



A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha

Adriana Olivia Alves
dricasposito@yahoo.com.br

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP. Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Instituto de Estudos Socioambientais. Avenida Esperança s/n, Campus Samambaia. CEP 74690-900. Goiânia/GO

Malu Ítala Araújo Souza
maluitala_3@hotmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Rua Presidente George Washington, Qd. 90, Lt 21. Jd. Presidente. CEP 74353-140. Goiânia/GO

RESUMO

A leitura de mundo antecede a leitura da palavra, é neste contexto que a Geografia dos Anos Iniciais caracteriza-se como disciplina escolar, possibilitando a alfabetização geográfica por meio da leitura de mundo. Sendo assim, o artigo em apreço visa analisar a importância da Geografia nos Anos Iniciais, tendo como categoria mediadora a paisagem para o entendimento dos elementos físicos relevo-solo-rocha de forma integrada. A disciplina de Geografia nos Anos Iniciais desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento/aprendizagem, pois possibilita o confronto entre os conceitos cotidianos e científicos, permitindo que os escolares se vejam e participem do mundo. Para isso, escolhemos a categoria paisagem para a leitura integrada dos elementos físicos relevo-solo-rocha, para a formulação dos sistemas conceituais destes conteúdos. Para tanto, utilizamos de referência que dialogam para o entendimento deste processo, Vygotsky (2014), Cavalcanti (2014), Lopes (2009), Morais (2010), Suertegaray (2000), entre outros, no qual comungam ao discutir o ensino de Geografia pautado na leitura de mundo por meio das relações inerentes ao espaço.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia, Anos Iniciais, Paisagem, Conceitos.

**GEOGRAPHY IN THE EARLY YEARS:
integrated reading landscape concepts for the construction
of the contents relief-soil-rock**

ABSTRACT

The world of reading precedes reading the word, it is in this context that the Early Years Geography is characterized as school discipline, enabling geographic literacy through the world of reading. Thus, the article in question aims to analyze the importance of Geography in the Early Years, with the category mediating the landscape to understand the physical elements relief-soil-rock in an integrated manner. The discipline of Geography in the Early Years plays an important role in the formation and organization of thought / learning because it enables the confrontation between everyday and scientific concepts, allowing students to view and participate in the world. To do this, choose the category landscape for integrated reading of the physical elements relief-soil-rock, to the formulation of conceptual systems such content. Therefore, we use reference that dialogue for understanding this process, Vygotsky (2014), Cavalcanti (2014), Lopes (2009), Mitchell (2010), Suertegaray (2000), among others, in which they share when discussing teaching guided geography in the world of reading through the relationships inherent in space.

KEYWORDS

Geography, Early Years, Landscape Concepts.

Introdução

É notório o aumento do número de pesquisas em Geografia¹, que se atentam para o ensino nos Anos Iniciais, antes de interesse, sobretudo, nas áreas da Pedagogia, Psicologia, Antropologia e Sociologia. Esse fato pode ser explicado pela preocupação dos mesmos pela alfabetização, que se dá nos primeiros anos da vida escolar das crianças. Acredita-se que os objetivos, as orientações curriculares e os métodos de ensino, necessitam ser problematizados, discutidos e aperfeiçoados, para que assim, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia possa ser contínuo e significativo a quem aprende.

Portanto, uma das principais explicações oriundas das pesquisas referentes a Geografia dos Anos Iniciais está em consonância as primeiras formulações conceituais

¹ Ao refletir sobre tais questionamentos, é importante ressaltar, que cresce no Brasil, institutos e grupos de pesquisas que se preocupam com o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Podemos destacar o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) coordenado pelo professor Jader Janes Moreira Lopes, na Universidade Federal do Fluminense (UFF), no qual preocupam-se em identificar às relações territoriais das crianças tendo o enfoque a categoria infância. Trabalhos sob a orientação da professora Helena Copetti Callai, na Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí), no qual o enfoque está centrado na alfabetização geográfica. Pesquisas realizadas pelo professor Rafael Straforini da Universidade de Campinas (Unicamp), que compreende os Anos Iniciais tendo o ponto de partida para a aprendizagem da totalidade-mundo. E, recentemente, pesquisas orientadas pelos professores Adriana Olívia Alves e Vanilton Camilo de Souza da Universidade Federal de Goiás (UFG), com abordagens nos conteúdos do meio físico e livro didático para os Anos Iniciais, respectivamente.

construídas pelas crianças. Entendemos que as suas práticas possuem relação direta com os vínculos coletivos, sociais e culturais que estes indivíduos possuem com o seu espaço. Espaço este, que por sua vez é histórico² e permeado de contradições, portanto é a partir desses elementos que os sujeitos criam raciocínio geográfico sobre os processos e formas.

Para isso levantamos alguns questionamentos que irão embasar nossa pesquisa. Qual é o papel da Geografia nos Anos Iniciais? A leitura de mundo antecede a leitura da palavra? Quais contribuições a leitura de mundo possui para a interiorização dos conceitos geográficos, no caso desta pesquisa a paisagem, no que tange a interseção das crianças no espaço em que vivem? E como pode-se levantar possibilidades para que estes conteúdos tenham significado para quem ensina e quem aprende?

Visa-se neste sentido, analisar a importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, assim como a construção de conceitos por meio da paisagem para a leitura de mundo, tendo como conteúdos balizadores relevo-solo-rocha.

Neste sentido, frisamos a necessidade de que a aprendizagem dos escolares dos Anos Iniciais seja entendida por meio de abordagens psicológicas e pedagógicas, que possibilitem a compreensão de como as crianças constroem e sistematizam os seus conceitos. Possibilitando que as mesmas entendam o mundo e se vejam atuantes dele.

Portanto, partimos do pressuposto da necessidade de conceitos que possam mediar a aprendizagem e conseqüentemente a leitura totalitária do mundo. Considera-se assim, que as crianças, possam compreender as dinâmicas, fatores e processos físicos inerentes na dinâmica terrestre, tendo a categoria paisagem, como mediadora para a leitura espacial no ensino de Geografia nos Anos Iniciais. Assim, será pensado a paisagem, como conceito norteador para a análise integrada dos temas dos elementos físicos, e como as crianças conseguem se perceber no espaço e entender as relações presentes nele.

Assim, este trabalho será dividido em três unidades, sendo que a primeira identificará elementos da importância do Ensino de Geografia dos Anos Iniciais, a segunda unidade, será pautada na análise da construção e da importância dos conceitos para as crianças e a última unidade tratará sobre a paisagem como conceito mobilizador para o processo de construção dos conceitos da interação dos conteúdos relevo-solo-rocha.

