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

A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS: uma proposta de aprendizagem para a Geografia dos anos iniciais

Luana Maria Xavier Silva
geoiesalx@gmail.com

Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Rua H-53, Quadra N, Chácara 12. Cidade Vera Cruz II. CEP 74936-050. Aparecida de Goiânia/GO.

RESUMO

Apresentamos, nesse artigo, uma proposta pedagógica para o ensino de Geografia que articule a linguagem cartográfica com histórias infantis para a compreensão do espaço imaginário por estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental (EF). Nesse sentido objetivamos desenvolver uma estratégia de ensino que articule a linguagem cartográfica com histórias infantis para a compreensão do espaço imaginário por estudantes dos anos iniciais do EF. Compreendemos que uma história infantil auxilia na construção do conhecimento geográfico, uma vez que o estudante é instigado a imaginar o espaço da mesma construindo uma trajetória passível de ser representada.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia Escolar. Linguagem cartográfica. Imaginário. Histórias infantis.

LA CONSTRUCCIÓN DE MAPAS MENTALES A TRAVÉS DE HISTÓRIAS INFANTILES: una propuesta del aprendizaje de la Geografía en la educación primária

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza de Geografía que articule el lenguaje cartográfico con historias infantiles para la comprensión del espacio imaginario por estudiantes del 5 ° año de la Educación Primária. En ese sentido pretendemos desarrollar una estrategia de enseñanza que articule el lenguaje cartográfico con historias infantiles, para la comprensión del espacio imaginario por estudiantes de los primeros anõs en la escuela. Comprendemos que una historia infantil auxilia en la construcción del conocimiento geográfico, una vez que el estudiante es instigado a imaginar el espacio de la misma construyendo una trayectoria posible de ser representada.

PALAVRAS-CLAVE

Geografía Escolar. Lenguaje cartográfica. Imaginario. Historias infantiles.

Introdução

Este artigo[1] apresenta uma proposta pedagógica que possibilita ao estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) construir uma representação do espaço com referenciais no mundo imaginário de histórias infantis. Partimos do pressuposto que a Cartografia é imprescindível para que haja uma compreensão mais ampla dos conceitos geográficos. Segundo Castrogiovanni (2000) a Cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica. Assim, nossa construção metodológica torna-se relevante para a educação contemporânea, configurando-se em uma estratégia de aproximação do objeto de estudo da Geografia, que é o espaço, com as percepções do mesmo por parte dos estudantes.

Ressaltamos a importância de discutir o processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do EF, a partir da linguagem cartográfica, posto que esta seja a base para a compreensão do espaço. Castellar e Vilhena (2010, p. 23), nesse sentido, afirmam que "ensinar a ler em geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem".

As autoras mostram que a alfabetização está pautada no saber ler e escrever, mas em Geografia não basta ler o mapa a partir da observação, é necessário tê-lo como

[1] Artigo resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no ano de 2016 no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

referência para ler o mundo. Nesse sentido, compreendemos que o diferencial está na possibilidade de usar diferentes linguagens, pois permite comparar o real e o imaginário.

O aprendizado é construído significativamente a medida que diferentes propostas são desenvolvidas em sala de aula, pois na mesma encontramos distintos perfis de estudantes. Desse modo, sugerimos uma estratégia de ensino que permite a criação individual e coletiva dos alunos, levando em consideração o imaginário como base para a construção de um mapa e não de apenas reproduzi-lo.

Também é importante destacar que a compreensão dos conteúdos a partir do cotidiano dos estudantes é uma prática discutida em âmbito acadêmico e que tem resultados positivos. Costa (2010) releva as experiências temporais e espaciais como método do ser humano se relacionar e conhecer o espaço mundial. Desse modo, as histórias analisadas proporcionam diferentes visões do espaço que, além da representatividade, traz consigo sentimentos e significados dos lugares.

Objetivamos desenvolver uma estratégia de ensino que articule a linguagem cartográfica com histórias infantis, para a compreensão do espaço imaginário por estudantes dos anos iniciais do EF. Também foi nosso intuito organizar aulas em que os alunos representassem o espaço imaginário de duas histórias muito conhecidas, *Chapeuzinho Vermelho* e *O Mágico de OZ*. Bem como, analisar o aprendizado em Cartografia a partir da representação do espaço imaginário das histórias e ainda verificar como a linguagem cartográfica poderia contribuir para o processo de construção do conhecimento geográfico dos respectivos alunos.

Geografia Escolar para os anos iniciais: possibilidades para pensar o espaço

Existem histórias que nos invadem, que enchem a nossa cabeça de possibilidades, que incitam nossas emoções e nosso inconsciente. Geralmente são enredos fantásticos, de aventuras, de viagens, de lugares, paisagens com inúmeros elementos, enfim... O contato com as histórias é uma experiência fascinante.

