Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

# A COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL DE LUGAR: contribuições da metodologia ativa sob enfoque piagetiano

Guilherme Aparecido de Godoi
guilhermeapgodoi@gmail.com

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Pinhalzinho/SP.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0708-9920

Francismara Neves de Oliveira
francis.uel@gmail.com

Pós-doutorado em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0809-2304

## RESUMO

No contexto educacional, o lugar é um conteúdo da Geografia Escolar, assim como uma escala de análise para se conduzir o processo de ensino dos saberes geográficos. Contudo, simplesmente trabalhar os conceitos na escala local, não garante por si só que os saberes sejam construídos e que a compreensão de lugar seja alcançada. Assim sendo, o presente artigo objetivou verificar se uma proposta pedagógica, pautada nos princípios da metodologia ativa sob enfoque piagetiano, com uso de fotografias e discussões coletivas acerca do espaço vivido, favorece a elaboração do conhecimento de lugar. Para tanto, adotou-se a Epistemologia Genética de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento e em especial seu estudo sobre a construção do espaço. Participaram 8 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Londrina. O método clínico crítico piagetiano fundamentou a coleta dos dados, desenvolvida por meio de uma sequência didática que teve como tema o conceito de lugar e envolveu atividades com fotografias, discussão em grupo e produção de texto. Os resultados indicaram que a metodologia ativa foi uma proposta rica e integradora, que permitiu a retirada de ênfase do conteúdo escolar para a forma de estruturação e leitura do espaço, permitindo o desenvolvimento e compreensão das noções de modo a integrar tais saberes.

## PALAVRAS-CHAVE

Lugar, Conhecimento social, Ensino de Geografia, Metodologia ativa, Teoria piagetiana.

## UNDERSTANDING THE SOCIAL KNOWLEDGE OF PLACE: contributions from the active methodology under a piagetian focus


### ABSTRACT

In the educational context, place is a content of School Geography, as well as an analysis scale to conduct the process of teaching geographic knowledge. However, simply working the concepts at the local scale does not in itself guarantee that knowledge is built and that an understanding of place is achieved. Therefore, this article aimed to verify whether a pedagogical proposal, based on the principles of active methodology under a Piagetian approach, using photographs and collective discussions about the lived space, favors the development of knowledge of place. Therefore, Jean Piaget's Genetic Epistemology was adopted on the construction of knowledge and in particular his study on the construction of space. Eight students from the 6th year of Elementary School II from a public school in the city of Londrina participated. The Piagetian critical clinical method was the basis for data collect, developed through a didactic sequence whose theme was the concept of place and involved activities with photographs, group discussion and text production. The results indicated that the active methodology was a rich and integrative proposal, which allowed the removal of emphasis from school content to the way of structuring and reading the space, allowing the development and understanding of notions in order to integrate such knowledge.



### KEYWORDS

Place, Social knowledge, Teaching Geography, Active methodology, Piagetian theory.


## Introdução

A Geografia tem o espaço geográfico como seu objeto de estudo, trata-se do espaço vivido e construído socialmente. Conforme Santos (1988, 2008), é expressão da sociedade em movimento, é o espaço historicamente produzido e reproduzido, conjunto dos objetos físicos e dos objetos culturais. No contexto escolar, a Geografia tem por desafio que os estudantes construam gradualmente o olhar geográfico para o espaço, o que contribui com uma perspectiva mais crítica e criativa sobre sua realidade socioespacial (CASTELLAR, 2005).

O documento que norteia os conteúdos escolares a serem trabalhados no processo de escolarização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta os conhecimentos geográficos com base nos principais conceitos da Geografia: espaço geográfico, território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017). O conceito de lugar ganha destaque e é, inclusive, uma das unidades temáticas indicadas no

documento, definido como "o sujeito e seu lugar no mundo" com ênfase na noção de pertencimento e identidade. O documento também indica que o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. A escala de análise deve ser abrangente e, ao conceito de lugar, devem-se articular os demais saberes geográficos. Straforini (2008) alerta contra o ensino hierarquizado do espaço geográfico, fato que segundo o autor é verificado na prática pedagógica dos professores que ensinam cada dimensão espacial de modo fragmentado e independente. A esse respeito, a compreensão do lugar para além do espaço físico englobando as vivências e seus sentidos se mostra favorecedora da integração dos saberes geográficos e da compreensão socioespacial enquanto totalidade. Para Callai (2000), o lugar é a expressão de várias escalas, é a reprodução em um determinado tempo e espaço do mundo, constituído a partir da relação interdependente entre o local e o global. Segundo Straforini (2008), a compreensão da totalidade-mundo, na qual são estabelecidas relações entre a realidade próxima e a distante, possibilita posicionamento crítico e reflexivo acerca do mundo e da realidade que nos cerca.

Para além de ser um conceito da Geografia como ciência, do ponto de vista do ensino dos conteúdos geográficos, o lugar assume importante papel como ponto de partida para o ensino e para a aprendizagem dos saberes espaciais e sociais. Como exemplos de pesquisas que apontaram que a falta dessa compreensão impacta o processo de ensino e aprendizagem no que concerne ao conceito de lugar, citamos 3 estudos representativos: o primeiro estudo é o de Pires (2016) que encontrou níveis menos elaborados que o esperado quanto à significação de lugar em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I. Enquanto alguns participantes alcançavam ideias elaboradas que articulavam diferentes sentidos ou lugares, outros permaneciam nos aspectos concretos e visíveis do espaço, relacionando lugar ao espaço imediato (local). O segundo estudo, recentemente realizado pelos autores deste artigo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, encontrou níveis de compreensão aquém do esperado em relação ao momento de escolarização dos participantes, no que concerne aos níveis do conhecimento social acerca do conceito de lugar (OLIVEIRA; GODOI, 2018). Predominaram respostas elementares que reduziam o lugar à localização geográfica, sem estabelecer aspectos relacionais e sentidos socialmente construídos. Por fim, o terceiro estudo realizado por Solka (2017), vai na mesma direção, apontando as dificuldades dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio com uma questão de vestibular, na qual esperava-se que o aluno relacionasse o lugar ao sentimento de pertencimento. A autora notou que alguns alunos não conseguiram acertar a questão, evidenciando ausência de coordenações inferenciais sobre o espaço vivido. Constatou-se que ideias mais

elementares sobre o conceito de lugar acabam por refletir no nível de conhecimento escolar.

