

Alfabetização geográfica na Educação Infantil: ausências na BNCC e suas interferências na aprendizagem da geografia

ARTIGO

Cláudia Pinheiro Nascimentoⁱ

Centro Universitário Uniprojeção, Brasília, DF, Brasil

Francisco Thiago Silvaⁱⁱ

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

1

Resumo

A Geografia, bem como as demais ciências, devem ser trabalhadas desde a educação infantil, na busca da construção integral dos alunos. Dentro desta perspectiva surge a necessidade de se investigar como acontece o processo de alfabetização geográfica na educação infantil a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no intuito de responder a seguinte questão principal: as ausências na BNCC referente ao processo de alfabetização geográfica interferem no processo de ensino aprendizagem da Geografia no ensino fundamental? E para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com base no estudo da BNCC que demonstrou, preliminarmente, que a mesma não preconiza nenhum processo de alfabetização de forma direta, nem tão pouco a geográfica, e que essa ausência traz consequências no processo de ensino-aprendizagem da Geografia no ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização Geográfica. Educação Infantil. BNCC.

Geographic Literacy in Early Childhood Education: absences in the BNCC and Their Interference in geography learning

Abstract

Geography, along with other sciences, should be addressed from early childhood education onwards, aiming for the holistic development of students. Within this perspective arises the need to investigate how the process of geographical literacy occurs in early childhood education according to the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), in order to answer the following main question: do the absences in the BNCC regarding the process of geographical literacy interfere with the teaching-learning process of Geography in elementary education? To address this, a qualitative research was conducted based on the study of the BNCC, which preliminarily showed that it does not advocate any literacy process directly, much less geographical literacy, and that this absence has consequences in the teaching-learning process of Geography in elementary education.

Keywords: Geographic Literacy. Early Childhood Education. BNCC.

1 Introdução

A Geografia tem como objetivo o estudo das transformações do espaço, das relações dialéticas e das mudanças que ocorrem no contexto mundial, dentro de um processo amplo e complexo que envolve transformações políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais.

O espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia, reflexo da ação do homem sobre a natureza, conforme a sua evolução histórica, tecnológica e cultural. Milton Santos (1996, p. 51) define o espaço geográfico como um “[...] conjunto indissociável, solidário, e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Quando trazida para a educação escolar, a Geografia foca em proporcionar ao estudante uma análise do espaço geográfico por meio das categorias geográficas (paisagem, território, lugar, local e global) a partir de uma aproximação com a sua realidade, a compreensão da mesma e as diferentes formas de intervenção. Esse processo permite ao educando visualizar a sua inserção no contexto local, possibilitando a compreensão do contexto regional, nacional e global. É importante também salientar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente em função de diversas práticas e representações sociais (Castellar, 2005).

Todas essas reflexões vão contra a ideia de muitos leigos que tratam a Geografia como uma área do conhecimento escolar, cujo objetivo é apenas fornecer informações, sem a necessidade de desenvolver um raciocínio estratégico para aprendê-la (Castellar, 2005).

Existe uma cultura enraizada no cotidiano escolar dos anos iniciais de que o estudante está preparado para a aprovação se tem domínio da leitura e da escrita, ficando a alfabetização voltada para a Língua Portuguesa e para a Matemática. Isso resulta em um processo de subversão curricular, onde a centralidade das opções do currículo mira apenas nos objetos avaliativos desses testes de larga escala, ocasionando um verdadeiro “estreitamento curricular” (Freitas, 2013). Esses testes externos corroboram com esse

contexto, como a Provinha Brasil¹, que tem como objetivo realizar uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Todas as demais áreas de conhecimento acabam sendo deixadas em segundo plano, tendo suas aulas substituídas por aulas de Português e Matemática, em virtude da necessidade de vencer esses conteúdos, que serão avaliados externamente. Nesse contexto, a alfabetização geográfica não é lembrada. Os conteúdos ainda são desconexos, deixam lacunas de uma realidade longe das discussões atuais, e existe um retrocesso na aprendizagem em Geografia e História, bem como nas metodologias adotadas.

Muito se tem discutido sobre o ensino da Geografia durante o Ensino Fundamental e sobre a importância do processo de alfabetização geográfica, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (Brasil, 1997) para as séries iniciais. Esses parâmetros abordam a importância dos conceitos geográficos (lugar, paisagem, território e o próprio espaço geográfico) a partir das experiências vividas pelos alunos.

Esse processo apresentado como alfabetização geográfica por alguns autores (Castrogiovanni, 2003; Castellar, 2010), na verdade inicia-se na primeira fase da educação infantil, de 0 a 3 anos. Nesse processo, é necessário que os docentes possuam formações básicas para lidar com o desenvolvimento desses jovens aprendizes, no sentido de reconhecer as “[...] crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo [...]” (Silva, 2016, p. 60).

Faz-se necessário colocar a criança cada vez mais cedo em contato com a educação sistematizada. Assim, é possível que, desde os primeiros anos de vida, ela possa se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens e, assim,

¹A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes.

desenvolver plenamente suas capacidades humanas e sua individualidade (Malanchen; Oliveira, 2022).

