

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Eduardo Soares da Costa

**DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESPACIAL:  
possibilidades de intervenção na Educação Infantil**

Rio de Janeiro  
2023



Eduardo Soares da Costa

**DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESPACIAL: possibilidades de intervenção  
na Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador: Professor Dr. Marcelo Alonso  
Morais.

Rio de Janeiro  
2023

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C838 Costa, Eduardo Soares da

Desenvolvimento da percepção espacial : possibilidades de intervenção na educação infantil / Eduardo Soares da Costa. - Rio de Janeiro, 2023.

25 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marcelo Alonso Moraes.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Percepção espacial. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação infantil. I. Moraes, Marcelo Alonso. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Eduardo Soares da Costa

**DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESPACIAL: possibilidades de intervenções na Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marcelo Alonso Morais.  
Colégio Pedro II

---

Prof. M.e Pedro Bernardes Pinheiro  
Colégio Pedro II

---

Prof. M.e Jackson Junio Paulino de Morais  
Universidade Federal de Minas Gerais

Rio de Janeiro  
2023

## **DESENVOLVIMENTO DA PERCEÇÃO ESPACIAL: possibilidades de intervenção na Educação Infantil**

Eduardo Soares da costa

**Resumo:** O presente artigo pretende entender, por meio de levantamento bibliográfico nos documentos oficiais; no currículo; nas ações docentes e; na organização do espaço escolar da Educação Infantil, propostas, recursos e estratégias voltadas às intencionalidades e ao estímulo da percepção espacial, integradas às práticas voltadas para o desenvolvimento da criança, no ambiente da Educação Infantil. Considerando que as ações propostas ao público da Educação Infantil requerem intervenções para a promoção das múltiplas interações, para o pleno desenvolvimento de todas as crianças, entende-se relevante fomentar as discussões sobre o desenvolvimento da percepção espacial, onde a criança possa orientar-se a partir de pontos de referências e das linguagens espaciais, desenvolvendo sua capacidade de situar-se em relação aos objetos, ao outro e, ao próprio corpo, nos espaços em que se encontra, a partir da primeira etapa de sua vida escolar, onde a percepção espacial estaria intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, segundo seus conceitos, na busca por um ambiente, onde as crianças encontrem condições plenas para se desenvolverem nos espaços do cuidar, do conviver e do brincar.

**Palavras-chave:** percepção espacial; educação infantil; práticas pedagógicas.

## **DEVELOPMENT OF SPATIAL PERCEPTION: intervention possibilities in Early Childhood Education**

Eduardo Soares da Costa

**Abstract:** This article aims to understand, through a bibliographical survey of official documents; in the curriculum; in teaching actions and; in the organization of the Early Childhood Education school space, proposals, resources and strategies aimed at intentions and stimulating spatial perception, integrated with practices aimed at child development, in the Early Childhood Education environment. Considering that the actions proposed to the Early Childhood Education public require interventions to promote multiple interactions, for the full development of all children, it is considered relevant to encourage discussions on the development of spatial perception, where the child can be guided to starting from reference points and spatial languages, developing your ability to situate yourself in relation to objects, others and your own body, in the spaces in which you find yourself, from the first stage of your school life, where perception Spatial space would be intrinsically linked to pedagogical practices in Early Childhood Education, according to its concepts, in the search for an environment where children find full conditions to develop in spaces of care, coexistence and play.

**Keywords:** spatial perception; child education; pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho se propõe a discutir possibilidades de ações e intervenções pedagógicas que favoreçam as múltiplas interações, que envolvam sujeitos e espaços, para o pleno desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, a partir de propostas que estimulem, dentre outras, a percepção espacial nas/das crianças, a fim de estimular a apropriação dos espaços e seus constituintes, lhes garantindo meios para poderem explorar e ressignificar.

Inicialmente se abordara conceituações de espaço, sob o olhar da geografia e sua transformação em ambiente, por meio das vivências humanas, na visão pedagógica acerca do espaço. Em seguida, falaremos sobre a importância da interação da criança com espaço, a partir de seu corpo. Seguindo, apresentaremos um olhar sobre o papel do professor, como mediador do processo de desenvolvimento da percepção espacial.

Na parte final, apresentaremos um quadro de propostas pedagógicas, para o desenvolvimento da percepção espacial, voltadas ao público da Educação Infantil, aplicadas em uma turma de Maternal 1, com crianças entre 2 e 3 anos, em uma creche municipal da Favela da Rocinha, na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro.

A concepção desse trabalho, se deu ainda durante meu período de estágios obrigatórios, na graduação do curso de pedagogia, onde observei a recorrência do “não”, em relação aos espaços guardados para as crianças, na Educação Infantil, o que entendo seja inadequado, em uma etapa de vida, onde os sujeitos precisam vivenciar os espaços que circulam e outros, para que se desenvolvam e sejam capazes de fazer inferências e agir nesses mesmos espaços.

Mais tarde, já no curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar (TPGE), ofertado pelo Colégio Pedro II, o encontro com o pensamento de Duarte (2016), em que defende, a partir dos anos iniciais, o desenvolvimento do pensamento espacial, justificaria esse trabalho, no sentido de se estender essa posição até a Educação Infantil.

Desse modo, procuramos embasar nossa fala a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica / qualitativa, observando nos textos percorridos e analisados, possibilidades de se estimular a percepção espacial, coadunantes às práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Concomitante, nosso objetivo geral será apresentar nesse trabalho, propostas, recursos e estratégias voltadas ao estímulo da percepção espacial, integradas aos planejamentos voltados para o desenvolvimento da criança, no ambiente da Educação Infantil.

A pergunta a que esse trabalho pretende responder, se refere ao potencial das intencionalidades das ações pedagógicas, para a construção da percepção espacial nas/das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, buscou-se no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>1</sup>), em nossas próprias ações, como professor da Educação Infantil, investigar e refletir: referências às espacialidades; possibilidades de diálogos entre práticas e organização espacial; ações que apótem o protagonismo das crianças.

---

<sup>1</sup> Prevista na primeira versão da LDB (1961), A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2018, foi construída para ser um instrumento de referência dos conhecimentos indispensáveis a todos os alunos da educação básica. Documento construído colaborativamente por especialistas em Educação de todo o Brasil, incluindo a participação de gestores, docentes, alunos e a sociedade em geral, por consulta pública online, a BNCC pretende aproximar as condições de aprendizado, em âmbito nacional, apresentando habilidades e competências fundamentais para cada etapa da educação básica, por meio da obrigatoriedade de seu cumprimento, conferido pelo caráter oficial do documento.

## **ESPAÇO: conceitos e relevâncias dos espaços do ensinar, aprender e desenvolver**

A geografia nos fala que, espaço geográfico, um de seus conceitos centrais, pode ser definido como, o espaço modificado pela ação humana, composto por elementos naturais, como o relevo, o clima, os recursos naturais, e elementos (re)estruturados pela ação humana, um movimento dinâmico, desigual e contraditório, em que não raro, desencadeiam-se conflitos de natureza diversa, seja em questões locais, seja de alcance global. Nesse contexto, Santos (1994, p.23), define espaço como, “algo dinâmico e unitário, onde reúne-se materialidade e ação humana”.

No contexto pedagógico, os espaços precisam, considerar aspectos como: a investigação; organização; interação e; avaliação. Os autores fazem a distinção entre espaço e ambiente, para a efetivação da organização da prática pedagógica, onde espaço, seria o espaço físico, com seus constituintes materiais e, ambiente, as relações estabelecidas, o campo das subjetividades, dos afetos, memórias e relações interpessoais construídas no espaço físico e segundo Forneiro e Zabalza (1988, p. 233), “o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes”.

Desse modo, ao abordarem espaço e ambiente, no campo pedagógico, referenciam o contexto em que ocorre a prática educativa, destacando a importância de se criar um ambiente favorável ao aprendizado, em espaços diversificados, onde os sujeitos sintam-se motivados e seguros para explorar, experimentar e interagir com o objeto de ensino-aprendizagem, o conhecimento, Forneiro e Zabalza (1988, p. 50) apontam que, “As aulas tradicionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia”.

