

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

PARA ONDE VAI O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS CRIANÇAS? E OS DESAFIOS DE UMA GEOALFABETIZAÇÃO PRÁTICA E ATIVA NOS ANOS INICIAIS

Élvis Christian Madureira Ramos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10894>

Submetido em: 2024-12-12

Postado em: 2024-12-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PARA ONDE VAI O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS CRIANÇAS? E OS DESAFIOS DE UMA GEOALFABETIZAÇÃO PRÁTICA E ATIVA NOS ANOS INICIAIS

ÉLVIS CHRISTIAN MADUREIRA RAMOS ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6245-6850>
<elvis.ramos@ufms.br>

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá-MS, Brasil

RESUMO: Apesar de se integrar aos anos iniciais da Educação Fundamental, o ensino geográfico e geocientífico para crianças enfrenta desafios e necessidades frequentemente negligenciados. Esses desafios incluem questões como a formação docente e a estrutura educacional que influenciam as aprendizagens espaciais e geográficas nas escolas, além de questões relacionadas à natureza e ao propósito da geoeducação neste milênio. O ensino de geografia para crianças ainda é pouco discutido ou subestimado, gerando indefinições sobre seu futuro. Este trabalho de revisão de literatura e contexto educacional visa abordar e esclarecer esses problemas, além de defender uma geoalfabetização focada nas práticas espaciais e nas interações pedagógicas, coadunadas ao atual contexto ambiental e social, que exige uma educação voltada ao desenvolvimento sustentável e à promoção de mudanças éticas e de valores em nossa relação com a natureza e o mundo social.

Palavras-chave: Ensino nos Anos Iniciais, Ensino de Geografia, Ensino de Geociências, Alfabetização geográfica.

WHERE IS THE TEACHING OF GEOGRAPHY GOING FOR CHILDREN? AND THE CHALLENGES OF PRACTICAL AND ACTIVE GEO-LITERACY IN THE FIRST YEARS OF SCHOOL

ABSTRACT: Despite being integrated into the early years of primary education, geography and geoscience education for children faces challenges and needs that are often overlooked. These challenges include issues such as teacher training and the educational structure that influence spatial and geographical learning in schools, as well as issues related to the nature and purpose of geoeducation in this millennium. The teaching of geography to children is still little discussed or underestimated, leading to uncertainty about its future. This review of the literature and the educational context aims to address and clarify these problems, as well as advocating geo-literacy focused on spatial practices and pedagogical interactions, in line with the current environmental and social context, which requires education aimed at sustainable development and the promotion of ethical and value changes in our relationship with nature and the social world.

Keywords: : Teaching in the Early Years, Geography Teaching, Geoscience Teaching, Geographical Literacy.

¿HACIA DÓNDE VA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A LOS NIÑOS? Y LOS RETOS DE UNA GEOALFABETIZACIÓN PRÁCTICA Y ACTIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN: A despecho de estar integrada en los primeros años de la educación primaria, la enseñanza de la geografía y las geociencias a los niños se enfrenta a retos y necesidades que a menudo se pasan por alto. Estos retos incluyen cuestiones como la formación del profesorado y la estructura educativa que influyen en el aprendizaje espacial y geográfico en las escuelas, así como cuestiones relacionadas con la naturaleza y el propósito de la geoeducación en este milenio. La enseñanza de la geografía a los niños sigue siendo poco discutida o subestimada, lo que genera incertidumbre sobre su

futuro. Esta revisão de la literatura y del contexto educativo pretende abordar y aclarar estos problemas, así como abogar por una geoalfabetización centrada en las prácticas espaciales y en las interacciones pedagógicas, en consonancia con el contexto ambiental y social actual, que exige una educación orientada hacia el desarrollo sostenible y la promoción de cambios éticos y de valores en nuestra relación con la naturaleza y el mundo social.

Palabras clave: : Enseñanza en los primeros años, Enseñanza de la Geografía, Enseñanza de las Geociencias, Alfabetización Geográfica.

INTRODUÇÃO

A discussão em torno do ensino e da aprendizagem de geografia no ensino formal, é atualmente bastante ampla e abrange diversos aspectos, incluindo conteúdos, competências curriculares, métodos de pesquisa e a transposição escolar e didática de temas ambientais e geográficos. No entanto, apesar da gama significativa de discussões nessa área do conhecimento, ainda há poucas reflexões sobre o campo da prática pedagógica nos primeiros anos escolares das crianças. A verdade é que, tanto como modalidade de ensino quanto como um campo específico de experiências espaciais, o ensino de geografia para crianças continua a ser um ponto cego nas pesquisas educacionais, o que gera dúvidas sobre os rumos desse ensino e suas aprendizagens.

Embora exista um campo bastante fértil de pesquisas em torno da geografia das crianças (children's geographies), relacionadas a suas práticas, representações e experiências espaciais, que poderia subsidiar as visões e estratégias de ensino (HOLLOWAY; VALENTINE, 2000; SÁNCHEZ, 2014; ADAMS; SAVAH, 2017), persiste uma certa insipiência em estabelecer esforços e laços mais sistemáticos, tanto para a revisão e/ou atualização de seus propósitos de ensino, considerando os desafios sociais, ambientais e climáticos de nosso tempo, quanto para os fatores e intervenções que devem ser considerados nas aprendizagens iniciais das crianças em torno do espaço e do meio ambiente. O que se quer dizer é que essas questões não dizem respeito apenas ao ensino de geografia e à sua competência em desenvolver temas geográficos, mas, sobretudo, à forma pedagógica como estão estruturadas as aprendizagens relacionadas ao espaço pelas crianças.

Aliás, é fundamental, antes de mais nada, discutir o que é a alfabetização geográfica no contexto do nosso mundo e avançar na ideia de que apenas aprender a ler o espaço é suficiente, como ainda denotam muitos trabalhos e documentos nessa área. Longe desse reducionismo, é preciso considerar os saberes que a criança interage de maneira concreta no espaço. Esses saberes enriquecem suas experiências e práticas espaciais, permitindo compreender como ela se apropria e interage ativamente em termos socioespaciais consigo mesma e com o mundo (MALATESTA; SÁNCHEZ, 2014). Trata-se de aspectos essenciais para o desenvolvimento e ampliação de seu capital espacial e cultural. Além disso, é importante superar a tendência de ver a criança como um ator passivo no espaço, desconsiderando suas formas de interação e práticas espaciais.