Nessa perspectiva, este trabalho busca investigar o papel da alfabetização geográfica na educação infantil a partir da observação de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está estruturada, no intuito de responder a seguinte pergunta: as ausências na BNCC referente ao processo de alfabetização geográfica interferem no processo de ensino aprendizagem da Geografia no ensino fundamental?

4

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de base documental, com foco na BNCC. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica acerca da alfabetização geográfica como base de averiguação do processo na educação infantil e, como forma de responder aos questionamentos levantados, organizou-se este artigo em três partes: a primeira refere-se a uma discussão acerca da alfabetização geográfica/cartográfica, visando conceituá-las e diferenciá-las; a segunda aborda as etapas da alfabetização geográfica na educação infantil, e a terceira apresenta a BNCC, sua estruturação para a educação infantil e as supostas lacunas frente ao processo de alfabetização geográfica.

2 Alfabetização Cartográfica/Geográfica

Alfabetizar, segundo o dicionário Aurélio, é ensinar a ler. Para Ferreira (2010), a alfabetização vai além de uma técnica de ler e escrever. No caso da Geografia, a alfabetização significa criar as condições para que a criança passe a ler o seu espaço vivido e, com o tempo, o espaço geográfico dentro de suas múltiplas escalas.

Em atividades diárias, como o simples ato de dar seta de orientação de entrada, é possível observar que grande parte das pessoas não foi alfabetizada geograficamente. Segundo Castrogiovanni (2003), pesquisas comprovam que entre os professores que atuam nas séries/anos iniciais existe um grande número que não foi alfabetizado em Geografia. Isso reflete nas crianças que eles formam, as quais chegam ao sexto ano do ensino fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreende o processo de alfabetização.

Para Castrogiovanni (2006), a alfabetização está diretamente relacionada à vida e ao espaço de vida do aluno, que por ele é construído. Ele acredita na alfabetização enquanto o pensar e o agir sobre o contexto. A alfabetização para o mundo, defendida pelo autor, relaciona-se ao pensar e agir sobre um contexto e se justifica através do conhecimento prévio que o aluno traz. Dentro dessa perspectiva, o autor reafirma a necessidade de alfabetizar cartograficamente em um contexto interdisciplinar, desde a Educação Infantil e continuando no Ensino Fundamental.

Castellar e Vilhena (2010) iniciam sua discussão acerca do ensino de Geografia abordando a necessidade de uma educação geográfica, passando para um debate sobre a alfabetização geográfica para chegar à ideia de um letramento geográfico. Segundo as autoras, a educação geográfica tem como função contribuir para que os alunos reconheçam a ação social e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Considerando que a vida em sociedade é dinâmica e o espaço geográfico absorve as contradições promovidas pelas inovações da informação e da técnica, que implicam em mudanças no comportamento e na cultura dos diferentes lugares.

Para que se alcance a educação geográfica necessária para a compreensão do mundo, é preciso formular hipóteses a partir de observações, para posterior comprovação e análise. O passo fundamental para o processo de análise é ter a prática científica articulada com o desenvolvimento teórico, ou seja, a dimensão prática pedagógica e a epistemologia da ciência geográfica (Castellar; Vilhena, 2010).

Existem, porém, teóricos responsáveis pelo surgimento da pesquisa da cartografia escolar no Brasil e pelos conceitos de alfabetização cartográfica e geográfica, que contribuíram para o fortalecimento dessa área de conhecimento.

Oliveira (1978) enfatizou a necessidade do ensino de uma cartografia para os sujeitos escolares, incluindo o processo de ensino-aprendizagem dos mapas nos currículos e programas escolares.

Logo depois, Tomoko Lyda Paganelli em 1982, empregou em sua dissertação de mestrado os estudos de Piaget para compreender a representação do espaço, analisando o papel da percepção e da locomoção no espaço vivido no processo de operacionalização

das relações espaciais, contribuindo a partir do aporte de Piaget em “A representação do espaço na criança”, para o diagnóstico do tipo de conhecimento e domínio do espaço pelas crianças em cada faixa etária (Paganelli, 2011).

As pesquisas de Maria Elena Ramos Simielli tiveram como foco entender o mapa como meio de comunicação a partir da teoria da comunicação cartográfica, buscando aproximar os mapas dos conteúdos geográficos (Simielli, 1986). Suas pesquisas posteriores priorizaram investigar a cartografia na alfabetização escolar, com foco no processo de aquisição dos elementos da linguagem cartográfica. Para tal, a autora destaca que antes de fazer a leitura e interpretação do mapa, é necessário compreender o processo de elaboração de um produto cartográfico (Simielli, 1997, 1999, 2011).

Na década de 1990, Elza Yazuko Passini, em sua dissertação de mestrado, investigou como a percepção e a representação estavam presentes nos livros de Geografia do Ensino Fundamental, utilizando os fundamentos teóricos de Jean Piaget, com foco na utilização dos mapas. Posteriormente, em seu doutoramento, Passini ainda utilizando o aporte de Piaget (2008), ampliou seu leque de discussões da cartografia escolar para além dos mapas (Passini, 2011).