Esses estudos discutiram que simplesmente adotar o lugar como escala de análise, não é suficiente para que o conceito seja construído e para que sejam alcançados níveis mais elaborados de compreensão sobre o espaço vivido. É justamente essa a defesa das propostas metodológicas ativas. Enfatizam o ensino dos saberes socioespaciais ancorado na construção crítica do conhecimento que se efetiva na atribuição de sentidos ao lugar e na compreensão ampla das demandas socioambientais que o constituem. Propõem rompimento com práticas conservadoras e fragmentadas, pautadas na descrição e memorização de conceitos.

Embora não se possa reconhecer no aporte teórico piagetiano a metodologia ativa, posto que não há proposição de método de ensino na Epistemologia Genética, os princípios que regem a construção do conhecimento defendidos no referido aporte, fazem alusão à experiência ativa, a processos autorreguladores de equilibração, ensino crítico e argumentativo e interações sociais favorecedoras de troca e problematização, elementos compatíveis com a proposta defendida nas metodologias ativas. Tais aspectos conduziram à análise de uma proposta pedagógica pautada nos princípios da metodologia ativa sob enfoque piagetiano, com uso de fotografias e discussões coletivas acerca do espaço vivido, como favorecedora da elaboração do conhecimento de lugar.

## Lugar: conceito e escala de análise

Durante muito tempo, o conceito de lugar foi considerado como um dos mais controversos e de pouco interesse pela Geografia. Conforme Holzer (1999, p. 67) "desde a implantação da geografia como disciplina acadêmica – a partir de uma ideia positivista da ciência – o lugar foi eventualmente estudado pelos geógrafos, mas sempre em um plano secundário". Na Geografia Clássica ou Tradicional do início do século XX, predominava a compreensão de lugar sob a ótica locacional. A Geografia era considerada por muitos geógrafos uma ciência natural e não social (ANDRADE, 1987).

Na segunda metade do século XX, ocorreu um movimento de renovação do pensamento geográfico. A primeira corrente de renovação filosófica e metodológica foi a Geografia Quantitativa que predominou entre as décadas de 1950 a 1970. A partir de modelos matemáticos e estatísticos, esta nova perspectiva buscava uma lógica na organização do espaço (LENCIONI, 2005). A lógica racional que conduzia a Geografia

Quantitativa desprezava a diversidade dos aspectos históricos e sociais. Conforme Ferreira (2002, p. 44) "o conceito de lugar é abandonado em detrimento do espaço, considerado como um simples meio de análise". Desta forma, estaria apenas fazendo uso de uma nova "roupagem", baseada em seus instrumentos quantitativos, para as velhas questões da Geografia Clássica (GOMES, 2000). Permanecia assim, a justaposição dos aspectos físicos (aparentes) sobre os aspectos humanos.

A partir da década de 1970, a Geografia experimentou nova renovação e surgiram duas novas correntes: a Geografia Crítica, embasada no materialismo histórico e dialético e a Geografia Humanista, que tem por base filosófica a fenomenologia e o existencialismo. Apesar de apresentarem posturas metodológicas, filosóficas e epistemológicas diferentes, tinham um ponto em comum: a compreensão do mundo a partir das relações entre a sociedade e o espaço, convergindo esforços para a configuração de uma Geografia de caráter social (LENCIONI, 2005; GOMES, 2000). Embora as correntes Crítica e Humanista trilhem caminhos distintos, elas encontram na procura da definição do conceito de lugar seu ponto de contato (FERREIRA, 2000). O lugar, conceito até então pouco significante para o estudo geográfico, assume fundamental importância para a compreensão da sociedade e sua relação com o espaço. O lugar deixa de ser uma mera localidade e passa a expressar a vivência e a subjetividade humana, como também consubstancia a totalidade-mundo e o particular em sua teia construtiva.

O lugar é o principal conceito da Geografia Humanista, os geógrafos encontraram neste conceito a possibilidade de compreender o mundo, o diálogo entre a pessoa e seu meio, marcado pela experiência e pela percepção (TUAN, 1980; 1983). Tuan (1979 apud HOLZER, 1999) alerta que o lugar não deve ser reduzido a uma localização geográfica na qual as ações humanas simplesmente se justapõem. Para o autor supracitado,

> o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação [...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto "especial", que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. (TUAN, 1979, p. 387 apud HOLZER, 1999, p. 70)

Nessa compreensão, o lugar é um espaço estruturado, constituído a partir da experiência humana, por isso é portador de história e significados. Ele se torna a própria base da existência humana, pois encerra a parte do mundo que é experienciada pelos indivíduos. É no lugar - espaço vivido - que a vida cotidiana acontece, centro de

significados, do encontro com o outro e com os objetos. Para Tuan (1980), essa interação transmite em diferentes níveis o grau de pertencimento e vínculo que as pessoas estabelecem com o lugar. Nesse sentido, o autor define o termo topofilia, que significa o elo afetivo entre a pessoa e o lugar.

