

TEIXEIRA, Christiano C.; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Orientação e lateralidade: uma proposta à luz da epistemologia genética. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>.

ORIENTAÇÃO E LATERALIDADE: UMA PROPOSTA À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.

Christiano Correa Teixeira
christiano.teixeira@ufrgs.br

Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni
castroge@ig.com.br

1-INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de reflexões e práticas de nossa atividade docente. Buscamos uma construção satisfatória das habilidades de orientação e o desenvolvimento da lateralidade. Neste percurso, constatamos que grande parte dos sujeitos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental, com idade aproximada de 11 ou 12 anos, não desenvolveram plenamente, no que se refere as relações espaciais, noções de lateralidade e orientação. A construção de tais relações na criança se dá a partir de seu nascimento, e perpassa toda sua infância e adolescência.

Nossa preocupação está centrada na construção da projetividade dos sujeitos alunos, e para compreender como estas relações espaciais se desenvolvem, teremos como principal referencial teórico a epistemologia genética de Piaget, a qual observa três níveis de relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas.

As relações espaciais construídas pelo sujeito iniciam-se como espaço vivido, topológico; a medida em que a criança libera-se do egocentrismo, começa a relacionar os objetos no espaço em outra perspectiva, ela já reconhece e pode situar-se em relação ao “outro”, quando isso ocorre a criança já está mantendo relações projetivas; concomitantemente, as noções de comprimento e distância, relações euclidianas, estão em pleno desenvolvimento.

Então, a partir de reflexões sobre como a lateralidade e orientação estão sendo trabalhadas no ensino de Geografia, proporemos uma prática que pode contribuir para um desenvolvimento mais significativo de tais conceitos nos educandos. Tal prática

pode auxiliar a criança a desenvolver de maneira mais satisfatória, as noções de lateralidade e orientação. Acreditamos que a utilização do corpo e do movimento, ainda é pouco explorada como instrumento pedagógico de ensinar Geografia.

2-OBJETIVOS

Neste, buscaremos compartilhar com todos os colegas professores, pesquisadores e interessados no ensino de Geografia, uma oficina que realizamos em nosso cotidiano docente com alunos dos 6º anos. Nela, visamos desenvolver a lateralidade e a orientação por meio de uma atividade que envolva o corpo e o movimento.

Acreditamos que nos dias atuais, os alunos não desenvolvem de maneira satisfatória a lateralidade. Em nossa realidade, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, verificamos que os alunos estão cada vez menos mantendo atividades ao ar livre em detrimento de jogos eletrônicos, *internet* e televisão; seja por conta da violência, falta de espaço para tais práticas, ou mesmo uma questão da contemporaneidade, fato é que as crianças brincam menos na rua que em outros tempos, e isso, em nossa visão, contribui para um desenvolvimento insatisfatório da lateralidade, ficando as relações espaciais prejudicadas neste processo; este fato terá consequências no momento em que esse aluno necessitará de referências espaciais para resolver e trabalhar problemas cartográficos.

Assim, esperamos que com práticas que envolvam o corpo e o movimento, os alunos possam desenvolver melhor as noções espaciais necessárias para a leitura de mapas, sendo estas a lateralidade e a orientação, trabalhadas à luz da epistemologia genética.

3-REFERENCIAL TEÓRICO

3.1-Representação do espaço

Há muitos anos nos ensinam Piaget e Inhelder, em seus estudos sobre a representação do espaço na criança, que passamos por diversos níveis de desenvolvimento a partir de nosso nascimento. Estas relações espaciais vão se tornando cada vez mais complexas a medida em que interagimos com os objetos que nos cercam. Podemos identificar três etapas do processo de construção e representação do espaço: topológica, projetiva e euclidiana.

As relações topológicas são as primeiras a serem desenvolvidas e as mais elementares. Ela é desenvolvida pela ação direta sobre os objetos, é a etapa do espaço vivido, ou seja, a criança compreende os objetos por meio da ação, “a criança vivencia este espaço a partir do movimento, da locomoção” (CASTROGIOVANNI, 2009, p.22) e distingue as relações de vizinhança e separação, ordem, continuidade e envolvimento.