Sônia Maria Vanzella Castellar também dedicou sua vida acadêmica para desvendar a cartografia escolar. Sua dissertação de mestrado pesquisou a distinção entre palavra/objeto e a representação do espaço geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental, e, no doutoramento, investigou as noções de espaço e representação cartográfica no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Todas essas pesquisas foram responsáveis pelo avanço na legislação educacional do ensino da Geografia, da linguagem cartográfica, do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Elas nos permitem compreender que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia está relacionado à efetuação do processo de alfabetização geográfica, que tem na Educação Infantil seu processo de efetivação para que a continuidade da aprendizagem se estabeleça.

2.1 A importância da alfabetização geográfica na educação infantil

Malanchen e Oliveira (2022) defendem a tese de que a pedagogia histórico-crítica² é uma possibilidade concreta para o trabalho pedagógico e para o ensino da Geografia na educação infantil. Essa reflexão traz contribuições pela possibilidade de compreender as contradições que geraram a realidade concreta a partir da socialização do saber, indo além de uma teoria para a educação.

Na compreensão do ensino da Geografia associado às relações que se estabelecem no espaço geográfico enquanto instância social, que é contraditório e se estabelece a partir das transformações propiciadas pelas técnicas desenvolvidas ao longo do tempo e pelas mudanças na sociedade, a forma proposta pela pedagogia histórico-crítica de transmitir o conhecimento, prezando pelo acesso ao conhecimento e à sua compreensão, vem ao encontro da forma como a Geografia precisa ser ensinada.

Além disso, a associação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural³ nos permite refletir o quão importante é, dentro da organização do trabalho educativo, sistematizar os conteúdos em diferentes etapas, considerando a forma como se relacionam, além de respeitar os conteúdos que precisam ser trabalhados em cada etapa específica.

Essa mesma associação vai ao encontro do processo de educação geográfica, que busca contribuir para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas:

[...] na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vivos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural; na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significados, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos (Castellar; Vilhena, 2010, p. 15).

² De acordo com Dermeval Saviani (1984), a Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se na proposta de contextualização do saber sistematizado à realidade da prática social, visando trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado.

³ A Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural ou Abordagem Histórico-Cultural, é uma corrente da psicologia que se baseia nas ideias do psicólogo russo Lev Vygotsky e de seus seguidores. Essa abordagem destaca a importância do contexto histórico e cultural no desenvolvimento humano, enfatizando que a mente humana é moldada pelas interações sociais e pelas práticas culturais.

O estabelecimento da educação geográfica somente acontecerá se as etapas anteriores tiverem sido consolidadas. Para isso, é preciso compreender que as noções de espaço e tempo acontecem nas crianças pela organização interna dos movimentos e pela corporeidade, processo que inicia o seu estabelecimento desde o útero materno, consolidando-se nas atividades diárias enquanto o bebê vai evoluindo ao longo dos anos.

Essas reflexões nos levam a compreender que o saber geográfico é construído desde os primeiros dias de vida, e que é necessário que o currículo da educação infantil apresente as etapas e os conteúdos sistematizados para cada uma das fases de desenvolvimento. Além disso, é fundamental que o documento curricular seja vivo, dinâmico e autoral, específico de cada localidade em que está inserido, muito mais do que uma listagem burocrática de habilidades e competências.

Considerando esse processo, é necessário quebrar o paradigma de que o processo de alfabetização geográfica só se inicia no ensino fundamental I. Para Ferreira (2010), as crianças iniciam seu processo de aprendizagem das noções matemáticas antes da escola, assim como a aprendizagem da escrita, e o processo de aprendizagem das relações espaciais não é diferente.

Primeiramente, é importante compreender que os processos de construção das relações espaciais acontecem desde os primeiros movimentos dentro do útero materno e se consolidam até o início do que denominamos de alfabetização geográfica, que precede o ensino da Geografia. Para que esse processo se consolide, os currículos de Pedagogia precisam contemplar em seus conteúdos as etapas necessárias para a implantação do processo de alfabetização geográfica desde a educação infantil.

3 Etapas da Alfabetização Geográfica na educação Infantil e sua continuidade: condição necessária para o estabelecimento do ensino da Geografia

O processo de estabelecimento das relações espaciais não começa dentro da escola e não se inicia com a alfabetização escolar. É um processo que se estabelece desde o útero materno e se desenvolve ao longo da vida da criança. A aquisição das

noções espaciais começa fora da instituição escolar, bem antes da alfabetização, e deve ser bem conduzida na escola, e pela escola, desde a educação infantil.

Piaget, em seus trabalhos (1993), reforça essa ideia quando afirma que o conhecimento é construído pelos indivíduos desde o nascimento e que as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento que precisam ser respeitados, não sendo aceitável submetê-las a conhecimentos que não estejam de acordo com suas capacidades (Carneiro, 2017). Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Desde o útero materno, as crianças já estabelecem relações espaciais (Tuan, 2012), e a partir dos seus primeiros meses de vida, o ser humano vai delineando suas impressões e percepções referentes ao domínio espacial, condição essa desenvolvida através de sua interação com o meio (Almeida, Passini, 2013).