É na infância que acontecem às primeiras proximidades com as histórias, geralmente na escola. Martins e Anchieta (2011) afirmam o propósito de entender a leitura, se identificar, se envolver com a história afim de utilizá-la para uma reflexão sobre a realidade.

Abramovich (1997) fala que se tornou uma leitora assídua por estar, desde muito pequena, próxima às histórias. Os personagens, os acontecimentos, as explicações do

mundo provocaram uma sensação única tornando o ato de ler uma necessidade cotidiana. Segundo a autora, "ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo" (p.16).

Acreditamos que a formação de um indivíduo crítico se faz mediante a leitura e interpretação dos espaços somados às experiências e relações construídas nesses locais. Também entendemos que a leitura do mundo não será completa se a leitura básica for apenas uma obrigação nas aulas, precisamos despertar o interesse dos estudantes para conhecer o mundo.

Martins e Anchieta (2011, p. 02) afirmam que "o principal objetivo da leitura é aflorar emoções, sensações, pensamentos, curiosidades que a história possa transmitir", dessa forma compreendemos que ao instigar a leitura à criança, convidamos a mesma a se sentir parte do mundo, e como parte dele, compreender que as suas ações implicam em transformações no espaço geográfico.

Com Coelho (2003), verificamos que os contos de fadas pertencem à literatura infantil. Estes considerados clássicos da literatura mundial, são histórias que têm sua origem na cultura celta na qual a fada, um ser fantástico, tem importância fundamental. A história *Chapeuzinho Vermelho* destaca-se, nesse contexto, uma vez que faz parte da primeira coletânea de contos infantis que surgiu no século XVII, na França, organizada por Charles Perrault, mas só foi amplamente difundida no século XVIII, a partir das pesquisas linguísticas dos irmãos Grimm. Assim tornou-se muito conhecida e ainda apresenta uma excelente caracterização do espaço, o que contribuiu significativamente para nosso trabalho. Nesse sentido, *O Mágico de OZ* também foi escolhida para o desenvolvimento de nosso trabalho. É a principal obra do escritor Lyman Frank Baum, nascido nos Estados Unidos, e é considerada pelos críticos a primeira narrativa norte-americana do gênero fantástico e que também apresenta em seu enredo um percurso que contribui para nossa proposta.

Para Coelho (2003) a história é importante alimento da imaginação, uma vez que o ouvinte pode sentir as emoções e viajar pelo mundo da fantasia, representações que propiciará a compreensão do real. Maffesoli (2001, p. 75) afirma que,

> O imaginário tem, além disso, (elementos e fenômenos passíveis de descrição), algo de imponderável. É o estado de espírito que caracteriza um povo. Não se trata de algo simplesmente racional, sociológico ou psicológico, pois carrega também algo de imponderável, certo mistério da criação ou da transfiguração.

Compreendemos que as histórias auxiliam na construção do conhecimento acerca de nossa cultura, porque a literatura infantil está vinculada à educação, não apenas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mas porque os estudantes também desenvolvem características enquanto sujeito social, o que contribui para seu crescimento, ajudando-o a superar possíveis desafios de aprendizagem, de comportamento, de interação e vivência.

Mello (2008) conceitua imaginário como "imaginação que se compõe por imagens mentais daquilo que a mente (consciência) representa sobre objetos ausentes, isto é a capacidade que todos temos de inventar, criar" (p. 01). E nos questiona se há no cotidiano de nossas escolas um "lugar" para o imaginário. Concordamos com a autora no que se refere à responsabilidade da escola em ser o local onde as crianças terão acesso às histórias e, por consequência, estarão desenvolvendo seu imaginário.

Lesann (2009) traz a problemática que o professor enfrenta no século XXI, uma vez que a escola não acompanhou as mudanças. Para a autora o papel do professor no Ensino Fundamental I é "preparar o aluno para adquirir conhecimentos" (p. 22). E ainda sugere que "deve-se mudar a postura do ensino de centralizado no professor para centralizado no aluno" (p. 23).

Entendemos que a compreensão do espaço em suas representações, tanto dos elementos físicos quanto os sociais, é uma tarefa complexa que precisa de diferentes linguagens para seu desenvolvimento. A Cartografia tem relevância nesse contexto, uma vez que se ocupa em localizar e/ou espacializar os fenômenos e permite aos indivíduos analisarem o espaço em diferentes escalas, sua realidade vivida ou inventada.

Além disso, Lesann (2009) também aponta que as mesmas atividades são desenvolvidas ao longo dos diferentes anos do currículo, acreditamos que essa prática compromete o processo de construção do conhecimento, uma vez que as experiências dos estudantes em relação ao mundo evoluem com o tempo e requerem atividades que acompanhem esse desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2010), no que se refere ao uso dos mapas no processo de ensino e aprendizagem, a principal preocupação está nos contornos e na localização dos lugares, mas pouco se fala em Alfabetização Cartográfica. Passini (2012) apresenta a importância da proposta da Alfabetização Cartográfica para a formação do indivíduo, uma vez que além de produtor de mapas o aluno será também leitor dessas representações.