Tal como destaca Galani (2026), uma geoalfabetização essencial e moderna neste século XXI precisa estar também focada na construção da identidade da criança na relação com grupos e lugares, o que lhe vai permitir encontrar o seu lugar na sociedade e reconhecer e conviver nas diferenças. Essa não é uma preocupação menor, pois a ela soma-se alfabetizações e aprendizagens em meio a um mundo em mudanças e paradigmas, como é o caso da relação homem e natureza diante dos desafios de uma ética ambiental e sustentável. Bem como o alto grau de informatização das sociedades cuja ubiquidade de suas tecnologias amplia em modos diversos nossas experiências sociais e espaciais.

No Brasil, em um sentido normativo e curricular, observa-se uma preocupação em ampliar e potencializar as práticas pedagógicas e sociais com vistas ao desenvolvimento racional, afetivo e

espacial das crianças. O documento federal que regula e dá diretrizes para os currículos do país, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), destaca a aprendizagem da geografia nos primeiros anos escolares, reconhecendo a valorização e a compreensão do espaço geográfico como um conjunto de relações entre pessoas, lugares e ambientes. Além disso, enfatiza que esse espaço é produzido e experimentado, por isso a aprendizagem deve ser focada nas vivências com o entorno social e natural e em como essa relação com o espaço produzido afeta a construção da identidade e a vivência na diversidade (BRASIL, 2020).

Contudo, nota-se que essas macro diretrizes pedagógicas oficiais acabam sendo percebidas em um sentido *top-down*, em face de uma linha há muito tempo implantada na política educacional do país em estabelecer um desenho comum e fixo de ensino em todo território nacional, o que sobrepõe ou invisibiliza tanto as particularidades regionais quanto a outras imaginações curriculares possíveis (SÜSSEKIND, 2014; MEIRA; BONAMINO, 2021). Essa centralidade política não está em causa nesse trabalho, mas subsiste a pouca relevância dada às discussões no plano metodológico e pedagógico quanto ao tratamento desses temas e o que poderia avançar ou complementá-los.

O efeito dessa curricularização de cima para baixo tende a dar a impressão de que o ensino de geografia para as crianças está resolvido, maduramente testado, discutido e sistematizado. Na realidade, como pretendo demonstrar logo adiante, a geografia para as crianças ainda está no "pré-primário" das discussões e problematizações. Não que falte iniciativas de abordagens, elas existem, porém, esparsas, pouco concentradas em eventos de educação ou mesmo presentes nas revistas científicas que discutem o ensino.

Apesar de tudo, o ensino de geografia nos ciclos iniciais da educação básica acontece através da prática docente nas milhares de escolas espalhadas pelo país. Mas disso também, pouco se sabe sobre quais são essas práticas? Como costuma entrar no tempo e grade curricular da escola? Quem são os professores que a desenvolvem? Quais são suas dificuldades metodológicas e didáticas? Além disso, somam-se as questões estruturais, em relação ao amparo dado a esse ensino nas escolas pelas gestões escolares e as instituições oficiais de ensino. Além é claro das dúvidas e ambiguidades que rondam em como as universidades têm atendido as necessidades formativas para atuar no ensino de geografia na educação das crianças.

Este trabalho não pretende responder a essas perguntas empíricas, que poderíamos chamar de questões extrínsecas, embora aqui estejam indicativos de referência, hipóteses e o motivo pelo qual elas fazem sentido e precisam ser respondidas. No entanto, há um problema fundamental fortemente ligado à natureza da prática desse ensino, que envolve a reavaliação do ensino de geografia para as crianças, considerando as necessidades e possibilidades que se abrem nessa fase da vida infantil e escolar, tanto em termos de capital cognitivo, social quanto espacial.

São questões que se relacionam diretamente com o universo infantil e seu desenvolvimento. Isso nos faz pensar na criança e nos seus espaços de interação, assim como nas habilidades e aprendizagens que precisam desenvolver no contexto do mundo em que vivem. Portanto, a tese aqui é que a geografia das crianças implica uma geoalfabetização não centrada apenas na leitura do espaço, mas sim na ampliação de suas experiências espaciais, enriquecendo seu capital cultural, social e espacial. Uma geografia das crianças não se limita ao aspecto operacional ou à mera transferência de conteúdos importados e/ou estratégias didáticas derivadas de outros ciclos da educação básica.

Este trabalho está dividido em quatro seções: a primeira foca inicialmente na discussão dos aspectos mais valorizados e também nos marginalizados do ensino de geografia para crianças. A segunda seção aborda o destaque para o corpo e as interações com o meio no desenvolvimento infantil.

Na terceira seção, discute-se como a geoalfabetização é vista ou pode ser compreendida, e, na última seção, como isso poderia ser aplicado na prática pedagógica.

OS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA ANOS INICIAIS

Historicamente, as pesquisas sobre o ensino de geografia para crianças têm sido predominantemente associadas à geografia escolar e essa atenção às aprendizagens infantis começou no Brasil com alguns trabalhos pioneiros nos anos de 1980 (VLACH, 1996; MARQUES, 2009), os quais se concentravam mais nos estudos de relatos das vivências e práticas docentes. Atualmente, esses estudos em torno da geografia para crianças estão em crescimento, tanto em quantidade de trabalhos quanto em variedade de temas, como demonstrado pelo aumento do número de teses e dissertações defendidas que consta no Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), totalizando 56 trabalhos entre 1996 e 2023.

Além das abordagens em torno dos relatos de experiência docente, tem-se ampliado o escopo temático, com estudos sobre educação ambiental, alfabetização cartográfica, representações, percepção espacial, formação de conceitos e análise de livros didáticos. Contudo, esse aumento na produção na área de ensino de geografia para crianças não significa uma convergência em torno de discussões sistemáticas e contínuas sobre o rumo desse ensino e seus desafios.