A partir dos cuidados básicos que o bebê recebe, como mamar, troca de fraldas, banho e até o carinho diário, o processo de aprendizagem do espaço se estabelece. Isso nos leva a refletir que a concepção da noção de espaço começa antes do período de escolarização da criança, que no Brasil inicia por volta dos 4 anos de idade, de acordo com a obrigatoriedade da lei, sendo importante considerar que as crianças já frequentam creches antes deste período.

A escola compreende o lugar onde deve acontecer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço (Almeida, Passini, 2013), mas essa etapa de domínio espacial só se concretiza se a pré-aprendizagem relativa a referenciais e categorias essenciais ao processo de concepção de espaço tiver sido efetivada.

Considerando a teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento⁴ e o desenvolvimento mental da noção espacial, que inclui a percepção e a representação

⁴ Não vamos adentrar aqui nos possíveis e eventuais percalços da teoria piagetiana e seu caráter “biológico-etapista”, não é o foco de nosso texto, contudo, é importante ponderar que para a nossa reflexão, a contribuição do suíço é fundamental e notadamente reconhecida em todo o mundo (Becker, 2010).

espacial, podemos destacar os trabalhos de Livia de Oliveira (1978), Tomoko Lyda Paganelli (1982), Rosângela Doin de Almeida (1994) e Elza Yazuko Passini (1996).

No primeiro momento de conscientização do espaço ocupado pelo próprio corpo, há dois aspectos essenciais, segundo Almeida; Passini (2013): 1) esquema corporal e 2) lateralidade. O esquema corporal da criança consiste no conhecimento imediato do corpo tanto em movimento quanto em repouso, na inter-relação de suas partes, e sobretudo, na sua relação com o espaço e com os objetos que a rodeiam. Esse processo é lento e acontece a partir do amadurecimento do sistema nervoso, da relação eu-mundo e da representação que a criança faz de si mesma e do mundo em relação a ela (Almeida, Passini, 2013).

O crescimento dessa criança, sua evolução motora e seus desenvolvimentos psicológicos levam a uma nova concepção de espaço, que agora será a reconstrução do espaço próprio dos adultos, voltado para o espaço exterior, como móveis, casas, ruas, praças, campos e prédios. Essa reconstrução inicialmente acontecerá a partir de suas próprias dimensões e de sua capacidade de percebê-lo, através da adaptação da imaginação transformadora das coisas (Almeida, Passini, 2013).

Outro aspecto referente à conscientização inicial do espaço refere-se à lateralidade, pois estamos sempre voltados para o predomínio de um lado do corpo, seja o olho, a mão, a perna ou o pé, mesmo sem conhecimento. A lateralidade se faz necessária para que a criança tome consciência do seu predomínio lateral para a esquerda ou para a direita (Almeida, Passini, 2013).

Todo esse processo acontece entre os 5 e 7 anos de idade, quando a criança passa a tomar consciência gradativa do seu corpo com suas partes distintas, identificando-as. Assim como a psicogênese da língua escrita (Ferreira e Teberosky, 1985) tem associação com os níveis evolutivos, nos quais o aluno passa por níveis, categorias e subníveis, o processo de aquisição da noção de espaço também passa por etapas de evolução.

A origem da aquisição da noção de espaço, denominada psicogênese da noção espacial, que, segundo Almeida; Passini (2013), acontece a partir do estabelecimento de

três etapas fundamentais da construção do conhecimento: Espaço Vivido, Espaço Percebido e Espaço Concebido, estando cada uma delas associada a uma fase de desenvolvimento da criança (Quadro 01).

Podemos afirmar que a psicogênese da noção espacial é a primeira etapa necessária a ser cumprida para que o processo de alfabetização geográfica se estabeleça. O aprendiz vai elaborando um sistema de representações espaciais por meio de um processo construtivo, existe uma progressão regular nos problemas que enfrenta no espaço e nas suas soluções, passando a desmistificar a natureza dos espaços e iniciar a forma de diferenciação de cada um deles, que acontece de forma gradual e contínua, como podemos sintetizar no Quadro 01:

Quadro 01 – Etapas da Psicogênese da noção espacial

Psicogênese da Noção Espacial		
Tipo de representação	Características	Estágios de desenvolvimento cognitivo
Espaço Vivido	Refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e deslocamento, a criança passa a compreendê-lo através de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo ou organizá-lo segundo seus interesses. Nesta etapa se faz importante exercícios rítmicos e psicomotores porque é a partir da exploração com o próprio corpo que a criança define as dimensões e as relações espaciais.	Sensório Motor (0 a 2 anos) Pré-operacional (2 a 7 anos)
Espaço Percebido	Refere-se ao espaço que não precisa ser experimentado fisicamente, nesta etapa a criança já é capaz de lembrar dos elementos que compõem o seu percurso da escola para casa, além de distinguir em uma foto as distâncias e a localização entre os objetos. Este se constrói em contato direto com o objeto, ou seja, através dos sentidos. Neste momento o ensino da Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental se inicia.	Operações concretas (7 a 12 anos)
Espaço Concebido ou Representativo	O espaço representativo ou concebido é construído na ausência do objeto, portanto é reflexivo. Nesta fase a criança já consegue estabelecer relações espaciais entre elementos, porém, apenas através de representações, isto é, é capaz de raciocinar sobre uma área retratada no mapa, sem tê-la visto antes.	Operações formais (a partir dos 12 anos)

Fonte: Quadro elaborado a partir de Almeida; Passini (2013, p. 26-27) e Castrogiovanni *et al.* (2003, p. 15-16).