A Geografia nos anos iniciais: desafios e perspectivas

A principal preocupação do ensino nos Anos Iniciais é o letramento, no que concerne aprender a ler e a escrever. Porém é necessário que os escolares também aprendam o que Callai pontua, de possibilidades de “[...] aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (2005, p. 228). Neste mesmo, contexto a autora, pondera que esta leitura do mundo, ocorre por meio da “leitura do espaço”. O espaço visto aqui vai além dos limites das fronteiras físicas, do concreto, mas permeia a leitura do cotidiano, construído historicamente, por meio de nossas relações.

Para o entendimento da importância da leitura do mundo, tendo como elemento latente o espaço vivenciado e as relações histórico-culturais, Lopes (2009) e Sarmento (2007), utilizam da categoria infância, a fim de identificar esses elementos que perpassam no espaço das crianças. A infância, como caracteriza Sarmento (2007), foi e ainda é invisível para grande parte da sociedade, ao afirmar que:

A criança é considerada como o não adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – que não fala. (SARMENTO, 2007 p. 33)

Assim, durante muito tempo, a criança foi vista como um sujeito que não fala, sem voz na sociedade, por não constituírem mão-de-obra, serem frágeis e dependentes de um adulto. Lopes (2009) complementa que, esta visão da infância como a idade do não, significa compreender as crianças como sendo “[...] sujeitos ‘a-topos’, ou seja, de lugar nenhum, como sujeito a-temporais, de tempo nenhum” (2009, p. 34). Conceber a criança e sua infância dessa maneira, descarta toda a possibilidade que Callai (2005) havia pontuado de sujeitos no espaço. Na perspectiva do não adulto, nega as ações sociais dos mesmos, suas histórias, no qual sempre estará passivo aos olhares de um adulto.

Para Sarmento (2007), “[...] a infância é simultaneamente uma categoria social, do tipo geracional, é um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (2007, p. 36). A partir da década de 1980 e 1990, com a criação de várias instituições governamentais e não governamentais, os estudos sobre a infância se fortaleceram. Lopes (2013), enumera várias delas, dando destaque ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura

das Nações Unidas (UNESCO) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

Na escala nacional, o referido autor, também ressalta a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Nessa visão, a infância era circunscrita pelo caráter biológico, etário e quantificável. Ampliando essa visão restrita, passa a ser vista,

[...] como uma construção social que deve ser compreendida com outras variáveis, tais como o gênero, a classe e a etnicidade; e, ainda, em sua condição de *agency*, ou seja, de sujeitos atuantes na produção da sociedade. (LOPES, 2012 p. 290)

Ao perceber as crianças como agente do espaço geográfico, e suas infâncias no constructo dele, estamos agregando em sua participação social, elementos de sua história de vida e seus laços de vivência, ou seja, dando a ela o seu papel no mundo. Portanto, considera-se que “[...] as crianças não estão construindo outros espaços dentro dos espaços, elas estão produzindo uma espacialidade não existente” (LOPES, 2014 p. 105). Para o autor, o fato das crianças participarem na construção do espaço, seja por meio de suas brincadeiras, falas, escolhas, ela se torna geográfica e cria potencialidades para apreender Geografia.

Se perceber no mundo, considerado somente do adulto, possibilita que “Aprender a pensar o espaço” e assim, “aprender a ler o espaço”, pelas crianças. Callai (2005) ressalta que, antes de ler a palavra, temos a leitura do que está e do que é o mundo.

Assim, “Partindo do fato que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo” (CALLAI, 2005 p. 232). Por exemplo, quando uma criança vai à escola e se percebe em constantes desafios, de aprendizado e convivência social, como brincar com o grupo, cuidar de seus materiais, lanchar sozinha, tirar dúvidas com a professora, esperar os pais irem buscá-la, são novas formas de interagir com o seu espaço que é social, elas estão “[...] ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele” (CALLAI, 2005 p. 233). Essas atitudes, que nos parece ser simples e corriqueiras, são princípios necessários para as crianças construírem e estabelecerem suas espacialidades.

A autora complementa que o prazer de saber ler e escrever precisa estar em consonância com compreender o significado social da mesma, ou seja, para ir além do saber ler e escrever. Portanto as habilidades desenvolvidas durante a infância permitem ampliar o seu espaço social, uma vez que o mesmo é construído social e concretamente.

A aprendizagem das crianças é bastante complexa, pois é necessário que o conteúdo seja significativo e útil a elas em sua vivência, assim elas conseguiram entender e construir significados, a partir do que elas vivenciam e praticam. Conforme afirma Callai:

O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. (CALLAI, 2005 p. 234)

É a partir da leitura dos significados do espaço e do que eles expressam que são estabelecidos os problemas, representações e curiosidades para compreender como ele ocorre e constitui. Assim, a palavra ou as definições por si só, não é significativo, e muitas vezes se estabelece somente no aspecto da memorização. Portanto, a leitura da palavra, precisa permitir a leitura do mundo.

Escolhemos para traçar um panorama desta leitura de mundo pelas crianças por dois principais eixos no ensino de Geografia dos Anos Iniciais. Num primeiro momento, parte-se do princípio dos círculos concêntricos, que se orienta das relações simples e avança para as complexas. Na segunda perspectiva, busca-se a totalidade do mundo, por meio das relações com a realidade e com o espaço vivido, ou seja, a visão do mundo se faz por relações complexas, onde está criança se vê e faz parte do mundo.

Para entendermos melhor, como é estabelecida a aprendizagem por meio dos círculos concêntricos podemos contextualizar historicamente a Geografia como disciplina escolar, que tradicionalmente eram lecionados os conteúdos de forma dicotômica e fragmentados dos aspectos, sociais, físicos e econômicos. Nos Anos Iniciais, a leitura de mundo realizada por meio dos círculos concêntricos, encaminhava-se primeiramente pelo espaço da criança, oriundos de suas particularidades e práticas sociais e ampliava sucessivamente, como pontua Callai,

Na realidade, esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. (CALLAI, 2005 p. 230)

O ensino encaminhado por esta abordagem, exclui a dinamicidade do espaço, conforme argumenta a autora. Este fato se deve pois, ao partir da visão do “eu”, para os demais níveis hierárquicos, não permitindo que as crianças percebam que ela/eu está no

mundo e suas ações sejam construídas nesse mundo, por meio de suas práticas sociais, de suas realidades.