Por sua vez, a Geografia Crítica compreende o lugar a partir da dialética entre o local e o global, trata-se do lugar relacional, interdependente com outros lugares e com o mundo. Santos (1998) ao discutir sobre as temáticas do território, globalização e fragmentação, também desvela suas ideias acerca do lugar. Segundo o autor "caminhamos, ao longo dos séculos, da antiga comunhão individual dos lugares com o Universo à comunhão hoje global: a interdependência universal dos lugares é a nova realidade do território" (SANTOS, 1998, p. 15). Por essa compreensão, Santos define o lugar enquanto espaço vivido que manifesta o encontro de várias escalas, próximas e distantes e que chega a cada lugar com os objetos e normas estabelecidos. Alinhada a essa perspectiva, Massey (2000) atribui um sentido global do lugar. De acordo com a referida autora,

> […] em vez de pensar os lugares como áreas com fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, mas onde uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimentos sociais se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como lugar em si, seja uma rua, uma região ou um continente. Isso, por sua vez, permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local. (MASSEY, 2000, p. 184)

A Geografia Crítica trouxe contribuições que ampliaram a compreensão sobre o lugar, estabelecendo relações com a totalidade-mundo. Conforme Carlos (2017), os processos que se realizam no lugar revelam articulações espaciais mais amplas. O mundo também passa a ser significado pelos lugares, pois na interação dialética, o local e o global se influenciam mutuamente. Como apontou Santos (2006, p. 230) "é o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço o Mundo depende de virtualidades do lugar".

A partir de tais pressupostos, constata-se a importância do lugar na compreensão do mundo contemporâneo. Para além de um conceito geográfico, o lugar também ganha destaque no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como contexto oportunizador para as análises geográficas. Nesse sentido, Callai (2000, p. 84) afirma que "estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas".

Muitos estudos evidenciam as potencialidades construtivas do ensino pautado no lugar de vivência dos estudantes. Entre eles, destacamos o estudo de Macêdo (2015) realizado com alunos do 6º ano de uma escola municipal de Juazeirinho (PB). Trata-se de uma intervenção pedagógica que abordou os problemas ambientais e suas implicações no espaço geográfico. Esse estudo trabalhou os aspectos de modo contextualizado, solicitando aos participantes que observassem e textualizassem os problemas ambientais observados no seu dia a dia. As atividades desenvolvidas favoreceram a compreensão dos problemas ambientais e colocaram em prática habilidades como leitura, pesquisa, observação, análise e relacionamento dos fenômenos estudados. Para a autora, o ensino de Geografia a partir da realidade do aluno é "uma alternativa viável e interessante, pois os motiva e possibilita a análise do espaço nas diferentes escalas geográficas. Além disso, proporciona aos mesmos o sentimento de sujeitos da ação e produtores do conhecimento" (MACÊDO, 2015, p. 163).

Suess e Leite (2016), por sua vez, analisaram uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola no Distrito Federal. Nesta experiência pedagógica, os participantes elaboraram textos a partir de questões norteadoras acerca de suas percepções e ideias sobre seu próprio lugar. Os autores consideraram que a prática pautada no lugar constituiu uma importante ferramenta pedagógica para construção dos saberes geográficos, uma vez que os alunos reconheceram a geografia em seu mundo vivido. Consideraram ainda, que através do lugar ficou mais fácil iniciar os estudos dos conceitos geográficos, como o de espaço geográfico, lugar e paisagem, assim como, facilitou a abordagem de outros conteúdos, por exemplo, a cartografia escolar.

Outro estudo que consideramos relevante relacionar é o de Lopes (2018), que abordou a temática do lugar e dos mapas mentais na Geografia Escolar. Participaram do estudo professores e alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Goiânia (GO). Os mapas mentais foram construídos pelos estudantes, o espaço de representação foi a cidade de Goiânia e os temas foram organizados com referência em conteúdos trabalhados em sala de aula, a saber: infraestrutura urbana, urbanização no Brasil, atividades agrícolas no Brasil, conflitos mundiais e violências. A autora considerou que a proposta foi construtiva de novas relações tanto para compreensão socioespacial dos lugares quanto para a representação cartográfica. Para Lopes (2018, p. 408) "ao trabalhar as questões espaciais, por meio de recortes no espaço e procurando estabelecer as relações entre os lugares, os conteúdos/temas e conceitos serão contemplados e os alunos poderão entender os processos que estão para além do real". Para a autora a

metodologia favoreceu o protagonismo do estudante no processo de aprender, assim como possibilitou, ao docente, perceber o nível de entendimento que se encontrava o aluno.

Por fim, destacamos o estudo de Costa, Petsch e Rosa (2020) sobre a potencialidade do lugar no ensino da hidrosfera. Participaram do estudo 25 estudantes de uma turma de 6º ano de uma escola estadual situada no bairro Bom Jesus (Porto Alegre-RS). O conceito de hidrosfera foi trabalhado com os estudantes a partir das problemáticas ambientais da escala local, em uma sequência didática que envolveu a percepção dos estudantes sobre a paisagem, a conceitualização de hidrosfera, práticas com fotografias e trabalho de campo. Os resultados da pesquisa apontaram que a metodologia favoreceu o progresso nos níveis de conhecimento sobre a temática desenvolvida. Os estudantes desenvolveram esquemas sobre a hidrosfera no contexto do lugar, como também ampliaram as relações para espaços ausentes, por exemplo, a bacia hidrográfica em que a escola se localiza. As autoras defenderam que é preciso conferir dinamicidade e temporalidade ao conceito de hidrosfera. Consideraram que o processo de ensino partindo da escala local favoreceu tais aspectos, pois possibilitou a integração dos conceitos.

Como indicado brevemente nestas considerações teóricas, historicamente o lugar enquanto conhecimento social já apresentou diferentes definições. O lugar é uma escala de análise que favorece a construção de conhecimentos geográficos, entretanto, há mais a ser observado na construção do conceito de lugar. Sem negar a dimensão cognitiva que a escala representa, as noções de espaço e lugar ainda são constituídas por relações de interdependência que envolve os aspectos sociais e culturais. Esse tema, na perspectiva da teoria piagetiana será abordado a seguir.