Essas fases iniciais do estabelecimento das relações espaciais são as que permitem as construções e representações do espaço. Esse processo requer a interação do sujeito com o meio em que vive, realizando-se através da liberação gradual e progressiva do egocentrismo primitivo (Castrogiovanni, *et al.*, 2003).

Juntamente com a psicogênese da noção espacial no estabelecimento do processo de alfabetização geográfica, as crianças passam a estabelecer as chamadas relações espaciais topológicas elementares. São as relações que acontecem no espaço próximo, iniciando-se desde o nascimento e servindo como base para a gênese das relações espaciais mais complexas. Essas relações constituem a base para o estabelecimento da percepção espacial no início da atividade escolar, que se dá entre 6 e 7 anos. No entanto, esse processo somente se estabelece se as etapas anteriores tiverem sido concluídas. Daí a importância do estabelecimento da psicogênese da noção espacial e das relações espaciais topológicas elementares.

A primeira etapa referente às relações espaciais topológicas elementares associa-se às relações que se processam na seguinte ordem: de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade, conforme Quadro 02 (Almeida, Passini, 2013):

Quadro 02 – Características das relações espaciais topológicas elementares

Relações Espaciais Topológicas Elementares		
Tipos	Características	Exemplos
Vizinhança	Corresponde à relação em que os objetos são percebidos no mesmo plano, contíguos, próximos. É o nível mais elementar de percepção da organização espacial na qual uma criança situa os objetos.	A bola ao lado da boneca.
Separação	As crianças percebem que os objetos embora vizinhos, estão dissociados, ocupam posições distintas no espaço.	Existe uma parte da parede entre a porta e a janela.
Ordem/Sucessão	Quando os objetos podem ser percebidos ocupando uma posição anterior, intermediária ou posterior de um ponto de vista.	Primeiro temos a porta, no meio à parede e depois a janela.

Envolvimento	As relações de envolvimento estabelecem-se no sentido das noções de interior, exterior, centralidade, proximidade, contorno.	Como exemplo temos as sequências de paradas do metrô: a estação Arniqueiras fica entre a estação Guará e a Águas Claras.
Continuidade	Representa a continuidade do espaço, ou seja, não havendo a possibilidade de ausência do espaço. As localizações são contínuas e o espaço forma um todo. Para estabelecer as noções de continuidade empregam-se todas as outras noções: de vizinhança, separação, ordem ou sucessão e envolvimento.	

Fonte: Quadro elaborado a partir de Almeida; Passini (2013, p. 31-36) e Castrogiovanni *et al.* (2003, p. 17-19).

As relações espaciais topológicas são essenciais para a compreensão do espaço geográfico e cartográfico. No entanto, para a compreensão destes é preciso que as crianças dominem os conceitos geográficos que as definem. Esse processo é gradual e contínuo. Somente a partir do estabelecimento dessas relações é que se desenvolvem as noções de limites políticos-administrativos entre municípios, estados, países e suas fronteiras, espaço rural e urbano.

A próxima etapa de construção das relações espaciais agora não parte mais do seu corpo enquanto referência para a localização dos objetos. Elas passam a perceber que é possível utilizar outros referenciais sem que isso altere sua localização.

Segundo Almeida; Passini (2013), a criança passa então a situar os objetos a partir das relações espaciais entre eles, realizando a coordenação de diferentes pontos de vista ou usando sistemas de coordenadas. Esse processo está associado, sobretudo, à passagem do egocentrismo para um enfoque mais objetivo da realidade, através da construção de estruturas de conservação que permitem à criança ter um pensamento mais reversível.

No processo de descentralização, a criança projeta esse eixo sobre os objetos para localizá-los independente de sua posição, assumindo a postura de observadora. Essa passagem é feita gradativamente, à medida que percebe que os objetos possuem partes e lados, os quais servem como referenciais. Por

exemplo, usa os lados da cadeira para indicar a posição de outro objeto: o armário em frente a cadeira. Esse tipo de raciocínio se estende para espaços mais amplos: a padaria ao lado do açougue, o supermercado ao lado do posto de gasolina, o clube atrás da fábrica (Almeida; Passini, 2013, p. 37).

Esse processo é denominado por Castrogiovanni (2003) de relações projetivas, e permite a relação dos objetos entre si em um sistema de referência móvel, a partir do ponto de vista do observador. Esse processo é gradual e inicia-se a partir da referência centrada na própria criança, que aos poucos transfere para outras referências. Isso ocorre através da descentração, quando a criança projeta um eixo sobre os objetos para localizá-los independente de sua posição, não mais utilizando somente seu corpo como referência.