Por exemplo, nessa perspectiva a criança deve galgar relações que partem de uma escala micro para uma escala macro, a exemplo das relações entre escola (ou família), bairro, cidade, município, estado, país, continente e mundo. Como se a realidade fosse engendrada por etapismos escalares crescentes, dispostos hierarquicamente por meio das fronteiras físicas do território.

Contundo, essa perspectiva mascara a possibilidade da criança relacionar os aspectos do espaço geográfico numa relação global de redes, ou seja, fenômenos que ocorrem na escala local, mas que repercutem e são semelhantes em outras partes do mundo, à exemplo das práticas de lazer de jovens (atividades esportivas de skates), ou ainda, quando uma ação, em uma dada porção do território possa repercutir em uma reação em cadeia em várias cidades do mundo, à exemplo da queda da bolsa de valores em Hong Kong.

Assim, a crítica não parte do ensino pelos círculos concêntricos, mas sim da forma que está sendo encaminhado, ou seja, de forma linear, sem possibilitar a leitura dinâmica entre os demais níveis do círculo. Portanto, algumas discussões levantadas por alguns autores, à exemplo de Straforini (2008), é leitura que parte da realidade e encaminha para a totalidade do mundo³, no sentido que todos os elementos estão interligados e fazem da mesma leitura espacial.

Para o autor, esse aspecto só pode ser entendido por meio do processo de ensino e aprendizagem encaminhado com “[...] a realidade do aluno, uma realidade de múltiplas relações [...]” (2004, p. 81). Considera ainda que, o fato do mundo ser globalizado, dinâmico, desigual e combinado, desqualifica qualquer forma de ensino que trabalhe a realidade linear e hierarquizada, pois assim, distancia os alunos das realidades com o mundo.

A criança que chega a escola possui um desejo de aprender os elementos do seu meio, no qual se relaciona todos os dias, sejam elas físicas e/ou sociais. É um mundo curioso, que é reproduzido diariamente pela TV, jornais, rádio e leitura nos livros infantis, que primeiramente parece distante, mas que esta cotidianamente em suas relações com o meio.

³ A leitura de totalidade de mundo feito pelo autor distancia-se daquela pautada na somatória de espaços, pois a globalização gera espaços que são hegemônicos e hegemônizados. Sua principal referência, é Santos (1997), no que reafirma que “as partes que formam a totalidade não basta para explicá-lo. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes (SANTOS, 1997 p. 93)

Para Straforini (2008), a criança vive em uma realidade concreta, no qual ela cria suas espacialidades, e para que a aprendizagem seja significativa, a Geografia precisa ir ao encontro desses espaços concretos. Como pontua o autor,

“Ela deve trabalhar com a realidade do aluno, uma realidade de múltiplas relações, ou como propõe Demo (1988), todas as dimensões que compõem a forma de viver e o espaço que a cerca.” (STRAFORINI, 2008 p.81)

Straforini (2008), compreende que todas as dimensões que compõem a forma de viver da criança, deve ser levada em conta, ou seja, o espaço que a criança está contido e se relaciona com o mundo. Assim, o ensino precisa ser encaminhado, segundo a totalidade-mundo, no qual os escolares apreendam sobre o seu espaço, mas também o mundo em suas diversas dinâmicas. O autor considera que “[...] o mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global, se encontram numa íntima realidade de aproximação.” (STRAFORINI, 2008, p. 92).

Dessa forma, a grande contribuição de Callai (2005) e Straforini (2008) para esta discussão está no deslocamento da visão egocêntrica da criança voltada para o eu, retirando a visão reduzida do mundo sobre ela, para uma visão ampliada, da criança pertencente ao/no mundo.

Assim, o intuito de ensinar Geografia nos anos iniciais, deve possibilitar a aprendizagem e a leitura do mundo, aguçar curiosidades sobre os processos e fenômenos espaciais e demonstrar que a mesma é agente dessa sociedade, com voz ativa e participante. No desenvolvimento das curiosidades das crianças, a partir da leitura do mundo, possibilitando a capacidade de aprender sobre esse espaço, deixando claro que sua infância compõe esse mundo, Callai esclarece que,

Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos. (CALLAI, 2005, p. 2005)

Buscando, a totalidade do espaço, espera-se superar a fragmentação e a descontextualização. Para isso, o ensino geográfico nos Anos Iniciais, estabelece alguns conceitos importantes, a fim de considerar os pontos ressaltados, entre eles destacam-se lugar, paisagem e mais recentemente o território.

A construção de conceitos geográficos nos Anos Iniciais

A curiosidade é inerente ao ser humano, pensar e refletir sobre as dinâmicas que regem o mundo é inerente a todos que se relacionam com o meio no qual vivem. Assim, questionar-se do “*porque*”, “*como*”, “*quando*” e “*onde*”, está no âmbito da leitura de mundo que todos nós possuímos do espaço no qual correlacionamos. Portanto, qual a nossa compreensão sobre “conceito”. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 783), o conceito é “[...] produto da faculdade de conceber. 1 faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano; mente, espírito, pensamento. 2 compreensão que alguém tem de uma palavra; noção, concepção, ideia. [...]”.

Segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 48), em um dicionário de Filosofia, o conceito seria “[...] uma noção abstrata ou ideia geral designando, seja um objeto suposto único, seja uma classe de objetos. [...] o conceito é caracterizado por sua extensão e por sua compreensão.”.

Em ambos os casos, o signo da palavra e dos seus sentidos de compreensão, expressa o conceito. Porém, não raro, no meio educacional, se confunde o significado de palavra como o próprio conceito, além de negligenciar os processos cognitivos relacionados aos processos de aprender e construir conceitos, etapas ligadas ao pensamento/consciência.

Dessa maneira, cabem aqui alguns questionamentos: qual a diferença entre palavra e conceito? Qual dos dois surgiria primeiro no desenvolvimento sociocognitivo de uma criança? Qual a influência de um e do outro na aprendizagem de Geografia das crianças nos Anos Iniciais?

Podemos retornar a discussão de Callai (2005), quando a autora aponta que a aprendizagem se inicia no ato do nascimento da criança. Na fase da pré-escolarização, a sua relação com o espaço em que vivem, permite que aprenda sobre os processos e expanda o vocabulário e as concepções sobre os fenômenos. A palavra para criança nesta fase, não possui uma definição única, mas possui vários significados (ex: pedras, chuvas, montanha). Os desenvolvimentos dos conceitos e da aprendizagem se dão por meio da associação e das categorias que as crianças selecionam nesta fase. Primeiramente, a palavra remete, um amontoado de ligações, imagens associativas, oriundos da experiência dos sujeitos (relação objetal), que é relacionado ao signo

daquela palavra. Já na função de categorizar a palavra é utilizada para analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, constituindo sua generalização.