## Para além da dimensão cognitiva: o conhecimento social de lugar

Na teoria piagetiana, o conhecimento social é aquele que resulta das transmissões culturais e sociais. Assis (2003) explica que o conhecimento social compreende um conjunto de significações que permitem aos sujeitos o conhecimento de si e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e coletivas e o funcionamento geral da sociedade. Produzido em um determinado contexto social, este tipo de conhecimento é transmitido ao sujeito por meio de sua interação com o mundo social. No entanto, não se trata de uma transmissão passiva da realidade, pois segundo Piaget (1978, p. 224) “para

que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior".

As transmissões sociais, por si só, são insuficientes para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos sujeitos. Além da interação social, a ação do sujeito sobre o objeto é outro fator fundamental para o seu desenvolvimento (PIAGET, 1999). Os dados transmitidos socialmente se integram às estruturas mentais do sujeito, o qual os interpreta e reorganiza com base nos processos de assimilação e acomodação, configurando um processo dialético entre o individual e o social. Deste modo, o conhecimento social corresponde a uma construção individual e constante do sujeito, na interação interdependente com o mundo físico e social que o cerca.

Tomemos como exemplo o conceito de "país" estudado por Piaget em seu livro "O raciocínio na criança" (PIAGET, 1967). Ao explorar as significações que as crianças possuíam sobre a ideia de país, Piaget pode conhecer a lógica envolvida na construção desse conceito. Por meio do método clínico crítico – método que Piaget utilizava em seus estudos sobre a organização do pensamento do sujeito – o autor notou que as crianças apresentavam ideias bem particulares sobre o tema. Com base nas respostas dos seus sujeitos Piaget distinguiu três estágios:

> No primeiro estágio, o país é uma simples unidade, que está ao lado das cidades e dos cantões, e da mesma ordem de grandeza que estes últimos. [...] No segundo estágio, as cidades e os cantões estão dentro dos países, mas sem fazer parte deles. [...] Finalmente, no decorrer do terceiro estágio, a ligação correta é encontrada. (PIAGET, 1967, p. 122)

As noções que as crianças apresentavam sobre a ideia de país possibilitaram a Piaget compreender as características do pensamento infantil na elaboração da noção de conjunto, isto é, a relação entre a parte e o todo. Cada estágio compreende um melhor equilíbrio das estruturas do pensamento que permitem ao sujeito avançar pouco a pouco, até estabelecer a relação correta entre a parte e o todo. Nos dois primeiros estágios, o sujeito não reconhece que a cidade é uma parte e faz parte do todo (país). Piaget (1967) atribui tal fato à dificuldade lógica que estes sujeitos apresentam na coordenação e diferenciação dos pontos de vista. Esta dificuldade lógica é superada gradualmente e para que isso ocorra, a interação social é um dos fatores fundamentais.

Delval (2002), em continuidade aos estudos de Piaget, elaborou três níveis de evolução do conhecimento social. No nível I o sujeito se baseia nos aspectos visíveis para estabelecer suas representações sociais e desconsidera os processos ocultos. As

imagens são estereotipadas, não há coordenação de perspectivas diferentes e não reconhecem as relações sociais (as relações são vistas como pessoais). No Nível II o sujeito começa a considerar os processos ocultos (inferências), ainda têm dificuldade em coordenar diferentes pontos de vista, começa a estabelecer relações de ordem social, distanciando-se das puramente pessoais. No nível III o sujeito passa a considerar os processos ocultos, reconhece os diferentes pontos de vista, possibilidades e alternativas, se torna mais crítico e passa a estabelecer relações de ordem social. A sucessão dos três níveis compreende o processo de descentração do pensamento do sujeito, afastando-se dos aspectos puramente visíveis em direção às proposições mais abstratas.

Em artigo de publicação recente, Oliveira e Godoi (2018) investigaram a dimensão cognitiva da relação entre o conhecimento social de espaço e lugar e o conhecimento cognitivo enfatizando as noções espaciais. Os resultados do estudo que envolveu alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, apontaram para relação positiva entre os tipos de conhecimento. Isto implica dizer que a compreensão mais elaborada acerca do espaço e lugar envolve construções avançadas (mais completas) das noções espaciais. Quanto ao nível do conhecimento social, foi predominante ideias do nível 1 (6 participantes), o nível 2 foi alcançado por apenas 1 participante, assim como o nível 3 (1 participante). No nível 1, espaço e lugar foram considerados como sinônimo de local (área) e espaço físico, sem considerações acerca das relações socioespaciais e a história do lugar. Por sua vez, no nível 2, apesar do espaço e lugar ainda serem associados ao espaço físico e local (limitação do nível II), já passam a ser considerados aspectos ocultos, como a relação de pertencimento (vínculo) com o lugar. Por fim, o nível 3 agrupou as ideias mais complexas e críticas sobre a temática. O espaço foi significado como lugar de convívio com o outro e com o espaço físico. Os participantes reconheceram que o espaço tem história e que é um conjunto de objetos naturais e fabricados, com predominância da ação a humana sobre a Natureza.

Assim, é certo que a forma de compreender o espaço vivido afeta a leitura da realidade socioespacial e a formação da cidadania para construção de espaços mais criativos e solidários. Segundo Parrat-Dayan (2007, p. 22) "a cidadania, na concepção de Piaget, [...] requer dois tipos de aprendizagem: a intelectual e afetiva, para saber utilizar a liberdade de cidadão, e a cooperativa, para saber considerar o ponto de vista do outro". Na teoria piagetiana, a prática da discussão pode ser vista como um processo de interação que possibilita o desenvolvimento da cidadania e do pensamento. Conforme explica Parrat-Dayan (2007, p. 14):

> A discussão foi considerada por Piaget como um dos elementos que permitem evoluir do egocentrismo, característico da mentalidade da criança pequena, para a descentração. Nesse sentido, a discussão seria como uma ferramenta que incita a criança à criatividade, ao espírito crítico, à confrontação de pontos de vista diferentes. Através dela, a criança vai construir a autonomia, do ponto de vista intelectual, e a cidadania, do ponto de vista social.