Segundo Castrogiovanni (2003, p. 19), as noções fundamentais que envolvem as relações projetivas são: direita e esquerda, frente e atrás, em cima e em baixo, e ao lado de, compreendendo três fases possíveis de serem avaliadas: 1) na primeira fase, a criança consegue dar a posição dos objetos a partir do seu ponto de vista, processo que ocorre entre 5 e 8 anos; 2) na segunda etapa, a criança consegue dar a posição do objeto a partir do ponto de vista do outro colocado à sua frente, condição presente entre 8 a 11 anos; e 3) a posição é dada colocando-se no lugar dos objetos distintos, quando solicitado a situá-los entre eles, por volta dos 12 anos.

O estabelecimento das relações projetivas é fundamental no ensino da Geografia e compreende as etapas posteriores ao processo de alfabetização geográfica na educação infantil. É muito importante compreender que, se estas etapas não acontecem, o processo de aprendizagem da Geografia não se realiza em sua concretude.

O estabelecimento das relações projetivas acontece simultaneamente ao espaço euclidiano, que compreende o surgimento da noção de coordenadas. Isso torna possível situar os objetos uns em relação aos outros, além de englobar o lugar do objeto e seu deslocamento em uma mesma estrutura.

Segundo Almeida; Passini (2013, p. 39), as “relações espaciais euclidianas através das coordenadas geográficas permitem situar os objetos e dar orientação de seu deslocamento em função de uma estrutura cujos referenciais são independentes desses objetos”. Nesta categoria, encontram-se as coordenadas geográficas (paralelos e

meridianos). A construção destas relações espaciais implica a conservação de distância, comprimento e superfície, além da medida de comprimento.

Ao longo da apresentação das etapas que compreendem o processo de alfabetização geográfica na educação infantil, assim como das etapas posteriores que incluem o ensino fundamental I e parte do ensino fundamental II, fica evidente que essa continuidade é um elemento fundamental para que o processo de aprendizagem da Geografia aconteça.

É importante salientar que o processo de alfabetização se inicia antes do nascimento, ainda no útero materno. No entanto, é na educação infantil que esse processo precisa ser estimulado, sendo condição necessária para que as demais etapas se estabeleçam e que a aprendizagem da Geografia ocorra de forma integral.

4 A BNCC e suas orientações para o ensino da Geografia na Educação Infantil

É importante salientar que o ensino da Geografia é estabelecido na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)⁵ ao longo da escolarização básica, com foco nos anos iniciais. A proposta inclui a alfabetização cartográfica, que tem como objetivo desenvolver o domínio da leitura e elaboração de mapas, com base nos conceitos de referências, lateralidade, orientação, visão vertical e oblíqua, imagem bidimensional e tridimensional, proporção e escala, simbologia e legenda (BNCC, 2018).

A BNCC do ensino fundamental, onde a Geografia é citada, inicia sua caracterização destacando-a como uma disciplina que apresenta como possibilidade a “[...] oportunidade de se compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humana construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Brasil, 2018, p. 359). A perspectiva da Geografia na Educação Geográfica, conforme estabelecido na BNCC, é a construção do

⁵ Também não é assunto central de nossas reflexões, nesse artigo, tratar do caráter empresarial, neoconservador, neotecnicista e neopragmatistas que a Base imputou a todo o país e aos seus “currículos subnacionais”, outros investigadores como Silva (2020) e Paula e Silva (2021) já o fizeram.

pensamento geográfico que permita ler o mundo, levando esses estudantes a serem estimulados a pensar espacialmente.

O raciocínio geográfico é a base apresentada na BNCC para exercitar o pensamento espacial sobre os conteúdos geográficos, indo além da alfabetização cartográfica, que é de extrema importância, mas não é o único conteúdo que precisa ser abordado. O estabelecimento do raciocínio geográfico, segundo a BNCC (2018), precisa passar pela construção e absorção de alguns princípios, entre eles: Analogia; Conexão, Diferenciação; Distribuição; Extensão; Localização; e Ordem (Quadro 03).

No entanto, a BNCC apresenta o desenvolvimento dessas competências e habilidades de leitura espacial a partir do ensino fundamental, não tratando de forma direta como esse processo é estabelecido em períodos anteriores, ou seja, na educação infantil onde se inicia o processo de alfabetização geográfico.

Quadro 03 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico⁶

Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	
Princípio	Caracterização
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2018, p. 360).

É preciso compreender que, para alcançar o processo de construção da educação geográfica nos anos iniciais, alguns processos anteriores precisam ser estabelecidos e concretizados. Por isso, destaca-se a importância da Educação Infantil na formação do

⁶ Neste caso, considera-se como alfabetização geográfica o mesmo que raciocínio espacial, leitura espacial, educação geográfica.

aluno, não só para o estabelecimento do ensino da Geografia, como para todas as áreas de ensino.