Mas, é por meio da *generalização* que a palavra se transforma em abstração e categorias dos objetos concretos, considera-se umas das operações mais importantes do pensamento. Considera-se esta função cognitiva de extrema importância, pois é por meio dela que transmitimos, compreendemos o pensamento. Por exemplo, quando uma criança diz “a montanha é formado pelas pedras”, a palavra montanha pode ter representações (ou representar outras funções) diferentes entre o emissor e o receptor, porém quem a escuta entende com clareza, isso é possível a generalização categórica da palavra.

Destacamos que, no decorrer do desenvolvimento dos indivíduos, a palavra sofre mudanças no seu conjunto de significado. Estas mudanças estão relacionadas ao desenvolvimento psíquico dos sujeitos, proporcionado pelas interações do seu cotidiano. Ou seja, o significado de uma palavra para uma criança não poderia ser o mesmo que para um adulto, pois esses indivíduos envolveriam, na construção do significado da palavra, processos psíquicos diferentes.

Segundo Vygotsky (2014b), no processo de desenvolvimento da criança, a mesma agrupa informações sem utilizar critérios objetivos, mas sim de forma subjetiva (fase sincrética ou de compilações não organizadas). Nesse momento, a categorização e a generalização que a criança faz não é clara para um adulto, porque as associações não são objetivas, nem lógicas. Segundo o autor, as palavras são “nome próprio”, ou seja a mesma denomina objetos específicos e de forte referência para as crianças, ela reconhece a palavra “terra”, mas não consegue associar a mesma terra a diversas tonalidades de solo.

Após esta fase de generalização, os sujeitos operam os seus pensamentos por complexos. Nesta etapa, a criança faz generalizações criadas com ajuda de um pensamento não mais somente com as impressões subjetivas. Os objetos passam a ter critérios associativos, de categorização e generalização. De acordo com Vygotsky (2014b, p. 140), as palavras deixam de ser “nome próprio” e passam a ser “sobrenome”:

Para el niño que se encuentra en esta fase de desarrollo las palabras dejan ya de designar objetos aislados, de ser nombres propios; se convierten en apellidos. Para el niño en esta edad decir una palabra significa señalar el apellido de cosas relacionadas entre sí según las más diversas líneas de afinidad. Denominar el objeto concreto con el nombre correspondiente significa incluirlo en un determinado complejo concreto con el que guarda relación. Para este niño nombrar un objeto significa decir su apellido.

A diferença entre o pensamento por complexo e o conceito na generalização, é que o primeiro utiliza-se de das relações de generalização mais variáveis possíveis, enquanto o segundo é oriundo da unidade dos mesmos. Os conceitos nesta fase é expresso nele e com os demais do seu conjunto.

No terceiro estágio, chamado por Vygotsky de conceitos potenciais ou pseudoconceitos, o conceito das crianças se aproxima, aos conceitos que os adultos usam na sua atividade intelectual, mas no seu sentido psicológico é diferente de um conceito no sentido verdadeiro da palavra. Os pseudoconceitos é a forma mais estendida do pensamento por complexo e são mediados por outros conceitos. Esta distinção é tão tênue que, mesmo para especialistas da cognição é difícil a separação do pensamentos por complexas de um conceito propriamente dito.

Num quarto estágio está o pensamento conceitual ou “conceitos genuínos”. O sujeito classifica isolando as características ímpares dos objetos, codificando em uma palavra. Ou seja, a atividade de análise e síntese de generalizações se consolida e se articula na abstração dos referenciais objetivos.

A construção dos conceitos neste âmbito é um processo, no qual os sujeitos compreendem a palavra verbal para assim construir seus próprios sistemas conceituais. Mas, vale ressaltar que a construção dos conceitos é um processo dialético, assim os estágios mencionados, não necessariamente acontece ordenado.

Queremos assim ressaltar que há uma diferença entre palavras, definições e conceitos, as diferenças estão no campo das atividades cognitivas (estruturas psicológicas), que vão mediar à relação do indivíduo com o meio que vive do desenvolvimento do mesmo. Segundo Vygotsky (2014b, p. 151),

Como es sabido, el contacto verbal y la comunicación entre el adulto y el niño se inicia muy temprano, lo cual da motivo a muchos investigadores para suponer, como ya hemos dicho, que los conceptos se desarrollan tan precozmente. Sin embargo, como hemos expuesto, los verdaderos conceptos se desarrollan relativamente tarde en el pensamiento infantil, mientras que la comprensión verbal mutua entre el niño y el adulto se establece muy temprano.

Dessa maneira, não é necessariamente correto afirmar que um criança pré-escolar ou dos Anos Iniciais de escolarização forme conceitos propriamente ditos, ou seja, as estruturas psicológicas não correspondem pensamento por conceitos, mas sim pensar por sincrético ou complexo. Mas também não se pode negligenciar a importância dessas estruturas na transmissão e compreensão verbal do pensamento que, a partir de sua

interação social duradoura, se desenvolverá naquele pensamento por conceitos, próprio do mundo adulto.

As crianças necessitam de instrumentos concretos para operar por meio deles. Enquanto os adultos é capaz de utilizar do universo simbólico, para referir-se à realidade concreta. Enquanto o primeiro ainda está limitado ao plano do pensamento real-concreto, o segundo utiliza-se do lógico-abstrato.

É baseando-se nessa concepção de construção de conceitos que este trabalho entende que as crianças que aqui aparecem, como escolares de escolas regulares, estariam muito mais em fase inicial de formação de conceitos. Ainda, entende-se que eles possuem, em suas estruturas mentais, muito mais “noções” ou “ideias” sobre um conceito do que o conceito propriamente dito.