Deste modo, o direito de expressar e discutir ideias em um espaço coletivo como é a Escola e a sala de aula, configura-se como um elemento importante da Geografia que pretende desenvolver o pensamento crítico dos alunos e a construção de conceitos geográficos, como o de lugar e de espaço geográfico. Apresenta-se a seguir, nos aspectos metodológicos, os pressupostos do método adotado, mas também como o método clínico-crítico pode subsidiar a metodologia ativa de ensino de espaço e lugar.

## Aspectos metodológicos

A pesquisa, do tipo descritiva e de abordagem qualitativa, foi desenvolvida junto a uma Escola Estadual localizada na cidade de Londrina (PR). Participaram 8 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 10 e 14 anos. A escolha desse ano se deu pelo fato de que é nessa etapa do processo de escolarização que os conteúdos escolares da Geografia são trabalhados de modo mais específico. A seleção dos participantes foi aleatória, realizada por meio de um sorteio. No registro dos dados, os participantes foram nomeados como: P1 (12;00), P2 (14;01), P3 (11;05), P4 (11;10), P5 (10;10), P6 (12;00), P7 (11;08) e P8 (12;03). Nessa nomenclatura, a letra P corresponde a Participante e os números entre parênteses a idade (anos; meses).

O método clínico crítico piagetiano fundamentou a coleta dos dados, desenvolvida por meio de uma sequência didática que teve como tema o conceito de lugar e envolveu atividades com fotografias, discussão em grupo e produção de texto. Em suas origens, o método clínico foi utilizado em estudos da medicina sobre prevenções e tratamentos das anomalias mentais dos indivíduos. Segundo Delval (2002), foi Piaget quem introduziu o método clínico na psicologia normal e no estudo do pensamento das crianças. Contudo, Piaget conferiu significado muito distinto, convertendo um método que antes era destinado ao diagnóstico individual do doente e suas condições, para o estudo do pensamento dos participantes em evolução. O método passou a servir como procedimento para entender o funcionamento da mente humana. Piaget (1966, p. 136 apud DELVAL, 2002) descreve o seguinte: "desde minhas primeiras entrevistas [...] empreendi com meus sujeitos conversas do tipo das entrevistas clínicas com a finalidade

de descobrir algo sobre os processos de raciocínio que estavam por trás de suas respostas".

Em seus estudos da Epistemologia Genética, Piaget não estava interessado em quantificar o número de sujeitos que respondiam corretamente ou não, e sim concentrava seus esforços em indagar as justificativas que as próprias crianças forneciam sobre suas respostas, apreendendo assim o curso do seu pensamento. Segundo Delval (2002, p. 70) "a utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações". Isto é, a forma como o sujeito trata a realidade revela quais operações ele é capaz de realizar.

Para desvelar tais aspectos do pensamento, o método clínico pode apoiar-se em entrevista de caráter aberto, com questões norteadoras e movimentos de contraposições, ou, também, ter como estratégia a execução de algum experimento, para ver como o sujeito reage ao que está ocorrendo diante dele. O principal é criar situações nas quais o sujeito coloque em ação o seu pensamento. Segundo Delval (2002, p. 12):

> A essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. Em alguns casos, ele tem de cumprir uma tarefa; em outros, explica um fenômeno. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação e organiza sua ação.

Atualmente, o método é denominado por Método Clínico Crítico, justamente para diferenciar o uso do termo em sua origem. A esse respeito Queiroz e Lima (2010, p. 116) explicam que "o Método Clínico é crítico uma vez que o pesquisador propõe ao sujeito uma discussão sistemática como objetivo de estabelecer o grau de equilíbrio entre as ações e os problemas apresentados, procurando valorizar tudo o que é dito pelo mesmo". O método também apresenta relevantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, como procedimento de avaliação e intervenção por parte do docente (MACEDO, 1994). Segundo Queiroz e Lima (2010, p. 116),

> A postura de valorizar o conhecimento do sujeito e se preocupar com o processo (caminho), que a criança (o aluno) está trilhando, mais do que julgar suas respostas (resultados), é uma atitude extremamente desejável na construção de uma proposta pedagógica de valorização do outro e da construção crítica de conhecimento.

Sendo assim, o método clínico crítico alinhado às práticas de ensino assume postura de metodologia ativa, possibilitando conhecer o nível de entendimento que se encontram os alunos, assim como favorece a construção de conhecimento, num processo de compreensão, reconstrução e reinvenção do saber (PIAGET, 1973).

Organizada sob o enfoque do método clínico crítico, a sequência didática configurou-se como metodologia ativa, com o objetivo de possibilitar ao grupo atividades diferenciadas e desencadeadoras do pensamento crítico, assim como descobrir o nível de entendimento que os participantes apresentavam sobre o conhecimento social de lugar. Os procedimentos adotados foram divididos nos seguintes passos:

1 - Fotografar o espaço vivido: neste momento preliminar, realizado extraclasse, os participantes foram orientados a fotografar algo que considerassem representativo de lugar. Foi estabelecido o prazo de 7 dias para envio das fotografias, realizado via e-mail ou WhatsApp, para assim serem impressas e levadas no próximo encontro.