Nos períodos anteriores, referente à Educação Infantil, os conhecimentos que antecedem o processo de alfabetização geográfica e que incluem a alfabetização cartográfica não são contemplados na BNCC de forma direta. Eles aparecem em alguns campos de experiência de forma muito sutil, nos quais em cada uma das faixas etárias é possível observar aspectos relacionados ao processo de alfabetização Geográfica.

A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil apresenta em suas aprendizagens essenciais tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, como vivências que promovem aprendizagens e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes inseridos nos campos de experiência (BNCC, 2018).

A BNCC (2018) considera, para a Educação Infantil, a vinculação entre educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Assim, a possibilidade de acolhimento das vivências e dos conhecimentos das crianças no ambiente da família e da comunidade, articulado com as propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar os conhecimentos, experiências e habilidades dessas crianças.

Na educação infantil, temos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que incluem: 1) Conviver; 2) Brincar; 3) Participar; 4) Explorar; 5) Expressar; e 6) Conhecer-se (BNCC, 2018).

Se considerarmos rigidamente a divisão dos grupos etários, as etapas da Educação Infantil estão organizadas em três grupos por faixa etária: na creche, temos os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e as denominadas crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses); e na Pré-Escola, as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

São cinco campos de experiência para cada uma das faixas etárias, das quais podemos destacar: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Corpo, Gestos e Movimentos; 3) Traços, Sons, Cores e Formas; 4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e 5) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (BNCC, 2018).

Entre os campos de experiência que estão diretamente associados ao processo de alfabetização geográfica, destacam-se: 1) Corpo, gestos e movimento, que possibilita à criança explorar o mundo, o espaço e os objetos ao seu entorno, tornando-se progressivamente consciente da sua corporeidade; 2) Traços, sons, cores e formas, que permitem à criança conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, por meio de experiências diversificadas manifestas em diferentes formas de expressão e linguagem; 3) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que possibilitam às crianças reconhecer que estão inseridas em diferentes espaços e tempos, constituídos de diferentes fenômenos naturais e socioculturais (Quadro 04).

Quadro 04 – Campos de experiência da BNCC e etapas da Alfabetização Geográfica

Campos de experiência BNCC e etapas da Alfabetização Geográfica					
O Eu, o Outro e o Nós					
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)		Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)		Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
BNCC	Etapas alfabetização Geográfica	BNCC	Etapas alfabetização Geográfica	BNCC	Etapas alfabetização Geográfica
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Espaço Vivido	(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Espaço Vivido	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Espaço Vivido

(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Espaço Vivido				
“Corpo, Gestos e Movimentos”					
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)		Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)		Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
BNCC	Etapas alfabetização Geográfica	BNCC	Etapas alfabetização Geográfica	BNCC	Etapas alfabetização Geográfica
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Espaço Vivido	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	Espaço Vivido Relações topológicas elementares	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	Espaço Vivido
		(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	Espaço Vivido		
“Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”					

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)		Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)		Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
BNCC	Etapas alfabetização Geográfica	BNCC	Etapas alfabetização Geográfica	BNCC	Etapas alfabetização Geográfica
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	Espaço Vivido	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	Espaço Vivido Relações topológicas elementares	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	Espaço Vivido

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Almeida; Passini (2013, p. 26-36); BNCC (2018), Castrogiovanni et al. (2003, p. 15-19).

No caso da BNCC, o processo de alfabetização geográfica não é citado, aparecendo de forma implícita em três dos cinco campos de experiência. Além disso, não há associação com as etapas da psicogênese da noção espacial, o que evidencia a falta de compreensão da necessidade do processo de alfabetização inicial nas diferentes áreas de atuação, com destaque para a geografia.

A relação espacial somente aparece no campo de experiência associado à questão temporal, onde é possível observar uma preocupação com a diferenciação dos inúmeros espaços e tempos dentro de uma perspectiva descritiva. Essa distinção passa a ter um sentido maior quando associada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC.

Faz-se necessário repensar a abordagem da alfabetização dentro da Base Nacional Comum Curricular, incluindo todas as diferentes áreas, de modo a evidenciar como o processo acontece em cada uma das etapas e os caminhos para alcançar com êxito a concretização do processo de alfabetização.

No caso específico da Geografia, a importância de se iniciar na educação infantil o processo de alfabetização geográfica está no fato de possibilitar sua concretização no ensino fundamental, porque as etapas anteriores foram estabelecidas.

A Geografia na Educação Infantil pode ampliar o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo na criança, com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida (Silva; Cabó, 2014).

É preciso repensar os campos de experiências apresentados na Base Nacional Comum Curricular, trazendo para a discussão as diferentes áreas de formação, como Ciências, Geografia, História e Artes. Isso visa compreender como cada uma dessas ciências está estruturada e quais são as etapas iniciais do processo de alfabetização necessárias para que a aprendizagem dos conceitos científicos de cada área se concretize quando o aluno atingir o estágio de desenvolvimento cognitivo, como as operações formais, que se estabelecem a partir dos 12 anos.