Apesar da maior quantidade de trabalhos que buscam relatar as observações de sala de aula ou entrevistas com professores, a fim de conhecer suas práticas, referências didático-pedagógicas ou como inserem o ensino de geografia entre as crianças (PIMENTEL, 2013; NOGARO, 2001), poucos são os trabalhos que têm considerado a pós-análise desse material ou mesmo sistematizado de maneira categórica e quantitativa os tipos de temas e metodologias desenvolvidas, bem como suas formas de avaliação.

Isso não diminui o mérito reflexivo de se pensar nas práticas didático-educativas. No entanto, existem outros questionamentos igualmente essenciais, como compreender de forma mais sistemática como as crianças aprendem e interagem com os saberes geográficos ensinados. Contudo, raramente se encontra alguma discussão sobre essas aprendizagens, tanto no que diz respeito à formação de conceitos quanto às práticas infantis desenvolvidas na escola, assim como às estratégias de ensino que possibilitariam uma maior autonomia e aquisição de habilidades nas diversas áreas do desenvolvimento a partir do ensino de Geografia, considerando as experiências espacial, motora, cognitiva e sociointerativa.

A falta de análise dos processos mais intrínsecos dessa educação geográfica resulta em dúvidas quanto ao seu aprimoramento ou progresso. Por exemplo, que saberes e habilidades poderiam ser incentivados para promover a autonomia e o desenvolvimento das crianças a partir de suas interações sócio-espaciais? A realidade é que tanto a discussão pedagógica quanto estrutural em torno do ensino de geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais continua muito fragmentada e dispersa. Isso não é muito diferente de países de língua inglesa, onde se reconhece que o ensino de geografia em nível infantil/primário foi e ainda é pouco explorado criticamente (BUTLER, 2014; HAMMOND, 2021).

No Brasil, uma das hipóteses que explicam o estado da arte no ensino de geografia para as crianças é que o próprio corpo de pesquisa em ensino de geografia, como um todo, é, digamos, tardio. Isso porque começou a se consolidar como uma área de estudo no final dos anos 1980, impulsionado por iniciativas de diversos pesquisadores e eventos científicos, como o "Fala Professor", promovido

pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, que deu voz às práticas de ensino e suas demandas (PONTUSCHKA, 1999; PONTUSCHKA et al., 2009).

Outro aspecto que explica a escassa discussão sobre uma geografia para as crianças é que surgiram documentos oficiais de validade nacional e com estatuto normativo ou diretivo, que definia o que deveria ser ensinado com base na predefinição de um corpo curricular disciplinar. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram no final dos anos 1990, esse documento orientava para os critérios de seleção de conteúdo para as primeiras séries do ensino fundamental, sobretudo, relacionados a atividades voltadas ao reconhecimento de paisagens, aspectos sociais, observação de diferenças e semelhanças espaciais, assim como exercícios de representação e interpretação das paisagens.

Essa diretriz *top-down* deu a entender que o ensino de geografia para as crianças estava bem amparado e consensualmente bem implantado, mas, na realidade, pouco subsidiava as questões concretas quanto à viabilidade deste ensino, tais como os materiais e ambientes necessários para as aprendizagens em geografia ou como os temas poderiam ser desenvolvidos interdisciplinarmente.

Além disso, esses documentos e diretrizes desconheciam que muitos dos professores a quem eram dirigidas não eram formados em Geografia, mas sim eram professores polivalentes, frequentemente sobrecarregados com diversas outras demandas e necessidades. Como esses professores poderiam desenvolver situações de aprendizagem em Geografia, tão desafiadoras quanto lidar com mapas ou interpretar elementos naturais e sociais das paisagens, com o mesmo sentido atribuído pelos geógrafos?

O que se observa é que houve, desde o início, um descolamento entre diretrizes educacionais mais preocupadas numa uniformização do ensino de geografia e a realidade prática vivenciada deste ensino nas diversas escolas e regiões do país. Todo esse quadro amorfo e idiossincrático de situações de ensino e aprendizagens, mas também criativo como demonstram alguns desses relatos de experiências (MARQUES, 2009; SANTOS, 2021), foram ignorados. No entanto, deve ser reconhecido o mérito tanto dos documentos de ensino como dos trabalhos pioneiros que se fizeram ainda nos anos 1990, que foi dar centralidade ao ensino de geografia para os primeiros anos escolares da criança.

Porém, apesar dessa centralidade, ainda falta mais densidade no debate e que faça jus à importância e ao tamanho da demanda que esse ensino atende, uma vez que estamos fazendo referência a um enorme contingente de crianças e professores envolvidos com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Hammond (2021) destaca - a partir do contexto inglês, mas que poderia muito bem ser aplicado ao Brasil - como as geografias das crianças ainda são despercebidas e/ou subconsideradas nas salas de aula e programas de educação. Esse é um tema que implica um rol de questões intrínsecas e extrínsecas, que precisam ser consideradas num quadro contextualmente mais amplo.

Algumas dessas questões extrínsecas contribuem decisivamente para as condições de efetivação deste ensino. Com efeito, é certo que existe ensino de Geografia nos anos iniciais, mas como está sendo disponibilizado para as crianças em termos de horários e espaços na escola? Quais temas ou situações de aprendizagem estão sendo desenvolvidos? Quais conceitos ou habilidades servem como referência para essas aprendizagens? Quais problemas costumam ser enfrentados pelos professores em relação ao uso de recursos e materiais didáticos? Estas são apenas algumas considerações que devemos levar em conta como fatores decisivos para um raio-X das condições materiais desse ensino, além de

nos ajudar a entender em que estágio estamos para elevar o nível de tratamento do ensino de Geografia para as crianças no ambiente escolar formal e não formal.

De fato, algumas dessas questões extrínsecas começaram a ser abordadas. Merece destaque o trabalho de Lemes (2016), que discute as necessidades formativas dos professores, encontrando dificuldades desses educadores dos anos iniciais em implementar o que é preconizado nas diretrizes curriculares. Além da distância entre os especialistas em geografia que formulam esse currículo e os professores que lidam diretamente com a alfabetização geográfica. Muitos dos relatos desses professores apontam para um despreparo e ausência de orientações para o desempenho do ensino de geografia.

