocado aos educandos foi desenhar a rua selecionada coletivamente, tendo como base os conhecimentos, vivências, significâncias de todos. Após essa atividade, houve o diálogo com os alunos para entender o porquê daquele tipo de desenho, o que os motivou a desenhar daquela maneira, e tentar compreender como os mesmos representam o real no papel. Um dos objetivos dessa atividade foi facilitar a introdução da discussão de conteúdos cartográficos, bem como o estudo do lugar, por meio das comparações dos desenhos.

No momento de entregar seus desenhos, muitos alunos não haviam terminado, de modo que a professora cedeu uma aula para o término das representações e para a explicação da próxima atividade. Os alunos receberam um

roteiro (anexo 1), o qual os orientou quanto aos diálogos com os idosos. O objetivo desse roteiro não foi quantificar respostas, mas direcionar os alunos aos saberes dos idosos, ouvi-los, questioná-los e refletir sobre as dificuldades, limitações e habilidades.

O roteiro continha questões que direcionavam os educandos a coletar dados sobre a quantidade de idosos antigamente e atualmente (não havia uma data fixa, os idosos poderiam responder de acordo com suas memórias de infância ou juventude). Se a resposta fosse que antigamente havia menos idosos, os mesmos deveriam elencar possíveis razões para essa mudança, questionar onde as pessoas moravam com predominância, se era na cidade ou no campo, investigar ainda se a cidade mudou para atender melhor os idosos. Os educandos deviam coletar dados sobre como é atualmente a infraestrutura urbana, se a locomoção é fácil ou difícil, se acreditam receber atendimento com qualidade em postos de saúde ou se necessitam de mais investimentos, quais críticas e elogios eles têm quanto à infraestrutura da cidade, entre outros.

Os alunos foram orientados a solicitar aos idosos que desenhassem a rua que residiam como era antigamente. e contassem um pouco da história do lugar que viviam para os adolescentes. Os estudantes tiveram três semanas para fazer a entrevista e alguns grupos relataram que foram visitar os idosos mais de uma vez. Nossos procedimentos tiveram como base a Geografia do aluno proposta por Cavalcanti (2007). Assim, procuramos integrar os alunos com outros saberes, na tentativa de construir a Geografia nas espacialidades cotidianas do seu mundo vivido.

Nós possuíamos objetivos distintos com a atividade de representações das ruas pelas pessoas idosas. O primeiro objetivo era recolher os desenhos dos idosos, para que pudéssemos fazer uma análise espaço-tempo com os alunos sobre o local representado. Além disso, pretendíamos discutir os fatores que ocasionaram as mudanças na paisagem, na rua e, por conseguinte, na Cartografia local. Em seguida, conteúdos mais complexos e específicos relacionados à Cartografia, como os conceitos de escala e proporção poderiam ser introduzidos.

O segundo objetivo foi utilizar os desenhos dos idosos para discutir, analisar como os adultos representam locais vividos, se há ou não uma distinção em relação

aos desenhos das crianças. Por fim, introduzir a discussão da importância da Alfabetização Cartográfica das pessoas, sejam elas jovens ou não.

O terceiro e último objetivo foi colocar as crianças em contato direto com os idosos, ouvir suas histórias e questionamentos para uma futura discussão sobre cidadania, envelhecimento populacional, entre outros. De acordo com Carvalho (2007), metodologias inclusivas auxiliam os estudantes a criarem uma consciência cidadã, com o intuito de vencerem estereótipos e preconceitos nocivos em relação às pessoas idosas.

Posteriormente, nos dedicamos ao uso de imagens de satélites impressas, que correspondiam a cada rua e seu entorno, de acordo com as escolhas de cada grupo. As imagens foram obtidas por meio do programa *Google Earth*. Quando a imagem foi apresentada aos alunos, além das ruas selecionadas, os educandos identificaram outros objetos e mostraram uns aos outros, destacando o que consideravam mais importante para si. Devido ao alvoroço que se instalou, a professora permitiu que a atividade fosse feita no refeitório, um espaço mais amplo, pois os alunos de cada grupo queriam se locomover para mostrar aos outros colegas dos outros grupos onde eram suas casas, a igreja, a escola, as lojas, entre outros elementos do seu próprio bairro que os demais desconheciam.

Após os educandos conversarem entre si sobre a imagem e os elementos do bairro, os grupos receberam régua para que pudessem fazer uma atividade sobre o conteúdo de escala. Segundo a professora, o conteúdo relacionado à escala era o que os educandos apresentavam mais dificuldades para compreender. Dessa forma, buscamos mediar, a partir da representação do lugar de vivência dos alunos, os conteúdos de escala e orientação.

A situação problema apresentada aos alunos demandava que traçassem o percurso entre sua casa e a moradia do idoso, indicando as distâncias aproximadas, no real e na representação. Esperava-se ainda que mostrassem qual a orientação da rua selecionada, tendo como referência a representação da direção Norte na imagem.

Após a atividade com as imagens, os educandos realizaram a análise espaço-tempo dos desenhos elaborados por eles e pelos anciãos. Através de diálogos dirigidos com os discentes, cumprimos o objetivo de investigar se a partir da análise dos desenhos havia sido possível a assimilação da dinâmica espaço-



tempo. Esta reflete na paisagem e na Cartografia de cada local, além de continuar a sequência às atividades de ensino-aprendizagem da Linguagem Cartográfica. O procedimento se baseou em Almeida (2003, p.12), quando a autora afirma que:

Uma ideia de atividade, pode ser pedir para que os alunos formem duplas e troquem os desenhos, observando a produção do colega digam (ou escrevam) o que entenderam, o que não está claro, o que acrescentariam, que comparação fazem com seu próprio desenho. É preciso sempre falar sobre o desenho, realizar outros registros, completar, discutir [...]

Em nossos diálogos com os discentes, buscamos perceber como eles compreenderam as falas dos idosos; quais contribuições as conversas trouxeram a sua formação enquanto cidadãos; o que eles sugeririam em relação aos conflitos urbanos e sociais relatados pelos idosos quanto à infraestrutura e atendimento à saúde desse público; o que eles poderiam fazer para tornar mais agradáveis à vida na velhice; como a prefeitura poderia contribuir para o bem estar do idoso; entre outros. Os alunos compararam os desenhos e discutiram por meio dos assuntos levantados pelos idosos sobre as transformações que suas ruas – ou bairro – tiveram ao longo dos anos.

As discussões abrangeram ainda o bairro, questionamos sobre o que os educandos “gostavam” nele, o que “não gostavam”, qual a sua importância em relação à cidade de São João del-Rei, se possuía uma boa infraestrutura ou não para atender aos idosos e o porquê de suas respostas.

Após as atividades com desenhos, a meta era espacializar, em mapas, as informações obtidas e discutidas. A discussão, junto aos alunos, sobre a Cartografia enquanto linguagem, reforça-se nesse momento. Tendo por base Simielli (2002), discutimos como o Alfabeto Cartográfico apareceu em todos os desenhos, pois todos contaram com pontos, linhas e polígonos. Argumentamos que, a partir desses elementos presentes em seus desenhos, eles poderiam representar o que eles quisessem. Acrescentamos que, se seguissem corretamente as regras da Cartografia, poderiam fazer de suas representações sistemas de comunicação passíveis de serem lidos e interpretados por outras pessoas.

A partir das ruas selecionadas e com o apoio das imagens de satélite, os alunos receberam dois mapas com a delimitação da rua e das quadras ao entorno, mas sem informações (cores, símbolos e legenda). Todos os grupos receberam

uma imagem de satélite colorida representando a rua e algumas quadras e receberam uma em preto e branco que serviu de rascunho e apoio para a atividade de espacialização. Esses dois mapas foram elaborados no programa Arcgis 10.5®, com um sistema de coordenadas. O material base foi a planta cadastral da cidade de São João del-Rei.

A situação problema previa a elaboração de dois mapas representando dois períodos distintos, um atual, tendo como base os desenhos que eles elaboraram (ou seja, seus conhecimentos), e outro representando o passado, a partir das descrições dos idosos.

Após a espacialização das informações, tivemos novamente um momento de conversa com os alunos, para que descrevessem como realizaram suas representações. Esse momento foi importante para discutir com os educandos como, intencionalmente ou não, eles escolheram representar um objeto em detrimento de outros, ou dar mais ênfase a elementos que eles julgaram mais importantes que outros, da mesma forma como cartógrafos profissionais fazem. Esclarecendo, desse modo, que o mapa não é neutro e pode expressar sutilmente as opiniões, os aspectos culturais e sociais, dentre outros de quem o elaborou. Essa foi a última atividade desenvolvida com os educandos na pesquisa.

## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E ANÁLISES

### 5.1. Mediação de conceitos

Neste capítulo, apresentaremos os dados e análises que orientaram a nossa sequência investigativa. Como já destacado nos procedimentos metodológicos, os primeiros dados foram coletados por meio de diálogos com educandos do 6º anos. Os diálogos, com 15 alunos, ocorreram no início da investigação. Nessa etapa da pesquisa, a professora responsável pela disciplina de Geografia já havia iniciado a abordagem do conteúdo de Cartografia referente ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Dos 15 alunos, 09 disseram que se interessavam (“gostavam”) pela disciplina de Geografia, 02 que não se interessavam (“não gostavam”) e 04 não se interessavam muito (“não gostavam muito”).

Um dos educandos nos questionou se gostávamos mesmo de ser professoras, e diante da resposta afirmativa, seguiu-se a pergunta: *“Qual sua opinião sobre a Geografia, você gosta?”* A aluna respondeu: *“Eu não! Coisa chata, esse trem de mapa, e é difícil. Pra quê que eu vou precisar disso na minha vida?”* (AL1, 2018).

Diante da resposta da educanda, questionamos: *“E se você viajar para um lugar diferente e precisar de um mapa? Como você vai fazer se não souber usar?”* A aluna respondeu: *“Eu me viro. Ah não! Não quero estudar isso mais não”* (AL1, 2018).

A utilização de mapas na aula de Geografia dividia as opiniões, alguns alunos disseram considerar importantes suas utilizações, enquanto, para outros, a importância era bem menor. Um aluno respondeu que *“é legal pintar”*, por isso, atividades envolvendo mapas eram interessantes. Quando questionado, o que mais considerava interessante em atividades com mapas, quais os descobrimentos eles podiam lhe proporcionar, o aluno não soube responder, e limitou-se a afirmar que gostava de colorir mapas. Houve ainda o relato de um aluno que disse que *“mapa significa os países do mundo”*. Os alunos mostraram não compreender a aplicabilidade do mapa no seu dia a dia.

O desconhecimento expressado pelos educandos sobre os mapas é coerente com a idade e maturidade escolar. Catling (2018) afirma que, para ajudar as crianças a desenvolver a compreensão sobre mapas, é essencial uma educação geográfica na qual a aprendizagem de mapas seja contextualizada. Crianças com idade entre 11,12 anos conseguem compreender símbolos mais abstratos. Nessa faixa etária, a relação de compreensão entre nação, continente e mundo começa a se desenvolver, embora não de imediato e com precisão. As informações presentes nos atlas nem sempre são entendidas prontamente.

Catling (2018) afirma que crianças de 11, 12 anos não compreendem instantaneamente o significado dos pontos, linhas e áreas. Ele sugere inclusive desenhar esboços de lugares familiares que eles conheçam, para que possam desenvolver atividades de distância (escala). Essa é a fase em que o aluno é introduzido aos conteúdos cartográficos propriamente ditos, com a necessidade de cálculos e raciocínio lógico mais árduos. A partir do momento em que os alunos são introduzidos ao conceito dos mapas e compreendem a linguagem gráfica, os conteúdos cartográficos mais complexos podem ser introduzidos.

Durante a abordagem sobre o tema “Idoso, acessibilidade e cidadania”, os educandos relataram suas observações do dia a dia. Citaram o fato de pessoas jovens não cederem os assentos no transporte público aos anciãos e eles precisarem viajar de pé. Além disso, por vezes presenciaram jovens na fila do caixa preferencial nos estabelecimentos e o idoso precisa ficar mais tempo esperando. Outros ressaltaram o descaso da família, que abandonam o idoso no asilo, ou ainda, idosos que são maltratados dentro da própria casa, dentre outros assuntos.

Conforme apresentado no capítulo 3, a violência para com o idoso não é algo incomum. As famílias, muitas vezes, confiscam a aposentadoria dos aposentados, relega-os a quatinhos nos fundos da casa, submetendo-os ao isolamento e até a castigos físicos (CARVALHO, 2007). Nas discussões com os educandos, observamos seus relatos sobre estes fatos, a narração de episódios conhecidos por eles. Destacamos que, se não houver uma educação que mostre que isso é incorreto, pode se tornar algo normal para a criança. Essa discussão alinha-se aos conteúdos atitudinais e valorativos propostos por Cavalcanti (2002), pois estes se referem às atitudes e aos valores que perpassam os conteúdos, possibilitando a ação e valorização da vida no espaço. É um procedimento que visa à formação

humana em sentido abrangente. Nosso estudo utiliza conteúdos atitudinais e valorativos da cidadania referente aos idosos.

Na discussão sobre o contato direto com pessoas idosas na família e como é o cotidiano de uma pessoa idosa, as narrativas e opiniões dos educandos foram diversas, entre elas: *“minha vó só fica em casa assistindo novela”* e *“quando a pessoa fica velha, vai pra praça jogar dama e não faz nada”*. Outros disseram que a vida das avós era cuidar dos netos, e que elas amavam isso. Entretanto, havia relatos de avós que trabalham, participavam das festividades da igreja, do grupo de terceira idade, viajam sozinhos, possuem uma vida completamente ativa. Houve um aluno que disse: *“meu avô é velho, mas dirige”*.

Conforme apresentado no capítulo 1, muitas vezes o conceito de velhice é estereotipado pela criança. Compreender a heterogeneidade da velhice é de extrema importância para os estudantes, de modo que, quando cheguem à idade adulta, não demonstrem preconceitos relacionados às pessoas com mais anos de vida.

No contexto da discussão, buscou-se mediar conceitos sobre cidadania, como a valorização do conhecimento do idoso e sua inserção no mercado de trabalho, o respeito às vagas de estacionamento reservadas aos idosos e aos deficientes, dentre outros. Questionados sobre o tema da acessibilidade, alguns alunos não souberam responder prontamente; no entanto, um aluno respondeu que significa ser sensível, ter sensibilidade, e outro disse ser *“brincar com quem anda em cadeira de rodas”*.

A escola atende alunos com necessidades educacionais especiais e há professoras de apoio. Observando o cotidiano dos educandos, em atividades fora da sala de aula, como nas aulas de Educação Física e no recreio, presenciamos o processo de inclusão escolar, realizado pelos alunos sem preconceitos. Todos os educandos, com ou sem deficiências, brincavam e realizavam atividades juntos e demonstravam cuidado uns com os outros. Por isso, embora muitos educandos, no momento de nossa abordagem, não conseguiram expressar teoricamente o significado do termo acessibilidade, partimos do pressuposto de que eles o compreendem, visto que vivenciam, em conjunto, os benefícios e as dificuldades dos locais com e sem acessibilidade. Assim, a mediação do conceito de acessibilidade com os educandos foi facilitada.

Os educandos compreenderam que é dever do poder público tornar os espaços acessíveis a todas as pessoas, com calçadas uniformes, rampas, transporte coletivo adaptado. Entenderam que é obrigação do cidadão fiscalizar se isso está sendo feito e respeitar os direitos de acessibilidade de todas as pessoas. Após as citadas interações com os alunos, foi possível iniciar os processos para que eles mapeassem ativamente seus lugares de vivência.

Os conceitos de lugar e paisagem apareceram inicialmente de maneira natural no processo investigativo, pois, antes que eles apresentassem os desenhos, perguntamos o que eles entendiam por lugar. Embora não esclarecessem de maneira científica, muitos disseram que é onde vivemos, ou, ainda, que *“é um lugar marcado que a gente conhece”*, o que demonstra que os alunos correlacionaram o termo com seu significado afetivo.

Conforme elencado no capítulo 3, alguns desenhos correspondem a mapas mentais, tendo em vista que a intenção principal é mostrar os elementos observados no local, de acordo com seus graus de importância para quem desenha, havendo falta de preocupação com medidas e possíveis distorções (PISSINATI; ARCHELA, 2007). Entretanto, por não abordarmos esse termo, em sala, utilizaremos para analisar as representações do termo desenho.

A seguir, encontram-se as análises das etapas didáticas desenvolvidas na interação entre as pesquisadoras e os alunos, referentes ao contato entre os alunos e os idosos. É necessário destacar que os alunos foram divididos em 6 grupos, porém, somente 5 foram analisados, uma vez que o grupo que pediu para representar a rua da escola não trouxe o desenho do idoso e não o entrevistou.

## **5.2. Análise dos desenhos como recurso didático ao ensino de Geografia**

Retomando às ideias motrizes propostas por Cavalcanti (2002), esta etapa da sequência didática correspondente aos desenhos elaborados pelos alunos e compreendeu a etapa do construtivismo. Esta entende o ensino como processo de construção de conhecimento e o aluno enquanto sujeito ativo desse processo. Enfatiza ainda atividades nas quais a construção do conhecimento será o resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento. Pensadores construtivistas

se preocupam constantemente em superar o ensino reprodutor de informações e admitir o conhecimento como uma construção comunitária do saber.

Na perspectiva construtivista, os alunos trabalham majoritariamente em grupos, as atividades ministradas baseiam-se em fontes primárias de dados e materiais manuseáveis e na valorização das questões levantadas pelos alunos (SILVA, 2015).

O Grupo 01 nos informou que representaria graficamente a rua Engenheiro Gustavo Campos. No entanto, apresentou o desenho da Praça do Senhor Bom Jesus de Matozinhos. As análises indicam que a Praça é o lugar mais importante do bairro para os integrantes do grupo. Os alunos representaram a Paróquia do Senhor Bom Jesus de Matozinhos, um posto de saúde que se localiza próximo à Igreja, um bar e algumas construções, conforme se vê na **Figura 1**.

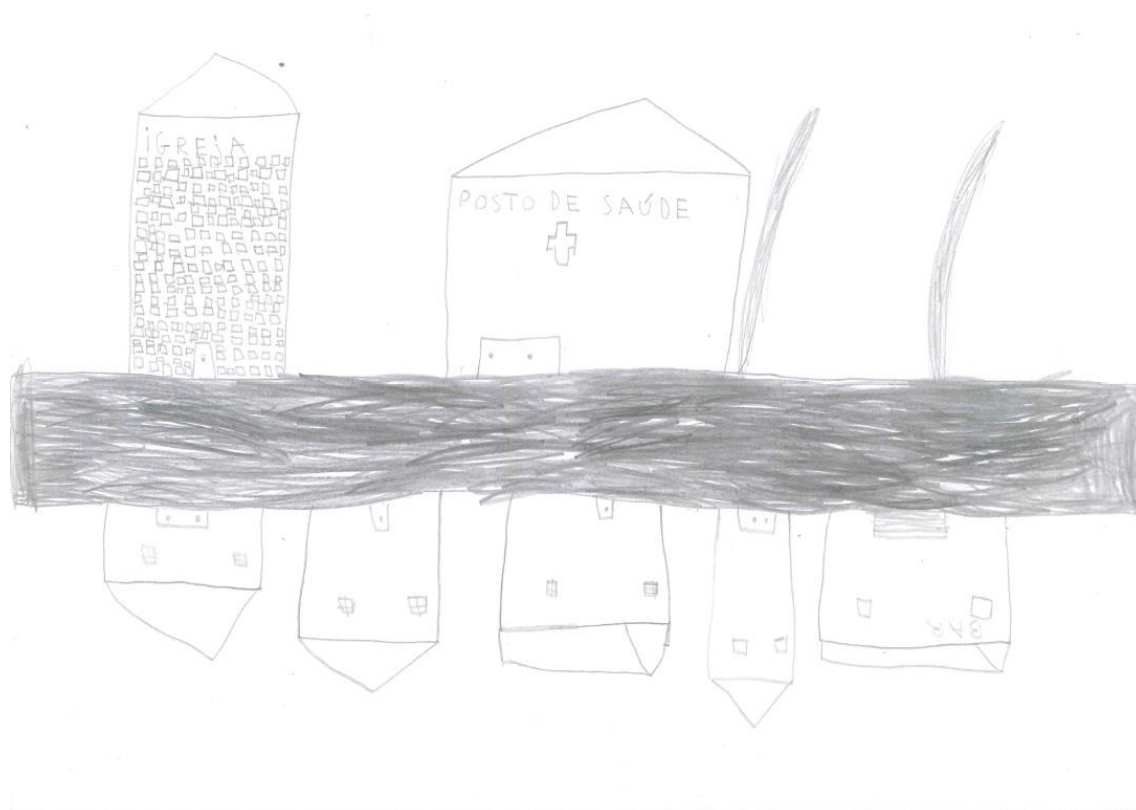


Figura 1. Desenho dos elementos da Praça do Senhor Bom Jesus de Matozinhos

Fonte: Acervo da autora

A Igreja é uma construção larga, no real corresponde a seis torres em seu entorno. Os alunos argumentaram que ela é “*enorme*” e possui muitas portas e

janelas, por isso as janelas sobrepostas no desenho. A **Figura 2** mostrará a imagem real da igreja e as diversas janelas que a compõe.