2 - Pensar o espaço e lugar: esta etapa foi presencial e coletiva, configurou-se como um momento de reflexão em grupo sobre o conceito de lugar, apoiado nas fotografias trazidas pelos participantes. Para desencadear o debate, foram expostas algumas questões norteadoras, entre elas: *O que você fotografou? Explique sua escolha e porquê considera representar o lugar. Quais elementos estão retratados nessas fotografias? O que você tem a dizer sobre a fotografia trazida pelo seu colega?*

3 - Textualizar as ideias sobre o tema: após o debate coletivo, os participantes foram orientados a textualizar suas ideias sobre a temática pesquisada. Cada um respondeu em uma folha suas respostas para as seguintes questões: a*) Explique com suas palavras por que essas fotografias representam o "lugar"; b) Quais as diferenças dos lugares em cada fotografia? Explique; c) Quais as semelhanças dos lugares em cada fotografia? Explique; d) O que podemos descobrir sobre cada um dos lugares de cada fotografia? Explique*.

No total foram dois encontros: o primeiro para orientar a tarefa de fotografar o espaço vivido e o segundo foi o debate em grupo e a textualização. A etapa presencial ocorreu na própria escola, no mesmo turno que estudavam os participantes e teve

duração de 50 minutos, aproximadamente. O áudio foi gravado com consentimento do grupo e fez parte dos procedimentos éticos seguidos e foi aprovado conforme parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/UEL) nº 1.962.044. Após a coleta, foi realizada transcrição e os dados foram analisados qualitativamente, tomando por base a Epistemologia Genética de Piaget (1978) e os níveis de compreensão da realidade social descritos por Delval (2002).

## Resultados e discussão

Dos 8 participantes que compuseram o grupo, somente P2, P3, P4 e P6 enviaram suas fotografias. Os demais explicaram que não tiveram tempo ou não tinham uma câmera e internet para realizar a tarefa. A Figura 1 reúne as fotografias trazidas pelos participantes.




Figura 1: Fotografias do lugar tiradas pelos participantes
Fonte: Organizado pelos Autores, 2022.

A fotografia do *McDonald's* foi trazida por P2, o participante explicou que não era de sua autoria e sim havia selecionado da internet. Já P3 e P4 fotografaram seus quartos, e por último, a fotografia realizada por P6 no pátio da própria escola em que estudavam. O grupo observou as imagens e em seguida cada um explicou por que elas representavam um lugar. Os excertos abaixo trazem alguns momentos dessa discussão em grupo:

Sobre a fotografia do *McDonald's*:
***Pesquisador:* – Por que considera representar o lugar?**
*Participante P2*: – Por que lá é de comer e é bom. Por que é um visual bom.
*Participante P1:* – Porque eu posso ir nele.
**– Vamos supor que seja um *McDonald's* do Japão, daí continua sendo um lugar ou não?**
*Participante P2*: – Sim, porque eu posso ir nele, mas não consigo.
*Participante P5*: – Porque podemos entrar.

Sobre as fotografias dos quartos:
– Por que considera representar o lugar?
*Participante P3:* – Porque eu fico ali demais.
**– Então um lugar é onde as pessoas ficam demais, ou se ficar só um pouquinho também é?**
*Participante P3:* – É um lugar, qualquer lugar que você ficar é um lugar.
*Participante P8:* – Porque é onde eu durmo.
**– Então porque alguém dorme aí torna isso um lugar?**
*Participante P8:* – Eu também jogo, estudo pra prova, escrevo...
*Participante P7:* – Porque é um lugar bem importante, quando você briga com alguém, você está triste, você se tranca ali.

Sobre a fotografia tirada do pátio da escola:
**– E essa daqui mostra o quê?**
*Participante P3:* – Escola.
*Participante P7:* – Cidade.
**– Dá pra ver a cidade nessa foto?**
*Participante P8:* – Uma parte.
*Participante P7:* – Uma quadra [quarteirão].
**– Por que então essa parte da cidade mostra um lugar?**
*Participante P6:* – Porque é onde as pessoas estudam.
*Participantes P2 e P7:* – Onde as pessoas trabalham.
*Participante P8:* – Onde as pessoas moram, onde passeiam.
*Participante P7:* – Onde tem carro.
*Participante P3:* – Porque ficam alunos aí dentro, professor, faxineiro.
*Participante P5:* – Onde as pessoas moram.

O protocolo mostra o diálogo construído em torno das fotografias, nota-se que os participantes apresentaram ideias bem diferentes sobre o conceito de lugar. Sobre a fotografia do *McDonald's*, as ideias foram mais elementares. Os participantes levantaram questões relacionadas aos aspectos físicos do espaço, dizendo que *"lá é de comer", "posso ir nele", "podemos entrar"*. Ideias desse tipo apareceram também sobre a fotografia dos quartos, P3 por exemplo disse que *"qualquer lugar que você ficar é um lugar"*, reduzindo deste modo o lugar a qualquer espaço físico. Segundo Delval (2002) este tipo de compreensão mais elementar e autocentrada, correspondente ao nível I, é estabelecido a partir do que é mais visível e aparente na situação investigada. Os sujeitos ainda não coordenam os processos ocultos na compreensão da realidade social e espacial.

No entanto, outras ideias começaram a surgir no decorrer da conversa, ideias ainda elementares, mas com novas relações. Por exemplo, P8 explicou que o quarto é um lugar, porque é onde ele dorme, joga, estuda, ou seja, onde ele vive o seu dia a dia. O participante trouxe um aspecto oculto (inferencial), relacionou o quarto com o espaço vivido. Já P7 ao dizer *"é um lugar bem importante, quando você briga com alguém, você está triste, você se tranca ali"*, o participante relacionou o quarto com o lugar que o sujeito se sente seguro (protegido), trouxe a ideia de vínculo construído com o espaço. Para a fotografia tirada da escola, as ideias foram parecidas, relacionando a cidade e a escola com o espaço físico vivido por cada um: *"onde as pessoas trabalham"* (P2 e P7), *"onde as pessoas moram, onde passeiam"* (P8). Tais reações são indicativas do nível II, isto é, ideias em transição na qual os sujeitos começam a estabelecer relações de ordem social (ocultas), distanciando-se aos poucos dos aspectos puramente visíveis (DELVAL, 2002). Nesse contexto, os participantes trouxeram aspectos discutidos na corrente Humanista da Geografia, pois suas falas evidenciam a interação que cada um constrói com o espaço, envolvendo a experiência intersubjetiva entre o sujeito, o espaço e seu grupo cultural (TUAN, 1980). Para Tuan (1983), é por meio dessas experiências que os significados espaciais são construídos, fazendo com que o espaço em sua constituição mais abstrata se transforme em lugar, isto é, um espaço dotado de significados e sentimentos.