5 Considerações Finais

É importante observar que a criança interage permanentemente em uma espacialidade e, ao ingressar na Educação Infantil, possui conhecimentos prévios que podem ser qualificados. Isso melhora a maneira de entender o mundo, fazendo com que a Geografia seja uma ciência incontestável no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Esse processo precisa, portanto, ser continuado a partir do ingresso das crianças na educação infantil, garantindo que as etapas e o processo de evolução irão acontecer de forma adequada, a partir de um processo de alfabetização que inclui fases e etapas a serem vencidas.

A alfabetização trata de um processo de contato inicial do aluno com um determinado tema, partindo da ideia de ausência de conhecimentos ou de poucas informações sobre o tema. Ao longo do processo, novas aprendizagens vão sendo

incorporadas, concretizando a alfabetização, que constitui conhecimentos mínimos necessários para o estabelecimento das etapas posteriores.

Quando essa discussão é trazida para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normatizador para a Educação Infantil, apesar dos problemas políticos e teóricos que cercam a sua existência, observamos que em nenhum momento se trata de alfabetização ou pré-alfabetização no documento em nenhuma das áreas científicas. Os assuntos das diferentes áreas de formação são apresentados somente de forma indireta.

Sabendo que a alfabetização não acontece somente no início do ensino fundamental, mas que para a sua concretização é necessário que etapas anteriores sejam vencidas e realizadas. É preciso que sejam revistos esses pontos na BNCC, além de rever epistemologicamente o que é alfabetizar e quando esse processo se inicia.

Essa falta de conexão entre os eixos de experiência e o estabelecimento do processo de alfabetização precisa ser revisitada nos documentos oficiais. A bibliografia sobre o assunto apresenta argumentos suficientes sobre a necessidade do processo de alfabetização na educação infantil, além de apresentar etapas, formas e modelos de como deve acontecer.

Por isso, é importante visitar as teorias já existentes para a construção dos documentos legais, assim como contar com a participação de pesquisadores da área da educação e das diferentes áreas de formação específica. Isso possibilita uma construção cada vez mais autoral/local e, sobretudo, que possa agregar múltiplos olhares e caminhar, apesar dos desafios para uma organização do trabalho pedagógico mais multidisciplinar. Embora estejamos apenas considerando essa possibilidade, a partir desse cenário curricular prescritivo que nos é apresentado, somos entusiastas da ideia de que o campo dos estudos curriculares é vivo e dinâmico, e deve ser subvertido por quem o modela. Principalmente quando o documento oficial não prescinde de um caráter emancipatório, ou, no caso de nossa reflexão específica, quando não contribui para a Alfabetização Geográfica. Apostamos que a própria complexidade do ato pedagógico pode contribuir

sumariamente para o surgimento de inúmeras práticas, inclusive inovadoras nesse caminho.

Referências

23

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 5

BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1.ed. – Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-1-Docencia-na-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 183 -103.

CARNEIRO, Maristela. **História da Educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

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

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. (Coleção ideias em ação).

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRA, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

MALANCHEN, J.; OLIVEIRA, A. D. de. O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 86-102, 2022.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Rio Claro, 1978.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 105-117, dez. 2005.

OLIVEIRA, Livia de. Entrevista. **Geosul**, v.22, n.43, 2007.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2011.

PASSINI, Elza, Yazuko. **Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia**. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2011.

PASSINI, Elza, Yazuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULA, Alessandra Valéria.; SILVA, Francisco Thiago. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Revista Interfaces da Educação**, v. 12, p. 686-718, 2021.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Barbel. **A representação no espaço da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIMENTEL, Adriana. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001.

SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem Utilizando o Espaço Geográfico. **Anais CINTEDI**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: Acessado em: 28 de fevereiro de 2022.

SILVA, Francisco Thiago. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Revista Em Aberto**, v. 33, p. 155-172, 2020.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação**: implicações no ensino da Geografia do 1º grau. 1986. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia e ensino**: proposta e contraponto de uma obra didática. 1997. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no Ensino Fundamental e Médio**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Organizadora). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica**. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013>

ⁱ **Cláudia Pinheiro Nascimento**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4317-9269>

Centro Universitário UniPROJEÇÃO, Universidade de Rondônia – UNIR, Universidade Federal do Pará

Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005), Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIBRA - Brasília (2020), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2009) e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará (2016). Pós-Doutorado pela Universidade de Brasília.

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1591590438011074>

E-mail: nascimento.cp@gmail.com

ⁱⁱ **Francisco Thiago Silva**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6998-2757>

Universidade de Brasília – UNB
Centro Universitário UniPROJEÇÃO

Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na área de Currículo, Didática e Avaliação. Credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE/MP) e acadêmica (PPGE) na UnB.

Contribuição de autoria: Escrita – Revisão e Edição

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1498719376426045>

E-mail: francisco.thiago@unb.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Maria Aparecida Alves da Costa e Eli Conceição Vasconcelos Tapajós

Como citar este artigo (ABNT):

NASCIMENTO, Cláudia Pinheiro.; SILVA, Francisco Thiago. Alfabetização Geográfica na Educação Infantil: ausências na BNCC e suas interferências na aprendizagem da Geografia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e10985, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10985>

26

Recebido em 10 de julho de 2023.

Aceito em 20 de maio de 2024.

Publicado em 28 de junho de 2024.