Ao questionarmos o porquê de a igreja ter a mesma largura que as outras casas, já que, para eles, ela é tão grande, um aluno argumentou que “*olhando para o tanto de janela, dá para ver como ela é grande*” (AG1, 2018). Para os educandos, a “*imensidão*” da igreja está representada pela quantidade de janelas. Destacamos que,

A criança não toma cuidado com a aparência visual que permite reconhecer o objeto. Fiel, antes de tudo, à sua preocupação com o significado, ela faz igualmente uso de procedimentos que vão ao encontro do realismo visual. Se um detalhe invisível permite fazer um reconhecimento melhor do objeto, ele será representado contra toda a aparência (GRUBITS, 2003, p.98).

Assim, o desenho do grupo tem a característica que Luquet (1969) denomina de “realista”. Podemos perceber a natureza dos motivos, dos temas de que trata o desenho. A representação da Igreja traduz graficamente as características visuais do objeto representado, reproduz aquilo que impressiona o grupo. O diálogo com Grubits (2003), no capítulo 3, auxilia na análise do realismo visual desse desenho. O posto de saúde localiza-se circundado por duas ruas e os alunos representaram a rua localizada ao lado do posto de maneira larga, quase da altura da construção, pois é uma rua muito movimentada e principal acesso do bairro ao centro da cidade, o que comprova que o grupo não tomou cuidado com a aparência visual do objeto, mas para o reconhecimento melhor do objeto, ele foi representado contra toda a aparência.

As construções foram representadas rebatidas e com suas características frontais. O rebatimento significa representar em altura as partes verticais, em seu respectivo lugar, em relação ao conjunto. “O emprego do rebatimento nos desenhos de objetos planificados [...] dirigem-se para o ar em vez de se dirigirem para baixo” (LUQUET, 1969, p.173).

Os educandos participam com seus familiares e amigos dos muitos eventos religiosos, feiras e festividades que acontecem na praça representada. Por isso, trata-se de um lugar significativo para todos. Retornando ao capítulo 2, remetemos o lugar a uma apropriação do espaço geográfico. Neste são exteriorizadas as atividades cotidianas, há o sentimento de identificação pessoal e pertencimento.



Portanto, a noção de bairro é importante para a compreensão das dinâmicas socioespaciais, inseridos na complexidade da totalidade geográfica das cidades e, ao mesmo tempo, reproduzidor da vida cotidiana das pessoas. Pacheco (2001, p.06) afirma ser de extraordinário valor para a consciência geográfica:

A definição subjetiva/intersubjetiva das preferências ou atitudes espaciais, tendo em vista as escolhas residenciais e as interações com áreas contíguas, embora com uma certa dose de influência da morfologia da paisagem, dada a sensação individual ou grupal do estético, as implicações do jogo de forças e pressões das diferenciações sócio-espaciais, as composições sociais e culturais, as segregações como marcos sócio-espaciais dos bairros, as privações e violência urbanas, os gêneros de vida e os conflitos e movimentos populares.

Desse modo, o bairro faz parte do lugar cotidiano dos alunos, exerce uma relação íntima e emocional com uma porção do espaço, é um importante lugar de vivência para os mesmos. O bairro também possui a escala do corpo, é passível de ser conhecido por meio dos sentidos, representa a questão de sobrevivência, pois compreende a residência, a padaria, a farmácia e o lazer, a praça, a igreja, entre outros (DE PAULA; MARANDOLA JR, 2007). Quando conhecemos os detalhes dos lugares, exploramos com o corpo, percebendo seus cheiros, observando os detalhes de suas cores, sentindo rugosidade e maciez, saboreando alimentos, entre outros.

No desenho do grupo, há o aspecto cultural do meio que o cerca. Por intermédio da sua realidade, os educandos colocaram no papel o que sentem sobre o local. Essa vivência está carregada de significações (BOMBONATO; FARAGO 2016).

Quando nos atentamos à vivência de quem desenha, outros aspectos podem ser diagnosticados. Em nossa análise, constatamos que alguns estabelecimentos comerciais, a Escola SESI/SENAI e o trilho da locomotiva Maria Fumaça, os quais também fazem parte do espaço da praça, não foram representados. A Escola possui uma ampla construção, porém é privada e os alunos não a frequentam, não faz parte do cotidiano deles. Semanalmente, de sexta a domingo, há passeios turísticos com uma locomotiva antiga (Maria Fumaça), entre os municípios de São João del-Rei e Tiradentes.

A locomotiva passa pela praça, mas a linha de trem acabou esquecida na representação, talvez por fazer parte do “chão” da praça ou pelo fato de o custo

elevado dos passeios turísticos não os incluir no cotidiano dos educandos. Ao questionarmos se já haviam feito o passeio de Maria Fumaça, dois alunos responderam que sim, que a escola anterior em que estudavam os levaram para um passeio e os outros dois responderam que não, o grupo continha quatro integrantes. Perguntados sobre o porquê de não representar os trilhos da locomotiva, os alunos disseram que não iria caber todos os elementos na folha, eles colocaram apenas o que para eles era o mais importante. Seus desenhos trazem elementos de suas vivências, do cotidiano.

A **Figura 2** (A e B) ilustra a igreja Senhor Bom Jesus de Matozinhos e a praça do bairro do qual ela faz parte. A **Figura 3** representa a imagem de satélite da praça representada, bem como da rua escolhida pelo grupo.



Figura 2. (a) Igreja Senhor Bom Jesus de Matozinhos; (b) Praça Senhor Bom Jesus de Matozinhos

Fonte: Acervo da autora

ESPACIALIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ILUSTRADOS PELO GRUPO 2



Figura 3. Vista aérea do local representado

Fonte: Google Maps

O Grupo 02 escolheu representar a Avenida do Contorno. A **Figura 4** ilustra o desenho elaborado por uma aluna do grupo.

Os alunos disseram que a avenida representada se localiza no município de Santa Cruz de Minas. Porém, de acordo com o *Google Maps*, a referida avenida situa-se no bairro Colônia do Marçal, pertencente a São João del-Rei. Por ser uma área conturbada e haver proximidade entre o bairro Matozinhos e a cidade de Santa Cruz de Minas, as escolas desse bairro recebem muitos alunos desta cidade. No entanto, o desenho dos alunos não representa a Avenida, mas apenas a casa de um membro do grupo (**Figura 4**).



Figura 4. Desenho da casa da aluna

Fonte: Acervo da autora

Os alunos disseram que somente a aluna que morava na referida Avenida fez o desenho. Pelo fato de essa representação não ter sido elaborada coletivamente e não representar uma rua, como solicitado na atividade, optamos por não aprofundar nas nossas análises da sequência didática, visto que não representa um lugar de vivência comum do grupo. Apesar dessa escolha, consideramos importante tecer considerações sobre a importância desse desenho para a educanda.

A casa é um símbolo que indica um forte laço de afeto, visto que a aluna que a desenhou preencheu toda a folha com a representação gráfica de seu lar (ARCHELA *et al.*, 2004). Essa expressão pode revelar uma relação topofílica, ou seja, um elo afetivo entre a pessoa e o lugar (TUAN, 1980). Os desenhos das crianças são o palco de suas encenações, no qual se constroem seu universo particular (DERDYK, 2004, p.50).

De acordo com Grubits (2003), desenhar a casa é revelar seu pertencimento ao mundo, sua representação leva em conta interações entre a natureza e a cultura, entre o inato e o adquirido, entre o indivíduo e a sociedade. Ela é o espaço que envolve a criança, o seio materno, família e universo. A casa, portanto, é símbolo de afetividade em um desenho. Quando a aluna elaborou sozinha o desenho, representou algo que, para ela, é carregado de significações.

Ao analisarmos os resultados dos dados dos demais grupos, deparamo-nos com a constatação de que, embora tenhamos pedido aos alunos que desenhassem a rua de maneira livre, o contexto dos procedimentos se deu em aulas de Cartografia. Portanto, muitos utilizaram dos conceitos científicos que estavam aprendendo, e fizeram mapas mentais das ruas com elementos cartográficos.

Conforme apresentado no capítulo 2, Vigotsky (2000) afirma que os conceitos espontâneos são construídos gradativamente, nos momentos de utilização da linguagem e das relações cotidianas. De outra forma, os conceitos científicos partem de propriedades mais complexas, de cima para baixo, sendo possível nas relações escolares. Desse modo, os conceitos espontâneos e científicos ocorrem em paralelo, afetando mutuamente o desenvolvimento do aluno.

As **Figuras 5, 6 e 7** demonstram os desenhos dos grupos que utilizaram o conhecimento que os alunos possuem do seu lugar de vivência, as suas características mais importantes e relevantes para eles. Os alunos adicionaram às suas representações gráficas conceitos científicos apreendidos nas aulas como formas geométricas, visão vertical, proporcionalidade, e no caso do desenho 5, título e legenda.



Figura 5. Desenho da Rua Manoel Fortes

Fonte: Acervo da autora

O desenho, apresentado na **Figura 5**, correspondente ao Grupo 3 e representa a Rua Manoel Fortes, localizada no bairro Santa Terezinha, adjacente ao bairro Matozinhos onde se localiza a escola. A **Figura 5** elenca de maneira clara como os alunos generalizaram a forma retangular de representação no desenho.

Esse resultado reafirma as proposições de Almeida (2001); para ela, crianças maiores (a começar aproximadamente dos 11 anos) conseguem desenhar a partir do visto de cima e até chegar a produzir uma planta baixa. Ao aprenderem as equivalentes espaciais, as crianças usam repetidas vezes a mesma forma, o que indica que desenvolveram um conceito, ao fazer generalizações e descobrir semelhanças.

[...] dois aspectos fundamentais para o ensino de mapas: a aquisição de equivalentes no desenho do espaço é longa e envolve, principalmente, a construção da perspectiva, da distância e da proporção (relações espaciais projetivas e euclidianas); é a partir dessas aquisições que se pode pensar a aprendizagem de conceitos cartográficos (ALMEIDA, 2001, p.34).

O processo de aquisição das noções cartográficas não é simples e o desenho pode ser o ponto de partida para introduzir o aluno no universo das



representações cartográficas (ALMEIDA, 2001). Nosso diálogo com os autores (vide capítulo 2) mostra que o desenho é uma linguagem passível de ser explorada pela Geografia, pois tanto desenhos quanto mapas apresentam símbolos pictóricos e não pictóricos para a representação do espaço, auxiliando as pessoas a desenvolverem um raciocínio sobre o que está sendo representado (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2012).

Na **Figura 5**, os educandos colocaram a legenda em sua parte superior e ainda embaixo de cada imóvel pertencente à rua representada. Quando questionados sobre isso, os discentes explicaram que queriam deixar claro qual imóvel correspondia ao que estava na legenda. Rabello (2015), baseado em Furth (2006), afirma ser o nome nas figuras, um recurso usado por quem acredita que apenas o desenho não dará conta de explicar o que deseja ou ainda tem medo que seja mal interpretado. Outro argumento de Furth (2006), citado pela autora, é que o desenhante pode ser uma pessoa insegura quanto às suas convicções e, para evitar situações ambíguas, reafirma, com a escrita, o que cada desenho significa.

Na análise do desenho 5, podemos observar que os alunos representaram o estabelecimento que vende doces, guloseimas, artigos para festas infantis etc., denominado de Pipocão. De acordo com os alunos, é nesse estabelecimento que compravam, diariamente, balas e chicletes, os quais são proibidos em sala de aula. Nas representações das casas, colocaram elementos de caráter frontal como escadas, portas e janelas, mas utilizaram da perspectiva de visão aérea.

O grupo atribuiu um título, indicando qual rua o desenho representa. Os elementos presentes no desenho foram representados com equilíbrio de tamanho entre si e distribuídos corretamente, conforme a orientação das construções no mundo real. Os alunos julgaram importante representar outros elementos e não a casa da colega que reside nessa rua. As análises indicam que o elemento urbano mais importante para todos do grupo foi o estabelecimento Pipocão. A aluna que mora na Rua Manoel Fortes não teve sua residência representada, que corresponde a um prédio. Os educandos destacaram que, por ser um desenho coletivo, representaram o que era mais importante para todo o grupo (o estabelecimento Pipocão) e, portanto, não houve espaço na folha para representar a moradia da colega.

Nossa próxima análise é dos dados do Grupo 04, cuja representação foi da rua Alexandre Sbampato. A **Figura 6** corresponde ao desenho elaborado por esse grupo.



Figura 6. Desenho da rua Alexandre Sbampato

Fonte: Acervo da autora

Os alunos espacializaram as construções da rua a partir da visão vertical com elementos da visão horizontal. Representaram com cores os lugares de maior significado para eles, como a casa de um dos alunos e de seu avô, bem como o Bar do Agostinho que se localiza bem perto da residência. Essa identificação é muito comum, pois, para o aluno, a sua residência é a parte mais importante da rua; ali é o lugar em que ele vive, sua casa tem uma importância maior para ele do que a casa dos vizinhos.

Os quadrados representados na **Figura 6** indicam as casas e, quando estes estão um ao lado do outro, correspondem ao mesmo quarteirão, quando se afastam, é porque há uma rua entre eles. Quando encontramos quadrados sobrepostos, indicam que aquela construção possui mais de um andar. Essas informações foram obtidas através dos diálogos com alunos. Conforme discutido

no capítulo 3, o processo de aquisição da linguagem cartográfica permeia um sistema de símbolos e envolve proporcionalidade. Quando o aluno desenha e integra os conceitos já existentes com aqueles que ele está aprendendo em sala de aula, ele está construindo o conhecimento.

Os educandos afirmaram ainda que não puderam representar todas as casas localizadas na rua, porque não haveria espaço para desenhar o final da rua que corresponde à “*rua da praia*”, a qual “*é o lugar mais bonito da rua*”. Desse modo, podemos notar que os alunos escolheram ocultar alguns elementos, tendo como referência a relação de tamanho que adotaram, para representar o elemento que para eles é importante.

“Para Vygotsky (2000), quando o indivíduo utiliza a comunicação para expressar algo, ele realiza uma seleção de informações, de dados que considera mais relevante para destacar” (RICHTER, 2010, p.167). Na Cartografia, ao elaborar um mapa, o cartógrafo também deverá representar o que é mais relevante; ele seleciona, classifica, padroniza e simplifica. Esse processo é chamado de generalização cartográfica, na qual seleciona objetos e tem em vista uma hierarquia de importância (D’ALGE; GOODCHILD, 1996).

Como já analisado em outros desenhos, a maneira rebatida de representação aparece novamente, a rua é representada na visão vertical, enquanto as casas são rebatidas. Os elementos da “*praia*” também se encontram em vista aérea, enquanto as árvores estão rebatidas. Somente o desdobramento não satisfaz o desenho da criança em demonstrar o que ela observa, ela busca outras soluções que expressem profundidade, como as angulações; por isso os rebatimentos. Dessa maneira, Almeida (2011, p.22) explicita que se têm:

[...] quatro etapas na conquista da representação tridimensional do espaço nos objetos: o ponto de vista único, a conjugação sincrética com rebatimentos, a busca de profundidade (destaque de planos diferentes, afastamentos etc.) e a angulação, que define a perspectiva convencional.

Observando o desenho, notamos que a figura geométrica quadrado foi muito utilizada no desenho, junto com a linha reta, representando a rua, a ferrovia e o rio e os contornos em V, expressos nas árvores. Meredieu (2006), apoiando-se em Arno Stern, afirma que a criança utiliza de uma “*imagem residual*”, que é a perda da forma de uma figura, incorporada em outra. Por isso, observamos inúmeros



desenhos de sóis com rosto. O desenho infantil possui diversas figuras do vocabulário infantil como círculo, quadrado, triângulo, signos em V, entre outros.

A **Figura 7** mostra o desenho elaborado pelo Grupo 05, que optou por representar a Rua Dentista Carlos Batista, localizada no bairro Matozinhos e muito próxima à escola.

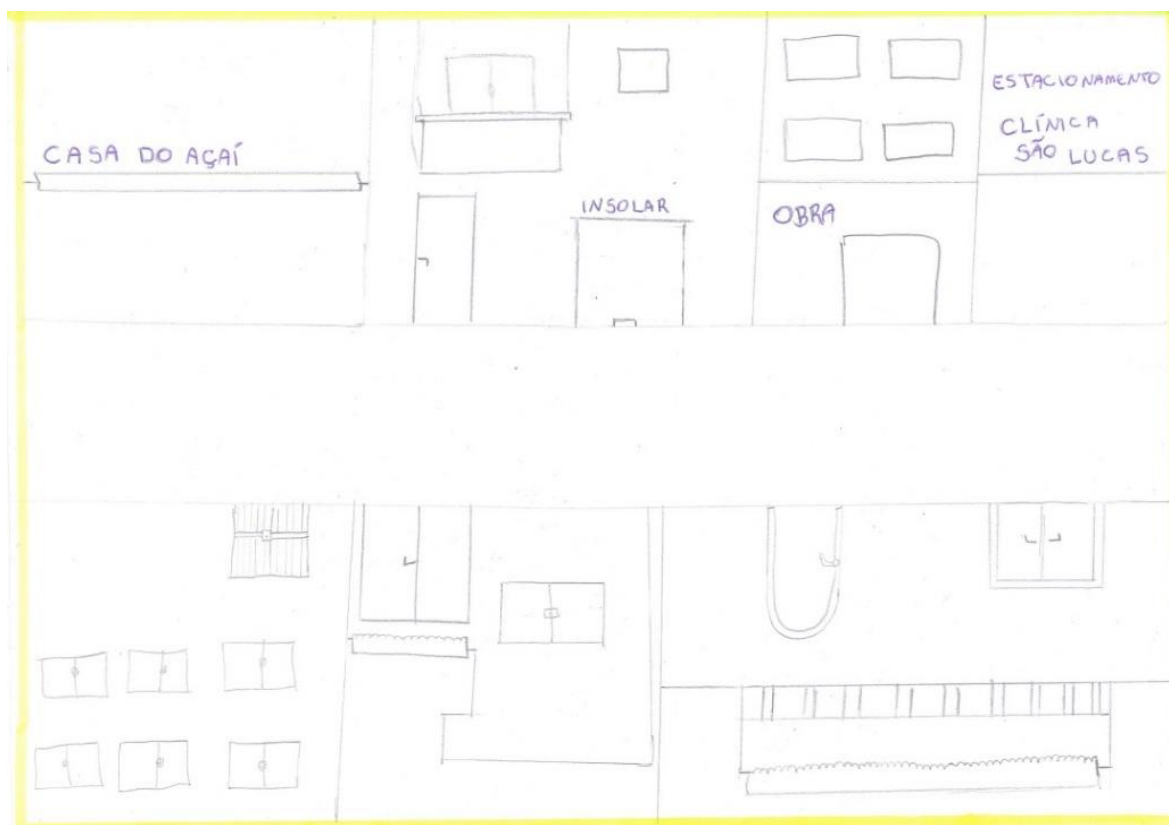


Figura 7. Desenho da Rua Manoel Fortes

Fonte: Acervo da autora

O desenho demonstra a representação dos elementos de forma rebatida, com as características frontais das construções. Baseando-nos em Luquet (1969), podemos notar que no desenho da rua, as construções encontram-se voltadas no sentido inverso ao centro do desenho, para indicar que estão, em realidade, frente a frente, rebatidos de um e de outro lado, de uma linha sobre o chão.

Os estudantes não elaboraram uma legenda formal disposta ao lado do desenho, mas colocaram símbolos em cada representação, indicando compreender que é necessário informar ao leitor quais objetos foram representados e são importantes para o grupo. Notamos que os educandos inseriram as

informações para a identificação de cada objeto representado somente de um lado da rua, lado este que corresponde aos diferentes comércios. De acordo com os alunos, julgaram importante disponibilizar o nome de cada estabelecimento comercial para o leitor. As demais representações eram de residências e, para o grupo, não era necessário nomeá-las no desenho. Dessa forma, conforme apontam Archela *et al.*, (2004) os educandos selecionaram e elegeram pontos que consideraram mais significativos para representar no papel.

A seguir analisaremos os desenhos feitos pelos idosos, bem como a interação entre eles e os alunos obtidos com a entrevista.

### **5.3. Espaço-tempo pela voz de outrem**

Quando viabilizamos a aproximação entre as diferentes gerações, torna-se mais fácil promover empatia entre os envolvidos, que leva em conta não só a cronologia, mas considera os estilos de vida, os saberes, memórias e valores do outro (CARVALHO, 2007). Por isso, seguinte à atividade dos desenhos elaborados pelos alunos, os grupos entrevistaram idosos, moradores das ruas escolhidas anteriormente. Neste tópico apresentamos os resultados e análises dos desenhos e das entrevistas com os idosos.