No início desta etapa, a criança encontra-se no estadio sensório-motor, que varia dos 0 até os 2 anos, aproximadamente. Neste a criança se relaciona com o espaço através da percepção e interação; o conhecimento é construído da interação física com os objetos e o meio. Ainda que a linguagem não seja sua principal ferramenta, a criança já experiencia o mundo. Texturas, sabores, proximidade... tudo isso já faz parte do dia a dia da criança, ela reconhece e diferencia alguns objetos, identifica posições espaciais, em cima e em baixo, dentro e fora, e isso é uma forma de relação espacial. Utilizando-se do corpo “...criança desenvolve ações que motivam a evolução dessas noções espaciais ao se deslocar; essa percepção vai evoluindo à medida que a criança se descentraliza espacialmente, ampliando as suas referências (corpo, diferentes pontos de referência, Sol)”(CASTELLAR,2005, P.216).

Sendo esta, uma fase em que a criança usa (basicamente) os sentidos para se relacionar com o mundo, ela faz isso “... através de seu corpo de seus sentidos [...] constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos.” (CARLOS, 2007, p.17); lugar esse compreendido como espaço vivido; assim, andar, explorar, degustar (sim, qual criança que não põe objetos inapropriados na boca) e tatear são algumas das ações

que põem as crianças em contato com o seu entorno, construindo sua relação espacial e as preparando para o estágio subsequente do desenvolvimento cognitivo lógico: o objetivo-simbólico.

Este estágio coincide com o ingresso do sujeito na escola – um intervalo que vai dos 2 anos de idade até os 6 ou 7 aproximadamente¹. Fase, esta, caracterizada pela preparação do sujeito para relações mais lógicas, formais; relações que necessitam um nível de abstração mais elaborado, mais refinado, como assevera Costella (2012, p.32),

Esse momento é caracterizado pela preparação e organização das operações concretas, tendo uma estrutura pré-operatória. Ao final desse estágio, a criança se encontra a meio caminho das operações lógico-concretas. Não está desenvolvida ainda a plena descentração. A visão da realidade é muito particular e um tanto estática. Nesse período, o indivíduo tem dificuldades para trabalhar com imagens abstratas, repetindo aspectos irreversíveis da realidade.

Ao transpor o nível de desenvolvimento topológico, em que a própria criança é o ponto de referência, esta começa a se projetar noutros pontos espaciais. Estas novas referências somam-se ao que ela já havia desenvolvido no nível topológico, tornando mais complexas as relações espaciais. Situando os objetos sob outra perspectiva, a criança inicia o processo de descentração, elemento necessário para as relações projetivas, pois para poder situar-se no “outro”, a criança deve deslocar-se mentalmente para coordenar espacialmente os objetos sob nova ótica.

Ter a habilidade de projetar-se no espaço, é elemento necessário para as relações projetivas, como afirma Castrogiovanni (2009) que na localização projetiva o ponto de partida é o próprio corpo da criança, esta construção evidencia a passagem da criança de seu mundo egocêntrico para o mundo mais amplo. Neste nível, a criança tem desenvolvida as noções de direita e esquerda por exemplo, e este fato é fundamental para tais relações. No que tange o desenvolvimento, na criança, de relações projetivas, novamente recorreremos a Castrogiovanni (2009, p.19) que identifica três fases:

1 Piaget, 1993.

Na primeira, a criança consegue, usando as relações projetivas, dar a posição de objetos a partir de seu ponto de vista (cinco-oito anos), a seguir, a partir do ponto de vista do outro colocado a sua frente (oito-11 anos) e, depois, colocando-se no lugar dos objetos distintos, quando solicitado a situá-los entre eles (12 anos).