Aliás, a questão do preparo e formação merece mais estudos sistemáticos, como aquele realizado por Tomas-Brown e Allison (2015) nos Estados Unidos da América, com professores em formação para o ensino elementar, que revelou significativos déficits em habilidades de pensamento espacial e na aplicação e contextualização do conhecimento geoespacial, como atividades baseadas em mapas. Além disso, a pesquisa constatou que os participantes expressaram não apenas um desconforto geral em relação ao ensino de geografia como a falta de confiança que costuma se traduzir em dificuldades na preparação e condução das aulas. Lesann (2009), em sua longa experiência com esses professores, também destaca esse desconforto e pressão vivida por professores não especialistas com o ensino de geografia.

Com efeito, a própria afirmação sobre a especialidade e os requisitos para se ensinar geografia na infância já abre outro leque de desafios. Um deles trata do ambiente e dos requisitos para a formação docente. Afinal, qual é o perfil dos professores e como são desenvolvidas as aulas de metodologia e ensino de geografia no âmbito do ensino superior, em geral, frequentes na grade curricular dos cursos de pedagogia? Inerente a essa questão das condições das licenciaturas, pairam outras, como o conteúdo conceitual e prático desejável na formação dos professores.

Daí a dubiedade central neste tema, quanto ao perfil docente para o ensino de geografia para as crianças? Licenciados em geografia, que pouco ou nada têm de disciplinas práticas voltadas aos primeiros anos da educação formal, ou os professores com características multidisciplinares e formados em grande parte nos cursos de pedagogia? Ou talvez aulas com dois professores, como ocorre em disciplinas de artes e educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em alguns Estados brasileiros?

Decerto que o caso estadunidense supracitado não permite generalizar para o caso brasileiro a questão do preparo e formação, ou mesmo ser taxativo em relação a outros tópicos, como aqueles relacionados às estruturas e políticas que amparam o ensino de geografia para as crianças. Contudo, a ausência de uma maior sistematização e síntese de pesquisas empíricas, bem como um debate no campo profissional e acadêmico mais robusto, torna ainda mais obscura a identificação e o ajuste da trajetória deste ensino.

CORPO E AS INTERAÇÕES ESPACIAIS PELA CRIANÇA

Além das questões que abordam as condições externas e estruturais do ensino de Geografia para as crianças, há aquelas que deveriam provocar discussões substantivas sobre o que seria uma educação no e para o espaço? Essa questão é especialmente relevante para a educação escolar infantil, pois articula de um lado o conceito central da geografia em seus conhecimentos correlatos e de outro lado, como uma educação espacial promove nas crianças o desenvolvimento de suas dimensões cognitiva, física, motora, psicológica, cultural e social.

No caso do Brasil, essa questão é pouco valorizada. Embora exista uma orientação de que, nos primeiros anos escolares, as crianças precisam desenvolver habilidades para ler e/ou reconhecer o espaço, o que deveria fundamentar essa leitura são os conhecimentos formalizados e construídos historicamente pela Geografia. Vários autores e documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua última versão (BRASIL, 2020), destacam a centralidade da leitura e interpretação do espaço no processo de aprendizagem.

Porém, como ressalta Galani (2016) em uma perspectiva mais global, uma parte do ensino de Geografia ainda está limitado à ideia de que o aluno deve apenas identificar detalhes da paisagem, restringindo-se ao conhecimento das características naturais e antrópicas do ambiente. Em geral, esse modelo dominante baseia-se em uma leitura objetiva do espaço, um método quase todo focado exclusivamente na interface cognitiva da criança – ou seja, em como ela incorpora e representa o mundo ao seu redor.

Apesar dessa linha representacionista da educação geográfica ser importante, o que tende a ser negligenciado é que a criança também vivencia o espaço de maneira prática e corporal, em constante interação com o meio que a cerca. O aspecto da interação corporal com o espaço não deveria ser perdido em suas aprendizagens. O espaço não é algo externo a ela; pelo contrário, a criança inicialmente constrói o espaço a partir do seu próprio corpo, desenvolvendo noções de identidade, exterioridade, orientação, equilíbrio e limites. Essas primeiras percepções corporais, construídas em relação ao seu corpo são a base para uma compreensão progressivamente mais ampla do espaço externo e das relações nele estabelecidas (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 2008).

O fato é que as interações espaciais se fazem com e pelo corpo e desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, uma vez que o espaço não é apenas uma paisagem a ser representada, mas uma instância de estímulos e qualidades lúdicas, culturais, esportivas, emocionais e sociais. As qualidades ambientais do espaço e o direcionamento pedagógico são elementos essenciais para que as crianças de forma ativa desenvolvam suas dimensões cognitiva, motora, afetiva, social, moral e ética. Mais ainda, a depender da configuração e intuito pedagógico esses espaços permitem que as crianças processem informações, explorem sua criatividade e desenvolvam capacidades integrativas e resilientes (ELKIND, 2004).

Essa abordagem que enfatiza a interação com o meio tem sido destacada pelas teorias da cognição corporificada (BARSALOU, 2008; ROSCH, 2016), que enfatizam que os processos cognitivos estão profundamente conectados aos aspectos sensoriais e à interação com o ambiente e seus estímulos, mensagens e códigos. E a própria construção de conceitos tão importantes no desenvolvimento cognitivo não está separado das experiências sensoriais. Segundo Rosch (2016), a construção de conceitos são processos cognitivos integrados com as percepções e a vivência espacial do indivíduo. O espaço e o meio em que as pessoas estão inseridas influenciam diretamente como elas percebem, categorizam e entendem o mundo ao seu redor.

Outros estudos têm destacado a importância do contato mais frequente com a natureza como parte essencial da ativação e ampliação das suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Louv (2016) apresenta o conceito de “Transtorno de Déficit de Natureza”, relacionado a deficiências motoras, mentais e sensoriais em crianças que na modernidade tem pouco contato espacial com o meio natural ou ainda vivem uma desconexão crescente com o ambiente natural. Quando mediado pelo professor, esse contato com a natureza pode constituir um alicerce fundamental para que as crianças desenvolvam tanto formas objetivas de compreender a diversidade natural quanto subjetividades relacionadas a ela e às suas manifestações (KREBS et al., 2011; ADAMS; SAV AHL, 2017).