Sendo assim, podemos inferir que, o ambiente se dá pela percepção do espaço, sob a ótica dos sujeitos que atuam ou não se inserem no espaço, formulando o que se poderia chamar de espaço simbólico, espaço construído a partir das representações e significados que as pessoas atribuem a ele. Um espaço subjetivo, criado a partir da experiência e da subjetividade humana. Casey (1998), define o espaço simbólico como "um espaço construído a partir das representações e significados que as pessoas atribuem a ele", a partir de suas vivências.

Quanto mais refletimos sobre o espaço, mais o reconhecemos como algo não apenas caracterizável, mas realmente experienciado em termos qualitativos. Esses termos, como, cor, textura e profundidade, só nos são conhecidos no e pelo corpo que entra e ocupa um determinado espaço. O espaço pode ser incorpóreo – envolvendo uma visão geral desencorpada, uma experiência – mas não pode haver estar-no-espaço exceto estando nele, pleno de sentidos. (CASEY, 1998, p.222-223, tradução nossa).

A compreensão do conceito de espaço simbólico, nos ajudaria a entender a relação entre a sociedade e o espaço. Pessoas atribuem significados diferentes aos espaços que percorrem e vivenciam, e esses significados podem influenciar o uso e ocupação dos espaços. Por exemplo, uma rua pode ser um espaço simbólico de lazer para algumas pessoas, enquanto para outras pode ser um espaço simbólico de violência. Uma praça pode ser um espaço simbólico de encontro e socialização para algumas pessoas, enquanto para outras pode ser um espaço simbólico de medo e exclusão.

O espaço pedagógico se constitui no espaço físico e ao espaço simbólico da escola. Sendo assim, a escola pode ser também um espaço de encontro e construção de identidades, memórias e afetos, mas pode ser também um espaço excludente, quando os sujeitos não são envolvidos na configuração dos espaços e não conseguem criar identificação com o ambiente encontrado.

Pensar a organização do espaço pedagógico é fator fundante para: proporcionar ambiente seguro e confortável – lugar onde os todos se sintam seguros e confortáveis para se desenvolver e aprender; oferecer oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem – atender

às necessidades de todos os alunos, incluindo espaços adequados para diferentes atividades; favorecer a interação e a colaboração – promover a interação e a colaboração entre os alunos, profissionais, famílias e comunidade escolar, criando redes de compartilhamento de ideias e de reflexão para resolução de conflitos.

Nesse sentido, a organização dos espaços para a EI, implica em oferecer oportunidades, desde a chamada primeira infância que, compreende a faixa entre 0 e 5 anos e 11 meses, para o desenvolvimento da percepção espacial. Vivências que poderão contribuir na continuidade do processo formativo, no sentido da construção consciente da percepção espacial.

### **A CRIANÇA: corpo, espaço, memória, marca e narrativa**

A criança é corpo e sua corporeidade é linguagem. O corpo infantil é muito além de seus componentes e características físico-estruturais e biológicas. Através de seu corpo, a criança constrói diálogos com o espaço, expressa sentimentos, ao passo que percebe as potências, limites e sensibilidades do próprio corpo, interagindo com o outro e com o meio.

Nesse sentido, é preciso promover nos espaços da EI, oportunidades e possibilidades de recurso para que as crianças experimentem e sejam afetadas pelo espaço, a fim de construir seus modos singulares de perceber o espaço e se reconhecerem nesse espaço, deixando seus registros e constituindo suas identidades.

Esse movimento pressupõe um olhar pedagógico sobre a organização espacial da EI, em que, criança e espaço sejam protagonistas e atuantes entre si. A experiência vivida, concomitante ao efeito produzido no/pelo espaço, resultariam no desenvolvimento e aprendizagens significativas. Portanto, defende-se que a percepção espacial se constrói a partir da experiência com o espaço. A todos os responsáveis pela promoção da educação em todas as instâncias, sendo assim, se acolhe a fala de Bondía (2002), em que:

Propõe pensar-se a educação a partir do par experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática. Explora o significado das palavras experiência e sentido. Quanto à primeira, critica o excesso de informação e a obrigatoriedade de ter opinião, posturas que estão na base da "aprendizagem significativa". Critica também o excesso de trabalho, que não permite a experiência, e a própria relação trabalho/experiência. Quanto ao sentido, explora-o a partir do sujeito da experiência, definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela experiência - território de passagem, submetido a uma lógica da paixão. Afirma que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta. (BONDÍA, 2002, p. 1).

Mesmo que se apresente o espaço de maneira ordenada, há que se garantir a liberdade de exploração, possibilitando ressignificados e apropriações por parte das crianças, a partir desse movimento cria-se o sentimento de pertencimento ao espaço e por conseguinte, as raízes da vontade do cuidar e respeitar o espaço. Ao internalizar essa vontade iniciada no espaço institucional em parceria com o meio familiar, a criança começa a adquirir e a formular sua criticidade em relação ao espaço.

O senso comum indica que a criança pequena ainda não é madura suficiente para criticar o espaço a que é convidada, inserida, apresentada. Entretanto, no Espaço da EI, não é raro que algumas crianças relutam em integrar-se a alguns espaços. Seja por meio do afastamento, do choro, da inércia, da birra, a criança aponta que aquele determinado espaço não a representa. Não a seduz. A seu modo particular, a criança observa e critica o espaço.

O lugar de morada é o primeiro espaço onde a criança interage, adaptando-se ao

espaço. Ao chegar à escola a criança encontra um espaço pré-estruturado, pensado para atendimento coletivo, entretanto algumas apresentam especificidades de atendimento, e nem sempre a escola é capaz de suprir suas necessidades. Seja por questões que envolvam mobilidade, aspectos sensoriais e/ou cognitivos, não atendidas pela escola, a criança tende a não alcançar as potencialidades que poderia.

Sendo a escola a única instituição capaz de pensar os sujeitos da infância de maneira integral e, se mesmo essa instituição não consegue atender a todos que nela transitam, ao iniciar a exploração dos espaços extramuros escolar, a criança se depara com infinitas barreiras. Um lugar hostil e de negação das infâncias, no sentido. Preocupação excessiva com a socialização e a integração aos espaços extramuros, que amplifica a negação das infâncias: a cidade. Lopes e Fernandes (2018), concluem que as infâncias estão presentes são realidades em todos os espaços e, portanto:

Negar o espaço como dimensão fundante da infância e das crianças é negar uma das facetas da sociedade, olhar o espaço para além de sua dimensão de superfície, palco de apoio para as ações humanas, mas reconhecer sua importância na produção, sistematização e criação da vida e como lócus de vida. As crianças estão e são! (Lopes; Fernandes, 2018, p. 210)

Entretanto, o que se percebe é que a cidade não pensa as infâncias. A primeira barreira que a criança pequena se depara na cidade é a mobilidade restrita. Poucos são os espaços da cidade, em que a criança possa integrar-se, no sentido de exercer seu direito de ser/agir. Por mais atraentes que os espaços da cidade sejam aos olhos da criança, ela não tem o pleno acesso, para experienciar o que observa, pois, o lhe é negado ao corpo. Se o corpo não encontra, os sentidos não alcançam. Texturas, cheiros, sabores, nada se vivencia. Se perdem as experiências.

Desse modo, a negação ao espaço, com a exclusão das infâncias, não permite que essas, sejam entendidas pelo espaço e, em contrapartida, as possibilidades de construções narrativas por parte das crianças a partir de sua leitura desses espaços, não ocorrem, pois, a interação para a efetivação dos encontros tão necessários para as produções autorais e construção das memórias, continentes das identidades, não ocorreram.

Entende-se, desse modo, que a linguagem produzida pelo/no espaço, acontece mediante a exploração de seus ambientes. Se não há leitores, o discurso inexistente. Esse espaço estéril não produzirá memórias ou narrativas naqueles que não foram acolhidos e afetados por não experienciarem o espaço.

A inclusão da criança a novos espaços, implica na/para sua constituição integral, como ser biológico, social, histórico e enriquecimento de suas narrativas. Nesse sentido, a memória construída por meio das vivências, se apresentaria como modo de se cartografar a própria vida, em que se recorreria aos apontamentos nela registrados através do espaço/tempo. As marcas produzidas pelas experiências.