Talvez o aspecto essencial na abordagem de Vygotsky para este ensaio é a noção de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem e que os processos de desenvolvimento podem ser favorecidos pelas experiências de aprendizagem. Isso significa dizer que a aprendizagem deve anteceder o desenvolvimento. Ou seja, potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Como se pode perceber, as crianças possuem todas as capacidades para compreender e desenvolver ideias e noções, que, mais tarde, se transformarão em conceitos científicos, sendo o professor o grande mediador dessa construção. Segundo Calvacanti (2005, p. 201), “[...] o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais abrangente requer, pois, a formação de conceitos”. Os conceitos são generalizações, são sistemas organizados em níveis diferentes. Vygotsky afirma que (2001, p. 9): “[...] as palavras são generalizações latentes” e, para ele, os conceitos fariam uso do signo das palavras e estariam carregados de valor simbólico, de significados, valores, saberes, crenças, etc.

E é partindo desse pressuposto que é importante enfatizar que, segundo a proposta histórico-cultural, a construção do conceito deve ser elaborada por meio de uma relação dialógica, em uma “negociação de significados”. Apresentar um conceito pronto é caminhar contra a ideia do aluno ativo no processo de ensino aprendizagem (CAVALCANTI, 2005).

A criança está no mundo e constrói as suas relações a partir do seu nascimento e que estende ao longo da vida adulta. Neste sentido, podemos ver nelas características e habilidades que exprimem e solucionam a curiosidade e a vontade de conhecer os processos que regem o espaço de sua vivência. Quando conversamos com uma criança, podemos perceber que a mesma têm explicações e possuem um sistema conceitual,

próprio dela. Esse pode estar pautado na imaginação ou na troca de experiências com seus familiares, professores e outras crianças. É válido ressaltar que essa aproximação com o “mundo dos adultos” é que permite que as crianças se insiram em outro universo de aprendizagem e confrontem suas ideias e conceitos.

A formação de conceitos é visto como um processo dinâmico, que vai além das genéricas definições estáticas e acabadas do ensino pautado na memorização e em conceitos amplos. Este processo deve ser entendido por meio de uma construção, dinâmica e estruturada em um sistema complexo e dialético – construir, desconstruir, reconstruir e sintetizar diariamente ideias e pensamentos.

Os conceitos são oriundos de um “processo vivo” do pensamento, como aponta Vygotsky:

[...] el concepto no existe aisladamente y no constituye una formación inalterable, sino que, al contrario, se encuentra siempre en el proceso vivo y más o menos complejo del pensamiento, realizando alguna función de comunicación, o de significado, comprensión o resolución de problemas. (VYGOTSKY, 2014 p. 121)

Assim, o conceito, como processo ativo e complexo do pensamento, não são construídos de forma dissociada, originam-se, por meio das experiências e interesses. Portanto, dizemos que a construção de conceitos transcende a leitura da palavra e a associação desta com um objeto. A mesma constitui uma organização da mente, por meio de sistemas de novos conceitos “conexões associativas”.

Por exemplo, ao perguntarmos a uma criança, sobre o processo de erosão, o mesmo que se trata de um “buracão”, ou seja, o reconhecimento do processo erosivo para ele está ligado à forma da abertura do solo, inscrito em alguma paisagem vista por ele. Na tentativa de retirar outros conceitos do mesmo, foi perguntado como aquele “buraco” se formou, o mesmo afirma, “[...] por meio da chuva, que cortou a terra e abriu o buraco”. Nota-se que para resolver o problema de pensar sobre o conceito de erosão, o mesmo utiliza de outros conceitos – forma/buraco, precipitação, erosão linear e o transporte de sedimentos. Quando perguntado o que é erosão, por ele foi atribuído o sentido e significado de buraco, ao ser confrontado por meio de um problema, incorporou-se outros conceitos, criando assim um sistema conceitual para o conceito de erosão.

Podemos averiguar na fala dessa criança com 10 anos de idade, que o conceito a ela atribuído de erosão é totalmente distinto do que poderia ser dito por um adulto, no

qual utilizaria termos técnicos, acrescentaria exemplos de comparação e de lugares por ele pesquisado. Esta distinção ocorre devido aos sistemas conceituais elaborados pelos escolares dos Anos Iniciais serem diferentes daqueles elaborados por um adolescente em sua puberdade ou um adulto. Os sistemas conceituais são distintos, pois a capacidade cognitiva, habilidades, operações mentais, relações com a sociedade e motivos de conhecer, são diferentes das crianças escolares ou pré-escolares. Como aponta Vygotsky,

[...] los pré-escolares al resolver problemas difieren de los adultos y de los adolescentes no porque se imaginen peor, o menos completa o menos exatamente, el objetivo, sono porque os pré-escolares encauzan de outro modo todo el processo de resolución del problema. (VYGOTSKY, 2014 p. 123)

Portanto, o processo de internalização que a criança possui para compreender a dinâmica do espaço, difere do “mundo dos adultos”. Desta forma, as habilidades e operações mentais que as mesmas utilizam para decifrar e apreender os processos que regem o mundo também será diferente do adulto. Pois, a perspectiva e os interesses que os adultos possuem sobre o mundo é completamente diferente, das crianças. O raciocínio da criança é oriundo das relações que elas têm com o espaço onde vivem, e são as bases para a formação de conceitos futuros (pensamento por conceitos). Neste sentido, o processo de desenvolvimento conceitual das crianças é a base para a formação de conceitos que será atingido na idade da puberdade, como pontua Vygotsky,

[...] el desarrollo de los procesos que pueden dar lugar más tarde a la formación de conceptos tiene sus raíces en la primera infancia, pero aquellas funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del proceso de formación de los conceptos maduran, se forman y se desarrollan solo al llegar a la edad de la pubertad. (VYGOTSKY, 2014 p.130)

O processo de formação dos conceitos como visto anteriormente, é complexo e demanda funções intelectuais e psíquicas, que são desenvolvidas principalmente na idade da puberdade e da vida adulta. Vygotsky (2014), frisa a necessidade da idade escolar e pré-escolar para o processo de formação de conceitos, pois são experiências e os conceitos formados nessa idade, que permitirá a formação de conceitos durante a sua vida adulta.

No exemplo citado, vimos que o escolar associa o conceito de “erosão” com a sua forma “buraco”. Porém sabemos que “erosão” está relacionada a vários processos (desgaste, deposição e sedimentação) e assume diferentes estágios de intemperismo

(erosão laminar, erosão linear e voçoroca).O pensamento/ideia gerada pelo escolar, permite que ele reconheça o processo erosivo pela sua forma, pois está ligado ao campo da visão e percepção, muito utilizado pelas crianças, nesta idade. Neste caso, entender o significado deste processo é necessário, pois possibilita que ele desenvolva algumas atividades de lazer, como por exemplo andar de bicicleta e jogar bola, ou seja, ou que “aquele buraco”, possa inviabilizar que ele se divirta.