Sendo assim, é neste momento que devemos trabalhar com as crianças as noções básicas de cartografia, como os sentidos Norte/Sul e Leste/Oeste, pois nesta fase o sujeito já possui as condições necessárias para estabelecer tais relações espaciais, ou seja, já estão desenvolvidos os esquemas necessários para fazer a transposição de uma orientação através do corpo, para uma orientação geográfica.

3.2 construção do conhecimento

A Geografia, como qualquer outro componente curricular, possui seus conceitos e conteúdos próprios. Para que o aluno consiga construir o conhecimento em Geografia, se faz necessário que o professor tenha consciência de como esse processo se dá no sujeito.

Acreditamos que a Teoria da epistemologia genética proposta por Piaget, seja a mais condizente com o desenvolvimento do sujeito, visto que concebe o conhecimento como um processo contínuo de reorganização de esquemas já estabelecidos, onde o sujeito recria novas relações a partir da interação com um objeto, e assim constrói um novo conhecimento. Para que ocorra esse processo, o aluno deve ter seus esquemas anteriores (conhecimentos prévios) desestabilizados, ou melhor, desequilibrados por problematizações realizadas pelo professor.

A construção de um novo conhecimento somente se efetivará quando o processo de adaptação estiver consolidado. No entanto, para que haja a adaptação, é necessário que o sujeito se reequilibre, ou seja, ressignifique ou reconstrua aquele conhecimento anterior, menos complexo, em um novo esquema, mais complexo. Para tanto, no

decorrer deste processo o sujeito necessitará realizar assimilações e acomodações destes novos esquemas; ao cabo deste processo o sujeito terá um novo conhecimento construído, como claramente aponta Costella (2008, p. 62)

A adaptação é a passagem de um equilíbrio menos estável para um mais estável, um processo intelectual de recombinações construtivas para resolver os problemas que o meio impõe. Para que haja adaptação, o sujeito precisa superar desequilíbrios entre o que ele traz de conhecimento com o novo. Essa relação entre o sujeito e o meio compreende um processo progressivo de equilibração que tem como consequência a construção do conhecimento.

Então, para que a adaptação ocorra, a assimilação e a acomodação são fundamentais. A assimilação consiste nos esquemas internos desenvolvidos pelo sujeito, ou seja, interpretar o objeto; já a acomodação é a modificação que o sujeito opera para esse novo conhecimento, estas vem de pressão externa, do objeto. Os processos de assimilação e acomodação são complementares e simultâneos, porque é na complementariedade destes que o equilíbrio ocorre.

3.3 – LATERALIDADE

Quando lembramo-nos de nossa infância, vem em nossa mente os jogos e brincadeiras que praticávamos: jogar bola, pular muro, pegar goiaba do vizinho eram algumas de nossas práticas quase que diárias. Uma das brincadeiras que mais fazíamos não tinha um nome ou título, mas consistia em ter um chefe, e este, determinava o que os outros fariam. Todos marchavam e ao sinal do chefe deveríamos virar seguindo uma ordem aleatória: “direita vou ver, esquerda vou ver, meia volta vou ver...”, e assim alternadamente até que alguém errasse e, é claro, quem não seguisse o comando era excluído até que restasse somente um, o vencedor.

Esta singela brincadeira de criança se perdeu no tempo. Não vemos mais crianças a praticá-la. Intuitivamente, esta brincadeira fazia com que operássemos nossa lateralidade; segundo CASTROGIOVANNI E COSTELLA (2012, P.44) “as crianças operam a lateralidade delas mesmas, sua esquerda ou sua direita, dependendo do

desenvolvimento de atividades que criem oportunidades para que construam essa habilidade”. Atualmente nas grandes cidades brasileiras, as brincadeiras na rua perderam espaço, seja porque não há mais tanto espaço para brincadeiras, ou o medo e a violência façam com que nossas crianças fiquem mais reclusas, há ainda, o advento da internet, *videogames* e tantos outros atrativos em casa (mais comumente em apartamentos), que tornam este tipo de atividades mais raras. Estas brincadeiras de infância desenvolviam a lateralidade, porque deslocar-se no espaço dá a dimensão de nosso corpo.

