

MAPAS AFETIVOS: DA MINHA CASA A UM LUGAR QUE GOSTO DE IR

Andréa Haddad Barbosa ¹

RESUMO

Este estudo teve por objetivo geral apresentar os mapas afetivos como uma possibilidade pedagógica voltada para a alfabetização cartográfica. O conteúdo da cartografia escolar pode ser, muitas vezes, apresentado de forma mecânica podendo não despertar o interesse do aluno. Não é raro ouvir dos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia que suas experiências com a cartografia escolar, durante a Educação Básica, limitaram-se a poucas atividades, geralmente, cópias de representações cartográficas. Ao chegar na graduação esses estudantes, de modo geral, precisam ser “alfabetizados cartograficamente” para, posteriormente, poder introduzir esses conteúdos para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma a despertar o interesse maior pela temática. O espaço vivido, os laços afetivos e o sentimento de pertencimento ao lugar são elementos valorizados na perspectiva da geografia humanista que podem contribuir de forma significativa para o ensino de cartografia para crianças. Este trabalho é de natureza qualitativa e exploratória. Trata-se de um relato de experiência que, especificamente, buscou apresentar reflexões sobre os mapas afetivos como uma possibilidade pedagógica de introdução à cartografia escolar; apresentar alguns apontamentos sobre a afetividade e o pertencimento sobre os lugares de vivência. Como resultados, observou-se um maior engajamento e interesse dos estudantes na atividade proposta e no conteúdo cartográfico a partir de experiências que entrelaçaram a vivência, o pertencimento, a afetividade e a ludicidade.

Palavras-chave: Pertencimento, Alfabetização Cartográfica, Lugar, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A partir da aprovação e da publicação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) a alfabetização cartográfica passou a ser um conteúdo obrigatório desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para Passini (2012) a alfabetização cartográfica implica em um processo gradual, no qual as crianças vão se apropriando de conceitos e procedimentos que as possibilitam, no decorrer da escolaridade, ler e interpretar as representações cartográficas, desenvolver a inteligência espacial e ampliar o seu entendimento sobre os espaços próximos e distantes. No entanto, é preciso considerar que o mapa é uma abstração para a criança pequena, por esse motivo o nível de complexidade dos conteúdos e das atividades precisam ser progressivos. A autora faz a ressalva que não são as atividades de reprodução de mapas (cópias) que vão fazer com que a criança

¹ Professora no curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina – PR, doutorado em educação, andrea@uel.br;

desenvolva tais habilidades. Em acréscimo, ela argumenta sobre a importância de a criança mapear o seu espaço de vivência (a casa, a escola, a rua, o bairro) como um ponto de partida para o aprendizado da cartografia. O desenho infantil sobre os espaços traz informações importantes sobre o seu modo de pensar, é preciso que o professor(a) saiba interpretá-lo. Olhar para os desenhos como fontes importantes de informações sobre a espacialidade na infância contribui na escolha de atividades com o nível de complexidade gradual e adequada a este público para que, paulatinamente, a criança desenvolva habilidades que lhe possibilite ler e interpretar os “mapas dos adultos” (Almeida, 2016).

Pensar a cartografia escolar na infância a partir dessa perspectiva pode representar, para muitos professores, algo novo, pois suas experiências e aprendizados, por vezes, decorreram de práticas que enfatizavam as cópias, a pintura ou a localização de rios, estados e capitais nos mapas. Nesse sentido, é importante pensar tanto na formação continuada quanto na formação inicial docente.

Na vivência da pesquisadora, como professora na formação inicial docente, é bastante comum o desinteresse dos(as) estudantes pelos conteúdos cartográficos, além de pouco domínio e habilidades de leitura e interpretação de mapas. Tal fato impôs alguns desafios para despertar o interesse dos(as) estudantes sobre os conteúdos relacionados à alfabetização cartográfica. Conciliar teoria e prática tornou-se fundamental nesse contexto. Entre as práticas vivenciadas estão os mapas afetivos que, neste estudo, são entendidos como a representação, por meio do desenho, de lugares de afeto. Vale a ressalva de que na literatura existem outras compreensões sendo utilizadas em diversas áreas de conhecimento.