Nesse sentido, ao que se refere segundo Lesann (2009) às práticas do ensinar e do aprender, é necessário uma mudança profunda em sala de aula, nas atitudes do professor

e do aluno, uma vez que o "conhecimento geográfico deve ser construído de forma associada com os alunos" (p. 26). Diante disso, compreendemos que criar novas propostas para o ensino de Geografia nos anos iniciais tem elevada importância para a Educação.

Callai (2005) enfatiza que a construção de mapas deve ter a referência em um espaço real. Entretanto, Costa (2010) aponta a possibilidade de apreender o sentido da Geografia vivida considerando as mediações complexas entre o real, o simbólico e o imaginário, visto que as dimensões concretas e simbólicas atuam reciprocamente. É com base em tais mediações que este trabalho está pautado. Dedicamos nosso estudo para construir uma possibilidade de aprender Geografia de modo que a criatividade e a imaginação dos estudantes não sejam excluídas, nossa intencionalidade é que as crianças construam seu conhecimento junto ao professor.

Podemos reconhecer também o que Lesann (2009) nos fala de Geografia a partir de sua etimologia, que é entendida como representação (grafia) da Terra (geo). Nesse sentido, "o ato de apreender é possível, apenas, na medida em que o aluno desenvolva uma representação mental do seu objeto de estudo, o que se chama de imagem mental" (p. 26). Assim, a Geografia nos anos iniciais pode proporcionar aos estudantes condições de associar seu conhecimento prévio com o novo, construindo significados.

Portanto, ao ouvirem as histórias infantis, os estudantes desenvolvem representações mentais, pois são motivados à imaginarem seu objeto de estudo que é o espaço e onde os personagens estão inseridos. O espaço geográfico se torna imagem mental, uma vez que os personagens estão interagindo com o espaço natural, tornando possível a construção do espaço imaginado em mapas mentais.

Cartografia Escolar e histórias infantis: caminhos para construir o espaço

As histórias infantis utilizadas em nosso trabalho, *Chapeuzinho Vermelho* e *O Mágico de OZ,* apresentam características espaciais. Por exemplo, na primeira história, "Bem longo e sombrio é o caminho da floresta" e "Vá pelo caminho do rio e volte depressa". Na segunda história, os personagens seguem uma longa trajetória para encontrar o Mágico de OZ. Nesse sentido, a narração fictícia contribui no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Cartografia, pois temos a formação de imagens na mente dos estudantes e estas, quando representadas no papel, espacializam a própria história.

Compreendemos ainda que a linguagem cartográfica contribui para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais. Simielli (2010, p.71) nos afirma que "a Comunicação em Cartografia implica em um único processo, ou seja, que a informação origina, comunica e produz um efeito". Assim a imagem se origina a partir da história ouvida, comunica a informação da espacialidade e possibilita a representação cartográfica do espaço imaginado.

Também entendemos que o imaginário propicia uma aprendizagem significativa de Cartografia, em uma perspectiva mais livre, humana, à medida que a construção mental instigue a compreensão do real. Para Maffesoli (2001, p.80) "o imaginário é alimentado por tecnologias" e que "a televisão e a publicidade articulam o emocional e a técnica". Desse modo, ter como referência uma história popularmente reconhecida em livros, filmes e internet, por exemplo, estamos dando significado as aulas de Geografia.

Os propósitos deste artigo, comprometido com o estudo do espaço geográfico, transcende a objetividade e a racionalidade compreendendo a valorização subjetiva do imaginário do indivíduo, uma vez que as representações simbólicas e o sentimento estão entrelaçados às vivências e experiências humanas no espaço, agregando valor aos estudos científicos. Nesse sentido, corrobora Costa (2010, p. 3) ao dizer que,

> É possível apreender o sentido de uma geografia vivida, considerando as mediações complexas entre o real, o simbólico e o imaginário, visto que existe uma dimensão concreta – transcrição do espaço real – e uma dimensão simbólica – as representações – que atuam reciprocamente.

Estamos pautados na tentativa de aproximar o aprendizado da leitura e escrita com a compreensão do espaço geográfico. Callai (2005) nos fala da importância de ler o espaço vivido, processo que se inicia com o reconhecimento dos lugares, quando a criança olha, observa, descreve, registra e analisa.

> Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles no âmbito da natureza, sejam no âmbito da sociedade (p. 228).

Acreditamos que também é possível construir o aprendizado do espaço geográfico à medida que a criança leia uma história infantil, imagine o espaço e o recrie na sua intencionalidade a partir da descrição de elementos de relevância da história. Desse modo, os desenhos e os destaque às diferentes cores podem interagir com as

possibilidades de representar não apenas o que é, mas como a criança gostaria que fosse aquele espaço.