Atividades que envolvem o corpo, mais precisamente a noção corporal de direita e esquerda ou hemisferização corporal, desenvolvem domínios necessários para a leitura de mapas. A lateralidade é um destes. Na orientação, o aluno precisa da lateralidade para construir referências aos astros, como o Sol por exemplo, e relacionar o sentido (Norte, Sul, Leste e Oeste) à sua direita ou esquerda; outro ponto em que a lateralidade é necessária "...é a visão do mapa em si, uma representação plana, geralmente vista de frente, em que a questão da lateralidade se torna espelhada: à esquerda ou à direita de quem observa o mapa é o contrário da lateralidade dos continentes." (CASTROGIOVANNI, 2012, p. 43)

Este é um motivo pelo qual se torna necessário o trabalho da lateralidade nas escolas. Propor práticas que auxiliem as crianças no desenvolvimento desta habilidade primordial, dará subsídios para as noções cartográficas que serão exigidas quando da leitura de mapas.

4-METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como fundamento metodológico a pesquisa qualitativa, mais precisamente uma pesquisa participante, que se aproxima muito da pesquisa - ação. Nossa opção por tal metodologia está fundamentada na necessidade de melhoria substancial nos processos de ensino-aprendizagem no país, e para tal, a pesquisa participante apresenta-se como melhor caminho metodológico a ser seguido. Quando

atuamos como professores da rede pública, acreditamos que podemos alterar o *status quo* do ensino básico, imaginamos, ou até mesmo sonhamos, com um ensino de qualidade para todos e gratuito. Concordamos com Triviños quando argumenta que (1987,p.142)

Na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade. O ser neutral é um traço apenas observável para aqueles eventos que escondem interesses mesquinhos, subalternos, egoístas, de ganho pessoal etc. A resposta do investigador em face de acontecimentos desta natureza é a objetivação de suas realizações, à margem das brigas e dimensões individuais.

Quando iniciamos a caminhada na prática docente, sabíamos que enfrentaríamos muitos desafios, e outros tantos surgiriam no decorrer dela. No transcorrer, vimo-nos diante de desafios, tanto práticos como metodológicos, que são pertinentes as ciências humanas e principalmente à educação, mas a ação educativa (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p. 19)

[...] deve ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo.

Para que possamos construir uma pesquisa qualitativa sólida na área de ensino, é primordial que tenhamos uma base teórica sólida, pois é nela que buscaremos os elementos necessários para nossa análise. Neste trabalho buscaremos apoio teórico, principalmente, em Jean Piaget.

Como é sabido, Piaget não era educador e tampouco tinha tais pretensões. Suas pesquisas no sentido de desvendar como os sujeitos aprendem e constroem conhecimento é que foram apropriadas por nós educadores, e compreender como se dá tal processo é de grande valor para a educação, porque para ensinar é preciso saber como se aprende. E, é este processo, de como os sujeitos aprendem que servirá de base teórica para nossa proposta de trabalho, porque “... o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o

pesquisador.” (TRIVIÑOS, 1987, p.125)

Então, nossa opção pela pesquisa participante se justifica pelo fato de ser, em nosso caso, a melhor forma de obtermos os resultados esperados, sendo esta pesquisa norteada pela epistemologia genética de Jean Piaget.

A atividade e o seu desenvolvimento que serão aqui propostos, são apenas uma sugestão, ficando a cargo de cada um fazer adaptações e/ou correções que julgar necessário. Em nossa caminhada docente, essa atividade tem sido de grande contribuição para desenvolver a lateralidade e a orientação nos educandos, e se mostra uma prática viável e de custo zero. Pode ser realizada em uma área facilmente encontrada em quase todas as escolas, pode ser uma quadra, um pátio interno, ou qualquer outro local disponível. Esta proposta visa trabalhar a lateralidade e orientação de forma lúdica e utilizando o corpo dos alunos como instrumento.