Laços de pertencimento e de afeto pelos lugares de vivência são aspectos explorados na geografia humanista, tendo Yi-Fu Tuan como uma importante referência (2012, 2013, 2018 entre outros). Em uma de suas obras, o autor defende a importância do elo afetivo das pessoas com os lugares ou ambiente físico, como promotor de comportamentos e valores positivos em relação ao ambiente, o que denominou de *topofilia* (Tuan, 2012). Para Marandola Jr. (2012, p. 11) “precisamos de *filia*, de aconchego, de proteção, de envolvimento e de uma outra consciência ambiental, que nos ajude a enfrentar os difíceis dias em que vivemos”.

Este artigo é um relato de experiência que, especificamente, buscou apresentar reflexões sobre os mapas afetivos como uma possibilidade pedagógica de introdução à cartografia escolar; apresentar alguns apontamentos sobre a afetividade e o pertencimento

sobre os lugares de vivência no ensino de conteúdos cartográficos na formação inicial docente.

METODOLOGIA

Este estudo tem por base a pesquisa bibliográfica. Trata-se de um relato de experiência a partir das vivências e das percepções da autora a respeito das atividades realizadas por estudantes na disciplina de Didática da Geografia para os Anos Iniciais. Em específico, a respeito da atividade de mapas afetivos, realizada nos anos de 2021, 2023 e 2024, em que estudantes da formação inicial docente produziram um desenho que envolvia o trajeto de sua casa a um lugar que gostam de ir. Tal proposta teve por objetivos: experienciar a cartografia escolar numa perspectiva humanista; valorizar os espaços de vivência como pontos de partida para o trabalho com os conteúdos escolares; vivenciar, por meio do desenho, a escala intuitiva ou perceptiva; identificar alguns dos elementos essenciais de um mapa. Após a finalização dos mapas, os estudantes relataram suas percepções, sentimentos e dificuldades na realização da atividade.

O relato de experiência, para Mussi, Flores e Almeida (2021), é uma modalidade de escrita acadêmica, que envolve o pensamento crítico e reflexivo a partir daquilo que é vivenciado. Os autores consideram que o relato de experiência pode contribuir para a produção de conhecimento, mas para isso precisa atender a certos rigores acadêmicos. Tal perspectiva deve ser referenciada, informativa, dialogada e crítica.

Este trabalho está organizado de forma a apresentar, inicialmente, a parte teórica sobre o lugar e os afetos numa perspectiva humanista tendo por base os autores Tuan (2012, 2013, 2018) e Bomfim, Delabrida e Ferreira (2018). Na sequência será descrita a atividade com os mapas afetivos, percepções e reflexões sobre o potencial dos afetos sobre os lugares de vivência para alfabetização cartográfica.

A CIDADE COMO UM LUGAR DE AFETOS

O conceito de lugar é essencial para o ensino de geografia. De modo geral, tal palavra é associada e limitada à ideia de localização de objetos, de pessoas ou de espaços. Tuan (2012, 2013, 2018), ao longo de sua trajetória como pesquisador, vem discutindo sobre o conceito de lugar para além da ideia de localização espacial. O autor amplia o entendimento do termo ao dotá-lo de um valor que é pessoal e subjetivo e, por isso, único.

É formado considerando a experiência “física, mental, sensorial, psicológica” (2018, p. 14) do indivíduo no espaço vivido e, desta forma, transforma-se num centro de múltiplos significados. Nesta perspectiva, um espaço dentro da própria casa, cidade ou nação pode se transformar em lugar de acordo com a natureza da experiência vivida e sentida pelo indivíduo.

A experiência é a forma pela qual o indivíduo conhece o mundo, que é inseparável do pensamento, das percepções, das emoções, da cultura e do contexto no qual a ação acontece.

É um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos, como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. (Tuan, 2013, p. 17)

Para Tuan (2018) conhecer o lugar não é apenas conhecer suas características físicas, mas envolve “sentimentos altamente viscerais” (p. 6), possui um significado e uma história construídos ao longo das vivências e que diferem de um indivíduo para o outro. Podem existir aspectos comuns às pessoas que frequentam ou habitam o mesmo lugar, mas nunca é exatamente igual. Uma mesma paisagem provoca diversas interpretações e sentimentos. Uma velha casa pode ter para um indivíduo um grande valor afetivo, permeado de boas memórias e de inúmeros significados, mas para outra pessoa, que nada ali viveu, ela não o remeterá a esse mesmo sentimento. “O lugar, em todas as escalas, da poltrona à nação, é um constructo da experiência, sustentado não apenas pela madeira, concreto e estradas, mas também pela qualidade da experiência” (p. 15). Para o autor, o espaço é entendido como algo mais abstrato e indiferenciado, que pode se transformar em lugar a partir da qualidade da experiência e da atribuição de valor.