Ao ler uma história criamos imagens em nossa mente referentes aos espaços que os personagens estão. Gomes (2013) afirma que "podemos aprender com imagens, podemos compreender com elas" (p. 9). O autor diz que as imagens além de serem objetos do olhar são também instrumentos para pensar. Portanto, a observação faz parte do processo de aprendizado acerca da espacialidade geográfica.

Compreendemos que, se tratando do ensino de Geografia, as imagens serão fundamentais para a espacialidade do pensamento. O autor trabalha a espacialidade relacionando-a com três expressões. Primeiramente, o ponto de vista, "é um dispositivo espacial que nos consente ver certas coisas" (p.19). O autor explica que essa expressão está no sentido de posição no espaço, e que a mudança de posição implica na visão da paisagem, por isso há relação direta entre observador e o que está sendo observado.

Acreditamos que essa característica será relevante na construção dos mapas mentais da história, uma vez que cada estudante terá seu ponto de vista e que diferentes paisagens serão exploradas contribuindo para o conhecimento do todo.

A segunda expressão que Gomes (2013) trabalha é a composição, que segundo o mesmo "é resultado de uma combinação que produz algo novo, formado pela junção estruturada de diversos elementos" (p. 21). "Analisar uma composição é compreender sua espacialidade, o lugar dos elementos nesse conjunto" (p. 22).

Nesse contexto destacamos os elementos presentes na história, que como uma pintura ou fotografia, apresenta uma composição, por exemplo, as formas de relevo, os diferentes tipos de cobertura vegetal, ocupação das terras, as estradas entre outros elementos que associados configuram a paisagem.

A terceira expressão, "também definida pela situação espacial" (p. 22), é a exposição. Nas palavras do autor,

> Há uma delimitação que estabelece o que deve ser visto e o que não deve e isso é o resultado de uma classificação relacionada ao espaço, é uma questão de posição. Lugares de exposição são lugares de grande e legítima visibilidade (p. 23).

Afirmamos a relevância do olhar geográfico, uma vez que para compreender a imagem é necessário relacioná-la ao lugar onde a história se passa, onde e como os comportamentos ocorrem. Há, portanto, uma Geografia envolvida no processo de produção de significados que nos veiculam as imagens. (GOMES, 2013, p. 31).

Durand (1989) também nos fala da imagem, este autor a considera a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Ainda afirma o imaginário como a capacidade individual ou coletiva de dar sentido ao mundo, o conjunto relacional de imagens que dá significado a tudo que existe.

Passini (2012) afirma que "o desenvolvimento da função simbólica e do domínio espacial ocorre pela ação" (p. 16). Compreendemos que é possível a criança interagir com a história, uma vez que ela terá liberdade para perceber as semelhanças do espaço imaginário e a realidade.

Ainda é importante destacar que esta mesma autora considera o avanço na construção do conhecimento a partir do uso da linguagem cartográfica, pois o ato de mapear sistematiza o pensamento.

> A leitura de mapa não se resume em localizar um rio, uma cidade, tampouco em decodificar uma forma isolada. No entanto, a decodificação é o processo inicial, pois permite a entrada na linguagem do mapa. Não são cópias de mapas nem as atividades de colorir rios que possibilitarão à criança desenvolver habilidades para "entrar" no mapa, ler e conseguir extrair informações para interpretar a sua espacialidade, mas sim, sua capacidade de mapear (p. 16-17).

Nesse contexto, a história instiga os estudantes a criarem imagens espacializando a mesma. O espaço imaginário construído pode ser representado no papel, tornando possível as primeiras construções e análises cartográficas; colocamos significado na produção, pois a subjetividade do indivíduo é respeitada.

Pretendemos que os estudantes tornem-se leitores da organização do espaço, que sejam sujeitos capazes de elaborar mapas e processar sua interpretação sem a necessidade de estar presente à realidade concreta, uma vez que a função simbólica possibilitará a compreensão de espaços complexos. Compreendemos que as simples reproduções de mapas não desenvolvem habilidades para que a aprendizagem na Geografia seja significativa. Concordamos com Passini (2012) ao adotar o processo de aprendizagem da Cartografia como linguagem, segundo a autora é necessário ler para entender e representar para ler.

Nessa perspectiva, propiciamos a leitura do espaço da história, o real é acionado pela eficácia do imaginário dos estudantes que construíram diferentes imagens, valorizando a subjetividade dos mesmos, tornando possível a discussão de diferentes interpretações de um mesmo espaço.