No processo de formação de conceitos, as habilidades, operações mentais e a necessidade de conhecer, possibilita o desenvolvimento dos conceitos durante a vida da criança. Na medida que os sujeitos necessitam entender os processos e fenômenos que o cercam, novos elementos e outros conceitos são inseridos, formando assim sistemas conceituais. Assim, a necessidade que aquele escolar tinha em entender as erosões, era somente como uma barreira para brincar, a medida que novos conceitos, experiências e interesses são desenvolvidas, o conceito de erosão, por ele dado, será ampliado e compreendido por um nova ideia. Vygotsky (2014), aponta essa relação entre a necessidade de conhecer e o desenvolvimento do processo de construção de conceitos, como sendo uma relação entre o sujeito e o espaço de sua vivência. Ou seja, é por meio das tarefas/desafios que a aprendizagem é construída,

Son precisamente las tareas que el entorno social plantea al adolescente, las necesidades que crea y alienta, los objetos que le surgen, lo que le incita y obliga a dar esse passo decisivo en el desarrollo de su pensamiento. [...] En este sentido, las tareas que el medio social impone al adolescente, relacionadas con su ingreso en el mundo cultural, profesional y social de los adultos, constituyen en realidad un elemento funcional extremadamente importante, que pone de manifiesto una vez más el condicionamiento mutuo, la unidad orgánica y la cohesión interna de los aspectos de contenido y forma en ele desarrollo del pensamiento.(VYGOTSKY, 2014 p. 133)

Portanto, é notório na reflexão de Vygotsky (2014), a importância dos conceitos construídos pelas crianças em sua idade escolar ou pré-escolar, pois é por meio deles que na fase adulta serão confrontados com novos saberes e reconstruídos em novas ideias e sistemas conceituais. Ressalta-se também, que a intencionalidade que as crianças possuem na construção de conceitos está diretamente relacionado com a sua necessidade frente aos desafios encontrados em suas atividades diárias.

Lopes (2009) como ressaltado no início deste item, pontua que não devemos comparar o pensamento das crianças com o dos adultos, e nem esperar que as mesmas pensem igual à um adulto. Pois os processos psíquicos que as mesmas possuem são diferentes de um adulto, e conseqüentemente, as respostas que as mesmas dão para os fenômenos que regem a natureza também são distintos.

Neste sentido, uma das problemáticas deste ensaio, é analisar como as crianças se relacionam com o seu espaço de vivência e assim constroem noções e ideias, sobre a dinâmica que rege o seu espaço.

A leitura de mundo por meio da paisagem: a interligação dos conteúdos rocha-solo-relevo na disciplina de Geografia dos Anos Iniciais

A preocupação do Ensino de Geografia está no processo de ensinar e aprender as dinâmicas e fenômenos que regem o espaço, favorecendo a aprendizagem e a construção do pensamento geográfico.

Cavalcanti (1998) pontua a necessidade da disciplina de Geografia para a formação cidadã dos escolares, para ela o **pensar geográfico**, propicia a formação da vida social dos sujeitos, pois contribui para contextualizar e compreender a dinâmica dos processos inscritos no espaço. Desta forma, "[...] contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial." (p.11)

Neste sentido, sabemos que o Ensino de Geografia e, conseqüentemente, a construção do pensamento geográfico, sustenta-se nas categorias e conceitos dessa ciência utilizados para a leitura da realidade. Portanto, pensar nas dificuldades e perspectivas do ensino dos elementos do meio físico, é ir além de identificar como estes conteúdos específicos da Geografia estão sendo abordado no ensino básico, mas também pensar na importância de se ter aspectos teórico-metodológico bem definido a fim de tornar significativo essas temáticas, para quem ensina e quem aprende.

Primeiramente, deve-se pensar que o foco de estudo da Geografia Física está consubstanciado na interface dos elementos do meio físico e as atividades humanas. A análise dessa interface fora feita a partir de um pensamento lógico e racional e posteriormente pelo viés do racionalismo crítico. Assim como aborda Sanjaume (2011):

La investigación en geografía física sigue los principios de la ciencia racional, esto es, considera la ciencia como una actividad ordenada y lógica, con juicios basados en razonamientos, y se ha desarrollado y progresado a partir del enfoque científico clásico hasta el moderno racionalismo crítico. (SANJAUME, 2011 p, 87)

Na perspectiva geossistêmica, a Geografia Física teve “[...] um melhor caráter metodológico, até então complexo e mundialmente indefinido, facilitando e incentivando os estudos integrados das paisagens.” (NASCIMENTO *et al*, 2005, p. 168), assim, o geossistema, contribuiu com a Geografia Física, principalmente, na década de 1960, tendo início na antiga União Soviética, fornecendo elementos para que as análises ambientais, fossem mais integradas, entre as relações dos elementos do espaço geográfico.

Nesta perspectiva, Bertrand (2004), possibilitou uma caracterização de paisagem segundo uma função escalar. Assim o geossistema é uma abordagem que sugere aproximações ao um conceito territorial, com unidades espaciais que podem ser bem delimitadas e passíveis de ser analisadas em determinadas escalas. Ao se pensar em unidades de análises bem delimitadas, o geossistema acentua as relações “[...] dos complexos geográficos e a dinâmica de conjunto”(NASCIMENTO *et al*, 2005 p.. 169).

Portanto, nota-se a utilização da categoria paisagem em vários momentos da consolidação do pensamento geográfico e principalmente da Geografia Física seja como categoria mobilizadora de um raciocínio científico, ou coadjuvante com demais categorias à exemplo de região e lugar.

Bertrand, 2006 explana em seu texto as dificuldades de definição do conceito de paisagem:

“Paisagem”, é um termo pouco usado e impreciso, e por isso mesmo, cômodo, que cada um utiliza a seu bel prazer, na maior parte das vezes anexando um qualificativo de restrição que alerta seu sentido. [...] O problema é de ordem epistemológica [...] (BERTRAND, 2006 P.141)

Tem-se aqui um problema, alertado por Bertrand (2006), cuja categoria paisagem não é exclusiva da Geografia e em especial da Geografia Física. Ela é difundida culturalmente pela arte, arquitetura, urbanismo e entre outras áreas do saber. Assim, ao empregá-lo no contexto geográfico deve-se manter um alerta, no sentido de rigor epistemológico. Para Bertrand (2004):

[...] paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado de combinações dinâmicas, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpetua evolução. (BERTRAND, 2004 p. 141).