Essa interação espacial pode se expandir para uma variedade de experiências, muitas vezes próximas das crianças, que compõem suas primeiras vivências conscientes de lugar. Tais experiências possibilitam confrontos diretos com realidades que, de outra forma, seriam acessadas apenas de maneira abstrata ou restritas em representações. Um exemplo disso são crianças que não sabem de onde vem o alimento que consomem ou que nunca tiveram contato com animais reais, conhecendo-os apenas por meio de desenhos animados ou outros meios virtuais.

Mesmo no contexto dos espaços de lazer, embora essas interações frequentemente assumam um caráter recreativo, elas possuem também uma dimensão pedagógica. Por meio de práticas corporais e experiências lúdicas em brinquedos, jogos e playgrounds, as crianças têm a oportunidade de construir significados e ampliar seu entendimento sobre o mundo a partir de vivências práticas e sensoriais.

Daí a importância de considerar o próprio espaço da criança, onde elas brincam, se expressam e se socializam (LOUV, 2008). Como ressalta Hammond (2021), uma educação geográfica não pode ignorar as relações recíprocas entre a vida cotidiana da criança e a educação geográfica, nem deixar de reconhecer que a criança vive ativamente em diversos espaços escolares e não-escolares e que ela está em um mundo sob desafios e transformações.

Portanto, é preciso ir além do aspecto puramente intelectual e representativo, ampliando as mediações para que a criança reconheça os significados do espaço e seja parte de sua produção. Isso envolve extrair desses espaços diversas experiências e reflexões, permitindo que as crianças demonstrem suas visões e criações no espaço que se socializam.

Outro elemento importante da aprendizagem no e pelo espaço reside na confiança que as crianças podem adquirir ao transitar e interagir socioespacialmente, o que lhes permite ampliar seu “capital espacial” (RAMOS, 2024). Esse conceito está associado ao enriquecimento de suas experiências subjetivas, sociais e culturais por meio da interação com lugares e pessoas. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para navegar nos espaços sociais.

Ao mencionar o conceito de “capitais”, é natural remeter ao pensamento de Pierre Bourdieu, cuja teoria aborda a aquisição de recursos e competências nos diferentes campos sociais (BOURDIEU, 2013). No caso das crianças, embora não se trate de uma competição por lucros simbólicos ou materiais, há um evidente enriquecimento nas interações que elas estabelecem nos lugares e ambientes que frequentam. Esse processo contribui para a construção de esquemas de entendimento e produção de sentidos, além de estimular sentimentos, memórias, afeições, apropriações e formas de interação vinculadas às diversas instâncias espaciais.

Não se pode negligenciar o papel do espaço na proxemia e nas relações que as crianças estabelecem com os outros, bem como na forma como constroem suas identidades e distinções nos ambientes compartilhados com outras crianças e adultos. Essas dinâmicas são mediadas pelas estruturas espaciais, que atuam como molduras e contextos para essas interações.

Como também não se pode reduzir a experiência espacial ao aspecto quantitativo, ou seja, simplesmente ampliar as interações espaciais de forma indistinta. O essencial não é a quantidade, mas a qualidade dessas interações e a orientação pedagógica direcionada às crianças, visando seu desenvolvimento integral e inclusivo. Trata-se, sem dúvida, de promover um aprendizado significativo que esteja integrado a uma geoeducação ética, responsável socialmente e sustentável em relação ao patrimônio natural e às formas de vida que compõem o planeta.

De forma geral, a criança não apenas aprende a “ler” o espaço — o que exige diferentes níveis de abstração (como tridimensional, cinestésico e cartesiano) —, mas também produz

espacialidades e as experimenta em níveis subjetivos que ampliam sua relação com o mundo. Certamente, é essencial que a criança aprenda a codificar e decodificar o espaço, compreendendo os elementos de uma paisagem rural e urbana, por exemplo. Contudo, o espaço vai além de sua mera composição e descrição. A espacialidade produzida pela criança é parte de sua educação para o mundo.

A GEOALFABETIZAÇÃO ESPACIAL

Nas séries iniciais, as primeiras aprendizagens estão fortemente centradas em diversas formas de alfabetização, sendo este processo já iniciado na pré-escola, especialmente nas áreas de língua portuguesa e matemática. A alfabetização visa adquirir tecnologia e habilidades práticas de codificação e decodificação, preparando os alunos não apenas em um nível técnico, mas também para a vida. Esse processo se complementa com o letramento, que vai além da simples aquisição de habilidades tecnológicas e simbólica, envolve a capacidade de dominar com autonomia diversas práticas sociais que requerem o uso da linguagem para compreender gêneros e contextos da vida (SOARES, 2004).

Com efeito, o que se percebe é que deve haver uma atenção bastante forte para a aprendizagem de habilidades essenciais e primárias que são condições necessárias para a integração dos indivíduos no mundo e para sua produção. No entanto, no caso de uma alfabetização geográfica, o que está sendo considerado como uma tecnologia e habilidade a serem apropriadas pela criança?

De início, no caso do alfabeto linguístico, há suas próprias especificidades, que incluem não apenas o ensino de códigos, mas também um certo conhecimento dos aspectos psicológicos, fonológicos e fonéticos da criança, que fazem parte desse processo (SOARES, 2004). No ensino de geografia, esse entendimento mais amplo da alfabetização se manifestou na alfabetização cartográfica, que recebeu forte atenção de diversos pesquisadores de ensino de geografia. Eles não se concentraram apenas nos aspectos didáticos do uso de mapas, mas também consideraram os estímulos sensoriais e cognitivos despertados para a leitura do espaço pela criança (para citar apenas alguns como SIMIELLI, 1990; PASSINI, 1994; LE SANN, 1997; CASTELAR, 2005).