Meinig (2002) ressalta que, mesmo que um grupo de pessoas olhe para a mesma direção, embora possam concordar com a presença dos elementos físicos, cores e formas que se apresentam aos olhos, não estarão vendo, exatamente, a mesma paisagem. Para o autor, a paisagem é composta não apenas por aquilo que é visível aos olhos, mas também pela subjetividade de quem a interpreta e de quem a modifica, é reveladora de valores.

Outro aspecto a ser considerado são os afetos das pessoas pelos lugares. Bomfim, Delabrida e Ferreira (2018) discorrem sobre a afetividade ambiental como significativa para a construção de uma ética na cidade, pois pode ser indicadora da qualidade do comportamento das pessoas em relação ao espaço em que vivem. Para as autoras, a afetividade pela cidade corresponde a estar implicado com ela, mais do que isso forma-

se uma totalidade. Os afetos são entendidos como a convergência ou o encontro de sentimentos e de emoções diante de uma determinada experiência e que orientam a um determinado comportamento.

A afetividade ainda é pouco explorada teoricamente quando se trata da relação da pessoa com o ambiente (Bomfim; Delabrida; Ferreira, 2018). Para as autoras, os afetos podem ajudar a explicar a qualidade dos vínculos estabelecidos das pessoas com os espaços e lugares e, conseqüentemente, seus comportamentos ambientais. Elas defendem a ideia de que a alteração sobre o que se sente a um determinado lugar pode alterar a tomada de decisão de uma pessoa, tornando-a mais pró-ativa ou não em relação às questões ambientais, pois vai depender da qualidade do que é sentido. Para Heller (2004), sentir significa estar envolvido com algo, os sentimentos são sempre acompanhados de determinados comportamentos.

O estudo realizado por Russel e Lanius (1984 *apud* Bomfim; Delabrida; Ferreira, 2018) aponta que todo ambiente, em alguma medida, provoca emoções na pessoa e que a avaliação afetiva feita por ela influencia as suas escolhas, podendo determinar a decisão de ir ou não para determinados espaços como também a forma de explorá-los. Como exemplo, sentir medo em determinado ambiente faz com que o indivíduo seja mais cauteloso em suas ações. Além disso, segundo os autores, os lugares podem também influenciar o estado emocional das pessoas, tornando-as mais tensas ou mais tranquilas, mais alegres ou mais tristes etc.

A cidade e os seus inúmeros espaços e lugares não são apenas pontos de encontro ou de morada, mas também de intersubjetividade, de relações das pessoas com esses ambientes diversos e de tudo aquilo que eles provocam a pensar e agir. São lugares de histórias e de afetos, estamos com eles profundamente entrelaçados.

Partir do entendimento do que até o momento foi exposto implica em considerar a educação escolar de crianças e a formação de professores da infância sob uma ótica humanista, que considera o indivíduo como um todo, dotado de razão e de afetos, de objetividade, de subjetividade e de intersubjetividade. Em específico, esse texto apresentará algumas reflexões sobre o ensino de cartografia voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas tal ponto de vista pode se aplicar à educação escolar de modo geral.

De acordo com as perspectivas apontadas por Tuan (2012, 2013, 2018) os lugares são referências importantes para as pessoas, por serem por elas dotados de valores e afetos. O autor define o termo topofilia como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou

ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal [...]” (Tuan, 2012, p. 19). Entre as suas preocupações estão a formação de valores e atitudes positivas que, no entendimento do autor, derivam da experiência.

Diante deste contexto, afloram algumas questões, que este trabalho não tem por objetivo responder, mas que convida a pensar se as experiências vividas pelas crianças na escola contribuem para a formação desse laço afetivo, de valores e de boas atitudes com os espaços que lhes são familiares. Qual o impacto no envolvimento escolar dos estudantes quando se tem o espaço de vivência como ponto de partida?