Neste trecho, Bertrand (2004), deixa claro que a escolha dessa categoria geográfica, deve ser pensada e refletida em termos dialéticos, no que tange aos aspectos físicos-naturais e sociais.

O que se percebe no pensamento de Bertrand (2004), que o conceito de paisagem está pautado nas relações sociais e físicas, onde o território com todas as suas peculiaridades reflete na paisagem as suas marcas, sociais, políticas, físicas e culturais.

No âmbito da Geografia Física, pautada na abordagem sistêmica, a paisagem era vista seguindo a ideia de atributos sistêmicos: estrutura, funcionamento, dinâmica, evolução e informação. A ideia mais recente é a concepção de Bertrand (2004), no qual visa pensar a paisagem de forma integrada e de um sistema que ele chama de sistema GTP (Geossistema – Território - Paisagem).

Observa-se aqui, a importância do conceito para interpretação e a construção do pensamento acerca da realidade. A história do pensamento Geográfico, nos levar a pensar como o conceito de paisagem, foi sendo construído, a fim de que o mesmo fosse inerente as relações entre os aspectos físicos e sociais. Ao escolher a paisagem para a leitura de mundo, estamos pensando que por meio desta as crianças podem ir além das relações aparentes, pautadas no visível, mas como conceito mediador de uma leitura de processos entre os elementos que a compõem.

Portanto, frente a tantas definições, pensa-se que o conceito de paisagem deve ser refletido a fim de se *ler* o mundo e nele poder atuar, seja através da subjetividade, dos sentidos, da percepção, ou até mesmo, tendo como referência o vivido, ou de forma dialética pensando nas transformações, nos agentes, nas relações território-paisagem, mas em todas as vertentes as concepções epistemológicas, devem prevalecer.

Ao pensarmos nos objetivos de ensinar os elementos do físicos da paisagem na educação básica, reportamos ao questionamento feito por Suertegaray (2000), na a indagação realiza pela autora é no sentido dos conteúdos a serem ensinados– “O que ensinar em Geografia (Física)? Complementando este argumento, inserimos outros acerca dos procedimentos, objetivos e dos sujeitos, à exemplo do *porque, como e para quem* ensinamos esses temas. Assim, a autora supracitada, considera que na tentativa de responder essas indagações, devemos, primeiramente, fugir da dicotomia (por este motivo que a palavra física aparece entre parênteses). Aspecto esse, reivindicada pelos geógrafos críticos e contemporâneos, pois, dessa forma, a Geografia ressalta a memorização de coisas e lugares e negligencia a interação entre os processos físicos e sociais, o que acaba por causar uma afirmativa de que “[...] a natureza é lida através dela

e por ela mesma, sem interação com aquele que lê – no caso o pesquisador – o construtor do conhecimento.” (SUERTEGARAY, 2000 p. 98).

Portanto, ressalta-se que, o ensino desses temas, devem e precisam ser ensinados sem que haja a sobreposição dos elementos da natureza sobre os sociais, mas sim de forma integrada. Morais (2013 p.14) entende que, essa análise integrada de aprender sobre os elementos do meio físico, precisa ir além da “somatória mecânica”, das análises físicos-naturais com as sociais, a fim de cumprir o objetivo da Geografia Escolar, que se configura na construção de um raciocínio crítico sobre o espaço onde vivem.

Assim, ao pensar nos temas basilares aqui destacados, que se configura na interação (ou sistema que possui uma abordagem aberto e dinâmico) dos conteúdos Rocha – Solo – Relevo (RSR), e na a importância desses para os escolares, podemos refletir a partir de alguns argumentos: Por que estudar RSR? O que é importante compreender? Quais elementos enquanto forma, processo e gêneses, propiciam a visão integrada desses elementos para a leitura da paisagem? Como o estudo dos elementos do meio físico RSR, podem contribuir na formação cidadã crítica dos escolares? Como estes elementos compõem as relações cotidianas dos escolares? De que maneira estes elementos podem ser encaminhados de forma que contribuirá para uma interpretação de mundo integrado entre sociedade-natureza?

Encaminhar a discussão sobre a importância de estudar os elementos do meio físico na Geografia escolar pautado nestes questionamentos ensejam em uma aprendizagem que conduz os escolares a construir elementos, a fim de compreender e buscar respostas para atividades cotidianas, como a exemplificada anteriormente. Assim, no sentido de alcançar as respostas dos questionamentos supracitados, acredita-se que a maneira mais coerente está pautada na necessidade de conduzir o ensino desses elementos por meio da intersecção, entre forma, processos, gêneses e fenômenos, como destacado por Morais (2013),

[...] abordar as temáticas físico-naturais do espaço geográfico de modo que o relevo, as rochas e os solos, por exemplo, sejam vistos tanto em sua origem e dinâmica (partindo de uma perspectiva processual em que se busca responder o porquê da forma) quanto em sua relação com o social, tendo como referência a propriedade privada, relacionando-a ao poder aquisitivo a população, ao desenvolvimento do meio técnico e informacional e ao acesso a este. (MORAIS, 2013 p. 20).

Conduzir o processo de aprendizagem a partir dessa forma integrada, relacional e processual, garante que os escolares aprendam elementos para compreender a realidade no qual se inserem e fazer reflexões a partir dos temas RSR. Quando o ensino é

encaminhado como destacado pela autora, confere aos elementos do meio físico em apreço, um caráter integrador, pois busca-se dessa forma, observar a paisagem não como elementos isolados, mas sim dentro de uma dinâmica onde o ser humano e demais elementos estão convivendo e constituindo os espaços onde realiza-se as nossas atividades.

A medida que o ensino desses elementos são conduzidos no trabalho docente, para ir além de uma perspectiva estanque e fragmentada, é possível pensar em um ensino que se preocupa com a aprendizagem significativa e formativa. Assim, compreendemos que cada elemento possui suas especificidades mas, não podemos trata-los e interpretá-los de forma desconexa e fragmentada na paisagem. A compreensão da sua origem e sua dinâmica, precisa ser analisadas por meio de sua gênese, processos e formas, ressaltando a ação de outros elementos que compõem o espaço, além de inserir o tempo, como categoria, para assim, observar as interações existentes.