Após conversarem um pouco sobre as fotografias, pediu-se para o grupo atribuir um título para cada uma. Nomearam as fotos por *"Quarto", "McDonald's"* e *"Parte da cidade"*. Na etapa seguinte, os participantes textualizaram suas ideias respondendo 4 questões. A textualização também foi um momento de reflexão e interação, no qual o grupo conversava sobre as ideias que tinham para cada questão. O excerto a seguir traz o momento que o grupo debateu sobre as duas últimas questões:

> ***Pesquisador:* – Quais as semelhanças entre os lugares representados na fotografia?**
> *Participante P6*: – Todos são uma construção.
> **– E quem construiu?**
> *Participante P6*: – O Homem.
> *Participante P3*: – A natureza foi Deus.
> **– O que podemos descobrir, por exemplo, olhando para esta foto (Parte da cidade)?**
> *Participante P8: – É onde a gente estuda.*
> *Participante P6: – Dá pra saber que na cidade tem muitos prédios.*
> **– Legal, e se tem muitos prédios o que tem pouco...**
> *Participante P7: – Casa.*
> *Participante P6: – Área rural.*
> *Participante P8: – Floresta.*

O protocolo mostra como a partir de uma fotografia, o conhecimento de lugar e espaço pode ser pouco a pouco elaborado. Sobre as semelhanças entre as imagens, o participante P6 disse que todas mostram construções realizadas pelo Homem, por sua vez, o participante P3 disse que os elementos naturais são uma construção de Deus. Neste momento, o grupo e o pesquisador estabeleceram um diálogo sobre os elementos culturais e naturais. Os participantes apontaram que apenas a fotografia do *McDonald's* trazia elementos da natureza. O pesquisador aproveitou essa constatação e trouxe para a discussão o conceito de segunda natureza, isto é, a natureza configurada pela sociedade (SANTOS, 1985).

A segunda parte do protocolo revela o momento em que o grupo conversava sobre a fotografia da escola. Esta mostrava a escola e os prédios próximos e isso foi notado por P6. O participante disse que esta fotografia permitia descobrir que *"na cidade tem muitos prédios"*. Na continuação, após intervenção que visava produzir conflito, os participantes P6 e P8 disseram que na cidade tem poucos elementos naturais: *"área rural"* (P6), *"floresta"* (P8). A interação estabelecida e a ação reflexiva sobre o objeto do conhecimento possibilitaram aos participantes construírem pouco a pouco ideias mais críticas e realistas acerca da realidade socioespacial, caminhando para compreensões do nível III (DELVAL, 2002). Aproximaram-se das ideias de Santos (2008, p. 46) que define espaço geográfico como "conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não".

Ao final das discussões, os participantes escreveram em uma folha a síntese das ideias debatidas. O Quadro 1 reúne as textualizações dos participantes P6 e P8.

| |
|---|
| **1. Explique com suas palavras porque essas fotografias representam o lugar.**<br>*P6:* Porque dá para nós irmos e ficarmos.<br>*P8:* Porque dá para nós irmos. |
| **2. Quais as diferenças dos lugares em cada fotografia? Explique.**<br>*P6:* Em cada lugar serve para fazer alguma coisa.<br>*P8:* Porque um dá para dormir e o outro comer. |
| **3. E quais as semelhanças? Explique.**<br>*P6:* Todos são uma construção que o Homem fez e é um elemento social.<br>*P8:* As semelhanças são que dá para entrar. |
| **4. O que podemos descobrir sobre cada um dos lugares de cada fotografia? Explique.**<br>*P6:* Foto 1 (McDonald's) que tem elementos naturais. Foto 2 (Quarto) que é um lugar para descansar. Foto 3 (Parte da cidade) dá para descobrir que na cidade tem muitos prédios.<br>*P8:* Podemos descobrir que um lugar dá para nós comermos, outros para morar e outros para dormir. |

Quadro 1: Textualizações de P6 e P8
Fonte: Organizado pelos Autores, 2022.

O quadro mostra as particularidades das ideias dos participantes sobre a temática do lugar. O conhecimento social aparece um pouco mais elaborado nas respostas de P6, pois este trouxe alguns elementos inferidos, como por exemplo, a ação humana na configuração socioespacial: *"todos são uma construção que o Homem fez e é um elemento social"* (P6). Já o participante P8 trouxe ideias mais elementares e autocentradas, considerando os aspectos físicos e concretos do espaço e lugar: *"as semelhanças são que dá para entrar"* (P8).

Em síntese, constatamos que os participantes apresentaram ideias peculiares e distintas sobre o lugar, apesar de pertencerem ao mesmo ano de escolarização. Os diferentes níveis observados nas significações dos participantes evidenciam que este tipo de conhecimento não se configura como uma transmissão passiva da realidade. Deste modo, o avanço da idade, o ano de escolarização e as transmissões sociais não garantem por si só, a compreensão mais realista e crítica sobre lugar. Por mais que o conhecimento social seja produzido e transmitido socialmente, o sujeito tem participação ativa na construção desse saber.