#### **Dados coletados pelo Grupo 01**

As respostas das entrevistas foram compartilhadas conosco por meio de áudios gravados no aplicativo WhatsApp, respostas escritas dos idosos no roteiro de entrevista que os alunos receberam (anexo 01) ou ainda a transcrição das falas dos idosos pelos próprios alunos.

O Grupo 01 entrevistou um idoso de 76 anos que mora há muitos anos na rua Engenheiro Gustavo Campos. Segundo os estudantes, eles estiveram em contato com o senhor mais de uma vez para conversar e obter o desenho. A **Figura 8** representa o desenho elaborado pelo idoso.

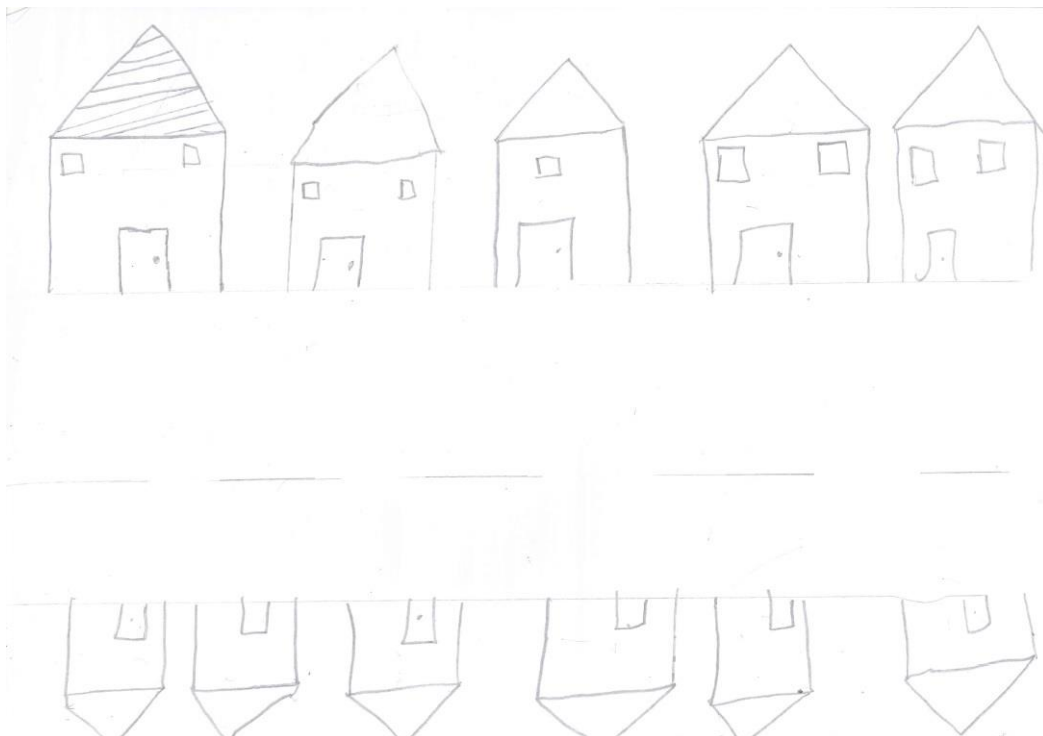


Figura 8. Desenho do Idoso representando a rua Engenheiro Gustavo Campos

Fonte: Acervo da autora

No desenho do idoso, há predominância do rebatimento dos elementos, assim como os desenhos dos educandos. Darras (1996) nos sugere que há certos automatismos na elaboração de desenhos e que o adulto possui uma memória gráfica-motora. Portanto, quando ele desenha, não ativa o pensamento visual, mas sim sua memória gráfica instituída na infância e perpetuada ao longo de sua vida adulta. Luquet (1969) afirma que a verticalidade da gravidade não é satisfeita pela verticalidade gráfica. Dessa forma, ocorre a representação por rebatimento, que está presente tanto em adultos quanto em crianças.

A casa com detalhes no telhado representa a residência do entrevistado e constatamos que é a maior no desenho. As casas seguintes a ela também são maiores quando comparadas às casas que correspondem ao outro lado da rua e somente suas vizinhas adjacentes possuem janelas. O idoso desenhou sua casa com mais detalhes, quando comparada às casas de seus vizinhos. Isso indica o valor sentimental que as pessoas expressam nos desenhos; a sua casa, o seu lugar de vivência se torna mais importante do que outras casas quaisquer.

Do mesmo modo que as crianças, o idoso desenhou o que está relacionado à sua história pessoal, o objeto que para ele tem mais valor é o representado com

maior número de detalhes, e a casa representa um dos elementos fundamentais do ser (GRUBITS, 2003).

Quando questionamos aos alunos o porquê de o senhor não ter representado a igreja, um aluno respondeu que “às vezes, é porque ele não liga muito para a igreja” (AG1, 2018). Ou seja, eles representaram a igreja, porque para eles é importante, e consideraram que não o era para o idoso. Os alunos desse grupo optaram por desenhar os elementos do bairro que são mais importantes para eles (**Figura 1**, elementos da Praça Senhor Bom Jesus de Matozinhos), enquanto o idoso desenhou a rua, visto que foi o pedido dos alunos a esse senhor.

O idoso informou ao grupo que antigamente não existiam muitas casas como existem hoje, e que grande parte do bairro Matozinhos é composta por construções recentes, mas que próximo à antiga Estação Ferroviária de Chagas Dória havia algumas construções.

Os bairros Fábricas e Matozinhos apresentaram significativo desenvolvimento urbano, ao longo do século XX, por onde a estrada de ferro margeava, tornando-se fundamental para a descentralização e crescimento da cidade<sup>7</sup>.

Sobre as alterações na cidade, para atender o idoso, o entrevistado respondeu:

*Eles querem fazer de tudo para acabar com a vida da gente, se a aposentadoria fosse digna não precisaria ter desconto de 50% pra gente de mais idade, pagar inteira não iria fazer falta pra gente, até as brigas antigamente eram resolvidas no “pescoção”, hoje em dia está tudo mais perigoso a cidade está maior e com mais violência e tem gente ainda querendo deixar que o povo use armas (IG1, 2018).*

Os saberes dos idosos são riquíssimos para as aulas de Geografia. Os temas citados pelo idoso afetam a vida de milhares de pessoas e estão presentes nas discussões atuais, como a reforma da previdência e a liberação do porte de armas para a população. Essas e outras temáticas também foram levantadas para o debate, por meio desse depoimento, como o crescimento urbano, segregação social e o aumento da violência urbana, as causas desses fenômenos, entre outros.

---

<sup>7</sup> Atualmente o bairro Matozinhos é o bairro que liga a BR-265, que leva às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (SANTOS; AGUIAR, 2016).

O tempo limitado com os alunos não nos permitiu aprofundar em todas as questões que os idosos levantavam. Não obstante, conforme as atividades iam sendo realizadas, íamos dialogando a respeito do contexto e dos significados das falas dos entrevistados. Com esse grupo, discutimos a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre a atual reforma da previdência e da cidadania do idoso. Dois alunos disseram já ter ouvido sobre, mas não saberiam explicar, os outros dois disseram que o que os idosos recebem não condiz com aquilo que precisam e que se recebessem aposentadorias condizentes com suas necessidades, seus direitos estariam garantidos. Após suas falas, os colocamos a par de discussões atuais e tramitações sobre a reforma da previdência, as quais afetarão, sobretudo, as novas gerações.

A respeito da liberação de armas de fogo, os alunos não tinham opiniões formadas quanto a essa discussão. Quando questionados sobre a violência, o grupo respondeu que seu bairro não era violento, pois, segundo os alunos, as pessoas ficavam na praça até tarde da noite e que os bairros “*mais pra frente*” e no “*porto*” é que eram perigosos. O “*porto*” ao qual se referiram é o município de Santa Cruz de Minas.

Esses alunos moram próximo à praça do bairro Matozinhos, que é a parte central do bairro e um segundo polo de comércio da cidade. A região periférica do bairro e os bairros adjacentes, segundo os alunos, vivenciam mais frequentemente a violência e a criminalidade.

O entrevistado foi questionado a respeito do êxodo rural, comparando o número de moradores da zona rural e da cidade, nos dias atuais e no passado. Ele respondeu que antes o número de pessoas que moravam no campo era muito maior. Mas, conforme o tempo foi passando, as pessoas vinham para as cidades procurar emprego e trabalhar em fábricas. De acordo com ele, atualmente, diminuiu muito o número de fábricas no município, a população cresce constantemente e não há empregos para todas as pessoas.

A partir da década de 1950, observou-se o auge da industrialização brasileira, o que alterou drasticamente a distribuição geográfica no país no tocante à situação de moradia, com um intenso movimento migratório, desse período em diante, com as pessoas saindo do campo em direção às cidades (ALCÂNTARA, 2016). A partir desse período, observou-se uma massiva industrialização no Brasil,

o que gerou um intenso êxodo rural e a fixação da maior parte dos brasileiros em cidades. O tema da industrialização brasileira faz parte do conteúdo da disciplina de Geografia no Ensino Básico e os relatos dos idosos auxiliam na abordagem do tema, na visualização das mudanças geográficas ocorridas no espaço. Introduzir assuntos sobre o local que o educando conhece e sobre o qual os mesmos podem dar suas opiniões facilita a aprendizagem. Não tivemos problemas com indisciplina durante as etapas da pesquisa. Nesses momentos de diálogo, os alunos conversavam conosco e entre si a respeito dos assuntos que iam sendo levantados.

Em relação à opinião do entrevistado, se a cidade se adequou para atender melhor os idosos, o senhor respondeu que: *“Mudou nada, para ser atendido mais rápido tem que chegar muito cedo, mas os remédios já houve uma mudança boa porque hoje nós ganhamos”* (IG1, 2018).

Outro ponto que o idoso abordou foi que antigamente tudo era arte, as obras eram feitas com materiais bons, os objetos resistiam ao tempo. Aquilo que fosse comprado esperava-se que duraria toda uma vida, agora tudo se deteriora com muita facilidade, *“as coisas vão pra frente por um lado e pra trás por outro”* (IG1, 2018).

A partir desse relato, foi possível dialogar com o grupo a respeito dos efeitos positivos e negativos da modernidade. A propagação efetiva da medicação, os avanços na medicina foram considerados ganhos. Dentre os aspectos negativos, dialogamos com os alunos acerca da busca exacerbada por lucro, com um de seus fenômenos que é a obsolescência programada, que corresponde a uma estratégia da indústria que programa e planeja o fim antecipado da vida útil de um objeto. Propositalmente, o produto dura menos, com o intuito de estimular o consumo e movimentar o mercado industrial (ROSSINI; NASPOLINI, 2017).

## **Dados coletados pelo Grupo 02**

A idosa entrevistada pelo Grupo 02 representou a Avenida do Contorno e, no momento da entrevista, tinha 72 anos de idade. A **Figura 9** indica o desenho elaborado pela idosa.



Figura 9. Desenho da Avenida do Contorno antigamente

Fonte: Acervo da autora

O desenho se difere do anteriormente analisado, pois a idosa saiu da fase inicial do desenho. Não há, nessa representação, o rebatimento sobre o chão, há uma perspectiva e uma relação de proporção entre os objetos. A casa da desenhante não se encontra em tamanho maior, ocorre um realismo que não foi encontrado no outro desenho.

A senhora informou aos alunos ser a sua casa a que está no centro do desenho e a casa da direita de uma vizinha que era muito próxima, já falecida. Ao fundo das casas, está o desenho da Serra de São José, que, segundo a entrevistada, está mais longe, mas que é muito importante para a cidade e proporciona uma paisagem muito bonita. De acordo com a idosa, a rua representada no desenho possuía caminhos que levavam às casas das pessoas, hoje é tudo asfaltado para facilitar a passagem dos carros.

Em nossa pesquisa, os alunos instigaram os idosos a fazerem desenhos das ruas no passado. Rabello (2015) afirma que, por vezes, os desenhos dos anciãos se apoiam na memória de tempos atrás, seus desenhos quase sempre mostram uma história de vida, um regresso. Ao desenharem trazem recordações à tona, ressignificam reminiscências de suas infâncias e do período da adolescência, o que é muito significativo. “O desenho é a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica” (DERDYK, 2004, p.52).

A idosa relatou que, antigamente, a cachoeira, localizada na Serra, possuía um maior volume de água e que era possível encontrar pontos em que a água minava no chão. Segundo ela, hoje em dia, tudo mudou e o que sua mãe dizia aconteceu: “*as pessoas vendem tudo, um dia até a água será vendida*” (IG2, 2018). A queda d’água hoje conta com um volume menor do que antigamente, mas, ainda assim, recebe muitos visitantes. A cachoeira em questão refere-se à Cachoeira do Bom Despacho e encontra-se no caminho da Estrada Real que passa pelo município de Santa Cruz de Minas, seguindo para o município de Tiradentes, e outros.

A Serra provê o abastecimento de água do município de Santa Cruz de Minas. Esse relato possibilitou dialogar com o grupo sobre o tema da água e seus desdobramentos. Ressaltamos o fato de ela ser um bem finito e indispensável à sobrevivência humana, sua transformação em mercadoria com o tempo, sobre a importância de preservá-la, atitudes cotidianas para não desperdiçar e sobre os setores produtivos que mais gastam água, como a indústria e a agropecuária.

Relatos como esse auxiliaram na mediação de assuntos geográficos. Demonstram como fatores de ordem global influenciam no local, o consumismo e as relações de produção que precisam utilizar dos recursos naturais para fabricar seus produtos e a consequência dessas mudanças para a natureza e a vida das pessoas.

Quando questionada se a cidade está mudando para atender aos idosos, a entrevistada disse que sim. Segundo ela, o município possui um grupo de terceira idade que é muito bom e atuante, destacando que a maioria das participantes são mulheres, muitas delas viúvas, mas que conta com alguns homens também. Em consonância com a afirmativa da idosa, retomamos Carvalho (2007) e Camarano, Kanso e Fernandes (2016) quando afirmam que há um caráter de gênero no envelhecimento da população, pois a taxa de mortalidade masculina é maior, o que acarreta em um predomínio das idosas.

De acordo com a BBC (2019), outros fatores levam as mulheres à longevidade, como fatores biológicos, ou o fato das mesmas se cuidarem mais e visitarem o médico com maior frequência. Esses são alguns dos diversos motivos que leva o grupo da terceira idade a possuir mais frequentadoras mulheres. Esses aspectos são importantes para aventar a discussão sobre conceitos como:



envelhecimento populacional e expectativa de vida. Os depoimentos de idosos podem auxiliar ainda na interpretação de pirâmides etárias, pois o que os idosos relataram aos alunos estão graficamente expressos.

De acordo com a idosa, o grupo de terceira idade promove festas, quadrilhas, viagens e todos gostam muito das atividades. A idosa informou que todas as pessoas que coordenam o grupo dedicam muito carinho e cuidado aos mais velhos.

A senhora afirmou estar vivendo mais que seus antepassados e que isso se deve ao maior aprendizado que se tem hoje e à assistência médica. Segundo ela, antigamente se vivia mais em áreas rurais e hoje na cidade. Ela argumenta que essa mudança ocorreu porque faltavam muitos recursos no meio rural, a vida na roça era mais difícil, sofrida. Para ela, se no tempo antigo houvesse a dignidade e conforto que temos nos dias de hoje, não haveria motivos para as pessoas saírem da roça, pois, além de a vida ser mais tranquila no campo, atualmente, é fácil morar na zona rural e ter acesso aos serviços da cidade.

A opinião da idosa alinha-se ao entendimento da relação campo-cidade atual, como um novo tipo de ruralidade. Em conformidade com o relato da entrevistada, o conceito entende o rural da atualidade como área que apresenta uma nova dinâmica, pois conseguiu atingir um nível de desenvolvimento social equiparado ao urbano e o desenvolvimento de atividades que antes predominavam apenas na zona urbana. Ocorreu, portanto, similaridade física, funcional e socioeconômica da zona rural aos centros urbanos, facilitado pelo uso generalizado do automóvel e pelos atuais meios de comunicação (MATOS; MADEIROS, 2011).

Os conceitos geográficos apresentados relacionam-se ao conteúdo do livro didático do 6º ano. Este trabalha o processo de transformação do espaço, a agricultura familiar e a agricultura moderna comercial, o agronegócio, as relações de consumo e a relação comercial campo-cidade. Esses temas já haviam sido abordados no início do ano letivo e um resgate foi passível de ser feito, pois a Geografia amplia a análise sobre a realidade.

### **Dados coletados pelo Grupo 03**

A idosa entrevistada estava com 67 anos de idade no momento da entrevista e desenhou a Rua Manoel Fortes antigamente. A senhora informou aos educandos

que nessa rua quase não havia casas e que a loja de doces Pipocão, que os alunos representaram, também não existia. Segundo o relato, aquela região cresceu rapidamente e essa expansão se deu principalmente nos últimos anos. A idosa afirmou ter desenhado apenas sua casa porque não havia vizinhos muito próximos. A sua vizinhança era repleta de lotes que, com o tempo, foram sendo ocupados. A **Figura 10** ilustra o desenho da casa da idosa.



Figura 10. Desenho da casa da idosa entrevistada pelo Grupo 03  
Fonte: Acervo da autora

A idosa ressaltou que, em sua casa, antigamente, havia uma pequena chaminé para o fogão à lenha, mas reformas modernizaram a cozinha e o fogão à lenha e a chaminé não existem mais. O conceito de casa para o idoso supõe um caráter multidimensional, a representação gráfica da casa apresenta a habitação, a vizinhança e a comunidade, por ser, ao mesmo tempo, um lugar afetivo, um espaço de sentimentos mútuos, costumes, significados, experiências e representações (COSTA et al., 2016; LAWRENCE, 1990; MALLETT, 2004 apud LIMA, 2011).

Há diferenças entre o desenho da idosa, que corresponde a apenas uma casa, e o da aluna, que desenhou sua residência. A jovem desenhou o que havia

de mais importante e significativo na rua para ela, sua própria casa, enquanto a senhora desenhou apenas a casa, por ser a única construção pertencente à rua na época correspondente ao desenho. Podemos observar que há uma linha de base no fundo do desenho, que indica continuação do terreno. A chaminé não é uma característica pictórica do desenho, mas um objeto real. No entanto, há sol e nuvens que remetem ao desenho infantil. Conforme aponta Darras (1996), a competência representacional da maioria dos adultos ocorre na categoria de produções infantis, tornando difícil distinguir desenhos de adultos ou de crianças.

A resposta da senhora sobre se houve melhora na expectativa de vida foi que sim. No entanto, ela afirmou que a qualidade de vida piorou devido aos alimentos industrializados e à escassez de alimentos naturais. Para a idosa:

*[...] até o clima mudou, antigamente, no inverno, ficava aquela chuva fininha por vários dias e com muito frio; hoje em dia, nem frio mais faz, o povo tá acabando com tudo, não tem árvores mais, agora é tudo casa, prédio. A vida era mais difícil, mas era mais feliz. A gente brincava na rua, hoje em dia não pode brincar mais, porque tem muito carro, violência, tanta coisa... (IG3, 2018).*

Essa idosa não foi a única a relatar as mudanças climáticas e hidrológicas, outros dois idosos entrevistados também as destacaram. Os relatos embasaram discussões, em sala, sobre conceitos geográficos, tais como mudanças climáticas, o desmatamento e características da urbanização. Especialmente, como a ampliação de áreas concretadas e asfaltadas, que levam ao aumento de eventos extremos, como chuvas muito fortes e períodos prolongados de seca.

Para a senhora, antigamente, a quantidade de pessoas na zona rural era maior, mas a facilidade da vida urbana (para se ganhar dinheiro e acesso aos recursos do dia a dia), em São João del-Rei, sempre atraiu muita gente para a cidade. Para ela, atualmente, a população idosa é maior, porque, antigamente, o número de nascimento era maior e essas crianças hoje são idosas.

Com a sua sabedoria cotidiana, a idosa informou aos alunos um dos fatores que influencia na transição demográfica atual. Corroborando com a idosa, Camarano, Kanso e Fernandes (2016, p.100) apontam para um crescimento acelerado da população idosa. “Este crescimento deverá ser resultado da alta fecundidade observada nos anos 1950 e 1960 e da redução da mortalidade em

todas as idades”. A narrativa da idosa reiterou que, antigamente, nasciam mais pessoas do que nascem hoje e como isso se reflete nas dinâmicas populacionais.

Seu relato retoma a discussão de Vygotsky (2000), pois os conceitos espontâneos são noções gerais sobre as coisas, adquiridos por meio das relações pessoais. Quando os alunos dialogam com outras pessoas, levam esses saberes para a sala de aula, auxiliando-nos a debater conteúdos curriculares de uma maneira diferente e, em conjunto com os conceitos científicos, internalizam e constroem o conhecimento.