Para tanto, refletimos que os pontos de interações podem ser apontados como aqueles temas em comum aos elementos físicos da paisagem, à exemplo das formas, gênese e processos. Ao mesmo tempo, as reflexões acerca das escalas do tempo curto e longo⁴, e das dimensões micro, meso e macro estão presentes em todos os significados. Contudo, cabe ressaltar que, a riqueza desta intersecção depende, em grande parte da mediação realizada pelo docente. Assim, espera-se que os pontos de intersecção, agreguem uma visão integradora dos significados dos elementos do meio físico como também, se realize uma abordagem dinâmica de utilização do conhecimento geográfico para a formação dos escolares na sua vida cotidiana. Portanto, é notório o significado desses temas aos escolares, visto que a abordagem pela triangulação favorece a aprendizagem, significativa a exemplo das noções de:

- **Uso e ocupação do solo:** a importância de perceber a interação dos elementos do meio físico na superfície da terra, levando-se em consideração as atividades sócio-econômica, com especial destaque aquelas realizadas na cidade, onde podemos verificar as interferências numa perspectiva da relação sociedade-natureza;
- **Despertar o interesse pelos elementos da natureza:** dada a característica de curiosidade das crianças acerca da formação e origem dos fenômenos relacionados ao Planeta Terra, que, normalmente, crianças desta faixa etária possuem. A ideia é

⁴ O tempo curto refere-se ao tempo presente (o que faz), ao tempo histórico de apropriação do homem. O tempo longo, refere-se ao tempo geológico, o tempo que escoia. Podemos denominar que, os eventos que tratam de longínquos períodos do tempo, sendo do passado remoto, pertencem ao tempo da morfogênese e os eventos que envolvem a apreensão sensível associadas ao imediatismo, esta vinculado ao tempo da morfodinâmica. O tempo que faz é percebido como um período curto, incapaz de gerar transformações da ordem daquelas analisadas quando se trabalha com a concepção de tempo profundo.

desenvolver conhecimentos básicos da gênese de formação dos elementos relevo-solo-rochas;

- **A integração dos elementos físicos na paisagem:** proporcionar uma visão dinâmica integrada à paisagem, de modo que os elementos não sejam vistos de forma estanque e fragmentada. Propiciam as crianças uma visão de interconexão de todos os elementos, um interagindo com outro, e estes dentro de um todo, numa perspectiva sistêmica de paisagem. (BERTRAND, 1996)
- **Os processos de funcionamento dos elementos do meio físico:** compreender o funcionamento dos processos físicos em interação com as suas variáveis, á exemplo dos processos erosivos, assoreamentos e formação de depósitos, em intersecção com os compartimentos do relevo (topo, vertente e fundo de vale), horizontes do solo e principais tipos de rochas.

Nesta perspectiva, a pesquisa empírica, assim como as reflexões posteriores, serão conduzidas, a fim de que os pontos ressaltados sejam abordados e considerados. Assim como a negação da abordagem tradicional de ensino de forma mnemônica e fragmentada, mas sim ressaltando os conhecimentos prévios dos escolares relacionados ao espaço vivenciado. Objetiva-se garantir que os temas em apreço sejam visto numa perspectiva integradora, pelos seus processos, gênese e forma.

Considerações Finais

Ao iniciar um conteúdo de Geografia Física, seja ele ligado a climatologia, geomorfologia, pedologia, astronomia, cuja escolha for à paisagem como conceito estruturador, para entender as dinâmicas espaciais. O professor precisa assumir uma postura de mediador entre os aspectos cotidianos, que os alunos tendem a apresentar à exemplo das características do espaço vivido e as relações científicas que abarca esse conceito geográfico, a fim de possibilitar uma raciocínio geográfico crítico e consciente.

Na perspectiva do ensino dos conteúdos da Geografia Física, o conceito de paisagem, pode ser um caminho para potencializar a capacidade de criação de metodologias de ensino, capaz de suscitar o pensamento geográfico crítico e consciente.

A paisagem como conceito, possibilita aos discentes uma visão integrada entre os elementos do meio físico e sua relação com os aspectos sócio-culturais, isso porque o elemento visível e invisível contidos em uma determinada paisagem conduz ao um raciocínio que permite o desenvolvimento de habilidades como a percepção, síntese,

imaginação e comparação. A leitura da paisagem permite que os alunos consigam relacionar aspectos, num primeiro momento, visual, cujos aspectos vão além da fronteira da percepção, perpassando para o campo da geopolítica, da apropriação do espaço, da cultura e outros elementos contidos no espaço geográfico.

No que tange ao ensino dos conteúdos da Geografia Física nos Anos Iniciais, este possibilita a integração dos elementos do meio físico, apoiados na percepção da paisagem das crianças, cujo fase desenvolve-se mais destacadamente a construção de conceitos cotidianos, primordiais para o desenvolvimento dos científicos.

Referências Bibliográficas

BERTRAND, Claude. BERTRAND, Georges. **Geografía del Medio Ambiente: el sistema GTP: geosistema, território y paisaje**. Granada, ES: Universidad de Granada, 2006.

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. In: **Revista RA'E GA**, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004. Editora UFPR.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 227-247

CAVALVANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do pensamento**. Campinas, Papyrus, 1998.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotski ao ensino de geografia. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU e MARCONDES. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Jader J. M. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. In: **O Social em Questão**, Ano XX, n. 21. Rio de Janeiro, Puc-Rio, Dep. Serviço Social, 2009.

LOPES, JADER J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, vol. 22, n.49/1, p.283-294, maio/ago 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/915/716>

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (orgs). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In: **Revista de Educação Pública**, v. 22, n.49/1 (2013). Disponível: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/915>

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.13-44.

_____. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Flávio Rodrigues do; SAMPAIO, José Levi Furtado. Geografia Física, Geossistemas e Estudos integrados da paisagem. In: **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, V. 6/7, n.1, 2004-2005. pp.167-179

SANJAUME, Maria Sala. Un panorama Ibero-americano de la Geografia Física. In: SEVERO, Adriano; FOLETO, Eliane. (Orgs.) **Diálogos em Geografia Física**. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011. pp.77-107.

SANTOS, M.. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. Hucitec: São Paulo, 1997.

SARMENTO. Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. (org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo na série iniciais**. 2.ed. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. O que ensinar em Geografia (Física)? In: NELSON, Rego; SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; HEIDREICH, Álvaro Luiz (Org). **Geografia e Educação Geração de Ambiência**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Pensamiento y Lenguaje. In: ZAPORÓZHETS, A. V. **Obras Escogidas - II Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Ant Machado Libros, 2014

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

Recebido em 12 de junho de 2015.

Aceito para publicação em 18 de dezembro de 2015.