## **DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2018, dentre as novas concepções que envolvem as infâncias, correlaciona à Educação Infantil, o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se, entendendo esse conjunto como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento estabelece ainda, cinco campos de experiência, onde os objetos da aprendizagem seriam explorados dentro dos objetivos a serem alcançados e especificados segundo cada faixa etária que compreendem a EI, privilegiando as interações, onde:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2018, p.39).

Por conseguinte, essa concepção abarcaria todos os outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento, elencados pelo documento, pois no ato de brincar, estaria implícito também o conviver, porque possibilitaria a reflexão sobre os valores que o cercam a criança e seu existir no mundo e ainda, o desenvolvimento do companheirismo e do respeito ao próximo e ao diferente.

Desse modo, entende-se que esse movimento, aproxima-se do que Vygotsky (1991, p. 57), denomina Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, o “espaço entre, o conhecimento que a criança domina, ou seja, o que realiza sozinha e o que precisa ser mediado para alcançar”, conceitos e objetos que ainda não é capaz de apropriar-se por si, onde por meio das interações proporcionadas pelo jogo e o brincar se estabeleceriam.

Em associação, Piaget *apud* Munari (2010, p. 121), sobre o desenvolvimento cognitivo, afirma que, “ao nascer, por meio da imitação, a criança está apta a aprender e apropriar-se do mundo, mesmo que de modo inconsciente. Enquanto imita, ela amplia suas vivências por meio das interações com o meio exterior”, condição que se efetivará mais tarde, por meio do jogo e do brincar, onde, em atividades mediadas, se aproxima de conceitos complexos, de modo prazeroso e sem compromisso, mas, que terão contribuições significativas no seu desenvolvimento.

Enquanto brinca a criança explora os espaços, por meio de suas brincadeiras e modos particulares de integração inicia seu processo de experimentação cultural. Brincando a criança expressa sensações, sentimentos. Sua expressividade contribui para o aumento da capacidade criativa, seu repertório sensorio – motor e potencial cognitivo. Em seu estágio pré-operacional, a cada habilidade adquirida a criança impulsiona-se a novos desafios e assim sucessivamente, aumentando seu repertório de conhecimentos e expressões.

Em relação à construção da percepção espacial, Piaget destacava a importância da ação física e exploratória dos ambientes pelas crianças, como essenciais para que as desenvolvessem uma compreensão espacial. À medida que interagem com o meio mundo, as crianças iniciariam a construção de uma percepção espacial, nas relações com diferentes tamanhos, posições e formas dos objetos. Por meio do brincar as crianças desenvolveriam habilidades, como a capacidade de visualizar objetos em diferentes perspectivas.

Observando a complexidade das questões referentes ao espaço, Piaget se debruçava sobre a representação espacial, concomitante às suas investigações acerca do modo como as crianças constroem a realidade, a partir da relação espaço/objeto e sua influência na maturação das operações mentais, quanto a percepção da realidade, nos diferentes períodos do desenvolvimento infantil: sensorio-motor, do nascimento à primeira manifestação da linguagem; pré-operatório, etapa de preparação e organização para as operações concretas e; operatório, onde se dá o início da percepção da invariância.

Nesse sentido, as experiências físicas forneceriam às crianças uma base para iniciar o entendimento das linguagens espaciais de seu cotidiano. Entretanto, ressalta-se que cada criança se desenvolve em seu próprio ritmo de apreensões. No entanto, promover um ambiente rico em experiências físicas e oportunidades de exploração é fundamental para auxiliar as crianças a construir sua percepção espacial.

A partir do modo como se expressa, a criança se constitui. Inicia seu processo de amadurecimento, instituindo-se de valores e constrói as percepções que tem de si mesma, como se reconhece, o que acredita ser e sobre suas necessidades, em certa medida, esse

conjunto elementar favoreceria sua autoestima e para o conhecer-se e conhecendo-se, desenvolve-se e nesse processo de construção da autonomia o papel da escola e as famílias, atuando em parceria na mediação das relações que se iniciam e se estabelecem seria fundamental.

Portanto, entendemos necessária a discussão nas escolas sobre o cotidiano do lar, assim como seu movimento inverso, com famílias e responsáveis refletindo o dia a dia da escola. O movimento de interação entre os sujeitos da comunidade escolar. As correlações de valores, culturas e visões de mundo, pois, segundo Pires, citando Bakhtin (2002, P.37), “é por meio da alteridade que se constroem as identidades. Processo consolidado socialmente, através das interações, palavras e signos. Nos constituímos e somos transformados através do outro”.

### **O PROFESSOR: mediador do processo de desenvolvimento da percepção espacial**

Na medida em que se desenvolve, a criança, segundo Vygotsky, experimenta dois níveis distintos e intrínsecos de aprendizagem. Um nível real e um nível potencial, onde o primeiro indicaria sua capacidade de realizar tarefas de maneira autônoma e o segundo, representaria sua necessidade de ajuda para efetuar tarefas. Entre esses dois níveis estaria a ZDP.

Nesse espaço, a ação mediadora do professor contribuiria para o movimento propositivo do processo de desenvolvimento das funções mentais da criança de modo potencializado, produtivo e significativo, de acordo com Rego (1995, p. 41), quando afirma que, “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Nesse contexto, quando o professor pauta seu processo de ensino e aprendizagem, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, relegando suas potencialidades, arbitrando os objetivos estabelecidos, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças, correria o risco de, em dado momento, em relação aos conteúdos propostos a serem desenvolvidos, de não alcançar os objetivos, pois, estariam em desacordo com o ponto de partida da criança.

Logo, o processo deveria ser pontuado pelas possibilidades das crianças, ou seja, por seu nível de desenvolvimento potencial, de modo que ela se sinta segura, confiante, motivada e ao mesmo tempo desafiada a novos níveis de conhecimento. Para Rego (1995, p. 79), “o uso de jogos, como suporte para a aprendizagem, proporcionaria desafios estimulantes ao alcance de estágios mais avançados de raciocínio e, conseqüentemente, de desenvolvimento cognitivo”.

A ideia de mediar remete a interação, de modo que, em relação à atividade escolar da EI, o contato entre as crianças requer intervenções que favoreçam seus desenvolvimentos. Tendo em vista que os grupos são sempre heterogêneos quanto às apreensões e do modo como cada qual é afetado por elas. Nesse sentido, uma criança em estágio mais avançado de conhecimento sobre determinado objeto, poderia contribuir para o desenvolvimento de outras que estivessem no mesmo espaço de ações e por sua vez, atuando também como mediadora.

Uma das características do trabalho em mediação seria, dentre outras, permitir aprender e ensinar, no decorrer de sua prática. Na situação escolar, o desafio seria estruturar o jogo como recurso pedagógico explicitando sua função promotora do processo de aprendizagem por meio da mediação do professor, a fim de proporcionar à criança, a articulação entre teoria e prática; formulação de hipóteses; experiências e; ressignificações, o que tornaria o aprendizado mais atraente.

Para Vygotsky, a mediação como processo de intervenção entre níveis de aprendizagem caracterizar-se-ia como a relação do sujeito com o outro, com o mundo e com o objeto em si, “[...] de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem” e acrescenta que, dois elementos básicos são fundantes para essa ação mediadora: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre as funções mentais das pessoas”, na leitura de Rego (1995, p. 42).

Sendo assim, Vygotsky, em Rego (1995, p. 65), entende que linguagem (signo) e pensamento (instrumento) em associação, confeririam modos mais sofisticados de associações mentais, sendo a linguagem o elemento privilegiado, posto que, “no signo, decodificação e fala se unem em pensamento verbal”.

Entendendo a ludicidade, como estratégia para alcançar os objetivos relacionados aos processos de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, seja por meio imaginário, ou por situação com objeto concreto com regras específicas e pré-estabelecidas, o jogo e a brincadeira, representariam espaços de ZDP(s). ou seja, na interação com o outro, a criança aprenderia a distinguir objeto e significado e, em consequência, passaria a ter comportamento mais participativo no cotidiano escolar e demais círculos de interações sociais, por meio da elevação de sua autoestima e autoconfiança.