Ademais, baseando-nos em Cavalcanti (2002), podemos afirmar que a escola lida com diferentes espaços/tempos, e a Geografia escolar é uma das mediações que possibilita encontrar e confrontar esses diferentes espaços. A escola tem por base os saberes científicos, mas possibilita o encontro de saberes cotidianos e científicos na construção da aprendizagem.

#### **Dados coletado pelo Grupo 04**

Após a análise do terceiro grupo, investigamos as informações e o desenho trazidos pelo Grupo 04. O desenho do idoso corresponde à rua Alexandre Sbampato, antigamente. No momento da entrevista, o idoso possuía 80 anos de idade.

Na entrevista, o idoso citou como eram as características da rua no passado. A residência atual do entrevistado era de seus pais e foi dividida entre os filhos. A parte do imóvel que lhe coube era um terreno, nos fundos da casa, sem construção. A paisagem representada pelo idoso no papel remete-nos à década, aproximada, de 1960. De acordo com ele, “*o morro defronte tinha somente cavalos pastando*” (IG4, 2018). Nesse lugar, só havia vinte e quatro casas, dentre elas a casa de seus pais, denominadas de casas altas. Essas casas eram assim chamadas por possuírem dois pavimentos e se encontravam umas unidas às outras. Eram distribuídas em doze casas em um quarteirão e doze casas em outro. Essas construções localizavam-se na rua que ele afirmou ser a principal naquela época, situada em frente à linha do trem. Ao observarmos o desenho do idoso, na **Figura 11**, podemos identificar a parte superior como o espaço que correspondia ao pasto,

enquanto a parte inferior “*não possuía nada além do córrego e as 24 casas construídas*” (IG4, 2018).

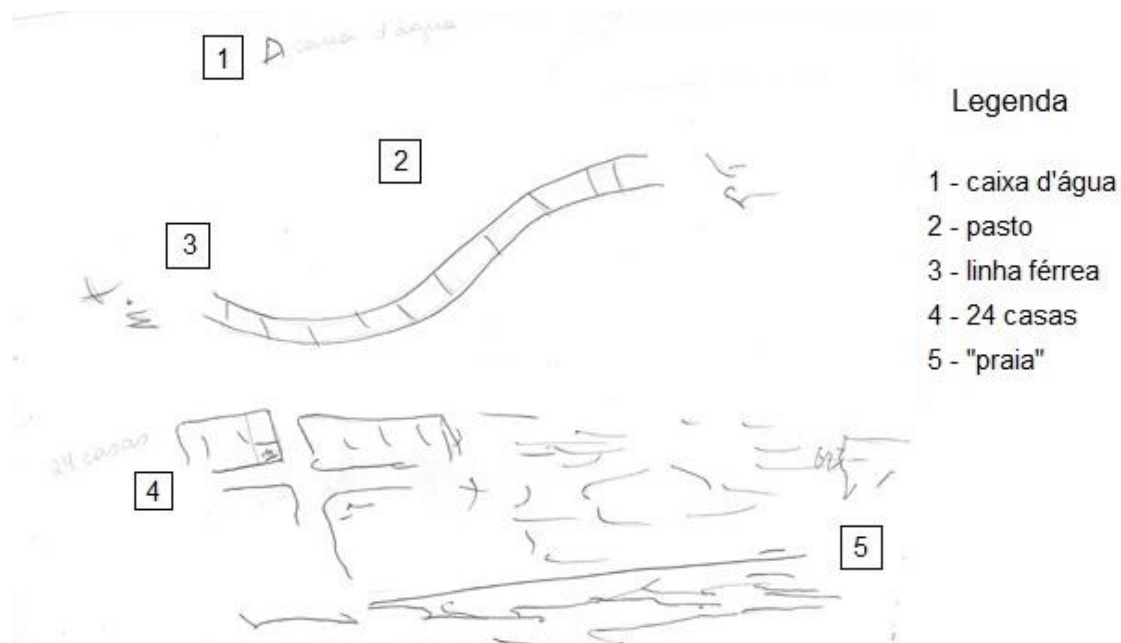


Figura 11. Desenho do idoso da rua Alexandre Sbampato

Fonte: Acervo da autora

O desenho do idoso representa uma área maior que a representada graficamente pelos alunos. O idoso desenhou além da rua, algumas quadras, o local que denominado popularmente de praia, a linha férrea, a área de pasto e uma caixa d'água.

Os alunos desse grupo afirmaram desconhecer como era o entorno da linha férrea antigamente. O aluno neto do entrevistado afirmou já ter ouvido relatos de seu avô de como era seu bairro antigamente, mas que não tinha se interessado muito, fato que se alterou com a atividade proposta, pois, com o desenho do idoso, a visualização dos elementos de antigamente se tornou mais clara. Assim, o aluno pode correlacioná-los com suas distribuições atuais. Quando perguntados sobre o que mudou com o tempo naquele local, um aluno respondeu “*tudo*”. Incentivados a comentar mais, outro aluno respondeu “*A rua da praia era mais larga, tinha menos casas, quando tem mais coisa verde é mais bonito né? Acho que essa rua devia ser mais bonita antigamente*” (AG4, 2018).

Esses diálogos facilitaram a introdução do conceito de paisagem. Os alunos compreenderam que, conforme a função da cidade muda, a paisagem também se altera. Desse modo, o novo divide espaço com o velho, somando-se e sobrepondo-se um ao outro de acordo com o tempo e as intenções dos grupos que exercem poder sobre aquele local. Conforme exposto no capítulo 2, a paisagem se torna importante, por se constituir como uma realidade atual, construída por meio do acúmulo de acontecimentos de eventos passados.

A paisagem é um importante conceito geográfico e está presente no conteúdo programático do livro didático do 6º ano. Dessa forma, dialogamos com a segunda ideia motriz proposta por Cavalcanti (2002), que se refere à geografia do aluno, pois esta dialoga com um dos objetivos deste estudo, que é o de trabalhar os conteúdos escolares de maneira criativa, questionando a realidade e que busca a interação com outros saberes. Os conteúdos, as metodologias e procedimentos precisam ser pensados desde a cultura dos alunos, levando em conta a espacialidade de seus lares, da escola e de outros lugares que possam frequentar. As pessoas constroem a Geografia em meio às suas espacialidades cotidianas de seu mundo vivido.

A seleção de conceitos básicos para estruturar conteúdos de ensino visa a organizar noções indispensáveis à compreensão do espaço geográfico. O objetivo é o desenvolvimento de modos de pensar, considerando a espacialidade das coisas, em escala local e global, pois vivemos em uma sociedade dinâmica, globalizada, repleta de conflitos sociais, que dificultam a compreensão do cidadão sobre o espaço. Com base nessa espacialidade conflituosa, Cavalcanti (2002) se preocupa com a organização dos conteúdos e conceitos geográficos. Estes possuem importantes funções, pois categorizam, quantificam o real, é a partir deles que se é possível fazer generalizações.

A narração do idoso levou os alunos a imaginarem a paisagem do seu bairro no passado, instigando-os a observar como a paisagem humanizada se expande, conforme o homem altera a natureza. A **Figura 12** demonstra as antigas “casas altas”, narradas pelo idoso e que ainda existem e dividem espaço com as novas construções do bairro.



Figura 12. “Casas altas” atualmente

Fonte: Google Maps

O idoso afirmou que o número de pessoas idosas na época que lhe alcança a memória era muito menor, mas, ainda assim, encontrávamos pessoas que viviam muito, de acordo com o entrevistado: “*meu avô morreu com 80 e muitos, e minha avó com 90 e muitos*” (IG4, 2018); ambos paternos, os avós maternos vieram da Itália e morreram jovens.

O idoso disse aos alunos que atualmente é mais fácil viver, que antigamente nem geladeira se tinha. Existia uma leiteria no bairro que fabricava gelo e as pessoas levavam uma barra de gelo para casa. De acordo com ele, o centro histórico de São João del-Rei está praticamente inalterado, enquanto os bairros se modificaram muito. Os locais onde foram representados o pasto e a caixa d’água na **Figura 11**, atualmente, possuem muitas residências.

O idoso afirmou que alguns costumes mudaram ao longo do tempo. Em sua infância, era muito comum os Oratórios Festivos. Esses eventos ocorriam em grandes espaços, oferecidos pela igreja, e se assemelham ao que hoje conhecemos como catecismo. Nesses oratórios, contavam-se histórias, havia brincadeiras, futebol e aulas similares à catequese. Aos domingos, as crianças iam para lá. Esses espaços eram administrados pelos clérigos que estudavam para se tornarem padres. O oratório que o idoso frequentava intitulava-se Oratório Festivo Dom Bosco e se localizava onde, atualmente, existe uma revendedora de carros na Avenida Leite de Castro. No bairro Tejuco havia outro oratório festivo

denominado de Oratório Festivo São Caetano. Conforme discutido no capítulo 1, as experiências intergeracionais são importantes:

Através das histórias contadas, da memória viva dos idosos, transmitem-se as vivências, as experiências, os costumes e valores de uma geração. Essas histórias são contadas envoltas de emoções, sentimentos, imaginação e valores que levam, quase sempre, à uma interação entre os contadores e os ouvintes, acarretando uma experiência intergeracional. (CARVALHO, 2007, p.61).

Em relação ao local de moradia das pessoas de antigamente, o idoso informou que havia mais pessoas morando na zona rural, mas ele sempre residiu com sua família na zona urbana, fato que lhe proporcionou observar o crescimento da cidade. Em relação às transformações na cidade para atender aos idosos, o entrevistado considera que houve melhoras, como os estabelecimentos comerciais e de serviços possuírem caixas específicos, mas ainda há demandas de melhoras, por exemplo,

*[...] o jovem resolve tudo pelo celular, a gente que já parou de estudar a muitos anos fica difícil aprender coisas novas, se a gente vai no banco é porque não sabe resolver em casa, tinha que ter mais gente para atender a gente (IG4, 2018).*

Os relatos do idoso foram debatidos com os alunos no contexto da abordagem sobre cidadania. No capítulo 1, trouxemos a afirmativa de Scortegagna e Oliveira (2010) a respeito do quanto à educação é importante promover mudanças na população. A sociedade contemporânea neoliberal, de acordo com Carvalho (2007), precisa retomar o senso de coletividade e solidariedade para ultrapassar o individualismo e a busca exacerbada por lucro. O depoimento do idoso possibilitou refletir e defender modificações estruturais na sociedade. Demonstrou que as pessoas e as instituições precisam pensar de forma mais inclusiva e realista sobre os idosos ou qualquer pessoa que necessite de alguma forma de atendimento especial.

### **Dados coletados pelo Grupo 05**

O último grupo analisado (Grupo 05) desenhou a Rua Manoel Fortes e a idosa entrevistada por esse grupo possuía 77 anos de idade. O grupo informou que nunca conversou com essa senhora antes, mas que já tinham observado que ela



ficava quase todos os dias na janela olhando o movimento das pessoas e carros na rua. De acordo com Camarano (2002), a proximidade geográfica nem sempre significa uma maior frequência de contato entre os idosos e as gerações mais novas.

Conforme havíamos dito que a entrevista poderia ser gravada se o idoso permitisse, os educandos optaram por usar aplicativo WhatsApp para gravar a conversa e compartilharam conosco a gravação.

A senhora relatou que, antigamente, não existiam muitas casas no bairro e as ruas não eram asfaltadas. Possuíam poucas residências no entorno da estação de trem, no bairro Matozinhos. Contou que a estação está desativada atualmente, mas que, durante muitos anos, ocorreu uma feira próxima a ela, aos domingos. A senhora disse ainda que a praça perto do Senai (próximo à estação) teve pouca modificação, porém do outro lado tinha apenas uma casa muito grande de uma família muito importante da cidade e tudo parecia um grande quintal, com mangueiras cujas frutas ela e outras crianças saboreavam.

A igreja antiga foi demolida e outra foi construída. A idosa afirmou que no tempo em que ela era jovem, a igreja já era muito antiga e na época acreditou ser bom a construção de uma nova igreja, moderna. Atualmente, a senhora tem consciência que a antiga igreja era um patrimônio histórico que deveria ter sido preservado, como as igrejas do Centro Histórico de São João del-Rei.

Conforme apresentado no capítulo 2, o lugar na concepção histórico-dialética coloca o local e o global enquanto única interface, o lugar não acaba em si mesmo, mas sim como uma escala do mundo capitalista (SALVADOR, 2012). Desse modo, deparamo-nos com a realidade global, em contraponto às particularidades características dos lugares, remetendo-nos à relação que os lugares mantêm com o mundo. Temos, por um lado, as especificidades dos lugares que estão sempre em constante disputa com as forças hegemônicas e servem como base de resistência, e, por outro, as tendências globais que influenciam o local. Esse foi o caso da demolição da igreja, que a partir de um discurso dominante de modernidade, grande parte da comunidade apoiou a demolição da igreja do bairro Matozinhos, incluindo a idosa entrevistada.

Quando os alunos perguntaram se ela achava que estava vivendo mais que seus antepassados, a resposta foi positiva, pois a mãe da entrevistada tinha apenas 12 anos quando ficou órfã de mãe. A idosa relatou que:

*[...] o número de idosos era muito menor e muito mais escondido, os velhos eram escondidos, eles não saiam de casa, dificilmente saiam de casa, tinham mais dificuldades e também não se sentiam à vontade em sair, o velho era discriminado mesmo. Chegou na velhice tinha que tratar de ir pro cemitério o mais rápido possível (IG5, 2018).*

Conforme dialogado com Rauth e Ligia Py (2016), anteriormente à promulgação da política nacional do idoso, esse grupo, além de ser considerado invisível, tinha sua cidadania esquecida, rodeado por preconceitos e discriminação.

Em relação ao aumento do número de idosos, a resposta da idosa foi que, primeiramente, se deve ao desenvolvimento da indústria farmacêutica, pois muitas pessoas morriam de “causa indefinida”. E segundo ela, porque doenças como diabetes também matavam muito. Ela, inclusive, afirmou ser diabética e viver muito bem com isso. A idosa afirmou lembrar-se do início dos tratamentos com penicilina, informando aos alunos do que se tratava tal remédio. Citou outros fatores que levam as pessoas a viver mais, como com relação à higiene, que segundo ela, era precária nas ruas antigamente. Ainda sobre a higienização, exemplificou com a pasteurização do leite, que antes o leite era vendido em carrocinhas na praça, e que não existia prazo de validade para esse ou outros produtos.

O depoimento da idosa remete-nos ao capítulo 1, quando Carvalho (2007) afirma que, no Brasil, a mudança demográfica populacional inicia-se na década de 1940, em função principalmente do advento dos antibióticos e melhora na higienização como o saneamento básico.

A respeito das pessoas morarem na zona rural ou na cidade, a idosa respondeu que antigamente moravam mais na zona rural, hoje em dia moram mais na cidade. De acordo com ela, “ninguém quer saber de roça mais não, as pessoas querem civilização” (IG5, 2018). Essas respostas nos ajudaram nos momentos de mediação, introduzindo assuntos como êxodo rural, globalização, modernização, entre outros.

Quando perguntada se a cidade mudou para atender melhor os idosos, a senhora disse não saber responder, que ela não tem do que reclamar, que recebe atendimento de qualidade. Pois, “as mocinhas do posto são muito boazinhas, elas

vêm toda semana aqui em casa e até médico já veio aqui em casa também” (IG5, 2018). Em relação à infraestrutura, a idosa citou a precariedade dos pontos de ônibus, a maioria não tem abrigo, o fluxo imenso de carros na cidade, os quais intimidam quem se locomove mais vagorosamente, e os motoristas sem paciência. Em relação ao desrespeito, a senhora respondeu que já sofreu ou observou, porém não comentou.

Através da análise do desenho da idosa, na **Figura 13**, podemos constatar como a senhora generalizou o desenho da sua casa e como o mesmo possui traços infantis. A casa com detalhes no telhado, com portas e janelas representa a casa da entrevistada, a casa simples indica a casa que era mais próxima a sua antigamente.

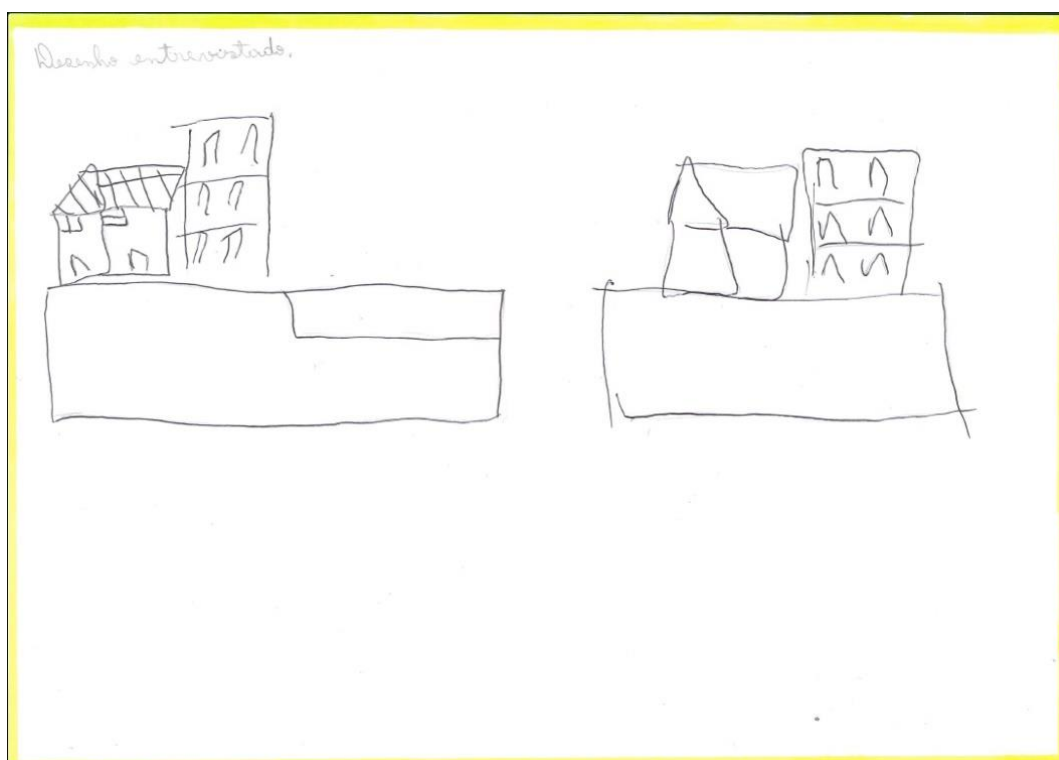


Figura 13. Desenho da idosa do Grupo 05

Fonte: acervo da autora

De acordo com Almeida (2011), as figuras representadas no plano bidimensional mantêm um ponto de vista único. Quando se trata de casas são vistas de perfil, pois somente o desenho frontal não se faz suficiente para mostrar os detalhes laterais, como janelas e portas. Na intenção de resolver esse problema,

a autora afirma que as crianças fazem a justaposição, da parte da frente e do lado da casa, sendo uma das principais características dos desenhos infantis. Percebemos que não apenas as crianças possuem essas características na maneira de desenhar, mas muitos adultos também as apresentam. Nossas análises vêm ao encontro das discussões de Luquet (1969), sobre o realismo intelectual, e Darras (1998), sobre os iconotipos.

Quando a criança é pequena (até os quatro anos de idade), ocorre o realismo intelectual, em que o desenho deve conter os elementos reais, mesmo que invisíveis. A partir desse momento, ela se aproxima do realismo visual que se aproxima do período adulto. A partir de então:

[..] só a habilidade técnica desenvolvida por uma cultura especial estabelece, nesse ponto de vista, diferenças entre os indivíduos, **e muitos adultos não serão capazes em toda a sua vida de desenhar sensivelmente melhor que crianças de 10 ou 12 anos** (LUQUET, 1969, p. 212).

Ao destacar o exposto por Luquet (1969), reafirmamos o proposto no capítulo 3: quando começamos a utilizar da linguagem escrita na escola, menosprezamos o aprimoramento da linguagem gráfica e, por conseguinte, há o desestímulo de outras formas de expressão. Alinhando-nos novamente a Darras (1998), entendemos que o desenho correspondente à **Figura 13** caracteriza-se por um iconotipo, pois é um desenho generalizante do elemento casa.

Quando a idosa é desafiada a desenhar a rua, ela desenha apenas as casas de maneira imatura, quase automática. Duarte (2004), que analisou mais profundamente a proposta de Darras, afirma que esse tipo de representação se torna um vocabulário, tanto entre crianças quanto entre adultos. É um tipo de resposta mental rápida que, embora de maneira infantil, comunica-se eficazmente. A autora argumenta que isso se deve à falta de estímulo para as pessoas desenvolverem habilidades de desenhar. Portanto, os esquemas gráficos de comunicação que a pessoa tiver na infância, permanecerá ao longo de toda vida.