Novas perspectivas para a Cartografia Escolar: imaginar o espaço

Como destacamos neste texto, selecionamos para o nosso trabalho duas histórias, a primeira foi *Chapeuzinho Vermelho – versão da Coleção Minha Maletinha de Contos Clássicos,* disponível na internet pelo canal *Youtube – Áudio da Coleção Disquinho,* com 18min 57s de duração. E a outra história foi *O Mágico de OZ – versão resumida do Livro da Disney,* disponível na internet pelo canal *Youtube – Áudio de Histórias Contadas,* com 4min 46s de duração. E desenvolvemos este trabalho com 19 estudantes do 5° ano vespertino de uma escola municipal na cidade de Aparecida de Goiânia/GO.

Preferimos que as histórias fossem ouvidas para maior encantamento dos estudantes, segundo Bettelheim (2007, p. 27),

> Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser lido com um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade.

Os vídeos contêm voz do narrador, vozes dos personagens, sons e imagens. Porém optamos por não mostrar as imagens, uma vez que trabalhamos com o imaginário da criança, a fim de que ela pudesse ser a própria autora e não reproduzir o que já está feito.

A intervenção foi executada em três etapas. No primeiro dia estabelecemos um diálogo com os estudantes acerca da importância dos mapas e vinculamos conteúdos como paisagem e lugar; por conseguinte os alunos ouviram *Chapeuzinho Vermelho* e, individualmente, construíram a representação da história e realizamos uma comparação entre os trabalhos. No segundo dia, ouviram *O Mágico de OZ* e, coletivamente construíram a representação da história.

A localização foi o ponto principal de resposta dos estudantes quando discutimos a relevância dos mapas. Mas se localizar onde? Os estudantes então responderam, por exemplo, em "vários lugares", "na cidade". E como é a cidade? Como são esses lugares? A discussão seguiu para a descrição da paisagem e estabelecemos as concepções das paisagens natural e modificada, destacando a intervenção humana na construção do espaço geográfico.

Construímos uma simples demonstração, no quadro, de um mapa mental, utilizando como referência a trajetória escola–casa a fim de identificar elementos

relevantes presentes na memória dos estudantes e ainda concordando com a importância de um mapa para a localização.

Na sequência, foi questionado: "Quem gosta de ouvir histórias?". Foi unanime a resposta positiva. Explicamos, então, que ouvir a história, naquele momento, não seria simplesmente para conhecê-la, ou relembrá-la, mas que o foco seria o espaço em que o enredo acontece. Como é a paisagem? Onde os personagens estão? Eles se deslocam? Para onde vão? Por onde passam? Que cores e que formas têm esses espaços?

A história *Chapeuzinho Vermelho* inicia-se na casa da personagem, descrita como:

> A mais bonita da aldeia, toda pintada de branco, com as telhas limpinhas e uma chaminé prateada brilhando ao sol. A casa de Chapeuzinho Vermelho era um mimo com todas aquelas rosa e jasmins nos canteiros das janelas, que muito perfumavam as redondezas.

O cotidiano de Chapeuzinho Vermelho também é citado na história, ela "costumava buscar lenha perto do bosque e tomar banho no rio que passava ali perto da aldeia". A mãe da menina pede para que ela vá visitar sua avó que está doente e, para sua segurança, siga pela estrada do rio.

> Chapeuzinho seguiu alegre pela estrada do rio, sentindo o perfume das flores que marginavam o caminho. A cada passo colhia mais um raminho de flor formando um enorme buquê de variadas espécies: margaridas, papoulas, izotes, rosas e outras mais.

Porém, "o lobo, em uma curva do caminho, saltou para a estrada" e disfarçado de guarda, enganou Chapeuzinho e a fez seguir pelo caminho do bosque que era mais longo; assim chegaria primeiro à casa da avó descrita como "a casinha bonitinha que fica no cruzamento do rio com o caminho da floresta".

Após ouvirem a história *Chapeuzinho Vermelho* propomos a atividade individual. Distribuímos uma folha A4 em branco para ser a base e outra folha colorida para que, opcionalmente, pudessem utilizar recorte e colagem na construção; também poderiam usar lápis de cor. O objetivo da atividade foi perceber o que os alunos apreenderam dos conteúdos de Cartografia ao longo de seus estudos nos anos iniciais, a partir da construção do mapa da trajetória percorrida pelos personagens da história.

Nesse sentido, identificamos que há uma trajetória percorrida pela personagem principal com dois pontos principais: Chapeuzinho sai de sua casa (ponto 01) em direção à casa de sua avó (ponto 02). A história ainda descreve dois possíveis caminhos para que

a personagem chegasse ao ponto 02: o percurso do rio que era mais curto e tranquilo e o percurso do bosque mais longo e perigoso. O enredo propicia a construção da trajetória, pois descreve os elementos, que compõe a paisagem, naturais e os humanos.