Ao se promover a interação em sala, é importante observar não apenas seu caráter de desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também, de respeito às diferenças e às identificações afetivas que se apresentam no ambiente, por meio do lúdico, do jogo e do brincar.

A ludicidade, em relação às infâncias pode ser considerada, prática motivacional dentro do processo de desenvolvimento na EI, portanto, o desafio da promoção do entendimento das espacialidades dentro do trabalho pedagógico para estimular o processo de aquisições cognitivas, motoras, sensoriais, dentre outras perspectivas, nesse contexto, legitimaria a abordagem lúdica na concepção do brincar, como direito de aprendizagem, associado ao conviver, participar, expressar, explorar e o conhecer-se, como observado por, De Almeida:

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e parece sempre como uma ação transacional em direção ao conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. Educar ludicamente tem significado muito mais profundo e está presente em todos os segmentos da vida. (DE ALMEIDA, 2003, p. 13-14).

Nesse contexto, observando a progressão conceitual acerca da aprendizagem entende-se que, educar, seja, dentre outros, mediar o processo criativo da criança, quando está simultaneamente confrontada com o ambiente, com o outro e com os elementos que compõem o lugar, buscam a percepção e os sentidos dentro das ações propostas, para reafirmarem suas construções identitárias e ressignificações, na continuidade de seus processos históricos, enquanto sujeitos em formação, pois, segundo reza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, P.23).

Na tentativa de ratificar a eleição do verbo mediar, destaca-se ainda a fala de Paulo Freire, quando este relaciona um conjunto de práticas e posturas que deverão contemplar as metodologias do par dialético ensino/aprendizagem como: a leitura e mundo; a prática problematizadora; o diálogo; a autonomia; a cidadania; a discência; a docência e; o conhecimento e vocação para o ‘ser mais’.

Desse modo, ler o mundo precede a leitura e a escrita de palavras. Para Freire (1992, p. 122), “ler o mundo antecede à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga”. Ainda segundo Freire (1979, p. 42) “problematizar seria estimular os educandos à criticidade, para que reflitam sobre aspectos da realidade que não haviam percebido antes”, levando-os a um estágio de certa autonomia de pensamento.

Assim, a autonomia estaria ligada ao respeito ético e à dignidade entre os atores, ensinantes e aprendentes. Em consonância, a cidadania demandaria o entendimento de direitos e deveres. Esse debate no espaço da EI implicaria em realizar junto aos pequenos, as possibilidades e os limites entre suas ações e o espaço, dentre os quais, se localizam os combinados quanto o respeito ao espaço do outro, a organização da sala e dos pertences pessoais, os momentos da roda de conversa, e outros. Ações que revelam a indissociabilidade entre práticas pedagógicas e desenvolvimento/aprendizagem.

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997, p. 19).

Sendo assim, o processo educativo justificar-se-ia pela própria condição humana, enquanto ser inacabado e em constante desenvolvimento. Daí, origina-se sua necessidade de conhecimento, onde também estaria atrelada à vocação para a humanização e a busca para ser mais, conhecendo a si, ao mundo, construindo sua autonomia e vislumbrando sua liberdade, enquanto se constitui politicamente.

Conquanto, ao ter negado seu acesso ao espaço e entendendo espaço como uma categoria da própria existência humana, como afirma, Agamben, em Aitken (2014, p.681), “o ser humano acaba por perder fundante caráter de sua ação, pois, estaria reduzido à existência biológica, separado de sua vida política”, como aponta. Para a criança pequena, aportando na escola e despida de experiências, um lugar de confinamentos e tempos rígidos, poderia acarretar consequências emocionais que influenciariam negativamente na aquisição de habilidades para a sua vida social.

Nesse sentido, a escola deveria ser o lugar do visível. Permitir que a criança se reconheça e que a enxergue seu espaço. Quanto a isso, Aitken (2014, p. 677), acrescenta que habitamos um espaço, mas, muitas vezes não o enxergamos. Como eliminar essa dicotomia dimensional, a partir da EI? Como a dimensão espacial se relacionaria com o existir da criança na escola e no mundo? Como ocorreria a espacialização do seu viver?

Entendendo que, as experiências humanas ocorrem em uma temporalidade, ou seja, em dada dimensão histórica, que também é uma dimensão espacial, portanto, é seguro afirmar que nessas dimensões encontram-se também as atividades de bebês e crianças pequenas, pois, identifica-se: linguagem; memória; vivências espaciais e; ações criativas. Elementos concretos para que se tenha uma espacialidade das infâncias.

Coadunantes, tais elementos argumentativos embasariam o desenvolvimento da percepção espacial na EI, como estratégia privilegiada para as observações dos espaços de vivência, entendendo o reconhecimento e o entendimento dos espaços, como expressão do

mundo social, onde se desdobram a pluralidade das manifestações e relações sociais, distinguem-se valores, paisagens, territórios, o lugar do eu e do outro, constituintes e constituídos pelas crianças.

Visitando um espaço institucional para EI, invariavelmente, percebe-se nas propostas pedagógicas aplicadas, aspectos que possam favorecer ao desenvolvimento da percepção espacial, o que não se distingue, entretanto, seria a intencionalidade. A aplicabilidade do conjunto de estratégias promovendo as das crianças com as linguagens espaciais, dependeria sobretudo da formação do professor quanto ao seu entendimento acerca de um conjunto de saberes conceituais acerca das questões referentes à percepção espacial e suas correlações.

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 do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades (CALLAI, 2005, p. 228-229).

Dessa forma, para além das potencialidades originadas na formação acadêmica e/ou contínua, espera-se que o professor estenda suas apropriações para ampliar sua própria leitura de mundo, suas inter-relações contextuais, dentre as quais, agentes naturais, políticos, sociais, econômicos, étnicos, culturais, emocionais, tecnológicos e identitários.

## **POSSIBILIDADES PARA DESENVOLVER A PERCEPÇÃO ESPACIAL NA EI**

A partir de um processo histórico, cujo percurso definira as especificidades da infância e seu lugar no mundo, a escola passa a ter papel primordial no desenvolvimento da criança. Entretanto, ao passo que chega ao mundo e posteriormente à escola, encontra um lugar pré-concebido e espaços culturalmente ideados.

As intervenções produzidas pela criança no seu espaço de aprendizagem, devem ser acolhidas como demonstração de respeito e para que ela se perceba pertencente ao espaço. Ao chegar no ambiente da EI, a criança encontra um ambiente ainda desconhecido e levada a acomodar-se no tempo e espaço planejado previamente, com a finalidade de moldar-lhe as ações. Esse conjunto de enquadramentos podem ser observados nas rotinas que regem o ambiente da EI.

A hora da rodinha de conversa, hora da brincadeira no pátio, hora do lanche, hora do descanso, dentre outros arbítrios, e tempos moldados, desconsiderariam a espontaneidade e a potência criativa, delimitando as atividades a momentos específicos em nome da disciplina em paralelo com o pensamento foucautiano sobre o espaço da escola, onde os indivíduos são dispostos mediante técnicas a se obter comportamentos submissos.

Nesse sentido, o compromisso com o desenvolvimento da percepção espacial, viria para romper com o pragmatismo historicamente gestado por práticas imobilizantes, levando as crianças a apropriarem-se dos espaços, por meio de vivências estabelecidas a partir do corpo. Pulando, correndo, saltando, subindo, descendo, deitando, escorregando, caindo, levantando, puxando, levantando, empilhando. Experimentando, marcando e escrevendo com o próprio corpo no espaço. Direcionando as práticas e as intencionalidades.

Antes do contato com os riscantes e o papel, a criança garatuja no espaço com o corpo, portanto, atividades de coordenação motora grossa, como as que promovem os movimentos da lateralidade são essenciais para a prática do grafismo. Recorrendo à memória do corpo a criança associaria o espaço do grafismo como uma representação do meio, onde o riscante

seria uma extensão de seu corpo.

Da mesma forma, as relações topológicas poderiam ser apresentadas durante as brincadeiras em sala ou no pátio e até mesmo em atividades de grafismo, tomando o corpo da criança como referência. Tais atividades apresentadas em sequência e de modo contextual, contribuiria para que a criança estabelecesse uma nova etapa em relação ao seu esquema corporal e referência espacial, descentralizando, situando, identificando e construindo novas relações entre espaços e objetos.