A proposta consiste em dispormos os alunos em um dos lados da área escolhida, que aqui trataremos como uma quadra esportiva. O lado escolhido deve deixá-los de frente para o Sol, para darmos destaque ao “guia” da proposta, o Sol. Constantemente, os alunos aprendem que o Sol “nasce” onde aponta o braço direito, o braço esquerdo aponta onde fica o Oeste, à frente está o Norte (aí temos um problema, o aluno carrega por quase toda sua vida escolar, e até mesmo depois de deixar a escola, que o Norte é a frente; ou você nunca viu/ouviu alguém dizer que o Norte “é na frente”?) e “atrás” é o Sul.

Esta forma de ensinar orientação, fica evidente quando consultamos alguns livros didáticos aprovados para o atual PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Em três livros consultados, encontramos esta forma de ensinar orientação, inclusive com figuras. No livro *Projeto Araribá Geografia 6º ano* encontramos esta explicação na página 27, figura 29; em *Expedições Geográficas 6º ano* a mesma abordagem é verificada na página 24, figura 14; já em *Observatório de Geografia 6º ano* encontraremos na página 81, figura 4. Aprendendo desta forma, o aluno não compreende que os pontos cardeais são sentidos independentes dos membros. Este fato aponta para a necessidade de desenvolvermos novas práticas, pois os livros didáticos abordam o tema, do nosso ponto de vista, de maneira equivocada.

Partiremos desta noção para solicitar que apontem o braço direito para o Leste, e assim repetindo a tradicional forma de ensinar orientação. Então, solicitaremos que apontem o braço esquerdo para o Sol, em seguida perguntamos: “O Norte *mudou de lugar?*”. Essa problematização é o elemento desequilibrante. Faz com que o aluno busque, através dos processos de assimilação e acomodação, compreender que o Norte não se alterou, apenas a posição do aluno em relação a orientação é que está diferente. Repetiremos este procedimento solicitando que apontem o braço direito para o Norte, e questionaremos: “Qual o sentido que está à sua frente?”, novamente ocorrerá o desequilíbrio no aluno, com estes novos questionamentos pretendemos desenvolver a reversibilidade, pois o aluno evocará uma ação interiorizada, que na leitura de Piaget realizada por Costella é (2008, p.64)

[...] uma ação interiorizada que ordena o pensamento para construir uma imagem que compreende uma relação sequencial de objetos ausentes. Essa relação de objetos espaciais se dá de forma que pareça uma sequência material, mas, na realidade, tal ação ocorre com objetos simbolizados.

E assim, repetiremos, nos diferentes pontos (lados) da quadra esportiva, os questionamentos quanto ao Norte e aos outros sentidos. Percorrendo todos os pontos da quadra (figura 1), teremos realizado a primeira etapa da atividade.