Dividimos os 19 mapas mentais em 03 grupos para melhor análise. O grupo A contém sete mapas, estes apresentam os dois pontos, Casa da Chapeuzinho e casa da avó, e os dois trajetos, o caminho do bosque e o caminho do rio. Os estudantes enfatizaram que o primeiro é mais longo (ver Figura 1). Também descrevem a casa da personagem principal, que está próxima à floresta; alguns mostram que a casa faz parte de uma aldeia/vilarejo; há pessoas na aldeia/vilarejo, o que remete ao cotidiano presente naquele espaço, uma característica da categoria lugar; há flores que enfeitam a fachada da casa; algumas cores condizem com a descrição do narrador.

Alguns mapas mostram uma ponte no caminho do rio, este elemento não é citado na história, mas remete ao imaginário, uma vez que a personagem precisaria atravessar o rio para seguir até seu destino. Há também uma preocupação em descrever os elementos naturais. Alguns estudantes pintaram muitas árvores juntas para indicar o bosque, já a aldeia/vilarejo apresentam poucas árvores, o que mostra a apropriação do espaço natural pelo ser humano; a construção do espaço geográfico. Observe a seguir exemplos de mapas mentais desse grupo.

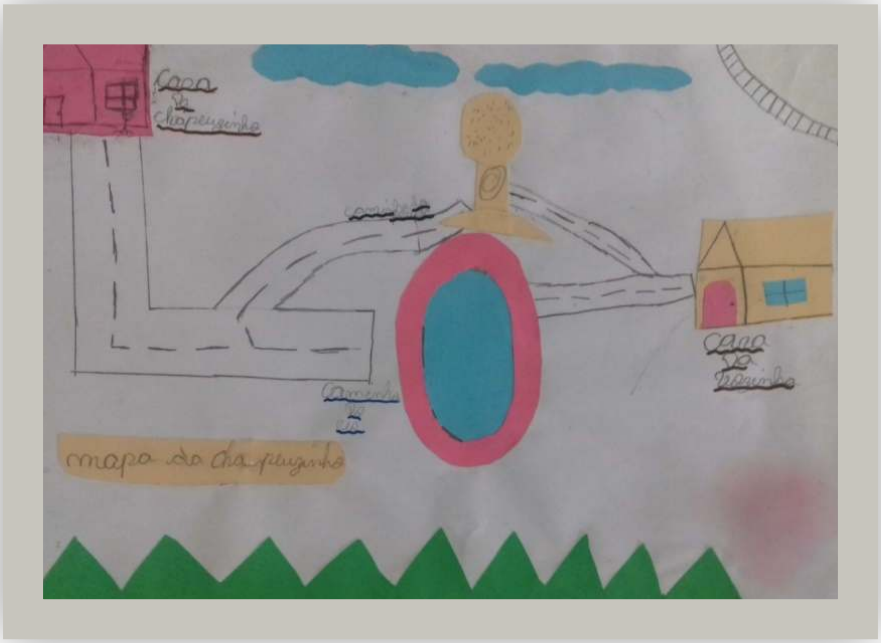

Figura 01: Mapa mental de um aluno tendo por base a história do Chapeuzinho Vermelho - Grupo A
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016



Figura 02: Mapa mental de um aluno tendo por base a história do Chapeuzinho Vermelho - Grupo A
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

O grupo B também possui sete mapas mentais, porém não apresentam os 02 pontos da trajetória. Dois mapas mostram apenas a casa da personagem principal e cinco mostram apenas a casa da avó. Apresentam mais preocupação com os personagens que o grupo A. Contém elementos naturais, como o rio, o bosque, o céu; um dos mapas apresenta até mesmo nuvens escuras com chuva, que não é citado na história, mas remete ao conteúdo de clima apreendido pelo estudante ao longo de seus estudos e que poderia ser representado no mapa.

Um dos mapas se destaca por representar o percurso a partir de um olhar mais próximo do geográfico, há uma proximidade do desenho com a estrutura de um mapa, como se pode observar na Figura 03.



Figura 03: Mapa mental de um aluno tendo por base a história do Chapeuzinho Vermelho - Grupo B
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Os mapas do grupo C apresentam o percurso, porém não tem pontos de referência de saída nem de chegada dos personagens. Há maior preocupação em detalhar os personagens que nos grupos A e B. E apresentam elementos naturais, observe a Figura 04.



Figura 04: Mapa mental de um aluno tendo por base a história do Chapeuzinho Vermelho - Grupo C
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Constatamos que os grupos A e B se aproximaram mais dos objetivos propostos, que estavam pautados na construção da trajetória percorrida pelos personagens, com os pontos de referência. Mas no geral todos os mapas apresentam a indicação de um percurso, mesmo sem muito detalhamento, o que indica a compreensão da função do mapa. Também apresentam cuidados com as cores, o que sugere a importância das variáveis visuais.

No segundo dia, os estudantes ouviram a história *O mágico de OZ* que se inicia em uma grande fazenda. Um tornado acontece e Dorothy, personagem principal, se perde e precisa voltar para casa. Uma fada concede a Dorothy sapatinhos mágicos que a levará ao Mágico de OZ, o único que poderia ajudar a menina. Ela então seguiu por uma estrada de tijolinhos amarelos.