Há um consenso, entre alguns estudiosos do ensino de geografia para crianças, sobre a importância de se ter o espaço de vivência como ponto de partida (Callai, 2005; Dias, 2015; Filizola, 2010). Para Callai (2005) a alfabetização cartográfica é um conteúdo basilar para a compreensão do espaço geográfico. Quando se trata da aprendizagem cartográfica na infância, representar o espaço vivido por meio de desenhos torna essa experiência mais concreta e real para as crianças. É preciso entender que a linguagem dos mapas é permeada por regras e abstrata para uma criança, por esse motivo o seu ensino deve ser gradual.

Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação. Ao fazer o desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela estará fazendo escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação. Poderá, desse modo, dar-se conta de aspectos que não eram percebidos, poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe [...]”. (Callai, 2005, p. 244)

Por meio da representação do espaço de vivência, a criança terá que exercitar a escala intuitiva ou perceptiva, escolher pontos de referência, fazer seleções e omissões para definir o que será desenhado, orientar-se, usar símbolos para representar objetos ou lugares, definir o ponto de vista (frontal, vertical, oblíquo). E, por que não explorar os espaços de afeto para tornar essa atividade mais envolvente e significativa para a criança?

Os conhecimentos das crianças oriundos das mais variadas experiências espaciais são resultados de suas histórias e de interações sociais. Tais saberes e percepções, originados a partir de suas vivências não podem ser desconsiderados pela escola. Ao contrário, devem ser valorizados e integrados aos conteúdos escolares. Para Dias (2015), as relações afetivas aos lugares de vivência podem ser consideradas como um potencial ponto de partida para a leitura de mundo. Tal perspectiva coloca em evidência o aluno e a sua experiência, que é reveladora de sentidos e sentimentos pelos lugares.

Diante da perspectiva defendida neste artigo, ao pensar na formação inicial docente, é preciso entrelaçar o conhecimento teórico com a experiência concreta. No decorrer da vivência da autora, como docente da disciplina de Didática da Geografia para os Anos Iniciais, ao se trabalhar com as memórias dos estudantes, tem sido muito comum o relato de que as atividades de cartografia, durante a Educação Básica, foram poucas, limitadas a cópias de mapas e, em alguns casos, citam as atividades com maquetes. Além disso, revelam, de forma expressiva, dificuldades no entendimento e no uso da escala, na orientação no mapa e, em alguns casos, na interpretação da legenda. Não é raro ouvi-los dizer da falta de interesse e de motivação para aprender os conteúdos cartográficos.

MAPAS AFETIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: alguns apontamentos

Na disciplina de Didática da Geografia para os Anos Iniciais, uma parte da carga horária é destinada a alfabetização cartográfica, que é trabalhada de forma a entrelaçar teoria e prática, valorizar os espaços de vivência, os afetos e a ludicidade. São várias as atividades realizadas, no entanto, neste artigo serão apresentadas algumas reflexões sobre os mapas afetivos, que neste contexto são entendidos como a representação do caminho traçado da casa da(o) estudante a um lugar que gosta de ir. O desenho foi livre e não houve regras para a sua elaboração, os estudantes poderiam usar diferentes materiais como o lápis de cor, a canetinha, a tinta, a colagem, fotos etc.

O primeiro impasse encontrado foi a resistência de alguns estudantes em realizar um desenho sob a alegação de não saberem desenhar ou a afirmação de que não desenhavam bem. Para Derdyk (2020), é preciso que o educador estabeleça um olhar sensível sobre o desenho infantil. No entanto, para isso ocorrer, é preciso que ele ou ela reconheça em si e exercite o potencial criativo que envolve o ato de desenhar, para não cometer erros na avaliação do desenho infantil. Nesse sentido, a vivência do educador(a) diante de seus próprios desenhos e um olhar sensível sobre eles podem contribuir para que este mesmo olhar se direcione ao universo gráfico infantil, de forma não apenas a valorizar o desenho como também compreendê-lo como fonte de conhecimento. “ O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar” (Derdyk, 2020, p. 21). Durante o processo de elaboração do mapa afetivo foi necessário dialogar com os estudantes no sentido de fazê-los refletir

que o desenho não precisa ser uma “fotografia”, que cada indivíduo tem uma forma única de expressar e um tipo de traço, que não existe certo ou errado.