As crianças relataram que a casa da idosa se encontrava a certa distância de outras casas e que havia um caminho entre sua casa e a casa mais próxima. No desenho, os retângulos abaixo das casas representam as quadras nas quais as casas estavam inseridas. Porém, de acordo com os alunos, as quadras não eram delimitadas exatamente como são hoje, havendo muitos lotes sem construção.

#### 5.4. Mapeamento a partir da imagem de satélite e dos relatos dos idosos

A espacialização é o valor atribuído à cada fração da paisagem pela vida – que metamorfoseia a paisagem em espaço. A espacialização é algo mutável e circunstancial. O espaço é a paisagem acrescida da vida que nela existe e a “espacialidade encontra-se como um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade sobre um determinado arranjo espacial” (SANTOS, 2007, p. 26).

Após a produção de dados com a entrevista e os desenhos, os grupos participaram da atividade com imagens de satélite. Muitos alunos alegaram já terem tido contato com uma imagem nesse formato, mas não do seu bairro. Disseram desconhecer diversos elementos presentes na imagem e mostraram diversos pontos de referência que era possível identificar na mesma. Conceitos como lugar, paisagem, território foram discutidos a partir das imagens, e também foram abordadas questões como orientação, representação, além de uma atividade de escala.

Essa etapa da sequência didática está em consonância com os conteúdos procedimentais e valorativos. Pois esses conteúdos pretendem ir além dos aspectos cognitivos, constituindo a formação humana em um amplo sentido. Para isso, é necessário além da construção de conceitos, o desenvolvimento de capacidades e habilidades:

Os conteúdos procedimentais, em Geografia, dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico [...] **Entre os conteúdos procedimentais da Geografia escolar, cabe destacar a cartografia** (CAVALCANTI, 2002, p.38, grifo nosso).

A Cartografia é importante no ensino geográfico, por representar análises, sínteses, leituras de fatos, fenômenos e suas espacializações.



Figura 14. Atividade com a imagem de satélite no refeitório

Fonte: Acervo da autora

Após esse momento de diálogo e reflexão sobre os desenhos e os relatos dos idosos, os grupos receberam imagens de satélite coloridas da rua e de algumas quadras no entorno; distribuímos também imagens em preto e branco que serviram de rascunho e apoio para a atividade seguinte, que correspondia à espacialização: essa atividade é representada pela **Figura 14**.

### **Grupo 01**

Quando o Grupo 01 explicou que o desenho não correspondia à rua, mas sim à praça, os mapas em branco já haviam sido elaborados. Assim, pedimos a eles que espacializassem em um mapa, de acordo com o desenho do idoso, que correspondia corretamente à rua. Em outro mapa, solicitamos que colocassem os elementos atuais, que poderiam ser identificados na imagem de satélite. Depois, levamos para eles a imagem ampliada do bairro que cobria além da rua representada pelo idoso, incluindo a praça e os elementos que os alunos desenharam.

A **Figura 15** ilustra a imagem de satélite que foi cedida a esse grupo para auxiliar na espacialização.



Figura 15. Praça Senhor Bom Jesus de Matozinhos

Fonte: Google Earth

A partir da imagem de satélite, os grupos deveriam dizer a orientação da rua. Esse e outros grupos apresentaram dificuldades na localização e na atividade envolvendo escala. No entanto, a atividade foi feita no pátio; assim, ao interagirem entre si, os grupos que compreenderam primeiro o objetivo da atividade, ajudaram os demais.

A análise da **Figura 16** indica dificuldades dos educandos do grupo 01 em compreender a relação de conjunto e vista aérea. Para esses alunos, cada quarteirão representaria uma casa. Onde legendaram como casa do dono, representada pela cor laranja, refere-se ao local onde os alunos disseram que o entrevistado reside. Podemos perceber que esse grupo teve dificuldade na compreensão dos “sistemas de signos”. Pois conforme apontou Almeida e Passini (2008) ao compreender o mapa, o aluno passa por uma mudança qualitativa para pensar o espaço (Vide capítulo 3).



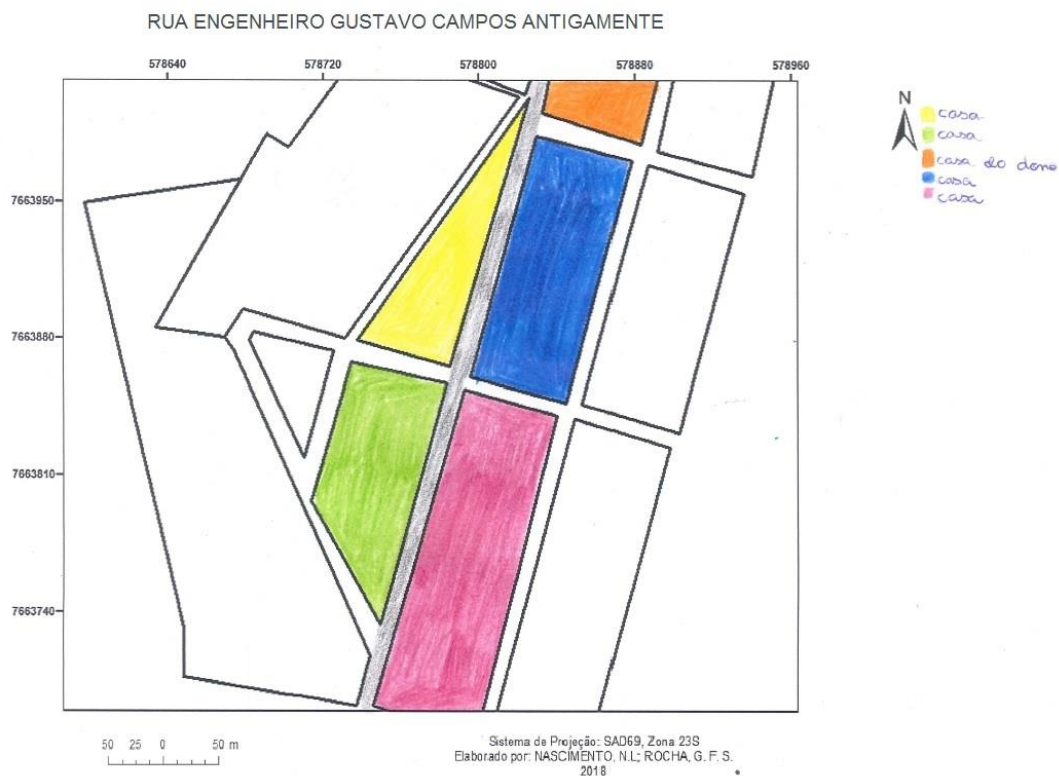


Figura 16. Representação da rua Engenheiro Gustavo campos antigamente

Fonte: Acervo da autora

Esse grupo, inicialmente, apresentou dificuldades em identificar a orientação da rua, mas, por fim, compreendeu. No início, afirmou ser a orientação da sua rua de norte a sul, e finalizou dizendo corretamente ser de nordeste (NE) para Sudoeste (SO).

O mapa entregue pelos alunos correspondente a antigamente, conforme a **Figura 17**, continha dois quarteirões representados como se correspondessem às casas, indicados pelas cores azul e laranja. Com o auxílio da imagem de satélite e do desenho do idoso, que correspondia a apenas casas, foi explicado novamente o conceito de visão vertical e horizontal, conjunto, e mais um tempo foi dado aos alunos, para que terminassem as atividades. O grupo entregou com o acréscimo das cores verde, rosa e cinza, representando outros elementos, mas demonstraram continuar sem compreender a relação de conjunto, pois novamente espacializaram como se cada quarteirão correspondesse a uma construção, mesmo possuindo a imagem de satélite como apoio e a explicação sobre a leitura da imagem. A casa em que o aluno do grupo morava também não foi representada.



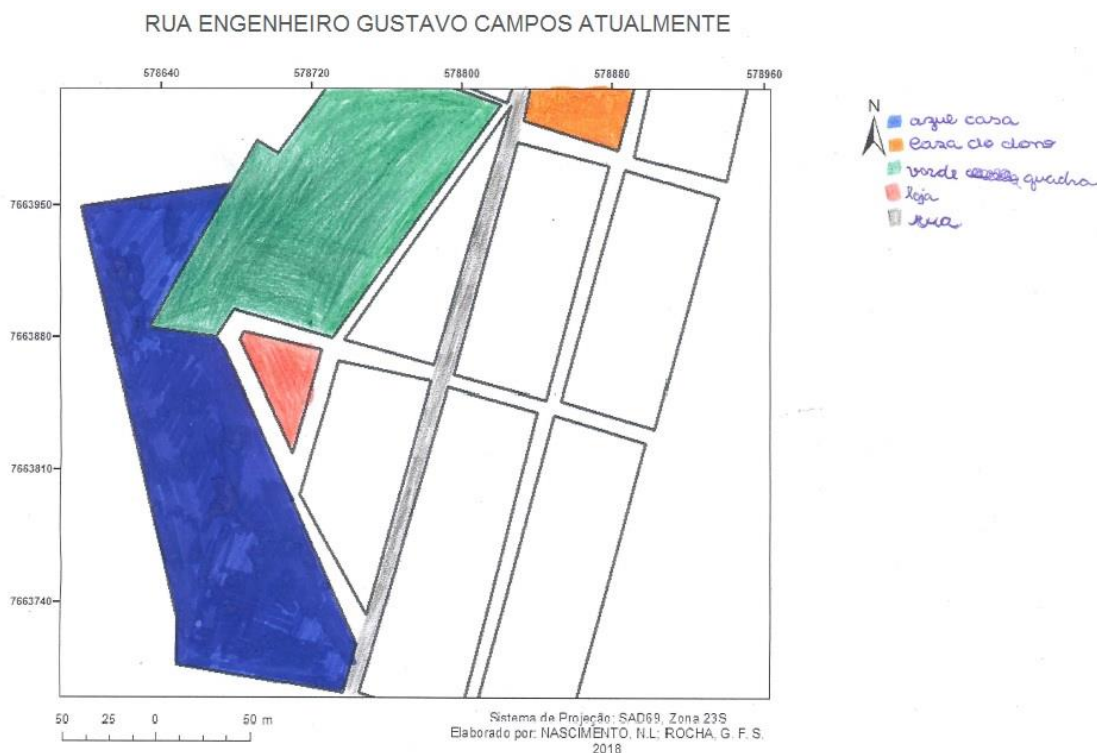


Figura 17. Espacialização da rua Engenheiro Gustavo Campos atualmente

Fonte: Acervo da autora

Esse grupo demonstrou dificuldade na aprendizagem da linguagem cartográfica e seriam necessários mais encontros para auxiliá-los na compreensão. Sampaio (2006) afirma que muitos alunos apresentam extremas dificuldades quando se tem o primeiro contato com a Cartografia, quando se relaciona à matemática ou ainda há insuficiência da carga horária.

O trabalho com desenhos e croquis auxilia o aluno na construção da educação geográfica. Entretanto, acreditamos que essa temática necessitava de mais tempo, para que todas as dúvidas, de todos os grupos, pudessem ser sanadas.

A aprendizagem é o resultado de uma série de fatores que se somam entre si, como o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, os aspectos afetivos, sociais e mentais de cada um. O aprender depende do tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico (SILVA, 2009). De acordo com Mahumane Júnior (2017), cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem próprio, o que deve ser respeitado sempre que possível.

Para além do conteúdo cartográfico, outros resultados foram satisfatórios com o presente grupo, como o fato da aproximação dos educandos junto ao idoso; a reflexão de como era seu bairro antigamente; o trabalho em grupo, pois foi em conjunto que os alunos elegeram os elementos do bairro que representariam; a constatação da compreensão do grupo em assuntos como relação campo-cidade, dinâmica populacional, os conceitos de lugar e paisagem. Essa constatação foi feita em diálogo junto aos alunos, quando o referido grupo participou ativamente e explicitou o que aprendeu com o contato com o idoso.

O grupo demonstrou ainda compreender simbologia, pois utilizou corretamente a legenda para expressar o significado das cores.

## Grupo 02

O Grupo 02 não apresentou dificuldades para identificar a direção da rua. Segundo eles, corresponde a NO-SE. Fizeram a atividade de escala, informando as escalas no real e no mapa entre a casa da aluna e a casa da entrevistada. No entanto, os alunos desse grupo apresentaram dificuldades nas atividades envolvendo cálculos. O mapa desse grupo é representado pela **Figura 18**.

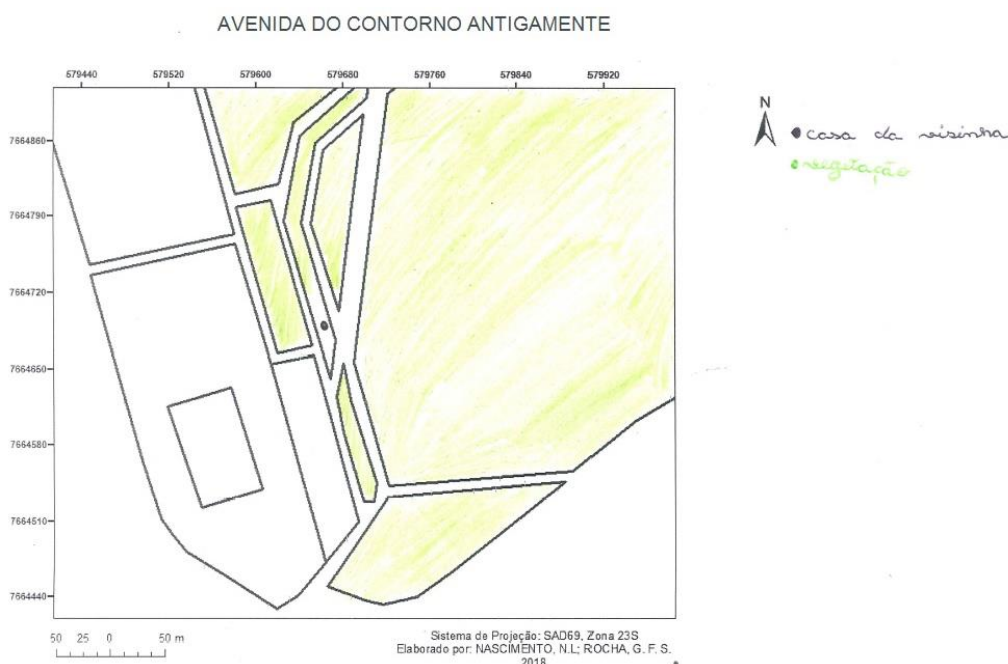


Figura 18. Espacialização da casa do idoso na Avenida do Contorno antigamente

Fonte: Acervo da autora

Na espacialização da Avenida do Contorno, antigamente os alunos representaram apenas a casa da entrevistada no mapa e a vegetação. As casas no entorno e a casa da vizinha, já falecida, citada anteriormente, não foram representadas. Quando interrogados sobre a ausência de tais elementos no mapa, como a casa da vizinha citada pela idosa, os alunos disseram que ainda iriam colocar. Perguntamos se eles estavam com dúvidas e precisavam de ajuda, os estudantes disseram que não, que compreenderam a visão vertical e iriam terminar a atividade.

Nessa etapa dos procedimentos, os alunos receberam dois mapas contendo os contornos da rua e das quadras ao entorno, a imagem de satélite colorida e uma preto e branco, para servir de rascunho à atividade. O grupo em questão utilizou da imagem preto e branco para representar a Avenida do Contorno atualmente.

Na intenção de representar o momento atual, os alunos utilizaram do ponto para referir-se à casa da aluna e à casa da entrevistada e de algumas cores para representar a quadra que se localiza próximo às residências e algumas vegetações. Os demais elementos, como casas, possíveis comércios, solos expostos, entre outros, não foram representados.

Oralmente, e com a imagem de satélite em mãos, os alunos apontaram algumas residências de conhecidos, pediram mais um tempo para terminar a atividade e disseram que passariam a limpo no mapa em branco que continha apenas as quadras. Entretanto, ao final do momento cedido, os alunos não haviam feito o restante da espacialização, representada na **Figura 19**.

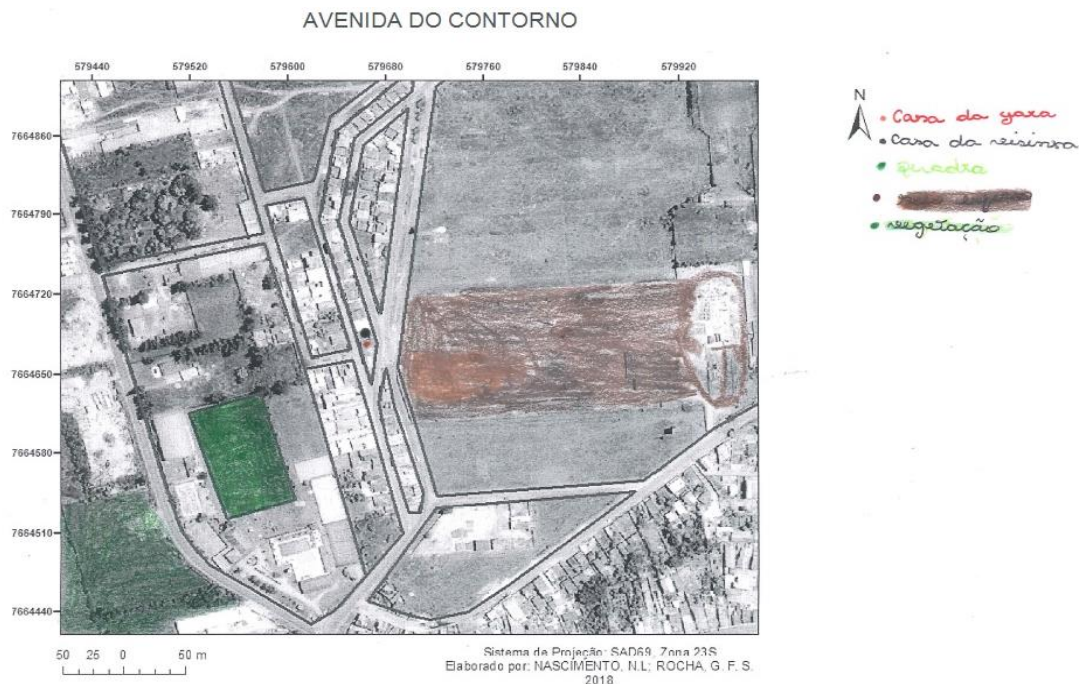


Figura 19. Espacialização da Avenida do Contorno atualmente  
 Fonte: Acervo da autora

### Grupo 03

O terceiro grupo espacializou a Rua Manoel Fortes e, com auxílio da imagem de satélite, afirmaram que a rua se encontra no sentido NO – SE, e escolheram para fazer a atividade com escala do estabelecimento Pipocão até o prédio da aluna.

A partir da imagem de satélite, um aluno do grupo relatou que *“não sabia que tinha um córrego perto da minha casa”* (AG3, 2018). O córrego em questão localiza-se a sudoeste da imagem, e os demais alunos acharam graça de o colega desconhecer o córrego que, para eles, é algo corriqueiro em seu cotidiano.

De acordo com Pontuschka (2007), esse tipo de prática educativa auxilia no exercício da construção do conhecimento, ultrapassa o livro didático e busca trabalhar a realidade local do educando, despertando-os para a realização de leituras críticas da realidade e pensamento de intervenções para o exercício da cidadania.

Instigados a discorrerem mais sobre o assunto, os alunos disseram que o córrego não é muito grande e que nunca nadaram nele, pois, além de ser perigoso,

é muito sujo. Quando questionados se eles já nadaram em algum outro córrego de São João del-Rei, os alunos responderam que sim, mas que “*só onde não tem muita casa que dá pra entrar, tem que ser longe*” (A2G3, 2018).

O município de São João del-Rei é recortado por diversas bacias, como Bacia do Córrego do Júlio; Bacia do Ribeirão Água Limpa; Bacia do Rio São Francisco Xavier e Bacia do Córrego do Lenheiro (ROMUALDO *et al.*, 2016). A bacia que corta o bairro Matozinhos e aparece na delimitação das quadras desse grupo corresponde à Bacia do Água Limpa. Embora esse trecho conte com um volume de água baixo, é uma bacia importante para a região e recebe diversos afluentes, como o Córrego do Lenheiro, que atravessa a cidade.

A expansão urbana de São João Del-Rei para áreas de risco constitui um processo histórico, iniciado com a instalação do núcleo urbano na planície de inundação do córrego do Lenheiro (bacia do Água-Limpa) e expandindo, sobretudo, pelas vertentes de cobertura pedológica suscetíveis à processos erosivos e áreas de planície de inundação (PÔSSA; VENTORINI, 2014).