Nesse sentido, atividades como o grafismo, a partir do uso de diferentes riscantes, bem como propostas que convidem à manipulação de objetos e materiais diversos, organizariam o conjunto instrumental em uso, como uma extensão do corpo infantil, onde a observação cuidadosa das ações, invariavelmente revelará o modo como a criança percebe o meio. Desse modo, as relações que se estabelecem entre o agir do corpo no espaço e os traços nas superfícies e as negociações que a criança assume com os materiais seriam espelhos da sua percepção espacial.

Embora a BNCC indique os direitos da aprendizagem e os campos de experiência, como norteadores das práticas e currículos no ambiente da EI e, ainda que as diretrizes por si, sejam entendidas como um convite às inter-relações conceituais, considera-se que para a ótima intermediação entre o desenvolvimento da percepção espacial e as práticas curriculares regentes da EI, se pudesse pensar em atividades e abordagens multidimensionais.

Duarte (2016), ainda que, não se referindo especificamente à Educação Infantil, defende o desenvolvimento da percepção espacial, já nos anos iniciais da Educação Básica, de maneira multidisciplinar.

O pensamento espacial deve ser encarado como um eixo horizontal do currículo (ou um eixo transversal, na terminologia dos PCN's brasileiros), que pode nos ajudar a compreender melhor problemas na Matemática, História, Geografia, Música, Artes, Química, Física, Biologia, Educação Física etc. também deveria constituir um eixo vertical, começando o mais cedo possível, nos anos iniciais da escolarização. A compreensão atual é a de que aprender a pensar espacialmente é uma forma de aprender a aprender. (DUARTE, 2016, p. 136).

Sendo assim, entende-se que, ao propor atividades como as de exploração do espaço pessoal, em que as crianças, no contexto da EI, são levadas a explorarem e a interagirem com seu próprio espaço em relação ao seu corpo, começam a perceber e a compreender as relações espaciais. Duarte (2016) defende a importância da identificação e descrição espacial de objetos para o desenvolvimento da percepção espacial para além da mera observação da paisagem. Nesse sentido, as crianças seriam incentivadas a identificar e descrever a localização de objetos, como forma de melhor compreender as relações espaciais ao seu redor.

Desse modo, propõe-se ações didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da percepção espacial que indiquem a adição da exploração das diversas dimensões de espaço, a partir de relações que promovam o contato com as linguagens espaciais, quanto a dimensões; formas e; propriedades, a partir de uma sequência de atividades lúdicas, onde a criança seja provocada à participação constante.

Portanto, como professor regente da Educação Infantil, em uma unidade de ensino da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro, apresento algumas propostas desenvolvidas com o grupo de crianças atendidas na instituição em que atuo, dispostas no quadro de atividades que se segue e contextualizadas mediante a ordem que se apresentam.

**Quadro 1 – Sugestões de Atividades**

<b>Campos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Livro</b>
<b>Organização (Corpo, gestos e movimentos)</b>	Passar a bola.	Desenvolver a cooperatividade.	Bola.	Organizar o grupo em círculo incentivando que passem a bola uns para os outros, alternado sentido e velocidade.	O Dono da Bola (Ruth Rocha)
<b>Orientação (O eu, o outro e o nós)</b>	Siga o líder!	Desenvolver a concentração, coordenação motora; linguagem corporal; equilíbrio.	Bambolês; corda; giz colorido para lousa; dentre outros.	Utilizar os recursos para delimitar espaços no piso e sugerir comandos alternados como: dentro/fora; brincadeira de “morto/vivo”; pular com um dos pés.	Todos Juntos (Daniela Kulot)
<b>Representação (Escuta, fala, pensamento e imaginação)</b>	Caça ao tesouro.	Estimular o raciocínio, capacidade de escuta e seguir instruções.	Caixa de sapato (confeccionar o baú do tesouro); fotografia das famílias das crianças.	Conversar com as crianças sobre os espaços comuns de vivência na escola, sugerindo que alguns deles escondem uma pista para um tesouro escondido, convidando o grupo para procurar.	Abrapracabra! (Fernando Vilela)
<b>Localização (Traços, sons, cores e formas)</b>	Exploradores!	Explorar, manipular, experimentar e fazer descobertas no ambiente.	Sucatas, tipo lata de leite em pó.	Convidar as crianças para um passeio no Parque da Cidade e sugerir que recolham materiais na natureza (folhas; galhos; pedras).	O Menino Que Colecionava Lugares (Jader Janer)
<b>Observação (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)</b>	Da minha janela eu vejo...	Estimular a memória, sentimento de pertencimento e de identificação.	Tecidos e enchimentos para construir a Menina Bonita do Laço de Fita	Sugerir que cada criança leve para a boneca e apresentar a ela, uma paisagem a partir de um ponto de observação da casa.	Menina Bonita Do Laço de Fita (Ana Maria Machado)

Fonte: portfólio pessoal do autor, 2023.

- **Atividades de Organização Espacial**

Atividades voltadas para aquisição de noções de respeito, responsabilidade, comunicação, espera, dentre outros. No sentido dinâmico, podemos citar atividades de organização da sala, guarda de objetos, pertences e brinquedo. Durante a roda de conversa, pode-se falar sobre a importância de se respeitar o espaço pessoal do outro (amigo/coleguinha), incentivando a participação do grupo. Em sequência, convidá-los a participar da brincadeira de “passa objeto”, onde as crianças passam um determinado objeto uns para os outros, procurando respeitar o espaço pessoal de cada um;

Dentro desse grupo de atividades, convidamos as crianças, em pequenos grupos, para participarem da brincadeira de montagem de “quebra-cabeças”, construídos a partir de imagens do livro, sugeridas pelas próprias crianças.

Entretanto, na primeira vez em que apresentamos o jogo, não consideramos a necessidade de apresentar as figuras em seu contexto para as crianças, o que dificultou o entendimento do grupo quanto à finalidade do jogo, o que nos fez reavaliar a atividade,

introduzindo peças mais simples e apropriados a faixa etária das crianças, tomando o cuidado para que conhecessem previamente a imagem integral e reconhecessem a relação de encaixe entre as peças do jogo.

Portanto, a sugestão de atividades que contemplem o trabalho com o corpo, concomitante às atividades que envolvam o desenvolvimento das linguagens e dos conceitos matemáticos, abordando os elementos topológicos alinhados espacialmente, poderia levar a criança a desenvolver uma consciência de representações espaciais, situando e identificando os objetos, a partir de uma perspectiva descentralizada de si, estabelecendo novas relações com o espaço.

Assim sendo, é importante ressaltar que toda proposta de atividade voltada para a percepção espacial na/para a EI, toma como ponto de partida o corpo da criança, pois, antes mesmo de explorar o espaço é importante levar a criança a perceber a cartografia de seu próprio corpo e reconheça as suas potencialidades, como podemos observar em atividades como: carimbos das mãos; desenho do contorno da silhueta do corpo; observação de si e do outro no espelho; comparação dimensional entre o corpo e o objeto; percursos sensoriais, dentre outros.

Em certa medida, essas atividades, ancoradas nos campos de experiência e nos direitos da aprendizagem, como previsto na BNCC, contribuiriam no devir da percepção espacial, mediante propostas instigantes ao modo como a criança constrói sua percepção de espaço, mediante suas interações com o meio e seus constituintes. O ambiente escolar poderia contribuir na efetivação de tais formulações das infâncias, acerca da percepção espacial ao encadear as propostas de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de planejamentos multidisciplinares.

Callai (2005, p. 230) atenta para o desenvolvimento da percepção espacial nas/das crianças pequenas, aplicando sequencialmente a metodologia que denominou ‘círculos concêntricos’, abordagem contextual das especificidades culturais das crianças, “a partir da observação de objetos que se sucedem numa sequência linear, do mais simples e próximo ao mais distante”.