No entanto, apesar dos avanços da alfabetização cartográfica e de sua consolidação temática no ensino de geografia, sobretudo, nas discussões sobre o pensamento espacial, torna-se necessário expandir a discussão sobre a alfabetização geográfica a um patamar mais amplo e concreto em relação às crianças e suas experiências espaciais. Essa discussão se fundamenta nas diversas formas de interação da criança com o próprio espaço, que, como vimos na seção anterior, tem sido amplamente estudada como parte do desenvolvimento infantil em diversas instâncias de seu crescimento.

Com efeito, o primeiro ponto a destacar é que os conhecimentos e habilidades relacionados ao espaço da criança estão em um estágio semelhante aos primeiros processos de alfabetização e desenvolvimento da linguagem verbal, assim como às operações lógicas e matemáticas. Muitas formas de orientação e de coordenação espacial da criança estão estreitamente vinculadas a outros códigos, como a verbalização, percepção de distância e posição dos objetos (CASTELAR, 2000; SCHOENFELDT, 2002; CALLAI, 2005). Isso significa que a experiência e a consciência espacial na criança também requerem um desenvolvimento prévio e consistente e não estão separados de outras alfabetizações.

Outro ponto é que podemos partir do pressuposto vygotskyano de que as aprendizagens são, antes de tudo, um processo sociocultural que ocorre efetivamente na interação com pessoas e nos espaços em que elas se produzem e se inserem. A partir desse pressuposto, temos uma direção para

essa alfabetização geográfica que não é autocentrada e alijada das interações espaciais, mas sim que se constrói com o mundo, aceitando a interação social e o contexto cultural na aprendizagem das crianças.

Esse movimento para uma alfabetização geográfica para no e para o mundo têm sido discutido em outros países, em algumas linhas de pesquisas, sobretudo em torno da "geo-literacy" e "spaces of childhood" (HART, 1994; GALANI, 2016; MALATESTA; SÁNCHEZ, 2016; DAMS; SAV AHL, 2017). Em geral esses trabalhos mostram que a criança não têm um papel passivo no espaço, desde o início elas interagem ativamente com o espaço, aprendendo a reconhecer os lugares, intervindo a partir de suas motricidades e sensibilidades, além disso mostram o efeito positivo e enriquecedor na promoção do seus envolvimento com o espaço social e natural.

A perspectiva do papel ativo das crianças nos espaços também leva para a importância de garantir que elas tenham acesso a espaços disponíveis e acessíveis, tanto na escola quanto em locais públicos, que permitam o desenvolvimento integrado de suas potencialidades. Paralelamente, as pesquisas sobre os espaços infantis e a alfabetização geográfica têm investigado como as crianças constroem suas subjetividades, afetividades e discursos sobre os espaços que as cercam (ADAMS; SAV AHL, 2017).

Essa abordagem envolve uma geografia corporal, relacionada ao ver, sentir e vivenciar o espaço, ou ainda uma "geografia subjetiva" das crianças (ROBERTSON; COOPER; WALFORD, 2001). Os estudos nessa área têm se dedicado ao espaço onde as crianças praticam suas interações com a natureza, a arte e os jogos, assim como à forma como experimentam sua interioridade e imaginações criativas (HART, 1984; ROBINSON, 1984; HOLLOWAY; VALENTINE, 2000; KJORHOLT, 2003; ADAMS; SAV AHL; CASAS, 2016; ADAMS, S.; SAV AHL, 2017).

Em realidade, todas as interações espaciais que as crianças realizam são corpóreas, ou seja, elas estão utilizando todos os recursos disponíveis para se situarem nos espaços com os quais interagem. Isso não se limita apenas ao espaço no sentido tridimensional, mas inclui distâncias para se integrar, obstáculos para transporem, lugares para exercer suas individualidades. Como resultado, o aprendizado com e pelo espaço não está apenas centrado na escola como um espaço receptáculo, mas se amplia nela e a partir dela. Os espaços da infância têm, neste sentido, um grande potencial didático, apesar de raramente estarem presentes nos livros e/ou serem considerados na educação elementar (MALATESTA, SÁNCHEZ, 2014).

Por isso, o termo 'geoalfabetização' surge como uma abordagem que visa não apenas entender o espaço, mas mudar atitudes e desenvolver práticas. Uma geoalfabetização calcada na interação social e espacial não deve ter receio de estabelecer aprendizagens iniciais que levem em conta o mundo em que vivemos e toda sua diversidade ambiental, cultural, étnica, linguística, religiosa e geográfica em todo o mundo. Ensinar a tolerância e valorizar as diferenças contribui para um mundo mais inclusivo. Essa consciência e habilidade não são apenas para o futuro; são necessárias no presente. Negar essa oportunidade às crianças é privá-las de desenvolver competências para lidar com o mundo do qual fazem parte ativa.

Já não é suficiente ter um currículo de saberes geográficos adaptados apenas como um pacote de conhecimento a ser transmitido à criança. É necessário formular uma visão de ensino geográfico que seja relevante para os espaços de formação da criança, criando situações de aprendizagem e interações que proporcionem condições para desenvolver, com autonomia crescente, suas práticas e compreensão do mundo.

Além disso, é fundamental oferecer-lhes a oportunidade de desempenhar um papel ativo nesses espaços e reconhecer suas capacidades de experimentar essas interações. Em outras palavras,

uma educação geográfica não apenas para aprender códigos, mas ampliada na interação espacial e numa abordagem mais crítica e sustentável do meio.

Contudo, ao dar centralidade a uma alfabetização espacial ou geoalfabetizadora fundamentada na interação social e espacial com o mundo, é necessário refletir sobre quais referências e temas devem embasar essa proposta para promover uma perspectiva abrangente de mundo. Quais valores devem ser acentuados nessas aprendizagens? Quais temas podem ser trabalhados com as crianças para ajudá-las a compreender o mundo e o papel que desempenharão nele?

A resposta a essas questões emerge quando nos perguntamos: em que mundo vivemos e que valores desejamos desenvolver com as crianças? Nesse sentido, a geoalfabetização se alinha naturalmente aos objetivos globais de educação defendidos pela UNICEF para o próximo milênio, bem como aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses últimos abordam desafios globais cruciais, como a pobreza, a desigualdade, as mudanças climáticas, a migração e o desenvolvimento sustentável. Este é o contexto contemporâneo em que vivemos, e esses são os desafios que demandam ações transformadoras, especialmente na educação das novas gerações.

A DISCUSSÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para não nos limitarmos apenas ao nível conceitual, é necessário pensar na prática da geoalfabetização. Como já salientado, um primeiro aspecto fundamental é reconhecer os diversos espaços de vida da criança e como eles podem ser explorados de maneira pedagógica. Tal abordagem é semelhante ao que ocorre com outras alfabetizações e letramentos, que não se reduzem ao domínio de códigos isolados ou à prática de leitura e escrita como processos desconectados da realidade. Esses processos incluem e se estendem aos elementos básicos que compõem o mundo dos sujeitos sociais, contribuindo para sua formação integral (FREIRE, 1989; BIOMBO, 2012).

O segundo aspecto relevante é o caráter corporal da geoalfabetização. Estudos como o de Almeida (2020) apontam que professores dos primeiros anos escolares frequentemente reconhecem o ensino de geografia como parte das aprendizagens iniciais das crianças, considerando a corporeidade e as interações espaciais como centrais nesse processo. Afinal, lida-se com o desenvolvimento de estruturas perceptivas, cognitivas e afetivas que emergem, primeiramente, do contato com o meio.

Essas experiências espaciais, no entanto, não podem ser reduzidas a eventos aleatórios ou contingentes. É imprescindível criar ou restaurar espaços da infância que favoreçam o desenvolvimento das habilidades motoras, dos sentidos perceptivos e da própria consciência espaço-temporal das crianças. Embora esses sejam processos distintos, eles se articulam e se fortalecem por meio de práticas educativas e espaciais diversas, como brincadeiras que explorem bidimensionalidade e tridimensionalidade, exploração sonora de ambientes, desafios envolvendo altura e profundidade, e excursões a ambientes rurais e urbanos (KREBS et al., 2011).

Nas escolas infantis e nos primeiros anos de alfabetização, tem-se valorizado cada vez mais os atributos ambientais das instituições de ensino, como a criação de espaços de sociabilidade – cantinhos de leitura, salas sensoriais e estações de música. Essas interações pedagógicas mediadas permitem às crianças desenvolver uma consciência corporal mais ampla, estabelecer territorialidades e explorar o espaço de maneira ativa. Além disso, promovem autonomia, ao oferecer liberdade para transitar e moldar os lugares, e reforçam o respeito aos limites físicos e interpessoais, bem como às regras necessárias para uma convivência harmoniosa nos espaços sociais.

Outro aspecto central da ge alfabetização é a compreensão do funcionamento dos diferentes espaços, conferindo às crianças um papel ativo na gestão e no manejo de espaços sociais e naturais. Uma prática que pode ser desenvolvida nesse sentido é o mapeamento simplificado de ambientes, aliado à construção de soluções criativas para mobilidade, acessibilidade e organização espacial, por meio de brincadeiras e simulações no ambiente escolar.

Por exemplo, uma atividade prática poderia consistir na construção, sob orientação do professor, de uma pequena malha urbana no pátio da escola, com sinalização de trânsito e atividades que ajudem as crianças a entender o espaço e suas regras. Elas poderiam simular situações cotidianas, como atravessar a rua respeitando as faixas de pedestres, compreendendo o fluxo do trânsito e as precauções necessárias. Gradualmente, a atividade poderia ser expandida para incluir a criação de sistemas de coordenadas ou a simulação de intervenções urbanísticas, sempre sob a mediação do professor.

Outro exemplo está relacionado à concepção de natureza, muitas vezes simplificada na percepção infantil. Crianças tendem a entender a natureza como algo distante ou apenas representado em imagens, sem uma percepção mais complexa de seus aspectos orgânicos e inorgânicos. Com a mediação do professor, é possível promover uma construção mais sistêmica desses conceitos, explorando a ideia de ecossistemas e avançando na compreensão das relações entre sociedade e natureza.

Embora seja irrealista esperar que as crianças atinjam o mesmo nível de abstração de um adulto, a orientação pedagógica pode ajudá-las a discernir informações, compreender relações concretas e explorar ambientes de forma crítica. Atividades como passeios a parques locais ou visitas a zoológicos oferecem oportunidades para observar, discutir e propor formas de tornar esses espaços mais sustentáveis.

Essas experiências espaciais podem ser aproveitadas de forma crítica, afetiva e representativa, permitindo que as crianças expressem seus entendimentos e questionem as relações observadas. Além disso, podem reproduzir e reorganizar esses espaços em escalas menores, com materiais simples, identificando elementos, criando hierarquias e propondo novos arranjos espaciais.

Por fim, a discussão aqui apresentada buscou ampliar o conceito de ge alfabetização para além da simples compreensão de conceitos geográficos e habilidades cartográficas. Propõe-se um ensino de geografia contextualizado, que capacite a criança a participar ativamente do mundo em que vive, utilizando conceitos e habilidades como meios para alcançar uma alfabetização transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não visa esgotar todos os temas e desafios específicos do ensino de geografia nos primeiros anos de vivência escolar das crianças, mas busca oferecer uma perspectiva crítica quanto as dúvidas que cercam os rumos que esse ensino tem tomado a partir de dois tipos de questões: aquelas extrínsecas, que se relacionam com o contexto e estrutura desse ensino, bem como o nível de discussão que se dá em torno deste tema; e as questões intrínsecas, voltadas para os princípios e propósitos que ordenam ou dão rumo ao ensino de geografia para as crianças dos primeiros anos e ciclos escolares.

No que se refere às questões extrínsecas, foi dada atenção a alguns aspectos que se relacionam com as tendências de pesquisa nessa área e também a alguns desafios que a cercam, como o tratamento e atenção dada à formação docente, diretrizes mais contextualizadas com a experiência prática desse ensino, bem como as ambiguidades como da relação entre a geografia escolar e os docentes não especialistas. A conclusão é que os escopos e intensidades das pesquisas são ainda

incipientes para oferecer de modo mais objetivo os desafios e problemas enfrentados pelo ensino de geografia para as crianças, o que também reflete a pouca atenção que esse ensino tem recebido no Brasil e em outras partes do mundo em termos de políticas educacionais e valorização de seu status educativo.