Durante o trajeto encontra o Espantalho e pergunta-lhe qual caminho deve seguir. "Vá por ali, não, não vá por aqui..." A falta de cérebro do Espantalho, não permitiu que o personagem se localizasse corretamente. Totó, o cachorro de Dorothy, corre em direção a umas árvores e em seguida encontram o Homem de lata que queria um coração, mais adiante no percurso encontram o Leão covarde. Os personagens continuam perdidos. Macacos voadores os levam para o Castelo da Bruxa Má (do oeste), após vencerem a mesma, conseguem chegar ao Castelo do Mágico de Oz.

Após ouvirem a história os estudantes formaram quatro grupos, permitimos que a escolha dos grupos ficasse a cargo das crianças que sempre se unem aos colegas com maior afinidade; cada grupo recebeu uma cartolina e juntos construíram a representação espacial do enredo.

O mapa do grupo 1 apresenta os três pontos de referência do enredo; a casa de Dorothy, o Castelo da Bruxa e o Castelo de OZ. Há uma trajetória próxima a casa de Dorothy que sugere o local que a menina se perdeu. Também há a estrada de tijolinhos amarelos evidenciada pela forma e pela cor. Não há traçado em direção ao castelo da bruxa, pode ser pelo fato dos personagens terem sido levados por macacos voadores e não há uma descrição na narrativa desse caminho. Não há preocupação dos estudantes em representar detalhes dos lugares e evidenciar a presença de elementos da paisagem.

O grupo 2 (Figura 05) também apresenta os três pontos de referência, mas com maior detalhamento quanto às características dos lugares do que o grupo anterior. A sequência dos personagens ao longo da trajetória do mapa mental obedece à narrativa. Os estudantes evidenciaram a estrada de tijolinhos amarelos também pela forma e pela cor. Há pouca preocupação em detalhar elementos da paisagem.



Figura 05: Mapa mental de um aluno tendo por base a história do Mágico de OZ - Grupo 2
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

O terceiro grupo também pontua os três referenciais. Há a presença da trajetória de tijolos amarelos. Não há sequência ordenada quanto aos personagens de acordo com a narrativa, mas são ilustrados com detalhamento. O uso de mais cores e tons fortes para destaque mostra a preocupação em representar os elementos da paisagem. O quarto grupo não inseriu o ponto do castelo de OZ, mas apresenta o trajeto de forma linear, com detalhamento dos personagens e preocupação com a representação dos elementos da paisagem.



Figura 06: Mapa mental de um aluno tendo por base a história do Mágico de OZ - Grupo 3
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Tendo por base essas representações espaciais pudemos fazer algumas conexões com a própria Geografia. De início entendemos que esta ciência precisa construir conceitos que permitam o entendimento da mesma. Paisagem e Lugar são conceitos que nos permitem conhecer e estudar o próprio espaço e, principalmente, refletir sobre ele. Ao professor cabe a tarefa de mediar à construção do conhecimento, de forma que as experiências dos estudantes sejam somadas ao conhecimento científico.

A paisagem é dinâmica, produto de fenômenos não apenas naturais, mas históricos e culturais, uma vez que cada sociedade deixa suas marcas, modificando o espaço geográfico. Nesse estudo, acreditamos que a paisagem descrita nas histórias foi imaginada pelos estudantes e ao construir os mapas mentais os estudantes identificaram elementos que a constitui.

A paisagem construída pelos estudantes na atividade proposta combina fenômenos e objetos naturais e culturais, inspirados na realidade. O entendimento da paisagem, nessa perspectiva, exige que o professor trabalhe com grande parcela de conhecimentos prévios das crianças. O conceito de paisagem permite interações com o imaginário infantil uma vez que as imagens construídas sejam organizadas e possam ser representadas.

Após a construção dos mapas fixamo-los no quadro da sala com a finalidade de analisar as produções das crianças junto a elas. Os diálogos que se estabeleceram de modo relevante, uma vez que ao verbalizar sobre o mapa a criança expressa algo articulado aos seus conhecimentos cartográficos adquiridos e seu modo de interpretar o espaço geográfico narrado. O estudante seleciona o que quer representar e expressar de acordo com o que, para o mesmo, tem significado. Conforme acontece a sistematização das informações construímos o conceito de paisagem em Geografia.

Outro conceito relevante, em nosso estudo, foi o de lugar que, segundo Holzer (1999), só ganhou importância na década de 1980, pois em 1950 a Geografia Clássica tinha a confecção de mapas como fundamentos da discussão. Definição que perdurou por volta de 50 anos. Assim, para os humanistas o conceito de lugar supera a visão locacional e considera também as experiências do homem nesse local. Lukerman (1964) *apud* Holzer(1999) nos diz que o ponto culminante do estudo geográfico é a descrição da Terra em ordem geográfica. A chave para ordem está no conceito locacional de lugar, mas devemos enfatizar o relativo, o cultural, a experiência histórica da humanidade. Também coloca que a Geografia se dedica ao conhecimento do mundo como ele existe nos lugares. Como é o mundo, como vemos o mundo. Assim, o lugar torna-se um tipo de

matéria-prima da Geografia, porque a consciência do lugar é uma parte aparente da realidade, um simples fato da experiência.