Entretanto, para o ambiente da EI, o movimento circular a partir do “eu” relacionando-se família, escola e demais relações e meios sociais, mediante a simples irradiação poderia perder-se quanto a intencionalidade. O fluxo pendular, permitindo revisitar e transitar entre os espaços, romperia com o tradicionalismo concêntrico, na sua concepção simplificada de organização dos espaços, mas permitiria questionar a própria organização dos espaços e das propostas pedagógicas a partir de uma abordagem reflexiva: por que estou propondo essa ação? Estou contribuindo ou reproduzindo?

Desse modo, o movimento em pêndulo, admitiria iniciar o planejamento a partir da perspectiva do que estaria mais distante do contexto cotidiano do sujeito, mas ainda assim, limítrofe à sua realidade.

Portanto, pensando nas possibilidades de contribuição do desenvolvimento da percepção espacial para o trabalho de desenvolvimento na EI, entende-se que a prática pedagógica poderia perseguir nas metodologias aplicadas, o cotidiano e o contexto do sujeito, sobretudo, utilizando dentre seus instrumentos a escuta; a observação; a memória; a linguagem; a interpretação e; a emoção que, entendidas como habilidades, poderiam contribuir assertivamente no percurso formativo dos sujeitos atendidos na modalidade da EI.

- Atividades de Orientação Espacial

Atividades que requerem o reconhecimento de referências para a orientação em determinado ambiente. Podemos sugerir que a criança se desloque para alcançar determinado livro no cantinho de leitura, como nas brincadeiras de “pegue o objeto”, ou “siga o líder”, envolvendo a movimentação pelo espaço. A proposta permite incluir movimentos mais

desafiadores, no sentido de incentivar a percepção de espaço e movimento;

Observou-se que uma das brincadeiras mais aceitas pelas crianças e em que elas dedicam mais tempo de atenção é o “jogo de imitação”, onde propomos atividades de imitação de movimentos, como andar em diferentes direções, pular dentro e fora do bambolê, brincadeira de “vivo-morto”, entre outras ações. O objetivo seria incentivar as crianças a imitarem os movimentos propostos e explorarem o espaço ao redor.

Instintivamente, ou por orientações curriculares, os planejamentos que moldam as práticas, mesmo na Educação Infantil, privilegiam as noções de linguagens e os conceitos matemáticos, pautadas na lógica da preparação da criança para as etapas seguintes de seu processo formativo.

Entende-se que, quando o planejamento contempla a experiência do espaço escolar e dos lugares de vivência e do cotidiano da criança, como produto de investigação, a partir do olhar da própria criança, a contribuição para o entendimento e conseqüentemente para a apropriação dos conceitos apresentados são mais significativos, pois estariam de acordo com seu contexto.

Desse modo, o reconhecimento do desenvolvimento da percepção espacial seria igualmente contributivo, no sentido de se construir as propostas pedagógicas na e para a Educação Infantil, sobretudo no que se refere a organização, interação e percepção dos sujeitos em relação ao espaço vivido, entendendo o espaço escolar como espaço vivo.

Concomitante às experiências promovidas e extraídas do espaço escolar, as paisagens cotidianas da criança integradas às práticas no processo de apreensão da percepção espacial, integrando-se às atividades de estímulos, próprias, mas, não particulares da etapa da EI, dentre as quais: coordenação motora; desenvolvimento das múltiplas linguagens; observação; memória; construções e; narrativas.

Nesse sentido, os conceitos relativos às espacialidades, alinhados ao conjunto de atividades, trabalhariam também, paralelamente aos objetivos previstos, à percepção espacial. A partir do espaço vivido, dos conceitos espaciais nos processos de desenvolvimento infantil, mediante propostas adequadas à fase de desenvolvimento que se encontre, por meio de estratégias utilizadas nas salas de referência como, por exemplo: caça ao tesouro; percurso sensorial; labirinto; construções com massinha de modelar, dentre outras.

O espaço, como conceito geográfico, abarca outros conceitos específicos que se referem a: aspectos naturais e políticos, interação entre o natural e o cultural; a representação das vivências dos sujeitos; e as transições entre os diferentes elementos que compõem espaços diversos.

Cada um desses conceitos, de forma singular ou articulados, poderiam ser relacionados às propostas na/para a EI, seja em atividades de coordenação motora (fina-grossa), atividades de linguagens escrita e oral, e atividades para as relações socioemocionais, de maneira integrada e em sincronia com os planejamentos, pois, facilitaria o trabalho de desenvolvimento para a alfabetização espacial, os registros e as avaliações.

Sendo assim entende-se que o projeto pedagógico, como possibilidade de estratégia a ser utilizada, garantiria o trânsito entre as atividades, bem como a continuidade temática das propostas pedagógicas apresentadas.

- Atividades de Representação Espaciais

São atividades em que as crianças pudessem registrar e expressar suas percepções do espaço internalizado, estando ou não sob seu campo de visão, por meio da oralidade ou tentativa de registro gráfico, propondo atividades em que as crianças precisem identificar diferentes pontos de partida e de chegada e por meio dos recursos escolhidos e utilizados pelas crianças, incentivar a compreensão espacial e de distância entre os pontos elencados;

Nessa atividade, utilizou-se o livro “Abrapracabra!”, do escritor e ilustrador Fernando

Vilela. Na história, uma cabra encontra uma lâmpada mágica, com o poder de transportá-la para lugares insólitos e aventuras inusitadas. As crianças amaram a história.

Nesse sentido, é função da escola contextualizar o acolhimento, sem normatizar o universo infantil e o espaço/tempo da criança, na perspectiva de oferecer suporte que abarque suas vivências, o pleno contato com o meio e as suas reestruturações criativas, contemplando as identidades em construção, conferindo-lhes, como apresenta Lopes (2019, p. 128), justiça existencial, segundo aspectos históricos-culturais-geográficos, do ser humano, onde “compreender a espacialização da vida na sociedade não se encerra em si, mas é um processo para permitir a liberdade do ser”.

Nesse sentido, busca-se propiciar na EI, espaço horizontal, em que as diferenças se reconheçam, onde o exercício de educar, do cuidar e demais propostas pedagógicas estejam presentes no currículo sem distanciamentos das práticas, com perspectivas igualitárias, combatendo as desigualdades dentre todas as formas que se apresente, “sem a preocupação da preparação para a vida adulta, mas, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”, segundo Dewey, citado por Silva (1999, p. 23).

Contudo, a leitura espacial possui especificidades que auxiliam o entendimento dos fenômenos que atravessam o cotidiano das experiências humanas no tempo/espaço dos acontecimentos, entretanto o currículo escolar não acompanha esse dinamismo. Pensando o currículo como um elemento orgânico, e portando, coadunante às demandas do contexto de sua construção, se observa que:

[...] há muito que o currículo deixou de ser aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica encarregada de organizar o conhecimento escolar, tendo por base o pressuposto do não contexto, por se insistir no contexto imaculadamente neutro. Ao passarmos a encarar o currículo de uma forma sistêmica na sua relação com todo um mundo político, filosófico e econômico determinado, temos necessariamente de situá-lo em interação com essa “constelação de conceitos, valores, percepções e práticas partilhadas por uma comunidade”. (SOUZA, 2019, p. 12).

Portanto, defende-se o desenvolvimento da percepção espacial na Educação Infantil, ainda que não praticado de modo específico, mas de maneira transversal e inter-relacional entre as possibilidades e especificidades das práticas da EI, por entender seu potencial para auxiliar no trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da criança, considerando seu contexto, onde, a partir dos referenciais de espaço e seus subtemas, pudessem promover o entendimento das diferenças e do respeito aos lugares de convivência, como previstos na BNCC.

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2018, p. 359).

Nesse sentido, esse conhecimento pode ser iniciado desde a EI, onde, por meio da ludicidade se pode, na própria escola, por exemplo, descrever o espaço onde a criança se encontra seu lugar de vivência, para que ela possa reconhecer e entender cada um dos elementos que o permeia e que formam os espaços e a partir desse reconhecimento, a criança pode ser levada a explorar outros lugares, uma vez que já fora instigada na observação e na investigação de lugares anteriores, no próprio ambiente da escola.

Dessa forma, a criança encontrará outra paisagem, outros elementos componentes do novo lugar, seja em ambiente fechado ou ambiente externo, ao livre, para que também se possa iniciar o entendimento cartográfico, aliado ao conhecimento previamente construído das

referências de localização, como: frente, a trás, em cima, embaixo, perto, longe, dentre outros é possível trabalhar as orientações cardeais como: norte-sul e levá-las para observar a direção de onde o sol aparece pela manhã e onde se põe.