O segundo obstáculo que apareceu, com certa frequência, foi definir qual seria o lugar de afeto a ser representado. Alguns estudantes relataram não saber o que escolher diante da constatação de que, para eles, existiam vários lugares de afetos. Em relação aos lugares escolhidos, foi possível perceber uma diversidade muito grande, destaca-se: a casa de pessoas com as quais se nutrem laços afetivos como a avó, a mãe e o namorado(a); os espaços naturais como os lagos, as cachoeiras e os córregos; os espaços ao ar livre, mas com certa estrutura, como as praças, os parques e os centros de convivência; os estabelecimentos comerciais que envolviam atividades de lazer e de relaxamento; a escola da infância; os espaços religiosos, a própria casa; uma área específica com vários lugares de afeto; e a cidade como um todo. Outro lugar de afeto que apareceu com menos frequência, mas que é importante ser destacado, foi o próprio caminho a um determinado destino, que era permeado de memórias e sensações.

Os laços afetivos que se criam pelos lugares não têm relação com o seu tamanho e nem se definem apenas por suas características físicas, mas são construídos a partir da qualidade das experiências vividas e fortalecidas pelo tempo (Tuan, 2018). Mas, só o tempo não é garantia para se estabelecer laços de afeto. A vida atribulada das pessoas, muitas vezes, não lhes possibilita “criar raízes” como também podem tornar a experiência com os espaços pouco profunda ou aligeirada, de forma a não estabelecer laços de afetos com eles (Tuan, 2013). Tal fato pôde ser percebido em algumas situações, bem pontuais, nas quais alguns estudantes afirmaram não ter lugar de afeto. Essas pessoas alegavam que trabalhavam muito ou afirmavam não sair de casa ou que tinham acabado de mudar para a cidade. Mesmo sendo um número pouco expressivo de estudantes nessa condição, cabe a seguinte reflexão: em que medida a sobrecarga de trabalho, a violência urbana, as desigualdades sociais e os problemas de saúde nos limitam de experienciar a cidade com mais qualidade e tempo, e por ela construir laços de afeto? Na condição desses estudantes, que no primeiro momento afirmavam não ter lugares de afeto, foi necessário dialogar para que pudessem pensar em algum lugar, que poderia ser na época de infância ou em outra cidade.

Depois de definido o local, os estudantes enfrentaram alguns desafios no ato de desenhar. Entre eles destaca-se: não saber quais os pontos de referência escolher; a dificuldade de redução (proporção e escala), principalmente quando havia uma longa distância a ser representada; a necessidade de omissão de informações, pois “não cabia

tudo no mapa”. Para Lessan (2009), na infância, o trabalho com a escala perceptiva ou intuitiva, deve anteceder o trabalho com a escala quantificada, isto é, com o uso de fórmulas e contas matemáticas. É importante destacar que muitos dos estudantes de pedagogia revelaram dificuldades no entendimento de escala e no uso de fórmulas. Nesse sentido, atividade de percepção por meio do desenho foi importante para se discutir esse conceito e torná-lo mais concreto. Tal fato contribuiu para que, posteriormente, fosse trabalhado o conceito, os cálculos para se definir a escala e o uso no mapa.

Embora tenha sido um desenho livre e sem regras, observou-se que alguns estudantes fizeram a sua representação na visão vertical, aproximando-se visualmente de um mapa, colocaram o título e a legenda. Mas, a maioria mesclou no desenho os diferentes pontos de vista (vertical, oblíquo, frontal), no lugar da legenda optou por escrever as informações no próprio desenho e nem todos colocaram título. Mas, a partir da problematização das representações realizadas, foi possível fazer com que o estudante refletisse sobre a importância da legenda, do título do mapa, da escala, da fonte e, até mesmo, da orientação. Além disso, provocou-se a reflexão se as dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes de pedagogia também poderiam ocorrer na representação feita pela criança dos Anos Iniciais. E, diante desse contexto, qual a postura do educador ou da educadora em relação ao desenho infantil, à escolha de atividades, à importância de se trabalhar com o espaço de vivência e, entre eles, os espaços de afeto. Foi nítida a percepção da relação afetiva dos(as) estudantes com seus desenhos: o capricho com o trabalho, a preocupação estética, o uso de cores e de outros recursos. Além disso, as falas diante da vivência dessa atividade foram reveladoras de percepções, de sentimentos e de emoções, tais como: saudade, tranquilidade, aconchego, descanso, conforto, cheiros, sensação do vento, pertencimento, amor, nostalgia, entre outros. Para alguns, a atividade, além de prazerosa e dotada de sentido, proporcionou momentos de ludicidade no processo de criação do desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência teve por objetivo traçar algumas reflexões sobre os mapas afetivos como uma possibilidade pedagógica de introdução à cartografia escolar, direcionada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A motivação por esse tema se deu ao longo da vivência da pesquisadora, como docente na formação inicial de professores, onde foi possível constatar tanto a falta de interesse em relação aos conteúdos