No que diz respeito às questões intrínsecas, há no Brasil diretrizes que não apenas identificam, mas também tendem a orientar como deve ser ensinada a geografia para a Educação Infantil e os Anos Iniciais. No entanto, essas diretrizes ignoram os contextos práticos desse ensino, além de sugerirem um consenso definido e fixo dessa educação, desconsiderando outras alternativas mais amplas e correlacionadas com os desafios sociais e ambientais de uma educação multidimensional (motora, intelectual, afetiva e estética) e ativa das crianças.

Por último, foi proposto o direcionamento para uma geoalfabetização com visão e práticas que ampliam a interação espacial e corporal das crianças, no sentido de potencializarem seus desenvolvimentos a partir de experiências concretas que, sob mediação do professor, tenham o sentido de ampliar sua consciência e seus capitais, como o espacial e o cultural, bem como uma educação que considere o papel ativo e criativo das crianças nesses novos cenários sociais e ambientais que emergem no alvorecer deste milênio. Nesse sentido, uma geoalfabetização espacial não ocorre apenas em uma única dimensão ou representação do espaço, mas deve ser múltipla e estar relacionada às práticas e apropriações do espaço pelas crianças.

REFERENCIAS

- ADAMS, S; SAVAHIL, S. Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), p. 291-321, 2017.
- ADAMS, S., SAVAHIL, S., & CASAS, F. The relationship between children's perceptions of the natural environment and their subjective well-being. *Children's Geographies*, 14(6), p.641-655, 2016.
- ALMEIDA, V. A. et al. Ensino de geografia: a contribuição dos professores dos anos iniciais para alfabetização geográfica. In A. F. Antunes (Org.), *Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas* (pp. 123-145). Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.
- AUCOUTURIER, B; LAPIERRE, A. *Psicomotricidade: educação e terapia*. 12. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- BARSALOU, L. W. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, v. 59, p. 617-645, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2020.
- BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático Por uma vida melhor e os estudos do (s) letramento (s). *Trab. Ling. Aplic.*, 51(1), p.245-260, 2012.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013
- BUTLER, J. The literacy of geography. *Interaction*, 42(2), p. 37-44, 2014 <<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.375874112826276>>
- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47), p. 1-14, 2011. <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>>
- CASTELAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, 25(66), p. 209-225, 2005.
- ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed. 2004
- FERRAZ, C. B. A institucionalização do ensino de geografia no Brasil da primeira metade do século XX. *Caderno Prudentino de Geografia*, 17, p.75-94. 1995

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1989.
- GALANI, L. Geo-literacy as the basis of the building of cultural identity. *European Journal of Geography*, 7(1), p.17-23. 2016.
- HAMMOND, L. Recognising and exploring children's geographies in school geography. *Children's Geographies*, p. 1-15, 2021.
- HART, R. A. Children's role in primary environmental care. *Childhood*, n.2, p.92–102,1994.
- HOLLOWAY, S., & VALENTINE, G. Children's geographies and the new social studies of childhood. In H. HOLLOWAY & G. VALENTINE (Eds.), *Children's Geographies: Playing, living, learning*. London, England: Routledge, 2000.
- KJORHOLT, A. T. Creating a place to belong: Girls' and boys' hut-building as a site for understanding discourses on childhood and generational relations in a Norwegian community. *Children's Geographies*, 1(1), p.261–279, 2003.
- KREBS, J., CARNIEL, R., DESIREE, & ZÊNITE, M. Contexto de desenvolvimento e a percepção espacial de crianças. *Movimento*, 17(1), p.195-212, 2011.
- LESANN, J. Mapa um instrumento para apreender o mundo. *Revista Geografia & Ensino*, 6(1), p.25-31,1997.
- LESANN, J. *Geografia no Ensino Fundamental I*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009
- LOUV, R. *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York, NY: Workman, 2008.
- LOUV, R. *A Última Criança na Natureza: Salvando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza*. São Paulo: Instituto Alana, 2016.
- MEIRA, M., & BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. *Educar em Revista*, 37, p.1-23, 2021.
- MARQUES, V. M. Alfabetização geográfica: ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009
- PASSINI, E. Y. *Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 1-12. 2009
- PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In A. F. A. CARLOS (Org.), *Novos caminhos da geografia* (pp. 111-142). São Paulo: Contexto. 1999
- PONTUSCHKA, N. N., TOMOKO, L. P., & CACETE, N. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez. 2009
- RAMOS, E. C. M. The contribution of Pierre Bourdieu's thought to the socio-spatial perspective in geography: space, spatial practices, and spatial capital. *GEOUSP: espaço e tempo*, v. 2, p. 1-19, 2024
- ROBERTSON, M. E., COOPER, D., & WALFORD, R. Preferred and Actual Futures: Young People's Landscape Views of the UK. *Ethics, Place and Environment*, 4(3), 205-217. 2001
- ROBINSON, V. Asians in Britain: A study in encapsulation and marginality. In C. CLARKE, D. LEY, & C. PEACH (Eds.), *Geography and ethnic pluralism* (pp. 231–257). London, England: Allen & Unwin. 1984.
- ROSCH, E. Cognition and the embodied mind. In: *The Cambridge Handbook of Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

- SCHOENFELDT, M. Geographic literacy and young learners. *The Educational Forum*, 66(1), 26-31. 2002
- SANTOS, S. F. D. O Lugar da geografia na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e prática docente. Mestrado em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021
- SIMIELLI, M. E. R. O uso de plantas e mapas na escola de 1º grau: ênfase para as séries iniciais. In *O ensino da Cidade de São Paulo* (pp. 27-40). São Paulo: AGB. 1990
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira Educação*, 25, 5-17. 2004
- SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1512-1529. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667> 2014
- THOMAS-BROWN, K., & ALLISON, R. Critical Intersections of Knowledge and Pedagogy: Why the Geographic Literacy of Preservice Elementary Teachers Matter? *Review of International Geographical Education Online*, 5(3), 249-267. 2015
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor. 1996

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.