Entretanto, é importante que se considere o deslocamento que se faz e suas possibilidades de ação, nesse momento, a memorização não deve ser exigida, mas, pode ser inculcida por meio da construção de uma história que envolva os nomes dos pontos percorridos, uma música, uma quadrinha, ou seja, desenvolver o trabalho para que o percurso seja feito de modo prazeroso, sempre chamando atenção para os elementos da paisagem e que são, portanto, elementos espaciais.

- Atividades de Localização Espacial

Atividades que possam oportunizar à criança, localizar-se e identificar a posição dos objetos por meio de referenciais topológicos em dado ambiente. Pode-se convidar as crianças a percorrerem diferentes ambientes, como parques, a sala de referência e demais espaços da escola, dentre outros, estimulando, observando e registrando as ocorrências quanto às pontuações e descrições das crianças em relação a dimensões, formas e posições dos objetos;

Na tentativa de envolver as famílias no processo de desenvolvimento da percepção espacial das crianças, sugerimos que levassem as crianças a um passeio no Parque da Cidade, local público e de fácil acesso, uma vez que se localiza nas proximidades da Rocinha, onde residem todas as famílias das crianças da instituição que atende o grupo de crianças aqui citadas. Pedimos que as famílias auxiliassem as crianças a resgatarem durante o passeio, alguns objetos para serem apresentados e compartilhados em sala. Infelizmente, poucas famílias, por motivos diversos, aderiram à proposta.

Como avaliação, revisaram-se os conceitos trabalhados ao longo da sequência, por meio de jogos, brincadeiras e conversas que permitissem às crianças revisitarem as vivências e experiências anteriores. Observou-se a necessidade de adaptar linguagens e complexidade de atividades para a etapa de desenvolvimento individual, respeitando as habilidades e limitações de cada criança. A promoção do ambiente lúdico e estimulante é fundamental ao incentivo à participação ativa e ao desenvolvimento por meio do brincar.

A criança, em fase de pré-alfabetização, entende o mundo com as experiências e relações, estendendo seu olhar para além de seu universo e, “ainda que por meio do lúdico, conecta-se com a complexidade de interações e ações do mundo adulto, como defende, Perez (2012, p. 20). Essa extensão das vivências infantis é estabelecida a partir das possibilidades de uso do corpo, pelo qual a criança cria hábitos, constrói identidade, molda personalidade, (re)cria movimentos, expressa emoções, experimenta limites na interação com o espaço e amplia seu repertório.

Sendo assim, o papel do professor seria criar condições para incentivar nas crianças, a percepção espacial, contemplando os conceitos espaciais dentro de suas práticas, por meio de representações e estratégias que estimulem o raciocínio processual, pois segundo Straforini (2018), citando estrutura do Conselho Nacional de Pesquisa (National Research Council – NRC-2006), a conceituação de percepção espacial seria:

Um conjunto de habilidades cognitivas que incluem formas específicas, habilidades de compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e produzir novas formas de conhecimento espacial. Trata-se de um tipo de pensamento que é baseado na interrelação de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio (STRAFORINI, 2018, p. 181).

Na primeira infância, fase de vida compreendida entre zero e cinco anos, corpo e espaço se confundem. Para a criança pequena: mover-se é pensar. Essa configuração

propiciaria possibilidades de se trabalhar, em escala inicial, o desenvolvimento da percepção espacial dos pequeninos, por meio de recursos e métodos que lhes auxiliassem na interpretação da organização de seu próprio cotidiano.

Entretanto, não se pretende levá-los a um modo de percepção crítica e apurada acerca dos fenômenos, mas, a possibilidades da observação dos acontecimentos na medida em que se estabeleçam via mediação, correlações com o contexto das crianças, a partir do auxílio de recursos como: analogia; diferenciação; conexão; distribuição; extensão; localização e; ordem, utilizando-se dos métodos pedagógicos mais adequados ao planejamento, segundo os objetivos almejados.

Desse modo, pensando na contribuição do desenvolvimento da percepção espacial na EI, para pensar o cotidiano escolar e demais relações sociais onde a criança insere-se, é fundamental proporcionar à criança a percepção sobre os lugares que percorre suas potencialidades nesses lugares e o lugar que ocupa no espaço, de forma lúdica, fazendo-o pensar e ao fazê-lo, que a criança, a seu modo e no seu tempo, alcance e projete dentro de sua capacidade, visões de mundo, sem a expectativa de domínio pleno de conceitos, mas, que traga em si uma semente, o dever do respeito às espacialidades.

- Atividades de observação do espaço

Atividades em que a criança é estimulada a descrever, segundo o modo como se expressa, características da paisagem que observa. Nessa atividade a criança pode ser encorajada também a descrever as suas sensações e efeitos provocados, a partir do que observa.

Essa atividade compôs um projeto pedagógico voltado para as relações étnico-raciais, a partir do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado com ilustrações de Walter Ono. A proposta incluiu, dentre outras ações, a construção coletiva da boneca, representando a personagem, para que, alternadamente, as crianças a levassem para suas casas e a apresentariam para a boneca. A jornada incluía ainda a observação da paisagem em companhia da boneca. A efetivação da proposta só foi possível pela participação das famílias e responsáveis, ao registrarem as ações das crianças com a boneca.

Algumas dessas ações, também poderiam ser voltadas, para as questões ambientais. Ainda que as crianças, em etapa da Educação Infantil, não possuem a capacidade da percepção crítica acerca das questões envolvendo os temas envolvendo a preservação ambiental, entende-se que por meio do jogo simbólico e da imitação, poderiam internalizar atitudes, para exercerem a conduta do respeito, e um modo de agir no mundo voltado para as boas práticas de convivência, a partir de propostas pedagógicas voltadas para o despertar da curiosidade, convidando-as para espaços desafiadores e que possam despertar seu interesse.

Ainda assim, deve-se estar atento a possíveis desvios no percurso planejado. Como professor da Educação Infantil vivenciei situações que me permitiram refletir tanto a prática, quanto o modelo das propostas e suas correlações corpo-espaço-tempo-objeto. Em dada atividade, voltada para desenvolvimento da fala e da percepção sensorial, consistindo em sugerir que as crianças soprassem, de um ponto a outro, um copo descartável perpassado por um barbante, de um ponto a outro, com o auxílio de um canudo de papel, observou-se que algumas crianças ao invés de soprar, empurravam o copo com o canudo à boca.

Em outra sugestão de atividade pedagógica, as crianças foram convidadas a percorrerem um circuito construído com bambolês levando uma bola colorida e ao final do trajeto deixar a bola em uma caixa com a cor correspondente. Algumas crianças tentavam depositar a bola na caixa, antes de terminarem o percurso.

Do mesmo modo, observaram-se outras questões relacionadas à inadequação do corpo em relação espaço e ao objeto, dentre as quais, a recorrente situação em que, no momento da alimentação, algumas crianças não aproximavam o prato, mantendo uma postura

desequilibrada à mesa.

Tais acontecimentos poderiam passar despercebidos e os registros tenderiam a privilegiar os acertos, no entanto, se faz necessário a superação de práticas tradicionais em prol do processo de construção das noções de espaço, essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças.

Por conseguinte, percebe-se que o desenvolvimento da percepção espacial, a partir da EI, principiaria na criança a percepção de respeito ao lugar, sentimento de pertencimento e base para a cidadania, uma vez que, para que se respeite algo ou a alguém, deve-se também respeitar o lugar e reconhecer o lugar onde se está inserido, conhecer os elementos que o compõe e saber qual o papel que se desempenha nesse lugar, sabendo-se que, não se está sozinho nesse espaço, pois é lugar de convivência, onde o outro também atua e nesse sentido, o respeito ao espaço e a esse outro seriam fundamentais.