Em diversos pontos da cidade de São João del-Rei, os esgotos das casas são lançados diretamente nos rios, sem nenhum tipo de tratamento, acarretando em enchentes e inundações na cidade. Quando questionados se em suas casas já havia entrado água, os alunos afirmaram que não, que “*é mais pra baixo que o rio invade as casas*”. O “*mais pra baixo*” que os alunos se referem corresponde ao bairro Nossa Senhora de Fátima, bairro adjacente ao bairro Matozinhos, no qual a Escola se localiza, e que sofre com alagamentos e enchentes todos os anos.

O aluno que afirmou desconhecer o rio disse que sabe que a cidade possui muitos rios, como o que corta o centro da cidade. Segundo o aluno, ele não é uma pessoa que sai muito de casa, então não conhece muitos vizinhos e não anda muito pelo bairro.

A **Figura 20** representa a espacialização dos alunos, que corresponde à rua Manoel Fortes antigamente. Os alunos representaram apenas a casa da entrevistada e o entorno como contendo apenas vegetação, em acordo com o desenho da idosa.

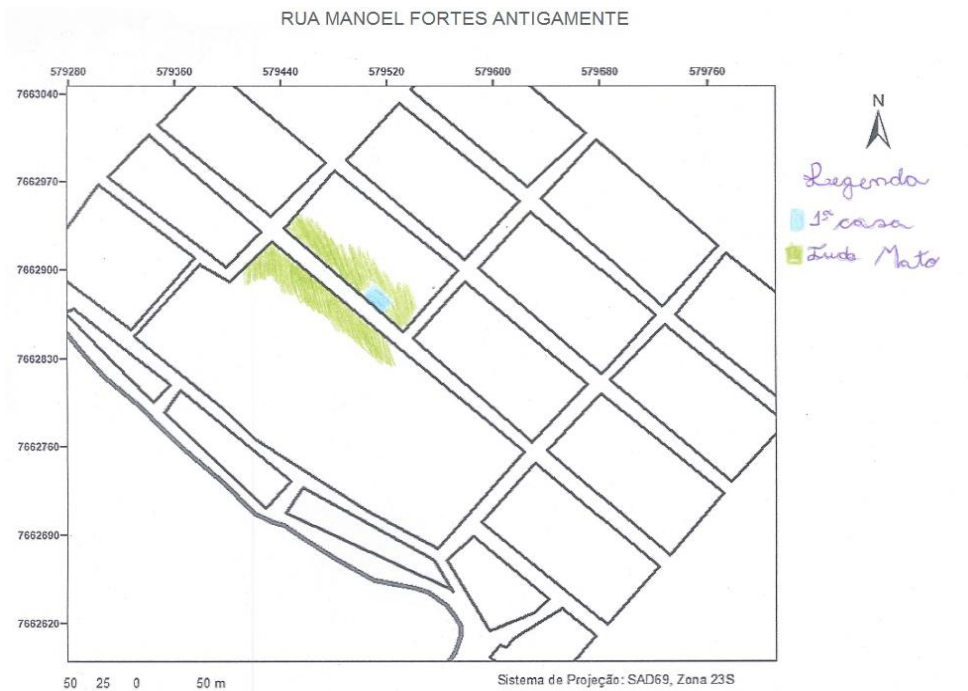


Figura 20. Espacialização dos elementos antigos da Rua Manoel Fortes  
 Fonte: Acervo da autora

Quando perguntados sobre o porquê de o mapa conter apenas dois elementos, os discentes argumentaram que se ativeram somente ao que havia na rua antigamente. E quando questionados sobre haverem colorido apenas aquela quadra, os educandos responderam que era somente naquela rua que morava a entrevistada.

Tanto na espacialização de antigamente quanto na de atualmente – representada na **Figura 21**, os alunos espacializaram apenas os elementos que estavam nos desenhos e não utilizaram a imagem de satélite como apoio, pois, conforme podemos notar, o rio que aparece no mapa das **Figuras 20 e 21** não foi representado e apontado na legenda, bem como o prédio da colega que não contava no desenho, elementos estes presentes na imagem de satélite. Além disso, uma igreja evangélica, que os alunos disseram se localizar próximo ao Pipocão, também não foi representada. Assim como no desenho, eles espacializaram o que para eles era mais importante.



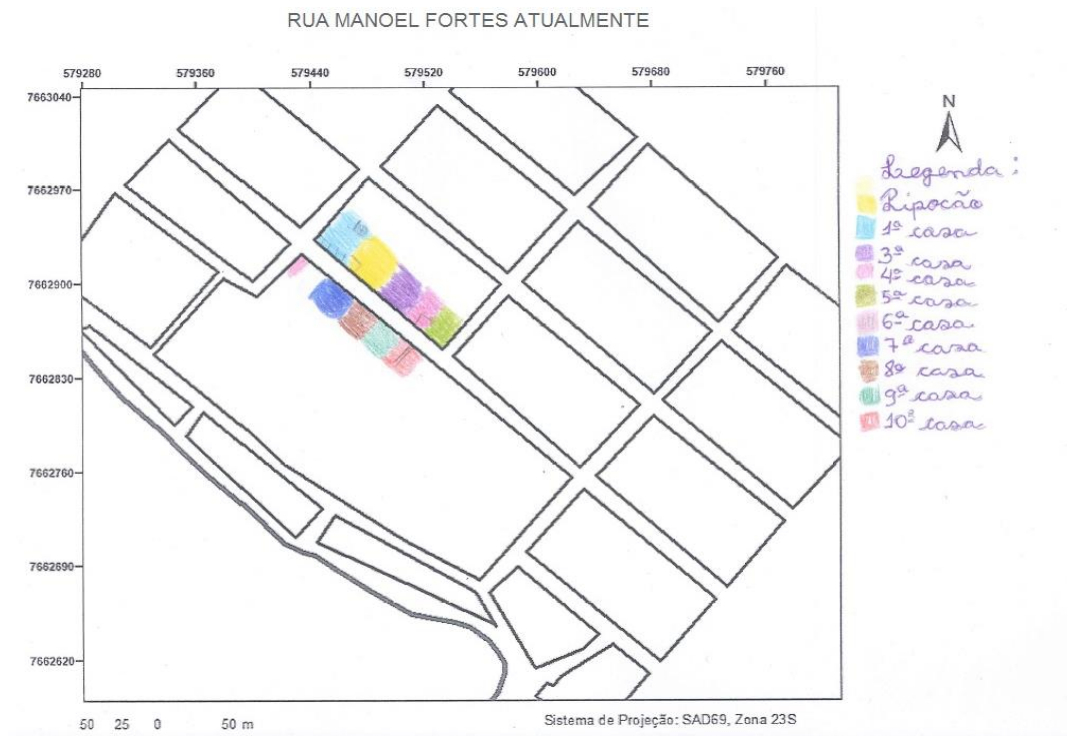


Figura 21. Espacialização dos elementos atuais da Rua Manoel Fortes

Fonte: Acervo da autora

A delimitação auxiliou os educandos a identificar a referida rua da atividade. Após a identificação, eles utilizaram da variável visual cor. Nas variáveis de separação, são utilizadas normalmente cor e forma. Essas variáveis permitem a apreensão da diversidade visual (FONSECA; OLIVA, 2013). Constatamos que o grupo não escreveu o nome de cada elemento dentro do mapa, apenas fez a relação correta das cores na legenda. Isso indica que o diálogo posterior à atividade dos desenhos resultou na compreensão da função da legenda, por parte dos educandos.

#### Grupo 04

No momento das atividades com a imagem de satélite, o grupo 04 informou que a rua corresponde à direção NO-SE. Além disso, como a casa do entrevistado é a mesma de um dos alunos, eles elegeram a linha férrea para fazer a atividade de escala. Esse grupo não demonstrou dificuldades durante o momento de realização das atividades e foi um dos grupos que auxiliaram os demais com os cálculos.

A **Figura 22** representa a espacialização dos alunos, que escolheram a rua Alexandre Sbampato, a partir da entrevista com o idoso e o auxílio da imagem de satélite. Inicialmente, ao observarem o traçado das ruas na imagem, os estudantes apresentaram dificuldade para identificar aquela imagem como foto aérea da respectiva rua. Ao passo que a imagem foi analisada e os elementos presentes na mesma foram identificados, como a linha férrea, por exemplo, os alunos puderam fazer a correlação.

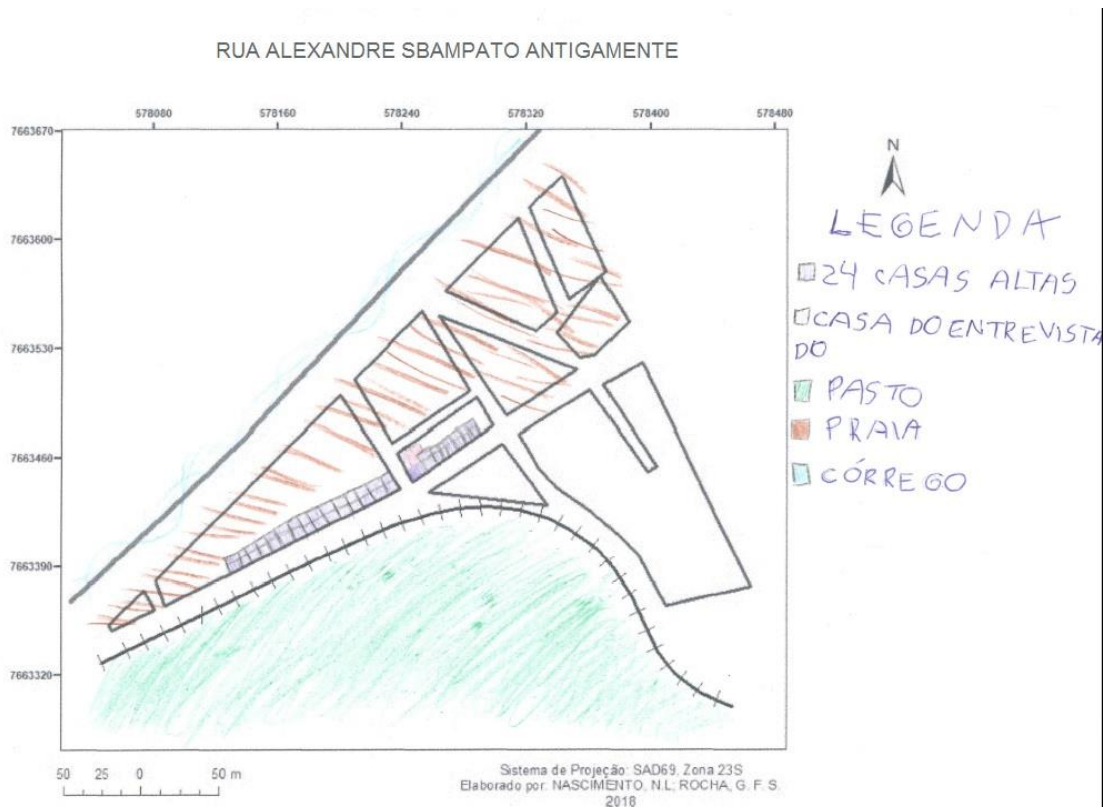


Figura 22. Espacialização da Rua Alexandre Sbampato antigamente

Fonte: Acervo da autora

A **Figura 22** ilustra o mapa com as áreas descritas pelo idoso, como a pastagem, o córrego e a zona que o mesmo chamou de “praia”, adjetivação utilizada até os dias de hoje para referir-se à rua do córrego.

Os alunos demonstraram ter compreendido a relação da visão vertical para a espacialização. Os riscos feitos com a cor marrom, identificada na legenda como “praia”, representam a área em que, antigamente, não havia delimitação de ruas, sendo apenas a margem do córrego.

Os alunos colocaram corretamente a área onde o idoso informou haver pasto antigamente, mas não representaram a caixa d’água. Quando questionados, os



discentes afirmaram que esqueceram de colocar esse elemento e nos informaram que a caixa d'água representada no desenho do idoso está no bairro até hoje.

A espacialização da Rua Alexandre Sbampato, atualmente, representada na **Figura 23**, encontra-se bastante satisfatória quando comparada à imagem de satélite. Os elementos foram representados respeitando as proporcionalidades; os estabelecimentos e casas com tamanhos similares, a ponte e a rodoviária, que são construções maiores, também tiveram representações proporcionais.

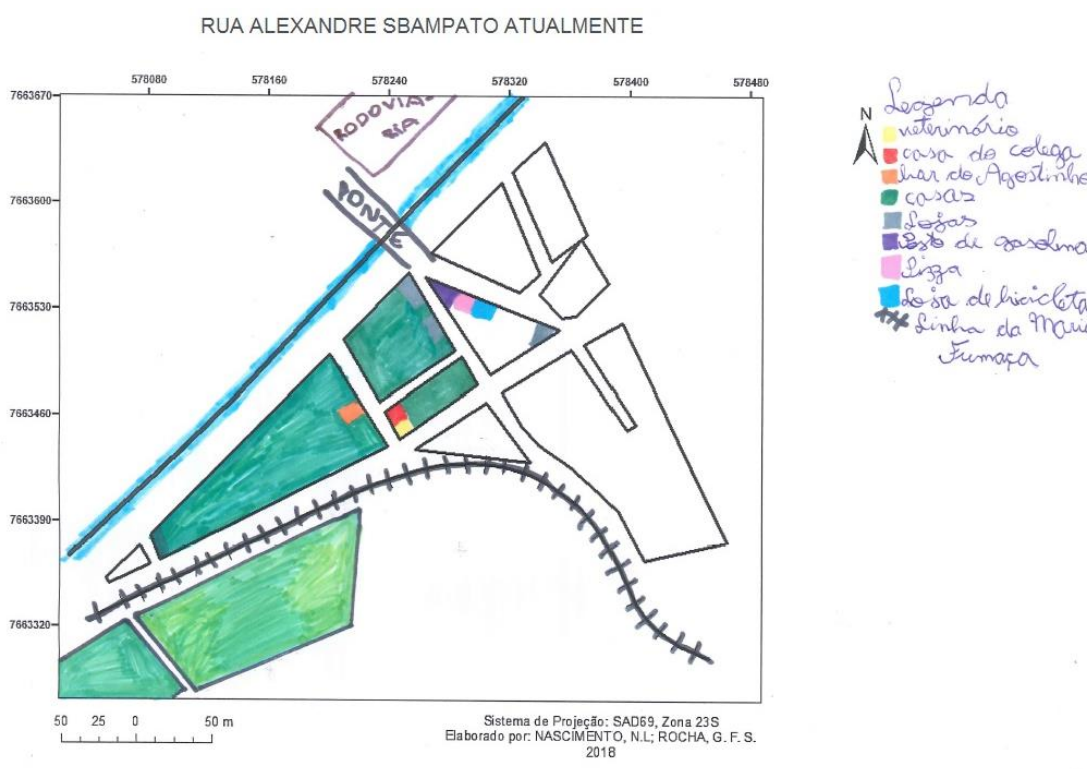


Figura 23. Espacialização da Rua Alexandre Sbampato atualmente

Fonte: Acervo da autora

Podemos notar a generalização que os alunos fizeram das casas; eles só destacaram a casa do aluno, todas as outras foram representadas com a cor verde escura. Quando perguntamos por que eles só destacaram uma casa e os comércios, sendo que na imagem de satélite podemos notar a diferenciação das residências, os alunos disseram que era só olhar na legenda para saber que tudo aquilo era casa, não precisava mostrar uma por uma. Constata-se uma semelhança desse grupo com o Grupo 05, que representou a Rua Dentista Carlos Batista, pois esse grupo, no seu desenho, especificou apenas os comércios e não nomeou as representações que correspondiam às casas.

Uma diferença que podemos notar nas espacializações que representam a rua Alexandre Sbampato antigamente e atualmente é a rodoviária da cidade. Hoje em dia, ela se localiza próxima à rua em questão; porém, até o início da década de 1980, a rodoviária se localizava no centro de São João del-Rei. Mesmo esse elemento não estando presente no desenho dos alunos, eles o representaram no mapa. Eles afirmaram que muitas pessoas transitam pela rodoviária todos os dias, com muitos ônibus intermunicipais. Para eles, a rodoviária da cidade é um elemento importante, enquanto a caixa d'água não.

Esse contexto ilustrou nossa conversa com os alunos acerca das intencionalidades na construção de um mapa. Utilizamos dos elementos espacializados por eles para abordar como os mapas podem dar ênfase a um elemento em detrimento de outros. No caso dos alunos, eles representaram os elementos que para eles são mais simbólicos, que fazem parte do seu dia a dia. Já para os cartógrafos profissionais esse ocultamento de elementos ocorre de maneira racional, guiando a leitura do mapa para o leitor, de acordo com suas intencionalidades.

## **Grupo 05**

Visando a comparar a imagem de satélite e os desenhos dos alunos, o Grupo 05 foi questionado se pretendia desenhar a rua como se fosse vista de cima, e a resposta foi positiva. Entretanto, quando apontamos que, na imagem de satélite, a vista aérea não compreendia portas e janelas, elementos presentes nos desenhos, a resposta de uma aluna do grupo foi: *“Eu falei com meu grupo que era importante colocar os detalhes das casas porque eu sempre vejo eles, porque eu queria fazer um desenho moderno. Não foi exatamente igual essa imagem (a de satélite), eu quis olhar primeiro do lado de cá e depois do lado de lá (os dois lados da rua) para ficar bem de verdade o mapa”* (AG5, 2018). A justificativa da aluna para representar primeiro um lado e depois o outro, alinha-se às considerações de Almeida (2011). Segundo ela, a justaposição cria “um desdobramento ou rebatimento dos elementos no plano frontal, o que é uma das principais características espaciais do desenho de crianças” (ALMEIDA, 2011, p. 22).

Para o grupo 05, a imagem de satélite facilitou a espacialização dos elementos no mapa. Os alunos afirmaram que os pontos de referência, como a escola e o terreno da obra, foram os que mais auxiliaram na orientação. Eles conseguiram traçar relações entre as feições fisiográficas da imagem de satélite e as representações das quadras, sem construções apresentadas no mapa. Relataram que, antigamente, as quadras não eram assim dispostas e não tinha asfalto; segundo eles, “*asfalto é coisa mais moderna*” (A2G5, 2018).

A **Figura 24** ilustra a espacialização feita pelos educandos a partir do desenho e relato da idosa. Eles retomaram o diálogo com a entrevistada para elaborar a espacialização. Os elementos mencionados na legenda, como “*casa do entrevistado*” e “*outra casa representada*” indicam os dois iconotipos presentes no desenho da idosa.

Os elementos nomeados “*alguns comércios*” são lugares onde havia estabelecimentos comerciais antigamente. Quando questionados sobre tal representação, os alunos afirmaram que a idosa explicou que havia alguns estabelecimentos no bairro, mas não dispostos exatamente onde os alunos colocaram. Eles tentaram espacializar o mais próximo possível da fala da idosa. Os elementos indicados pelas variáveis visuais verde claro e verde escuro, identificados como “*área sem construção*”, segundo eles, representam as áreas onde realmente não havia construções.

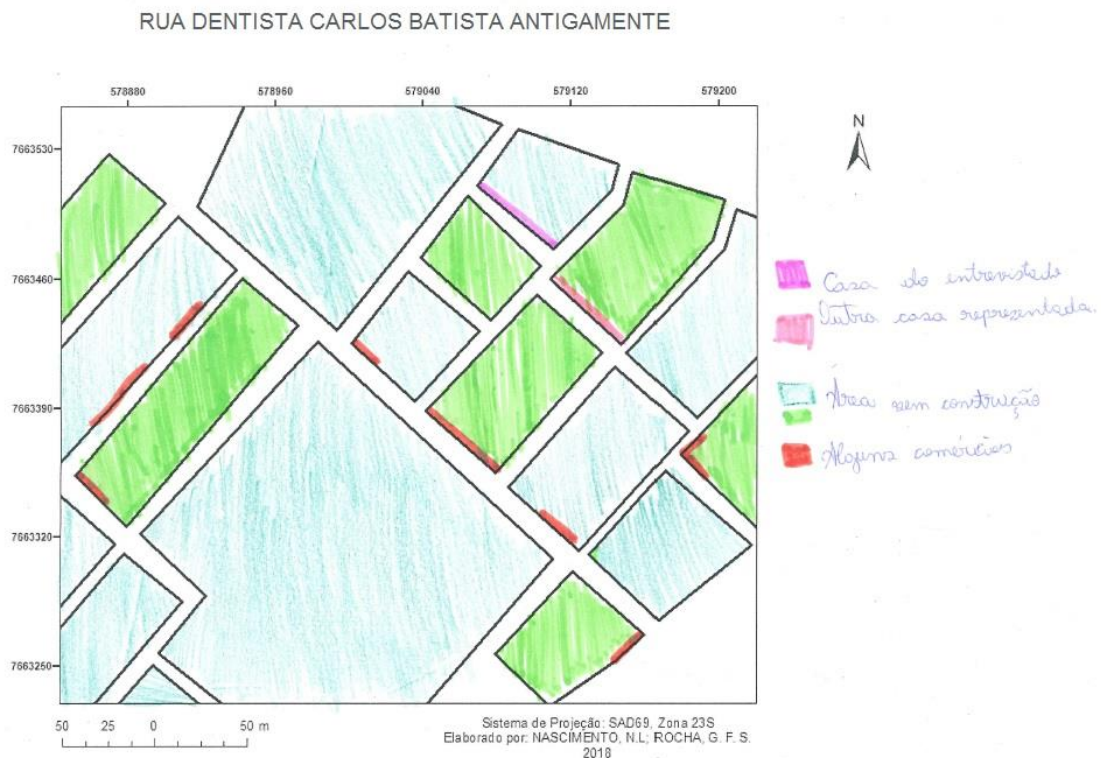


Figura 24. Espacialização dos elementos de antigamente a partir do relato da idosa  
 Fonte: Acervo da autora

Conforme dito anteriormente, os alunos alegaram que as quadras, antigamente, não eram iguais às atuais, apresentadas na imagem de satélite, de modo que eles procuraram espacializar o mais idêntico possível à fala da idosa. Eles alegaram ter entendido como ocorrem os procedimentos de espacialização. No entanto, outro diálogo com os alunos permitiu-nos perceber que os mesmos tiveram dificuldade em compreender o termo conjunto.