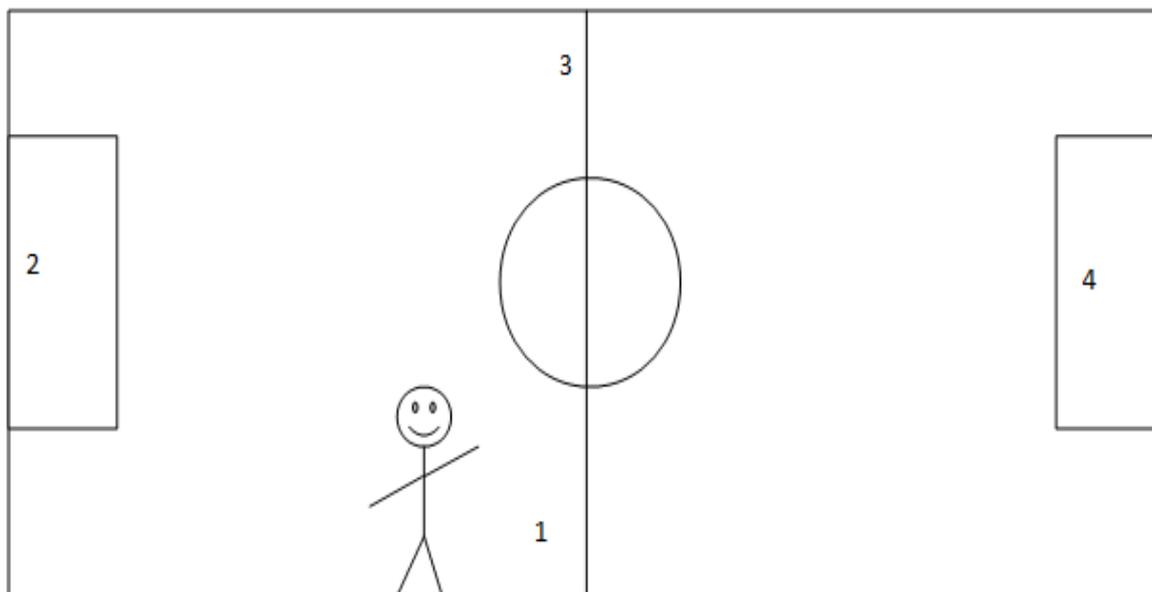


FIGURA 1: Sequência proposta para a realização da atividade.

Ao trabalharmos a orientação dessa forma, pretendemos fazer com que os alunos tenham estabelecidas as suas operações concretas em, quase, toda sua plenitude, para que possamos partir para atividades que necessitem das operações formais. Obviamente, não pretendemos homogeneizar os alunos, pois reconhecemos que cada indivíduo possui um “ritmo” ou um tempo de desenvolvimento diferente. Ainda que Piaget, em seus estudos, tenha determinado algumas faixas etárias para o desenvolvimento de relações espaciais, é notório e debatido por diversos pesquisadores e correntes, que as faixas etárias descritas em suas pesquisas são pertinentes à sua realidade, tanto geográfica quanto temporal. No entanto, as idades propostas em suas pesquisas são aproximadas, e aqui entendemos estas faixas etárias como móveis.

É fato que, nesse momento do desenvolvimento, a função simbólica esteja presente no grupo de alunos. Já há representação de signos e símbolos. Então, trata-se de representações espaciais, pois os alunos reconhecem os pontos cardeais (signos), e sabem que eles indicam direções/sentido (símbolos). O que pretendemos é que o aluno ressignifique a imagem. Cabe ressaltar que o modo equivocado de ensinar orientação, como foi referido, constitui uma imagem, que trata-se de "...um esquema anteriormente acomodado e que se põe a serviço de assimilações atuais..." (BATTRO, 1978, p.130),

ou seja, se o aluno aprender a orientação da maneira como tradicionalmente é ensinada, noutra momento em que ele necessitar do conceito de orientação, como em coordenadas geográficas por exemplo, vai evocar o conceito errado (acomodação) e vai aplicá-lo (assimilação) neste novo conteúdo de maneira errônea, fazendo com que tenha dificuldades em trabalhar com sistemas de coordenadas – não porque o aluno não compreenda coordenadas geográficas, mas por não tê-lo compreendido em sua essência – ao passo que o aluno consiga uma nova acomodação, teremos uma adaptação e conseqüentemente um novo conhecimento construído.

A segunda etapa consiste em retornarmos à sala de aula, e solicitar aos alunos um desenho da quadra com a orientação solar correta, e conseqüentemente os pontos cardeais. Peça que imaginem em um ponto qualquer da quadra esportiva para realizar o desenho. Com esta tarefa pretendemos que os alunos busquem um nível de abstração muito mais elaborado, trabalhando não só a lateralidade e orientação, mas também reversibilidade e descentração.

Finalizado o desenho da quadra, é importante retornar com os alunos para a quadra. Peça a eles que verifiquem se a orientação solar e os pontos cardeais estão corretos, bem como os elementos da quadra. Este processo não é exatamente uma verificação *in loco* do que eles produziram, mas uma tomada de consciência; o momento em que o sujeito reflete sobre o objeto e, assim, constrói o conhecimento, efetivando a aprendizagem, como assevera Costela (2008 p. 61-62)

A reflexão resultante da interação do sujeito com o objeto permite que as informações retiradas dessa interação construam novos patamares de complexidade que, por meio de uma reflexão contínua, sejam reorganizados constantemente, propondo um desenvolvimento crescente. Quando o sujeito toma consciência das coordenações das suas ações, ele compreende e conceitua o objeto. A ação conceituada caracteriza a tomada de consciência, que, por sua vez, efetiva a aprendizagem.