Para reforçar esse entendimento por parte dos pequenos, pode-se lançar mão do lúdico, da brincadeira, do jogo, da contação de história, da música, para auxiliar a criança desde cedo a criar um pensamento voltado para a percepção do lugar que ocupa e como interagir no espaço e com seus elementos e de acordo com os objetivos que se queira atingir, em consonância com o que diz a BNCC e os eixos estruturantes da EI, os quais privilegiam as interações, como método e explicitadas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

[...] de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados: o conviver; o brincar; o participar; o explorar; o expressar e; o conhecer-se. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2018, p. 25).

Contudo, mesmo na EI, seria possível proporcionar, no bojo dos direitos da aprendizagem, o desenvolver um trabalho voltado para a percepção espacial, sem a pretensão de querer formular uma pedagogia geográfica, mas, instrumentando-se dos conceitos próprios da disciplina, para abordar também os campos de experiência traçados na BNCC, e de acordo com a faixa etária, despertar uma forma de pensamento mais apurada na criança, sem perseguir, a complexidade do pensamento maduro, mas, por meio do que a criança possui como linguagem, sua própria vivência e do suporte do lúdico.

Desse modo, espera-se que o método de ensino adotado contribua para que a criança amplie seu repertório de entendimento de lugar, espaço e do que representa seu território, para que perceba também suas singularidades e como se relaciona, nos diversos espaços, auxiliando-a nesse autoconhecimento, sobretudo, observando suas expressões, durante as atividades, os gestos, as falas, a expressividade facial, o movimento corporal, as suas escritas no ar e é preciso que se registre essa cartografia.

Essas expressões são indicativas e reflexivas acerca do trabalho que está em curso e dos objetivos traçados, para incrementar a metodologia trabalhada ou/e para rever o planejamento e até parte do processo. Sendo assim, estariam contemplando tempos e espaços, segundo a ideia de que cada criança é única e que, portanto, cada uma tem sua particular percepção sobre os fenômenos que a cercam e de acordo com o que fala a BNCC, a EI, ao transitar por lugares diferentes precisa:

[...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 43).

Do mesmo modo, esses mesmos aspectos poderiam ser recuperados no contexto da

observação e leitura de recortes espaciais, por meio da contação de história, quando ao demorar-se em determinada paisagem apresentada pela história, a criança fosse convidada a falar da importância de acesso àquela paisagem, ou ainda como fazer para que se mantenha determinado lugar por mais tempo, abordando questões relacionadas com o lixo, o consumo, a produção de bens, a desmatamento, a água e assim por diante.

Desse modo, se criaria um ambiente propício para que as crianças estabeleçam relações e formulem hipótese, colocando-se como autores, com autonomia na construção do próprio conhecimento, pois:

Cabe destacar que, ao longo da Educação Infantil, os alunos devem construir um conjunto de conhecimentos, referentes a conceitos, procedimentos e atitudes, relacionados ao campo da renovada Geografia e áreas afins, perpassando por temas, como: territorialidades, tempo, espaço, paisagem, brincar, infância, lugar, ambiente e sociedade. Esse conjunto, inevitavelmente, reforçará a diversidade cultural existente na escola do nosso país, favorecendo a constituição de sujeitos ativos, construtores de seu próprio conhecimento (VIDAL; GOMES; BERBAT, 2014, p. 8-9).

Portanto, a partir dos encontros de acolhimento, reconhecimento, do diagnóstico do grupo e das proposições curriculares para o período, elege-se o tema do projeto pedagógico, traçam-se as linhas que irão orientar a organização de espaços que sejam convidativos, diversificados e possibilite que grupo se encontre e se reconheça, onde os materiais estejam acessíveis, para que possam contribuir, a partir de suas construções e intervenções para a ressignificação do próprio espaço, por meio de suas marcas e narrativas.

## **TECENDO CONSIDERAÇÕES**

Entender o processo de construção de conhecimento das crianças pequenas é de fundamental importância para a atuação do profissional da Educação Infantil, onde mesmo que os processos avaliativos não sejam utilizados como meios classificatório, seletivo ou para a promoção é importante considerar e observar criticamente as atividades, interações e construções do cotidiano das crianças, a fim de executar os registros em documentos próprios. Tais apontamentos devem restringir-se na observação de atos durante as práticas, evitando-se rótulos.

Contudo, considera-se o incremento do desenvolvimento da percepção espacial, no planejamento das atividades e sequências didáticas, no sentido de se promover um conjunto de estratégias que possibilitem uma aprendizagem significativa e consciente, respeitando-se a fase de desenvolvimento dos sujeitos, bem como seu repertório prévio, onde a mediação do professor se faz essencial, para a continuidade do processo e produção de novos devires.

Portanto, a percepção espacial estaria intrinsecamente ligada ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, segundo seus conceitos, na busca por um ambiente, onde as crianças tenham condições de se desenvolverem nos espaços do cuidar, do conviver e do brincar, participando e explorando ativamente, para se (re)conhecerem e agirem no mundo com qualidade liberdade, equidade e autonomia.

Certamente as problematizações levantadas por esse trabalho, não se encerram aqui. Esperamos contribuir para a continuidade do debate para a relevância do desenvolvimento da percepção espacial, no sentido de se refletir os espaços formativos e seus entornos e como podem afetar o ensino-desenvolvimento-aprendizagem? Como os sujeitos, públicos dos espaços escolares podem ter garantias de participação, na concepção e organização dos espaços que ocupam, para construírem o sentimento de pertença e inclusão nos espaços escolares e suas áreas de influência?

## REFERÊNCIAS

- AITKEN, Stuart. **Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade**. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t6dNt8LRmcbF4QWjHqrwQQC/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 23 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jul.2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- CASEY, E. S. **The Fate of place: a philosophical history**. Berkley: University of California Press, 1998. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nx8xvixe>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos Cedes, v. 25, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- DE ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica**. 2003. Disponível em: [https://books.google.com/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_l%C3%BAdica.html?id=fzErzs9UkwC](https://books.google.com/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_l%C3%BAdica.html?id=fzErzs9UkwC). Acesso em: 22 jul. 2022.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Percepção espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/publico/2016\\_RonaldoGoulartDuarte\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/publico/2016_RonaldoGoulartDuarte_VOrig.pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 23 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5098764/mod\\_resource/content/1/Professora%20sim%20C%20tia%20n%C3%A3o%20cartas%20a%20quem%20ousa%20ensinar.%20%281997%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5098764/mod_resource/content/1/Professora%20sim%20C%20tia%20n%C3%A3o%20cartas%20a%20quem%20ousa%20ensinar.%20%281997%29.pdf). Acesso em: 23 jul. 2022.

KULOT, Daniela. **Todos Juntos**. Tradução: Hedi Gnädinger. 2 ed. São Paulo. Telos Editora. 2016.

LACOSTE, Yves. **A Geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. UNESP. 1988. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20CIFICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20CIFICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf). Acesso em: 08 set. 2022.

LOPES, JJM. DOSSIÊ "GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO". **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 6, n. 12, p. 117-140, 2019. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2582/1749>. Acesso em: 24 jul. 2022.

LOPES, JJM; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

LOPES, JJM. **O menino que colecionava lugares**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

MACHADO, Ana Maria; ONO, Walter. **Menina bonita do laço de fita**. Ática. 20 ed. Rio de Janeiro. 1986.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. **Coleção Educadores**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 11-25, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PIRES, Vera Lucia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em: 22 ago. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes: Petrópolis, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4635802/mod\\_folder/content/0/REGO%20T.%20](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4635802/mod_folder/content/0/REGO%20T.%20)

20C.%20Vygotsky%20-%20Uma%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 21 jun. 2022.

ROCHA, Ruth. **O dono da bola**. 6 ed. São Paulo. Salamandra. 1996.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. 1994. Disponível em: <http://geocrocetti.com/msantos/tecnica.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autêntica, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3206702>. Acesso em: 12 out. 2022.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 10, p. 11-26, 2019. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/779/1/23AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt#>. Acesso em: 05 nov. 2022.

VIDAL, A. F; GOMES, V. M; BERBAT, M.C. Refletindo sobre crianças e a organização do espaço geográfico na escola. **Revista Alcancead**, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9789/2179-1430.2014.v2i2.4-12>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VILELA, Fernando. Abrapracabra! **Coleção na Mochila**. São Paulo. Editora Brinque-book, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 4a ed. 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.