Quando questionados se a casa do entrevistado correspondia ao quarteirão inteiro, os alunos responderam que não. A partir disso, quando perguntados sobre o porquê então de a casa do idoso estar representada no quarteirão todo, os alunos não souberam explicar prontamente. Após um período curto de reflexões, os alunos disseram que se confundiram e que: *“a casa do entrevistado olhando de cima, igual essa imagem (a imagem de satélite) é somente um quadradinho e é a segunda casa depois da esquina”* (A3G5, 2018). Então a representaram corretamente tal qual na **Figura 25**:

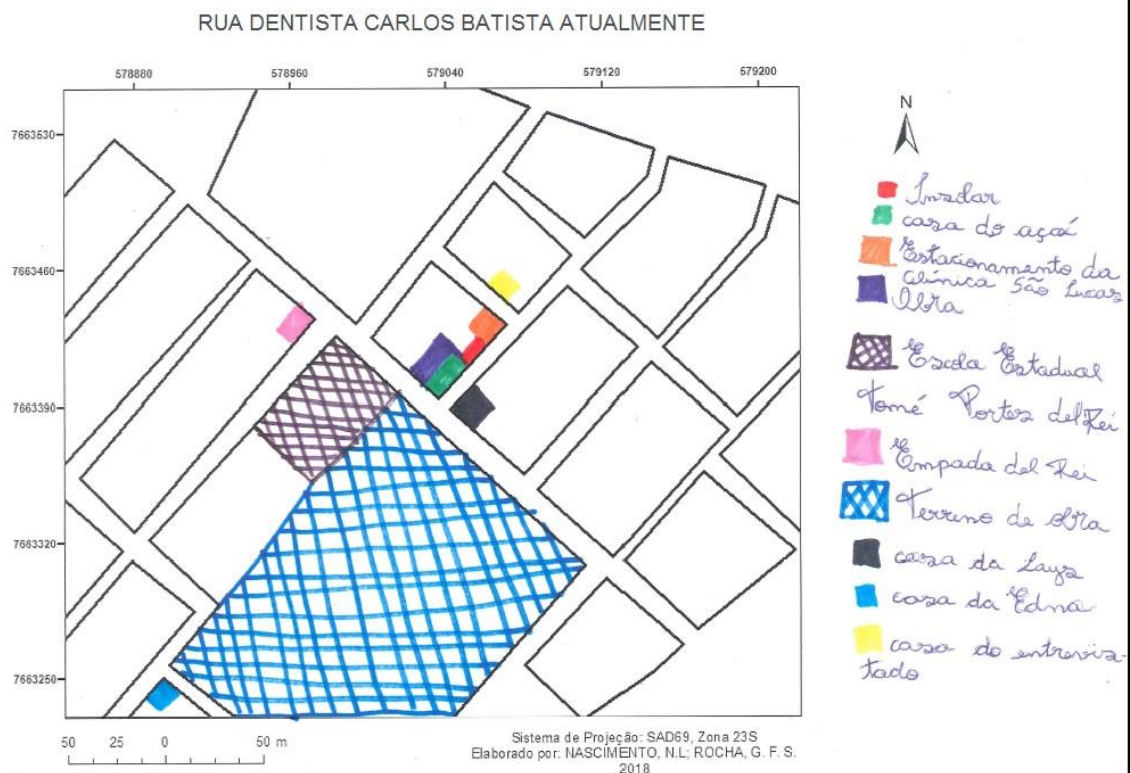


Figura 25. Espacialização dos elementos atuais da Rua Dentista Carlos Batista e de seu entorno

Fonte: Acervo da autora

A **Figura 25** indica que os alunos não tiveram dificuldades para inserir os elementos atuais no mapa. Conforme o grupo afirmou, a imagem de satélite auxiliou na espacialização dos elementos. Entendemos, então, que o grupo compreendeu a perspectiva da visão aérea.

Ao lado do elemento “*empada del Rei*”, há uma padaria que se encontra defronte à escola e ela não estava representada. Ao serem questionados sobre sua ausência, os alunos se entreolharam como se tivessem feito a atividade errado. Nesse momento, explicamos a eles que o mapa estava correto, que era possível se localizar através dele, principalmente porque a legenda explicava a qual elemento cada cor correspondia. Afirmamos que nosso questionamento era para investigar os motivos para incluir certos elementos em detrimento de outros.

Os alunos responderam que não se lembraram de colocar a padaria, porque quase não entram lá. Afirmaram ainda que queriam ter colocado a loja de balas e doces, mas “*como tem mais construção em cima, não dá para ver*” (A4G5, 2018).

A loja de doces se localiza abaixo de uma residência, o que aponta que eles compreenderam o conceito de visão vertical e que o elemento que se encontra embaixo não aparece nesse tipo de perspectiva.

\*\*\*

Para encerrar a sequência didática, houve um momento de troca com toda a turma. Conforme apresentado anteriormente, os grupos trouxeram inúmeros saberes provenientes das entrevistas, com temáticas diferentes, que proporcionaram ricos diálogos. Nesse momento final, os alunos deveriam dizer as suas opiniões sobre a pesquisa com os idosos e as atividades que fizeram na sala de aula.

Os alunos discutiram o êxodo rural, apontando que, antigamente, era mais comum morar mais na zona rural; no entanto, atualmente, a maioria das pessoas reside na cidade. As justificativas para esse fenômeno foram variadas: *“na cidade possui mais emprego”*; *“na roça a vida era muito sofrida, hoje não é tanto pois já tem internet, mas agora também já tá todo mundo na cidade”*; *“as pessoas vinham trabalhar nas fábricas”*.

Observaram, também, que os bairros mudaram muito – em virtude *“das pessoas irem chegando da roça”* e *“demorando mais tempo para morrer”*, fato que leva a transformações nas cidades e nos contingentes populacionais. Um aluno relatou que, em seu bairro, inicialmente, as pessoas moravam perto da linha férrea, e, conforme a população foi crescendo, o bairro Matozinhos expandiu.

Como os alunos já haviam entrevistado e dialogado os idosos, foi possível retomar diversas questões sobre como o idoso ativo, que participa da vida urbana, que não fica mais escondido em casa e tem direito à liberdade, ao trabalho, lazer, como qualquer outro cidadão, suscitando o debate do que podemos fazer para incluir esse público, o que é dever do estado, entre outras questões.

Quando questionamos se eles gostaram da atividade, as respostas foram positivas. Alguns afirmaram que *“qualquer coisa feita fora da sala é legal”*, ou ainda que *“quando o avião passa, ele vê minha casa assim”* (igual à imagem de satélite). Essas afirmações apontam que atividades dinâmicas atraem a atenção dos alunos. Observamos que diversos conceitos podem ser trabalhados a partir de imagens disponíveis gratuitamente no meio digital.

A partir dos relatos dos alunos, foi possível discutir conceitos como visão oblíqua, visão frontal e vertical. Após a atividade com a imagem de satélite, os alunos tiveram a oportunidade de comparar os seus desenhos com o dos idosos. Dialogamos a respeito das práticas que envolvem as experiências vividas na relação espaço-tempo e como podemos representá-las. Foram discutidas questões relacionadas à integração do espaço de acordo com o tempo e como ele está interligado no contexto global; a paisagem enquanto construção coletiva cotidiana, como ela muda de acordo com o tempo; os costumes de cada sociedade e que podem trazer suas características em mapas; a história do seu lugar de vivência, entre outros conceitos geográficos.

Ao fim do desenvolvimento da sequência didática, os alunos pediram que continuássemos as atividades. Um aluno afirmou que uma das idosas entrevistadas lhe perguntou quando seria a próxima vez que eles iriam à sua casa para contar mais histórias, o que demonstra que, para os idosos, também foi prazeroso esse momento de contato com os educandos.

## CONCLUSÃO

Esta dissertação descreve a aplicação de uma sequência didática ao ensino de Cartografia. A abordagem esteve centrada no cotidiano do aluno e integrou temas como envelhecimento e a cidadania. Partimos do pressuposto de que utilizar de desenhos do lugar de vivência do aluno permitiria a reflexão sobre o espaço-tempo desse lugar, conferindo significação à Cartografia, pois as informações disponibilizadas por eles seriam espacializadas.

Este estudo levantou a hipótese que unir os saberes de duas gerações auxiliaria na sequência didática sobre conceitos cartográficos, geográficos e da cidadania. O percurso metodológico adotado permitiu comprovar essa hipótese. Os dados obtidos pelos alunos comprovam que a intergeracionalidade promove a introdução de tópicos da ciência geográfica e da cidadania.

As questões que orientaram a pesquisa foram: É possível utilizar os saberes dos idosos para abordar conceitos cartográficos e geográficos no Ensino Fundamental? Aproximar duas gerações pode (re) significar o local vivido e contribuir na formação de um indivíduo cidadão e empático?

Guiados por tais questões, foram traçados os objetivos gerais da pesquisa. Estes previam utilizar de uma didática que instigasse o aluno a pensar o envelhecimento, os idosos e a cidadania. Através da observação de seu lugar de vivência e de diálogos intergeracionais, os alunos poderiam compreender melhor a Cartografia. Esperávamos que os discentes se posicionassem ativamente no processo de construção de seus conhecimentos, coletando, interpretando e avaliando os dados.

A discussão a respeito da população idosa e da importância das trocas intergeracionais demonstra como a longevidade tem transformado o modo como vemos a velhice. Os idosos possuem diferentes facetas e, muitas vezes, não gozam de seus direitos. As diferentes gerações estão convivendo por mais tempo e, com isso, surgem novas demandas na sociedade. A escola possui os mecanismos para problematizar, junto aos alunos, questões relacionadas ao respeito e à solidariedade das crianças com os idosos. O diálogo intergeracional ainda não é expressivo no âmbito escolar, e programas e pesquisas nessa temática são



importantes para suscitar reflexões quanto à problemática do envelhecimento populacional.

O referencial teórico que norteou este estudo introduziu dados sobre a população idosa, levando em conta a importância das trocas geracionais, em específico a aplicação do saber do idoso ao ensino de Geografia e Cartografia.

Apresentamos uma breve evolução histórica do currículo de Geografia, enfatizando a proposição de um ensino significativo. Verificamos que o cotidiano do aluno e seus saberes são conquistas recentes, pois é somente a partir dos PCNs que a realidade do aluno é inserida em um Documento Oficial e os conteúdos começam a ser questionados e contextualizados.

Ascensão e Valadão (2014) nos ajudam a elucidar nosso diálogo, quando afirmam que as práticas pedagógicas que superam uma descrição individualizada dos elementos espaciais e viabilizam, junto aos alunos, compreensões referentes à espacialidade dos fenômenos se fazem quando o conteúdo não é tido como o fim da aprendizagem mas sim como meio para a interpretação das espacialidades e, portanto, se aproximam das propostas curriculares mais recentes para o ensino de Geografia.

O modelo socioconstrutivista da educação considera o contexto do aluno. Alinha-se à proposta, deste trabalho, de utilizar os conhecimentos cotidianos dos educandos e de seus vizinhos idosos para se integrar e facilitar o conhecimento científico. A teoria socioconstrutivista contribui para o ensino de Geografia, à medida que considera a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e utiliza dos conceitos cotidianos e científicos para a formação de conceitos geográficos. Pode direcionar-se, portanto, à construção da cidadania e das relações sociais dos alunos.

Nas leituras de Vygotsky, verificamos a importância das relações sociais para o desenvolvimento das crianças. É a partir dessas interações que as mesmas constroem conhecimento. Nesse sentido, a intergeracionalidade, além de promover o debate sobre os idosos, aproxima a sala de aula da comunidade e contribui para a compreensão dos alunos da paisagem e do lugar em que vivem. As atividades intergeracionais proporcionaram a troca de saberes entre os idosos e os jovens, fizeram com que os alunos escutassem o que os idosos tinham a dizer, ouvissem

as histórias antigas do seu bairro, e do seu município, permitiram ainda integrar o idoso, fazê-lo sentir-se importante e resgatar sua memória.

Na mediação a respeito das categorias de lugar e paisagem, a compreensão quanto à definição dessas categorias, tornou-se algo claro, as histórias orais dos idosos proporcionaram aos alunos raciocinar geograficamente a respeito dos seus próprios bairros, como as paisagens mudam ao longo do tempo, de acordo com as intervenções no espaço, em consonância com as intenções econômicas de cada época. O *feedback* dos alunos, nos momentos de diálogo, demonstraram seu entendimento da paisagem, como uma imagem que retrata sobreposições de momentos, e o lugar como espaço do afetivo, pois os educandos representaram o que para eles era mais importante no lugar em que vivem. A explicação do conceito ocorreu naturalmente, sem a necessidade de uma exposição da definição.

Ao utilizarmos dos desenhos e da memória dos idosos, os alunos entraram em contato com momentos urbanos pretéritos, dialogaram com formas espaciais que já não existem mais e, conforme aponta Abreu (1998), compreenderam que a história de um lugar não se resume aos fenômenos ocorridos apenas naquela localidade, mas estão relacionados a processos mais amplos da ação humana, em escala regional, nacional e global.

As leituras referentes à Cartografia e à sua linguagem, alinham-nos a Passini, Carneiro e Nogueira (2014). A autora afirma que a alfabetização cartográfica precisa se atentar à ótica do sujeito, das abordagens geográficas e da semiologia gráfica. Essa proposição considera o aluno enquanto construtor do conhecimento, leitor crítico do espaço para atuar nele como cidadão consciente. As atividades intergeracionais permitiram promover um trabalho didático com a Cartografia.

Verificamos a importância de um ensino que supere a pura descrição e memorização dos fatos, de modo que o aluno, em conjunto com o professor, reflita e busque respostas. Utilizamos os desenhos para abordar e analisar o espaço real. Nessas representações, selecionamos elementos que consideramos mais importantes, correlacionamos informações e ainda sintetizamos o tridimensional em perspectiva bidimensional. Isso permite desenvolver a percepção e a interpretação do espaço, bem como impulsionar a criatividade e diversos processos cognitivos (PISSINATI; ARCHELA, 2007).

O referencial teórico citado embasou as análises dos dados. Toda forma de expressão gráfica do espaço é pertinente para se compreender as diferentes perspectivas de um mesmo lugar. O desenho, portanto, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, haja vista seu potencial de representação do espaço (SANTIAGO, 2017).

As análises nos possibilitaram chegar a respostas positivas aos nossos questionamentos, comprovando nossa hipótese. O contato entre os alunos e os idosos e a discussão a respeito de questões sociais de envelhecimento, em sala de aula, levou os educandos a aumentarem seu grau de informação e reflexão sobre a velhice. Os resultados indicam que, para quatro dos cinco grupos analisados, as atividades integrando desenhos e imagens de satélite foram importantes para orientar sobre formas de organização do espaço em um mapa, promovendo a leitura do mesmo de forma efetiva. Um grupo apresentou dificuldade na compreensão da linguagem cartográfica, evidenciada nas espacializações: esse grupo requereria mais tempo para uma compreensão efetiva.

Em todos os grupos analisados ocorreu o diálogo entre diferentes gerações e o debate sobre as questões da cidadania envolvendo os idosos.

Concluimos que a sequência didática foi importante e prazerosa para os alunos, permitindo-nos alcançar nossos objetivos de investigação, pois a Cartografia pôde ser abordada em sala de aula, partindo do lugar de vivência dos alunos. Foi possível discutir a importância das categorias de lugar e paisagem e a linguagem cartográfica na Geografia Escolar, bem como analisar como crianças e adultos representam graficamente os lugares. Concluimos, ainda, que o desenvolvimento de atividades intergeracionais proporcionaram o contato do aluno com o idoso e suscitaram a reflexão sobre questões relacionadas à cidadania. Os educandos afirmaram ter gostado das atividades e, ao término, pediram que déssemos continuidade.

Diversos projetos interdisciplinares poderiam ser pensados para a continuidade do trabalho, uma vez que os alunos se manifestaram positivamente no modo como a interação entre conceitos científicos e cotidianos foi realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de Almeida. **Sobre a memória das cidades**. Revista Território, v.3 n.4, p.5-26. Rio de Janeiro, 1998.

ALBUQUERQUE, Marília Silva de; CACHIONI, Meire. **Pensando a gerontologia no ensino fundamental**. Revista Kairós Gerontologia,16(5), pp.141-163. São Paulo, 2013.

ALCÂNTARA, Adriana. **Envelhecer no contexto rural: a vida depois do aposentado**. In: **Política nacional do idoso: velhas e novas questões** / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - 615 p. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

ALCÂNTARA, Adriana. **Envelhecer no contexto rural: A vida depois do aposentado**. In: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMINI, Karla Cristina. **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2016. Cap. 12. p. 323-342.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Marília - São Paulo, f. 239. Tese – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro\\_rc\\_ms\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf). Acesso em: 5 Abr. 2019.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia na Escola**. Boletim. TV Escola, Ed. Salto para o futuro. Junho 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin. (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosangel Doin de. **Cartografia, cultura e produção de conhecimento escolar**. In: Cartografia Escolar. **Programa Salto para o Futuro/ TV ESCOLA (MEC) Ano XXI Boletim 13 - Outubro 2011**.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. 15 ed, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasiela Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades em pesquisa qualitativa**. 17º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem (SENPE). Natal/RN, 2013

ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lucia Helena; TROSTDORF, Maria Aparecida S. **O lugar nos mapas mentais na representação do lugar.** Geografia – Universidade Estadual de Londrina, v. 13, nº 1, Londrina, Jan/Jun. 2004.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** In: Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: Universitat de Barcelona, Anais Eletrônicos, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf> Acesso em: 30 de Novembro de 2017.

BARATO, Claudia Mara. **Dos mapas mentais à alfabetização cartográfica na educação de jovens e adultos.** In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Artigos 2016, Versão online Isbn 978-85-8015-094-0 Cadernos PDE. Curitiba 2016.

BARBOSA, Liriane Gonçalves; GONÇALVES, Diogo Laercio. **A paisagem em geografia: diferentes escolas e abordagens.** Élisée, Rev. Geo. UEG – Anápolis, v.3, n.2, p.92-110, jul./dez. 2014.

BBC. **Expectativa de vida: por que as mulheres vivem mais do que os homens?** Revista online. Brasil, 05 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47132888>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

BERTRAND, Georges. **Paisagem e geografia física global.** Esboço metodológico. R. RAÍE GA, Editora UFPR, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004.

BOLIDIGIAN, Levon. **A Cartografia nos Livros Didáticos e Programas Oficiais no Período de 1824 a 2002: Contribuições Para a História da Geografia Escolar no Brasil.** Tese de Doutorado. Rio Claro (SP) 2010.

BOIKO, Vanessa Alessandra; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola.** Psicologia em Estudo, v. 6, n. 1, p. 51-58, Maringá, jan./jun. 2001

BOMBONATO, Giseli Aparecida; FARAGO, Alessandra Corrêa. **As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.

BOZI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** Companhia das Letras, 3a ed. São Paulo, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 8.842, de 4 de Janeiro de 1994.** Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm). Acesso em: janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRAZILIAN JOURNAL OF INFORMATION SCIENCE. Editorial. BJIS, v.0, n.0, p.1-2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/bjis/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

BRITO, Maria de Fátima. **Alfabetização Cartográfica na EJA – Educação de Jovens e Adultos**. Londrina, 2008.

BUSQUETS; Maria Dolors; CAINZOS, M.; FERNANDEZ, T.; LEAL, A.; Moreno, M.; SASTRE, G. **Temas transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. Ática: 6ª ed. São Paulo – SP, 2003.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências Didáticas: estrutura e elaboração**. 104p. Belém: SBEM/SBEM-PA, 2017.