Portanto, esta retomada é fundamental para que se efetive o processo de aprendizagem no aluno, pois somente refletindo sobre o objeto, nesse caso a orientação, é que o sujeito poderá coordenar em si os conceitos trabalhados, e construir um novo conhecimento.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O movimento de ensinar requer clareza. Não tratamos aqui somente a clareza científica, do saber acadêmico, o domínio dos conceitos, que indubitavelmente são necessários a qualquer profissional, incluindo os professores, mas a clareza que precisamos ter em mente é: como e o porquê.

Todo professor deve ter a clareza de como se aprende e como se ensina. Nos bancos universitários muitos se ocupam em ensinar/aprender os conceitos geográficos, mas deixam de lado, e aí se deve uma referência aos currículos universitários que deixam a desejar, o como se aprende. Não há como ensinar sem conhecer como funciona a construção do conhecimento nos sujeitos. A neurociência vem se apresentando como um campo do conhecimento científico que pode trazer válidas contribuições nesse sentido, mas a epistemologia genética (em nosso modo de ver) ainda é a melhor maneira de explicar como se dá tal processo. Conhecendo o processo, podemos desenvolver estratégias (se quiserem práticas, atividades...) as quais sejam condizentes.

Além de saber como o conhecimento é construído, é necessário que o professor tenha em mente o para quê, o porquê. Para que se desenvolva um trabalho, precisamos ter a clareza de métodos e técnicas, e para além, dar significado ao que se ensina. O professor somente tocará o aluno quando este identificar sentido no que se está sendo ensinado. Obviamente, teremos falhas nessa empreitada, pois perceber/conceber sentido é subjetivo e como tal é único e individual, mas devemos sempre ter em mente o que estamos ensinando e para que o aluno vá utilizar aquele conhecimento, não na prova trimestral ou final, mas em seu cotidiano e sua vida.

Para que possamos oportunizar aos alunos uma construção mais sólida dos conhecimentos em Geografia, é necessário que busquemos atividades e práticas mais lúdicas e concretas, pois estaremos indo ao encontro modo como os sujeitos aprendem. A epistemologia genética ainda é a teoria que melhor explica o modo como os sujeitos

aprendem, e por esta razão, devemos estudá-la e desenvolver nossas práticas tendo a consciência que nosso objeto de trabalho é para além da Geografia. É o aluno. Conhecer a maneira como os sujeitos aprendem, é fundamental para saber como devemos ensinar. Porque um bom professor, somente se fará compreender pelos alunos quando estes forem envolvidos e desafiados, e de nossa perspectiva, a melhor maneira de empreender tal tarefa com os alunos desta faixa etária, é por meio de jogos, atividades corporais e concretas.

Preferencialmente, todo professor deve ser autor de sua prática. Não propomos aqui uma receita para ensinar orientação e desenvolver a lateralidade, esta é apenas uma proposta dentre muitas, mas é a partir de nossa reflexão como docentes e o compartilhamento de nossas práticas que foram positivas, é que instigaremos e inquietaremos nossos colegas para desenvolverem suas próprias práticas em busca de um ensino de melhor qualidade.

6 – REFERÊNCIAS

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978. 245 p. Tradução de: Lino de Macedo.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z.. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: A Alfabetização espacial**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. 120 p.

_____ (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

COSTELLA, R. Z.. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

OLIVEIRA, R.D. de; OLIVEIRA, M.D. de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.p. 17-33.

PAGANELLI, T. **Para a construção do espaço geográfico na criança.** 1982. 390 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

PIAGET, J.; INHELDER, B.. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507 p. Tradução de: Bernardina Machado de Albuquerque.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.