Fotografar, analisar e discutir coletivamente o lugar representado em imagens oportunizou ao grupo de participantes a experiência reflexiva sobre o objeto do conhecimento, aspecto que na teoria piagetiana é fundamental para o desenvolvimento e a construção do saber, assim como é fundamental a interação social. A esse respeito, notamos que a discussão em grupo se configurou como uma interação construtiva de novas relações. O conflito cognitivo provocado pela diversidade de pontos de vista permitiu que os participantes problematizassem as ideias sobre o lugar, o que pouco a pouco, contribuiu para uma noção mais completa e crítica acerca da realidade socioespacial. Os dados apresentados corroboram as ideias de Parrat-Dayan (2007) sobre a discussão como processo de socialização que favorece o desenvolvimento da cidadania e do pensamento.

## Considerações finais

A escola é o espaço por excelência que deve buscar o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos. No entanto, a transmissão social por si só não basta para construir níveis mais elaborados do saber. Um ensino no qual o aluno não é provocado a pensar sobre o objeto de conhecimento, dificulta a elaboração de conhecimentos

significativos. Os alunos podem até memorizar as informações recebidas por algum tempo, mas isso pode não provocar mudanças significativas no seu modo de pensar. O trabalho do professor deve-se orientar não em trazer os conteúdos já prontos, mas em propor situações que permitam ao seu aluno pensar, refletir, comparar e debater suas próprias ideias em cooperação com os demais alunos.

O conhecimento social, independente do tema abordado, se trata de um conhecimento de difícil elaboração, o qual se não for solicitado adequadamente, permanece em níveis mais elementares de compreensão. No presente estudo, verificamos que os participantes possuem diferentes níveis de compreensão sobre o conhecimento social de lugar. Contudo predominaram ideias mais elementares nas quais o lugar foi associado ao espaço físico, reduzido a seu aspecto locacional. Deste modo, para a elaboração do conhecimento social de lugar não basta apenas ter acesso às informações, ou trabalhar os conceitos na escala local, pois a elaboração desse tipo de conhecimento a níveis mais elevados pressupõe a construção do pensamento cognitivamente e socialmente.

Em nossa análise, a sequência didática organizada enquanto metodologia ativa sob enfoque piagetiano, proporcionou um espaço construtivo, provocador de novas construções. As atividades que envolveram fotografar o espaço geográfico, integradas ao debate em grupo, apresentaram-se como favorecedoras para a experiência reflexiva e para interação entre os pares. Tais aspectos são fundamentais na elaboração do conhecimento social, no caso do presente estudo, o conhecimento sobre o lugar. Pouco a pouco os participantes trouxeram outros elementos para pensar o lugar, distanciando-se dos aspectos puramente visíveis e estabelecendo processos inferenciais do lugar enquanto espaço existencial (significado pela experiência humana) e espaço revelador de articulações mais amplas entre a sociedade e o meio. Deste modo, constituiu-se como proposição pedagógica relevante para elaboração de conhecimentos geográficos pelos participantes. Reforça assim, nosso argumento sobre a importância de um ensino que priorize processos de compreensão por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das noções e as significações que envolvem também os aspectos: afetivo, cultural, relacional e social dos conceitos geográficos.

Na compreensão adotada neste estudo, os progressos em qualquer área do conhecimento são associados aos processos de tomada de consciência da própria ação, como trabalho importante do sujeito. Assim, como implicação pedagógica destacamos que dar voz aos participantes, ouvindo-lhes as significações, orientando a problematização e discussão em grupo, permitiu que pudessem refletir sobre as próprias

ações, tomassem consciência, analisando o próprio pensamento, em uma proposta autorreguladora.

O campo teórico piagetiano oferece ao professor, portanto, uma compreensão dos domínios envolvidos nas construções cognitivas e sociais que os alunos têm de dar conta, no estudo da Geografia. Esta é uma implicação pedagógica relevante, pois por essa compreensão, os professores podem adequar suas propostas pedagógicas de modo a identificar os níveis de elaboração e intervir de forma consistente, na promoção de conflitos cognitivos desencadeadores de desenvolvimento. Compreendendo que todo conhecimento é social e cognitivamente integrado, conhecer o desenvolvimento humano favorece ao professor de Geografia a construção de proposições pedagógicas que permitam processos de significação cada vez mais elaborados por parte de seus alunos.

## Referências Bibliográficas


ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ASSIS, O. Z. M. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (orgs.). **PROEPRE**: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. 600p.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARLOS, A. F. A. **Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole**. 2ª ed. São Paulo: Labur Edições, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

COSTA, R. M.; PETSCH, C.; ROSA, K. K. O lugar como potencialidade no ensino de hidrosfera. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 411-434, jul./dez., 2020.

DELVAL, J. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 65-83, jul./dez. 2000.

_____. Iluminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 43- 72, jan./jun. 2002.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HOLZER, W. O lugar na geografia Humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

LENCIONI, S. Região e geografia: a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LOPES, A. R. C. O lugar e os mapas mentais na geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 391-410, jul./dez., 2018.

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACÊDO. H. C. Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 5, n. 10, p. 152-165, jul./dez., 2015.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (Org.). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, F. N.; GODOI, G. A.; Noções de Espaço e Lugar na perspectiva de alunos o 6º Ano do Ensino Fundamental II: relações de interdependência entre conhecimento social e cognitivo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 134-158, jan./abr. 2018.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 13-23. jun. 2007.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Tradução Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro, Distribuidora Record, 1967.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

_____. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIRES, V. R. **O significado da leitura do espaço por intermédio de proposta de letramento cartográfico nos anos iniciais**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (org). **Território, globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1998.

_____. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Técnica, Espaço e Tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia** Genéticas, Marília, v. 3, n. 5, p. 110-131, jan/jul. 2010.

SOLKA, M. H. **Alcances e limites do avaliar e aprender a avaliar- as representações espaciais de estudantes de Ensino Médio em Geografia:** Ação docente fundamentada na Epistemologia Genética. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2008.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo: análise de uma experiência pedagógica em Geografia desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 74-98, jul./dez., 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Recebido em 24 de janeiro de 2022.

Aceito para publicação em 8 de abril de 2023.