cartográficos quanto o desconhecimento de elementos essenciais para a leitura e interpretação de mapas, por parte dos estudantes. Diante desse cenário, o trabalho cartográfico que parte do simples para o abstrato, que envolve experiências lúdicas e que abrange os espaços de vivência e de afetos dos estudantes, tem se revelado bastante eficaz no sentido de despertar o interesse e o entendimento dos conteúdos que envolvem a cartografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as possibilidades de atividades estão os mapas afetivos que, neste trabalho, envolveram o desenho do trajeto da casa do estudante a um lugar que gosta de ir. A atividade, além de suscitar emoções e sentimentos a respeito do que estava sendo desenhado, também provocou interesse pelos conteúdos cartográficos, reflexões sobre o ensino de cartografia para crianças, como também uma percepção mais detalhada e atenta aos espaços de vivência.

Proporcionar aos estudantes atividades que envolvem os sentimentos pelos lugares vai além de tornar o conteúdo mais interessante e dotado de significado. Segundo Bomfim, Delabrida e Ferreira (2018), os laços afetivos pelos lugares de vivência são importantes para a formação de vínculos. Os sentimentos e emoções pelos lugares podem contribuir para a construção de uma ética promotora de comportamentos de cuidado e de respeito ao meio em que se vive. A estima das pessoas por um determinado lugar é entendida, pelas autoras, como um “bom encontro com a cidade”, isto é, quando os sentimentos positivos geram potência na ação das pessoas, possibilitando o conhecimento, a humanização e a transformação nas relações dos indivíduos com os espaços de vivência.

Embora o aspecto afetivo seja considerado como importante fator agregador do significado, poucos estudos têm se desenvolvido em relação às imagens elaboradas dos habitantes sobre o entorno da cidade, no que diz respeito à sua afetividade, emoções e sentimentos, ou talvez a possibilidade de considerarmos os afetos como orientadores na compreensão do conhecimento do espaço da cidade, assim como a percepção e a cognição. Os fatores emocionais são ignorados na maioria dos trabalhos sobre conhecimento ambiental. (Bomfim, 2023, p. 88)

Este relato de experiência provoca a pensar sobre a importância dos lugares de vivências, sentimentos e emoções, como um ponto de partida para o trabalho com os conteúdos cartográficos, na formação de um olhar mais sensível e humanizador sobre os espaços da cidade. Cabe ampliar os estudos, a partir de pesquisas com diferentes aportes metodológicos, acerca do ensino da cartografia na formação inicial docente e o lugar dos afetos pela cidade nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BOMFIM, Zulmira Aurea Cruz; DELABRIDA, Zenith Nara Costa; FERREIRA, Karla Patrícia Martins. Emoções e afetividade ambiental. *In:* CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. **Psicologia Ambiental:** conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, *E-book Kindle*.

BOMFIM, Zulmira Aurea Cruz. **Cidade e afetividade:** estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, v. 25, n.66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH> Acesso em: 20 out. 2024.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** o desenvolvimento do grafismo infantil. 3.ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DIAS, Juliana Madalena Trifilio. Direitos de aprendizagem em geografia: o lugar em sua potência. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 203-220, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19679/10579> Acesso em: 20 out. 2024.

FILIZOLA, Roberto. Geografia. *In:* Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, 2010.

HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos.** Filosofia y Cultura Contemporanea. Barcelona, España: Editorial Fontamara, 2004.

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

MARANDOLA JR, Eduardo. Prefácio. *In:* TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 13, p. 35 – 46, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/7424/5380> Acesso em: 20 out. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; AMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível

em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 20 out. 2024.

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

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, p. 4 – 15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27150/pdf>
Acesso em: 20 out. 2024.