CACHIONI, Meire; TODARO, Mônica de Ávila. **Política nacional do idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal**. In: **Política nacional do idoso: velhas e novas questões** / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - 615 p. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **O lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento**. Artigo apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CÂMARA, Camila de Freitas; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Abordagem Cartográfica no Ensino de Geografia: Reflexões para o Ensino Fundamental**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n.5, p. 31-53, jul/dez. 2012.

CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Texto para discussão nº 858. Rio de Janeiro, 2002.

CAMARANO, Ana Amélia. **Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** 658 p. Ipea, Rio de Janeiro, 2014.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange; FERNANDES, Daniele. **Brasil envelhece antes e pós-PNI**. In: **Política nacional do idoso: velhas e novas questões** / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - 615 p. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CARVALHO, Edilson Alves; ARAÚJO, Paulo César de. **A Linguagem Cartográfica. Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas I: Geografia.** – Natal, RN: EDUFRN, 248p. 2008. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leituras\\_cartograficas/L\\_e\\_Ca\\_A12\\_J\\_GR\\_260508.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leituras_cartograficas/L_e_Ca_A12_J_GR_260508.pdf). Acesso em: 12 de Abril de 2019.

CARVALHO, Maria Clotilde Barbosa Nunes Maia de. **O diálogo intergeracional entre idosos e crianças: projeto “Era uma vez... atividades intergeracionais”** 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CASAL, Manuel Aires de. **Corografia Brasileira.** Imprensa Régia. Rio de Janeiro. 1817.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. **A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar.** In: ALMEIDA, Rosângela Doin. **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sonia Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTRO, Amelia Hamze. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino.** O diário de Barretos e [brasile scola.com](http://brasile scola.com), 17 mar. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 11 ed. 144p. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CATLING, Simon. **To know maps: Primary school children and contextualised map learning.** Boletim Paulista de Geografia v. 99, 2018, p.268-290

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia-GO. Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 1998. 10ª ed, Campinas, SP: Papirus, 2007.

CORREA, Carolina Zundt. **Currículo e o Objeto de Estudo da Geografia na Visão dos Professores: Da Rede Pública de Ensino de Londrina – PR.** Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 1, número especial, p. 96-110, jul./dez. 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O interesse do geógrafo pelo tempo.** Boletim Paulista de Geografia, v. 94, 2016, p. 1-11.

COSTA, Alberto dos Anjos. **Odisséias poéticas.** 2. ed. Aracajú: Você, 2018. 698 p.

D'ALGE, Júlio Cesar Lima; GOODCHILD, Michael. **Generalização cartográfica, representação do conhecimento e SIG.** In: VIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, 1996, Salvador. **Anais.** 1996. p. 147-151.

DARRAS, Bernard. **Au commencement était l'image: du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte.** Collection Communication et complexité. ESF éditeur, Paris. 1996.

DARRAS, Bernad. **L'image, Une Vue de L'esprit. Recherches em communication,** n. 9, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 1998.

DARRAS, Bernard. **La Modelisation semiocognitive a l'epreuve des resultats des neurosciences. Le cas de la production des schémas graphiques.** Recherches en communication, n° 19, p. 175 –199. Paris, França, 2003.

DE PAULA, Fernanda Cristina; MARANDOLA JR., Eduardo José. **Entre o bairro e o lugar: experiência urbana nos DICs,** Campinas. In: Colóquio Nacional do Núcleo de Estudos de Espaço e Representações “Espaços culturais: vivências, imaginações e representações” 2007, Salvador. **Anais...** NEER, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega.** In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org) **Arte em pesquisa: especificidades. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais.** Brasília, DF: UnB, V2, 2004, p.134-140.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativa.** Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP. 1995.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base.** Revista de Investigação em Artes. v.1, n.3. ago.2007 a jul. 2008. 80  
Disponível em:<[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/v.3.n.1/visuais.htm](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/v.3.n.1/visuais.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2019

DUARTE, Ronaldo Goulart. **A Cartografia Escolar e o Pensamento (Geo)espacial: Alicerces da Educação Geográfica.** In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; GAUDIO, Rogata Soares Del; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica.** IGC. 1ª edição. Belo Horizonte, 2017.



ESTEVEES, Maria Mara Teixeira. **A Alfabetização e o Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

FERNANDES, Mariane de Oliveira. **Os conceitos de território e lugar na contemporaneidade: À produção nas teses de Pós-Graduação em Geografia de 2001-2011**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2013, 153p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9389/FERNANDES%20%2C%20MARIANE%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de out de 2019.

FELIX, Jorge. **Economia da longevidade: uma revisão da bibliografia brasileira sobre o envelhecimento populacional**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Economia da Saúde (Abres). São Paulo, 2007.

FERNANDES, Mariane de Oliveira. **Os conceitos de território e lugar na contemporaneidade: a produção nas teses de pós-graduação em Geografia de 2001-2011**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Área de Concentração Produção do Espaço e Dinâmica Regional da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – Rio Grande Do Sul, 2013.

FERRIGNO, José Carlos. **O idoso como mestre e aluno das novas gerações**. In: **Política nacional do idoso: velhas e novas questões** / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - 615 p. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Tradução Joice Elias Costa. Bookman e Artmed, Porto Alegre, 2009.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos (como eu ensino), 1ª edição, 2013.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação Fontana. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FOSNOT, Catherine. (1998). **Construtivismo – teorias, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **Aspectos da Aprendizagem das representações cartográficas no ensino de Geografia**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 175-184.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, Sueli. **Alfabetização cartográfica por meio de projetos didáticos**. In: **Como fazer bons projetos didáticos para ensinar Geografia**. Revista online Nova Escola. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/837/como-fazer-bons-projetos-didaticos-para-ensinar-geografia>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006

GOMES, Edvânia Torres Aguiar. **Natureza e cultura: representações na paisagem**. In: ROSENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Paisagem, imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 50-70.

GOLDMAN, Sara Nigri; PAZ, S. F. **Gerações: notas para iniciar um debate**. Revista Geração, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 2-9, 2002.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os Espaços-Tempos Cotidianos na Geografia Escolar: Do Currículo Oficial e do Currículo Praticado**. Tese de Doutorado. Rio Claro (SP). 2006.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. **Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva**. In: DELTA, vol. 32, n. 1, p. 119-141, 2016.

GRUBITS, Sonia. **A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, num. esp., p. 97-105, 2003

GUIMARÃES, Maíra Abreu; PERUZZO, Raíza Sartori. **Alfabetização cartográfica na educação de jovens e adultos**. In: FERRETI, Orlando; SPRINGER, Kalina S. (orgs). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em: <http://nepegeo.ufsc.br/artigos-para-a-disciplina-estagio-supervisionado-em-geografia-ii/>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

HENRIQUE, Martileite da Costa; MAIA, Adolpho Pinheiro; FREITAS, Fabiana Martins. **Ratio Studiorum: Uma análise sobre o método pedagógico dos jesuítas**. Anais. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. v. 1, Natal – RN, 2016.

HERMANN, Walther; BOVO, Viviani. **Mapas mentais: Enriquecendo inteligências**. 2ª Edição. Compinas, SP – 2005.

HOLZER, Werther; HOLZER, Selma. **Cartografia Para Crianças: Qual é seu lugar?** In: SEEMANN, Jörn (org). **A Aventura Cartográfica: Perspectivas, Pesquisas e Reflexões Sobre a Cartografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola.** Educação: Teoria e Práticas, Rio Claro, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

JULIASZ, Paula Cristina Strina. **O Pensamento Espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

KOBAYASHI, M. M. S. **Uma contribuição para o ensino de Geografia: Estudo dos últimos programas Curriculares de primeiro grau para o Estado de São Paulo.** 2001. 150 fls. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001

LACOSTE, Yves. **A Geografia. Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Papyrus: 19ª ed, 240p. Campinas- SP, 1988.

LA PASTINA, Camilla Carpenezzi; DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Reflexões sobre desenho infantil, memória e percepção.** Contrapontos, v.8, n. 1, p.113-128. Itajaí, 2008.

LAWRENCE, R. J. **The qualitative aspects of housing: a synthesis. Building Research and Practice,** London, 18(2), 121-125. 1990

LEITE, Cristina Maria Costa. **O conceito lugar na perspectiva da Geografia Escolar.** Revista Eletrônica da Graduação/pós-graduação em Educação Ufg/rej, v. 14, n. 2, 2018.

LEONE, Eugenia Troncoso; MAIA, Alexandre Gori; BALTAR, Paulo Eduardo. **Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil.** Economia e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 1 (38), p. 59-77, abr. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação.** In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

LIMA, Ana Beatriz Rocha. **Ambiente residencial e envelhecimento ativo: estudos sobre a relação entre bem-estar, relações sociais e lugar na terceira idade.** Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LISBOA, Severina Sarah. **A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares.** Revista Ponto de Vista, v. 4, p. 23-35, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** Cortez editora. 1ª ed. São Paulo, 2013.

LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes. **A (re)significação da paisagem no período contemporâneo.** In: ROSENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Paisagem, imaginário e espaço.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 09-28.

LOZARDO, Ernesto. Apresentação. In: **Política nacional do idoso: velhas e novas questões.** ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina - 615 p. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** Temas básicos de educação e ensino, 2ª reimpressão, 99pág. São Paulo, 1986.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil.** Barcelona, Porto Civilização, 1969.

LUNKES, Rui Pedro; MARTINS, Gilberto. **Alfabetização Cartográfica: um desafio para o ensino de geografia.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1057-4.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. **Do sonho à memória: Lívia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil.** Geografia. Londrina, v.12, n.2, jul/dez 2003.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Do sonho à memória: Lívia de Oliveira e a Geografia humanista no brasil.** GEOGRAFIA – LONDRINA – V. 12 – N. 2 – JUL./DEZ.2003.

MARQUEZINO, Graziella Martinez Souza. **A alfabetização cartográfica na educação de jovens e adultos (EJA): uma discussão necessária.** In: IV Simpósio de cartografia para escolares, Salvador. 2013.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas, gráficos e redes: elabore você mesmo.** São Paulo: Oficina de Textos, 2014. Disponível em: <http://ofitexto.arquivos.s3.amazonaws.com/Mapas-graficos-e-redes-DEG.pdf>. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

MAHUMANE JÚNIOR; Albano Fernando. **As práticas de Geografia Escolar na visão sócioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno.** Revista Geonorte, v.8, n.29, p.101-115, 2017.

MATOS, Elmer Agostinho Carlos de; MADEIROS, Rosa Maria Vieira. **A relação campo-cidade e as “novas” ruralidades. ParaOnde!?** Volume 5, Número 1: p. 1-15, Porto Alegre, RS, ago./dez. 2011.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira, Thompson. 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/21006850/livro-o-metodo-fenomenologico-na-pesquisa-daniel-agusto-moreira>. Acesso em: 05 de mais de 2019.

MOTTA, Marlene François. **Espaço vivido/espço pensado: o lugar e o caminho**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **O Ensino da Geo(carto)grafia: Práticas com o desenho numa proposta interdisciplinar**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (organizadoras). 1.ed – Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2012.

OLIVEIRA, Paulo Wendell Alves de. **MEMÓRIA DA CIDADE: Transformações e permanências na produção espacial do núcleo de formação histórico da cidade de Juazeiro do Norte – CE**. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, Paulo Wendell Alves de; COSTA, Ana Paula Rodrigues da. **A memória urbana como recurso didático aplicada ao ensino de Geografia**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 22, e24, p. 01-12, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação internacional para o envelhecimento, Madrid 2002**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2003.

PACHECO, João Batista. **O conceito geográfico de bairro: uma aplicação à questão do Sítio Campinas/Basa e da Ilhinha**. Revista de Políticas Públicas. São Luís - MA: UFMA, v. 5, n. ½, p. 90 – 104, jan./ dez. 2001.

PASSINI, Elza Yasuko; CARNEIRO, Sonia Maria; NOGUEIRA, Valdir. **Contribuições da Alfabetização Cartográfica na Formação da Consciência Espacial-Cidadã**. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, N0 66/4, p. 741-755, Jul/Ago, 2014.

PASSOS, M. M dos. **Paisagem e meio ambiente (Noroeste do Paraná)**. Maringá: Eduem, 2013.

PEDROSO, Tabajara. **Boletim Geográfico. A Geografia no curso secundário**. Vol 26, nº 196, ano 26. Jan/Fev. 1967. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/boletimgeografico/Boletim%20Geografico%201967%20v26%20n196.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um Olhar Sobre a Trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a Visão dos Alunos de Ensino Médio Sobre a Geografia Atual**. Dissertação (mestrado) p.130. João Pessoa, 2007.

PIRES, Lucineide Mendes. **Políticas Educacionais e Curriculares em Curso no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; GAUDIO, Rogata Soares Del; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. **Conhecimentos**

**da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica.** IGC. 1ª edição. Belo Horizonte, 2017.

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. **Fundamentos da Alfabetização Cartográfica no Ensino de Geografia.** Geografia, v.16, n. 1, jan/jun. Londrina. 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A geografia: pesquisa e ensino.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **Novos caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2005.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **A BNCC para o Ensino de Geografia: A Proposta das Ciências Humanas e da Interdisciplinaridade.** OKARA: Geografia em debate, v. 12, n. 1, p. 48-68. João Pessoa, 2018.

PÔSSA, Évelyn Márcia; VENTORINI, Sílvia Elena. **Expansão urbana para áreas de risco de inundação e de movimento de massa: o estudo do município de São João del-Rei – MG.** Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n.36, v.2, p.49-67, ago./dez. 2014.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello; LIMA, Maria da Conceição . **Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: Atualidade do Construtivismo.** Ciência e Educação (UNESP), v. 13, p. 1, 2007.

RABELLO, Nancy. **O desenho do idoso: as marcas e os simbolismos que o tempo traz.** 180p. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RAUBER, Joaquim; TONINI, Ivaine Maria. **Livro didático de geografia: pensando as aprendizagens.** In: Encontro de Práticas de Ensino de Geografia de Região Sul, 2. 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 11 de dezembro de 2019.

RAUTH, Jussara; PY Ligia. **A história por trás da lei: o histórico, as articulações de movimentos sociais e científicos, e as lideranças políticas envolvidas no processo de constituição da política nacional do idoso.** In: Política nacional do idoso: velhas e novas questões. ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina Giacomini - 615 p. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

RICHTER, Denis. **Racioncínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio.** 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

RISSO, Luciene Cristina. **Paisagens e cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo de uma comunidade indígena amazônica.** Espaço e cultura, UERJ, RJ, n. 23, p. 67-76, jan/jun. 2008.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 302f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1996.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Por Uma Geografia Moderna na Sala de Aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil**. Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 08, número 15, 2009.

ROCHA, Gisa Fernanda Siega; SILVA, Patrícia Assis da; VENTORINI, Sílvia Elena. **O envelhecimento populacional e cartografia: ensino e aprendizagem a partir de mapas e pirâmides**. Anais. II Simpósio Mineiro de Geografia e IV Seminário de Pós-Graduação em Geografia, Juiz de Fora, 2016.

RODRIGUES, Kelly. **O conceito de lugar: a aproximação da Geografia com o indivíduo**. Anais. XI – Encontro nacional da ANPEGE. Presidente Prudente, 2015.

ROSSINI, Valéria; NASPOLINI, Samyra Haydêe Dal Farra. **Obsolescência programada e meio ambiente: a geração de resíduos de equipamentos eletroeletrônicos**. Revista de Direito e Sustentabilidade, v. 3, n. 1, p. 51 – 71. Brasília Jan/Jun. 2017.

ROMUALDO, Juliano Batista; SANTOS, Thiago Gonçalves; VENTORINI, Sílvia Elena. **A elaboração do atlas geoambiental do município de São João del-Rei-MG**. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Ouro Preto, 2016.

SALVADOR, Diego Salomão C. O. **A Geografia e o método dialético**. Sociedade e Território, Natal, v. 24, nº 1, p. 97 - 114, jan./jun. 2012.

SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. **A Cartografia no ensino de licenciatura em Geografia: análise da estrutura curricular vigente no país, propostas na formação, perspectivas e desafios para o futuro professor**. 2006. 637 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTIAGO, Bruna Cristina Flausino. **O uso dos mapas mentais no ensino de Geografia como possibilidade de inserção do lugar para uma aprendizagem significativa**. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SANTOS, Bruno Henrique dos; AGUIAR, Lígia Maria Brochado de. **A expansão do território urbano e São João del-Rei/MG: a criação/destruição de geografias da esperança**. Revista OKARA: Geografia em debate, v.10, n.01, p.59-77, João Pessoa, 2016.

SANTOS, Clézio. **Desenhos e Mapas no Ensino de Geografia: A Linguagem Visual Que Não é Vista**. In: SEEMANN, Jörn (org). **A Aventura Cartográfica: Perspectivas, Pesquisas e Reflexões Sobre a Cartografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia.** Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira.** Editora Hucitec. São Paulo, 1993.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na Geografia Escolar.** 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2010.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. **A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar.** Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 16, n. 3, set./ dez. 2012.

SASAKI, Rosana Claudia Ribeiro; MOURA, JEANI Delgado Paschoal. **Ensinando Geografia pelo espaço de vivência.** In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Versão online, cadernos PDE, v. 1, Paraná, 2013

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rira de Cássia da Silva. **Educação: integração, inserção e reconhecimento social para o idoso.** Revista Kairós Gerontologia, v.13, nº 1, p.53-72. São Paulo. 2010.

SILVA, João Alberto da. **O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem.** Cadernos de Educação, UFPel, Pelotas, n.32, p.229-250, jan/abr. 2009.

SILVA, Adriano Fonseca. **Uma proposta de sequência didática para o ensino da cinemática através da robótica educacional.** 53f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física. Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão. Catalão, 2015.

SILVA, Patrícia Assis da. **O Estudo da Organização e Representação Espacial de Alunos Cegos Para o Ensino de Conceitos Cartográficos.** Dissertação de Mestrado. São João del Rei, 2017.

SIMIELLI, Maria Elena. **Cartografia no ensino fundamental e médio.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia na sala de aula.** 4.ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena. **O Mapa Como Meio de Comunicação e a Alfabetização Cartográfica.** In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar.** São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Sandra Maria. **A Cartografia na Formação do Professor de Geografia.** Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC – 2010.

SOUZA, Thiago Tavares de; PEZZATO, João Pedro. **Educação, Geografia e Escola: Geografia Escolar e as Influências Pedagógicas Institucionais até a Década de 1960.** II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico –



USP. 2009. Disponível em: <https://enhpgee.files.wordpress.com/2009/10/thiago-tavares-de-souza-e-jo1.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2019.

SOUZA, Márcia Teixeira de. **Relações intergeracionais numa sociedade que envelhece: expectativas, preparo e atuação dos jovens**. Dissertação de Mestrado. Curso de Ciências do Cuidado em Saúde, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

SOUZA, Thiago Tavares de. **História da Geografia Escolar: Um estudo da Cultura Escolar Através da Narrativa de Uma Professora**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro - SP. 2011.

SUESS, Rodrigo Capelle; RIBEIRO, Antonia da Silva Samir. **O lugar na Geografia Humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas - escala, críticas e cientificidade**. Revista Equador, v. 6, p. 1, 2017.

TODARO, Monica de Ávila. **Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da Experiência**. Tradução Lívia de Oliveira – São Paulo: DIFEL, 1983. Disponível em: <http://www.artevisualensino.com.br/index.php/textos/send/16-textos/481-yi-fu-tuan--espaco-e-lugar-a-perspectiva-da-experiencia>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Coleção educação crítica. 228p. 7ª ed. São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Eranani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni (org). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.65, p.149-166, jul/set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas " História, Sociedade e Educação no Brasil ", Campinas, 2009.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Entrevista aos idosos

1) Quantos anos você tem?

---

2) Você acha que está vivendo mais que seus antepassados? ( ) Sim ( ) Não.  
Porque?

---

3) Quando o senhor (a) era jovem, possuíam muitos idosos ou hoje em dia tem mais?

---

4) Se sua resposta anterior foi que hoje em dia tem mais idosos, porque o senhor (a) acha que isso mudou?

---

5) Quando o senhor (a) era criança, as pessoas, de um modo geral, moravam mais na roça ou na cidade? E hoje em dia? Explique.

---

6) As cidades abrigam mais pessoas hoje em dia do que antigamente? ( ) Sim ( ) Não

7) O senhor (a) acha que a cidade mudou para atender melhor os idosos? Ou eles continuam precisando de mais investimentos em saúde, transporte, infraestrutura?

---

8) Você acredita receber atendimento de qualidade nos postos e hospitais? ( ) Sim ( ) Não

9) Como você avalia a infraestrutura do seu bairro e da sua cidade? Você pode citar aspectos positivos e negativos.

---

10) Você já sofreu ou presenciou algum tipo de desrespeito? Se sim, quais?

---

11) Você acredita que a temática da Cidadania seja importante de ser debatida em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não