Tuan (1979) *apud* Holzer (1999) pontua que 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. O lugar é, nessa perspectiva, necessariamente constituído a partir da experiência que temos do mundo e, portanto, para que as pessoas se constituam efetivamente em lugares é necessário um longo tempo de residência e um profundo envolvimento emocional.

Relph (1976) *apud* Holzer (1999) ainda aponta outra característica do lugar que é a identidade quando referida ao espírito, ao sentido, ao gênio do mesmo. O lugar é, portanto, elemento fundamental para que a identidade dos indivíduos seja construída e o estudo das categorias e conceitos geográficos contribui para a compreensão de quem são os sujeitos e o processo que estão envolvidos.

A atividade realizada pelos estudantes proporciona construção do conceito de lugar na Geografia, uma vez que os personagens principais dos enredos são descritos com vínculos afetivos em seu local de vivência. O desenvolvimento da proposta em nosso trabalho articula a linguagem cartográfica com histórias infantis a partir do imaginário infantil, uma vez que o enredo acontece em um determinado lugar. O fato de ser um espaço irreal não altera a formação de imagens, é um espaço desconhecido, mas que apresenta características possíveis de serem descritas verbalmente e permite a sua representação.

Construir a representação do espaço da história é unir a habilidade do estudante de pintar, desenhar, recortar entre outros com sua capacidade de espacialização. Podemos analisar o aprendizado em Cartografia, pois os elementos da história são distribuídos conforme a narrativa, bem como os percursos e suas características.

Concordamos com Almeida (2004, p. 27) quando afirma que "o desenho de crianças é, então, um sistema de representação". Podemos analisar os mapas construídos como expressão da linguagem cartográfica, eles dependem diretamente da representação da criança que não faz uma cópia de um mapa pronto e construído por adultos, na maioria das vezes, plenos de técnicas e que a criança tem dificuldades de interpretar.

Considerações Finais

O processo de construção de conceitos em Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental toma como pressuposto estratégias pedagógicas que viabilizem um processo de ensino-aprendizagem diferenciado. A proposta aqui apresentada teve essa característica. Nossa ação esteve marcada por permitir a interação entre professor, aluno, imaginação, conhecimento prévio e sistematização de conceitos geográficos.

A aprendizagem é algo constante, assim, compreendemos que a sistematização de conceitos acontece gradativamente. Não foi nosso intuito propor uma atividade que construa o conhecimento cartográfico como um todo com os estudantes. A finalidade de nosso trabalho esteve pautada na importância de usar a linguagem cartográfica para a apreensão de alguns conceitos geográficos, como lugar e paisagem.

Nosso trabalho soma-se a demais propostas por utilizar a Cartografia como linguagem, o que proporciona ao estudante o aprendizado acerca desta ciência ao construir os mapas mentais e interpretá-los. Como também na compreensão de outros conceitos geográficos, neste caso paisagem e lugar. Mas, ressaltamos que é possível desenvolver outros conceitos geográficos com os alunos utilizando o mapa mental e as histórias infantis, basta o professor ter clareza nos objetivos e criatividade de construir novas propostas de ensino.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Spicione, 1997.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66 , p.227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf > Acesso em: Fev/2016.

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

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Janete de Jesus Serra**. Literatura infantil Clássica e Geografia Humanística Cultural:** um entrelaçamento de saberes. 2010**.** Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/bbf5856620d58e35fd48ec8e5e4da039_19_256_.pdf > Acesso em: Fev/2016.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista**.** In: **Revista Território**, ano IV, nº 7, Rio de Janeiro, 1999.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. In: **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 15, ago 2001. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/285/217 > Acesso em: Out/2016.

MARTINS, Ana Maria; ANCHIETA, Karen de Abreu. A importância do ato de ler no universo infantil. In: **Facesi em Revista**, ano 3 – vol. 3, n.2. 2011. Disponível em: < http://www.facesi.edu.br/facesiemrevista/downloads/numero6/artigo01.pdf > Acesso em: Fev/2016.

MELLO, Itiane Elena de. **O imaginário no cotidiano escolar**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS. 2008.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.). **Cartografia Escolar.** 2. Ed. – 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PASSINI, Elsa Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e aprendizagem em Geografia.** 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SIMIELLI, Maria Helena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.). **Cartografia Escolar**. 2. Ed. – 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em 20 de setembro de 2017.

Aceito para publicação em 16 de dezembro de 2017.